

РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје



Филозофски Факултет
Последипломски студии

Магистерски труд

МЕНАѢЕРСКИ КОМПЕТЕНЦИИ НА
ОДДЕЛЕНСКИ НАСТАВНИК

Ментор:

Проф.Д-р. Марија Тофовиќ Камилова

Кандидат:

Троковска Татјана

Скопје, 2012

СОДРЖИНА

Вовед	стр.	4
I. ТЕОРЕТСКО – ПОИМНО ОПРЕДЕЛУВАЊЕ	стр.	6
II. КОМПЕТЕНЦИИТЕ НА ОДДЕЛЕНСКИОТ НАСТАВНИК	стр.	17
1. Одделенскиот наставник и неговата улога во реализација на наставата	стр.	17
1.1. Подготовка на наставникот за наставниот час	стр.	21
2. Стручните компетенции на наставниците	стр.	26
2.1. Европски принципи за стручноста на наставниците	стр.	29
3. МенаѢерските компетенции на наставниците	стр.	30
3.1. Фази на планирање на наставниот менаѢмент	стр.	34
3.2. Наставникот во улога на менаѢер на наставата	стр.	35
4. Клучни компетенции на наставниците	стр.	37
5. Педагошки компетенции на наставниците	стр.	38
III. ДАДИКТИЧКО МЕНАѢИРАЊЕ СО НАСТАВАТА	стр.	42
1. Развој на конзистентен дидактички систем на наставата	стр.	42
2. Планирање и вреднување на наставната работа	стр.	48
3. Наставна програма	стр.	52
4. Интерактивна комуникација	стр.	54
IV. ТИМСКА РАБОТА И КОМУНИКАЦИЈА ВО УЧИЛИШТАТА	стр.	55
1. Наставата како комуникациски процес	стр.	55
1.1. Комуникацијата на наставникот и учениците	стр.	57
1.2. Тимска работа со учениците	стр.	59
2. Комуникација на наставникот и релевантните фактори	стр.	63
3. МенаѢирање на односите при соработка со родителите	стр.	71
3.1. Формални и неформални облици на соработка	стр.	77

V. МЕТОДОЛОШКА РАМКА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	стр.	80
1. Актуелност во истражувањето	стр.	80
2. Предмет на истражувањето	стр.	83
3. Цели на истражувањето	стр.	83
4. Задачи на истражувањето	стр.	83
5. Хипотетичка рамка	стр.	84
6. Методи, техники и инструменти на истражувањето	стр.	84
7. Вид на истражувањето	стр.	85
8. Истражувачки примерок	стр.	86
9. Организација и реализација на истражувањето	стр.	88
10. Статистичка обработка на податоците	стр.	89
VI. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ПОДАТОЦИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО	стр.	90
1. Анализа и интерпретација на податоците од испитувањето на партиципирањето на додипломското образование во процесот на развој на менаѢрските вештини на наставникот	стр.	90
2. Анализа и интерпретација на податоците добиени од истражувањето на наставниците	стр.	103
3. Анализа и интерпретација на податоците добиени од раководителите на училиштата	стр.	122
4. Осврт на поставените хипотези	стр.	136
Заклучни согледувања и предлози	стр.	138
Прилози	стр.	142
Анкетен прашалник 1		
Испитување на партиципирањето на додипломското образование на процесот на развој на менаѢрските вештини на наставниците	стр.	142
Анкетен прашалник 2		
Наставници	стр.	146
Анкетен прашалник 3		
Раководител на училиште	стр.	151
Користена литература	стр.	155

ВОВЕД

Целта на секој наставник е да постигне добра настава во наставниот процес во која би биле опфатени повеќе методи, интересни концепти, јасни правила, добра работна атмосфера и примена на стручни материјали. Неопходна е добра соработка помеѓу учениците и наставникот, како на професионално ниво така и од приватен аспект.

Наставникот е организатор на наставата во која е особено битна мотивацијата, односно, тој станува пример во афективна интеракција и регулатор на социјални односи во одделението како група. Како резултат на тоа, се подобрува квалитетот на наставата и учењето во цел на оспособување на учениците за интелектуално осамостојување.

Во наставата доминираат наставничкото предавање, како комбинација на методи на усно излагање и методи на демонстрација, така што се овозможува примена и на други методи.

При изборот на современи дидактички стратегии, наставникот нуди можност на креирање на разни методски сценарија со кои се постигнува нова квалитетна настава, зголемен интерес од страна на учениците и нивна мотивираност. Учениците од пасивни слушатели на наставата се претвораат во активни и заинтересирани соработници

кои учествуваат во подготовката, реализацијата и вреднувањето на наставната состојба.

Наставникот како менаѢер претставува постојан извор на мотивација на учениците за работа и учење. Тој е непресушен извор на знаење, но и проценител во доменот на знаење и однесување на учениците. Како менаѢер, наставникот ги регулира социјалните односи во одделението, претставува партнер во интеракцијата со учениците, родителите и локалната заедница.

Наставникот има постојаната соработка со колегите, стручните соработници, родителите на учениците, учениците како и менаѢментот на училиштето. Примената на информациско комуникациската технологија во образованието овозможува развој на наставникот во улога на менаѢер во подготовка, организација и водење на наставата и останатите активности, во и надвор од училиштето.

I. ТЕОРЕТСКО ПРИСТАП НА ПОИМНОТО ОПРЕДЕЛУВАЊЕ

Поимот **комуникација** има мошне богата историја. Изворот на поимот е во латинскиот збор “communicare” што значи да се соопшти, пренесе, сподели, да се направи зедничко.

„Комуникацијата често се дефинира како размена на информации, симболички организирани како пораки, помеѓу два или повеќе субјекти, непосредно или со посредство на медиум, во одреден социјално-политички амбиент со одредени ефекти.“¹

„Комуникациите имаат големо значење за човекот и за општеството бидејќи без комуникација не може да егзистира ниту човекот како социјално битие ниту, пак, општеството како човечка заедница. Комуникациите овозможуваат пренесување и развој на културата и знаењето воопшто. Комуникациите претставуваат неопходна претпоставка за егзистенција на социјалниот општествен систем. Нашата способност да комуницираме и облиците во кои го правиме тоа, често, се сфаќаат како нешто сосема природно, дадено само по себе и разбирливо. Затоа комуницирањето го сфаќаме како базичен социјален процес.“²

„Комуникацијата е елементарна човекова активност, како спрема надворешниот свет, исто така и спрема внатрешното човеково битие. Човекот не може, а да не комуницира. Активноста или неактивноста, зборовите или тишината, сè има вредност на порака: тие влијаат едни на други, а другите, пак, не можат, а да не одговараат на ова комуницирање, па така и самите комуницираат (Watzlavick),

„Комуницирањето е однос помеѓу луѓето, размена на значења помеѓу луѓето (Krech),

¹ Vukovic, M., (2006), Uvod u kulturi komunikacije, Tehnicki fakultet, Bor, стр.16

² Груевски, Т.,(2007), Комуникологијата како општа наука за комуникациите, Правен факултет, Скопје, стр.29

„Размена на идеи и искуства помеѓу поединците (Harari, McDavid),

„Соопштување на информации на други лица за предметите и појавите (Печјак),

„Проток, размена на информации, помалку или повеќе активна размена на мислења, ставови и донесување на заеднички заклучоци, решенија и одлуки (Кац).“³

Од многубројните дефиниции што постојат за поимот комуникација ќе наведеме и неколку што ги издвојува Франк Денс (Frank Dance, 1967):⁴

- **Процес:** „Комуникацијата е процес на пренесување информации, идеи, емоции, вештини, зборови, симболи, слики, бројки, цртежи. (B. Berelson, G. Stejner, 1964),
- **Интеракција:** „Комуникацијата е интеракција на биолошко ниво, инаку не би можел да се случи заеднички акт (George H. Mead, 1963),
- **Поврзување:** „Комуникацијата е процес којшто ги поврзува неповрзаните делови на живиот свет заедно (J. Ruesch, 1957),
- **Заедништво:** „Комуникацијата е процес кој она што било монопол на еден или неколкумина го прави заедничко за двајцата или групата (A. Gode, 1959),
- **Разбирање:** „Комуникација е процес со чија помош ги разбираме другите и за возврат настојуваме другите да не разберат нас (Martin, P. Anderson, 1959),
- **Вербален говор:** „Комуникацијата е вербална меѓуразмена на мисли и идеи (Haben, 1954),

³ Шопар, В., (2010), Основи на комуникациите, УТМС, Скопје, стр. 8

⁴ Груевски, Т., (2007), Комуникологијата како општа наука за комуникациите, Правен факултет, Скопје, стр. 39

- **Намера:** „Комуникацијата како свој главен интерес ја има ситуацијата во однесувањето во која изворот пренесува порака до примачот со намера да влијае на однесувањето на вториот (G.A.Miler,1966),
- **Намалување на неизвесност** „Комуникацијата се јавува од потребата да се намали неизвесноста, ефикасно да се дејствува, да се одбрани или да се зајакне егото (Dean C. Bamlund,1964),

„Комуникацијата секогаш тргнува од идејата нешто да се пренесе од една работа на друга. Зборот комуникација понекогаш го користиме мислејќи на тоа што се пренесува, понекогаш на средствата преку кои се пренесува, понекогаш на целиот процес. Според теоријата S-O-R (stimulus-organism-response) нема комуницирање доколку кај примачот на пораката не дошло до соодветен одговор, односно ефект. Но во секој случај тоа што се пренесува на овој начин продолжува да биде заедничко. Ако пренесуваме информација на друга личност не значи дека ја губиме со тоа што таа преминала кај другиот: Во соодност со тоа зборот комуникација добива и смисла на партиципација-соучествување (A.J.Auer,1957).“⁵

Во речникот за психолошки и психоаналитички поими поимот **компетенции** се дефинира како “способност за одредена професија или позив”⁶. Поконкретно тоа означува извршување на некоја професија и неопходно е поседување на способност согласно со спецификациите на соодветното занимање. Доколку сакаме да истакнеме за одредено лице дека е компетентно да извршува одредена работа, согласно на оваа дефиниција, слободно можеме да кажеме дека тој е соодветен за извршување на работата.

Според Психолошкиот речник компетенцијата претставува: ”Меродавност како внатрешна одлика во одреден вид дејност, надлежност по надворешно одредување, кое ги зема во предвид и внатрешните карактеристики за извршување

⁵ Tomic, Z., (2003), Komunikologija, Beograd, стр.28

⁶ Obuhvatni recnik psiholoski i psihoaalitickih pojmova, Savremena administracija, Beograd, 1972, стр.231

на одредени работни задачи”⁷. Тоа подетално означува обврски кои треба да се реализираат и може успешно да се реализираат доколку за тоа има соодветни внатрешни способности и квалификации.

Компетенцијата претставува постоење на диспозиција за успешно извршување на одредена дејност и настанува како резултат на заемно дејствување на наследството, како и факторот на општествената средина и индивидуалната активност. Но се применува и во позитивна конотација, која означува изразена, натпросечна способност за некоја дејност.

Самиот термин компетенција се определува и применува во доследно значење, кое е претходно определена надлежност за изведување на одредена активност или дејност. Земајќи ги во предвид споменатите дефинирања за компетенциите, професионалните компетенции претставуваат надлежности, задолженија на професијата, способности, дејности поврзани со примарни карактеристики и активности кои се во тесна конекција со нејзината карактеристичност. „За професионални се сметаат оние компетенции кои произлегуваат од основните и специфични карактеристики на професијата, а се однесуваат на правата и обврските на индивидуата која работи во одредена професија.“⁸

Теоретското определување на терминот **наставник** е неопходно од повеќе аспекти, односно:

- Утврдување на општите специфичности на самиот термин
- Определување на суштината на професијата аспектирана од терминот
- Определување на содржината на поимот
- Значење на концептот на терминот

⁷ Psiholoski recnik, Savremena administracija, Beograd, 1996, str.295

⁸ Банчотовска, Н., С., Професионални компетенции на наставниците, Академски печат, Скопје, 2008, стр. 27-28

Од историска гледна точка поимот наставник му претходи на поимот учител. Најпрво ќе направиме преглед на поимот учител кој означува лице кое има стручна подготовка за да образува и воспитува други индивидуи, односно, ученици. Одликите на учителот се: работа, грижа, љубов, пожртвованост, односно, *се за другите, ништо за себе*.

За учителот т.е. наставникот, како практичен педагог најбитно е да знае да обучува и на правилен и интересен начин да го пренесе своето знаење. Во енциклопедискиот речник за педагогија стои дека: „наставник претставува основен поим за лица кои реализираат настава, или во потесна смисла кажано, наставник во граѓански училишта и виши основни училишта.“⁹ Се до денес и денес, овој термин се применува за сите просветни работници кои работат во основни училишта. Во модерната настава наставникот се смета за соработник, советник и воспитувач, како стручно лице и педагог кој го планира и организира наставниот процес. Наставникот ја презентира личноста која во образовниот процес е поставена за комплетен развој на ученикот.

Наставникот ги надгледува и проучува учениците, ги насочува и советува, наоѓа начини да го иницира самостојното доаѓање до знаење, односно, ги активира нивните потенцијали.

За креирање на професијата наставник најзначајни се следните сегменти:

- Стекнување квалитетни општообразовни и општокултурни сознанија
- Суштинско навлегување во педагошките процеси и појави
- Стекнување стручни знаења за воспитно-образовната дејност

⁹ Enciklopedijski recnik pedagogije, Matica Hrvatska, Zagreb, 1963, str.534

„Најкарактеристичен печат на професијата наставник е нејзината автономија.“¹⁰ „Наставникот мора добро да владее со наставната материја која им ја предава на учениците.“¹¹

Со оглед на ширината на примената на менаџментот, различните пристапи во гледиштата на неговите функции, принципи и содржина, а имајќи го предвид карактерот на оваа книга, од многубројните дефиниции за менаџментот, овде се изнесуваат само некои кои ќе овозможат да се сфати суштината и значењето на менаџментот како основа за неговата примена во работењето. Некои од дефинициите кои ги изнесува Б. Шуклев, менаџментот го дефинираат:

„Менаџментот е процес, серија на постапки или насочувања на акциите во правец на остварување на дефинираната цел.

Менаџментот е процес на идентификација, избирање и извршување на најпрофитабилен начин, остварување на долгорочна компатибилност меѓу внатрешните искуства и ресурси и конкурентското, економското и општественото опкружување. Менаџментот е дисциплина која ги систематизира правилата, принципите и теориите.

Менаџментот е интердисциплинарна наука која го подигнува сопственото научно ниво. Менаџментот е практична примена на знаењата и искуствата што ги имаат менаџерите.

Менаџментот претставува збир на знаења и управување. Управувањето е процес на планирање, организирање, насочување, координирање и контролирање на луѓето, методите, машините и парите, за да се обезбеди оптимално остварување на целите. “¹²

Традиционално, поимот менаџмент се однесува на активностите (а често и на групи луѓе) вклучени во извршувањето на четирите општи функции: планирање,

¹⁰ Михайлов, М., Професија учител, Универзитетско издавателство “Св.Климент Охридски”, Софија, 1996, стр.12

¹¹ Исто, Банчотовска, Н. С., стр.30-42

¹² Бобек Шуклев:: „Менаџмент“, Економски факултет, второ издание, Скопје, 1998 год., стр. 1-5

организирање на ресурсите, водење на работите и контролирање и координирање. Слично гледање е дека менаџментот е работа која треба да се направи со помош на други, односно дека менаџментот значи поддршка на работниците во реализацијата на нивните напори да бидат продуктивни членови на организацијата и на општеството.

„За многу вработени под поимот менаџмент се подразбира група луѓе (работници - извршители или други менаџери) кои се првенствено одговорни за донесување одлуки во организацијата.“¹³

„Менаџментот сфатен како процес, применлив во сите средини (стопански, нестопански, владини и други) опфаќајќи ги основните функции или примарни активности кои ги извршуваат менаџерите, овозможува секоја активност да се испланира, да се организира нејзиното извршување, да се искоординира извршувањето, да се мотивираат, односно водат извршителите и да се преземат корективни мерки доколку дојде до евентуално отстапување во извршувањето на активностите. Со ресурсите, материјалните и човечките, менаџментот овозможува ефикасно искористување на материјалните и финансиските средства за што поуспешно остварување на поставената цел. Со координирањето на напорот на луѓето за извршување на работите се обезбедува постигнување на саканиот краен резултат, односно состојба. Целта да се постигне поголем успех, односно подобар резултат или подобро да се функционира, претпоставува предизвик кој успешно се постигнува со менаџментот.“¹⁴

Патот за појавата и практичното дејствување на **менаџерите** се отвори пред повеќе од 100 години (иако низ целата историја има случаи на раководење со сложени организациони процеси). Тогаш се создадоа услови за одвојување на функцијата *“сопственик на средствата за производство”* од функцијата *“организатор и управувач на процесот на производството”*, што особено дојде до

¹³ Carter McNamara, MBA Phd: Basis -- Definitions (and Misconceptions) About Management, 2003

¹⁴ Гроздановска, В., Карактерот на менаџментот, **UDK/UDK 005**, Достапно на: <http://www.mnd-bitola.mk/>

израз кај акционерските друштва и посебно кај големите компании. Сето тоа беше придружено, а некаде и иницирано, од сознанијата и укажувањата на Тејлор за состојбите во претпријатието - дека управувањето во и со фабриката треба да се темели исклучиво врз стручноста.

Според Јордан Крстевски: „На тој начин управувачката функција се претвори во професионална функција на стручни лица. Капиталистите, сопствениците на капиталот, се претворија само во примачи на дивиденда. Така започна ерата на менаџерскиот капитализам, кој ги карактеризира промените во најразвиените земји на современиот свет, во кои располагањето на капиталот, управувањето и раководењето со големите фирми се пренесува од надлежност на капиталистите (сопствениците на капиталот) во надлежност на квалификувани и способни луѓе - менаџери.“¹⁵

Така, од досегашната менаџерска историја, теорија и практика, можно е да се разграничат четири генерации на менаџери, додека пак петтата е сеуште во фаза на дооформување.

Менаџерите се карактеристични не само според стилот на менаџирањето (во рамките на карактеристичниот правец на менаџирање на човечките односи), туку и според стратешката улога која менаџерите ја имаа во рамките на сеопштиот развој, како на компанијата, така и на економијата на која и припаѓаа, па, со тоа и на нивното општество.

Менаџерите во современото општество се карактеризираат со тоа што менаџерот има голема одговорност бидејќи му е дадена речиси целосна слобода на планот на инвестициите, но преку многу строги дејствени и етички правила. Овој вид слобода му се потврдува и со што му се нуди да стане косопственик на капиталот, што од своја страна ја зголемува и личната одговорност во текот на менаџирањето. Зголемувањето на личната одговорност, пак, резултира не само со

¹⁵ Management Skills for the 21st Century, Graziadio Business Report, 2009

почитување на правилата на однесување на пазарот заради зачувување и оплодување на капиталот, туку и со промената на етичкиот однос кон условите на создавање и оплодување на капиталот.

Модерното време промовира менаѢер со голема моќ. Таа моќ не се базира само врз косопственоста или врз фактот што тој управува со капитал чие пропаѓање може да има и сериозни последици врз севкупните економски и пазарни односи, туку и врз улогата што му се дава како инвеститор, планер, аналитичар, консултант, личност со голем социјален и интернационален углед, итн.

„Специфичноста на улогата на оваа генерација менаѢери е и во тоа што тие дејствуваат во услови кога нивната улога во инвестирањето во иновациите и воопшто, како темел на понатамошниот развој, ја потенцира нивната одговорност за успехот на дејноста, за развојот и за последиците.“¹⁶

„Тимот се дефинира како група на луѓе кои работат или се однесуваат на начин на кој им помага да ги постигнат нивните заеднички цели. Или пак, тимот е група на луѓе поврзани поради заеднички намери. Поинаку, тимот е група во која поединците имаат заедничка цел која ја достигнува затоа што нивната стручна способност, вештини и други карактеристики се во согласност со останатите членови.“¹⁷ „Тимовите се ориентирани кон извршување на задачите повеќе отколку другите групи и имаат утврдени правила и системи за наградување.“¹⁸ Значајно е, да се споменат некои особини на тимот:

- Тимот се формира за достигнување на одредени проблеми, цели, задачи;
- Членовите во тимот се грижливо и смислено одбрани;
- Тимот постигнува повеќе отколку збир на индивидуи.

¹⁶ Carter McNamara: Contemporary Theories in Management, 2008

¹⁷ Honey, 1998

¹⁸ Адаир, 1991

- Поефективно функционира од кој било друг облик на организирање и работење на луѓето.

Средина која овозможува максимален придонес на поединечните членови во разговор и договор со другите членови. Предлози за подобрување за тимската работа:

- ❖ Практично решавање на проблемите на регуларна база; нафрлување на идеи (brainstorming) секогаш кога е можно. Ова ја стимулира тимската работа и заедничкото разбирање;
- ❖ Конфликтот во секоја група е природен. Овие конфликти треба да бидат разрешени најбрзо што може, за да може тимот да продолжи да работи ефективно;
- ❖ Користење на состаноците како можност да практикување тимска работа и промовирање добри човечки односи работни навики;
- ❖ Доколку има нов член во тимот, потребно е да се направи напор да биде прифатен и да вклучен во моменталната ситуацијата, односно да се направи приемот попријатен;
- ❖ Потребно е да има долгорочен план на активности на тимот, со што се разива чувството на припадност на тимот на секој член на тимот.

Покрај заедничкиот пристап и взаемното дополнување на улогите, комплементарноста на знаење и вештини како и посветеноста на делувањето што дава идентитет на тимската работа, истиот мора да поседува и заедничка одговорност, како чувство за одговорност на секој член од тимот кон тимот, како и тимот кон секој свој член. Може да се каже дека тимската работа е клучна компонента на продуктивноста, ефикасноста и задоволството при работата и при постигнувањето на резултатите.

„Секој што учествува на состанокот на тимот треба да има активна улога во: донесувањето на релевантни информации, како што се агенда, записник и извештаи; пристигнување на време; сослушање на другите без да ги прекинуваш; излагање на

своите мисли и идеи; држење до темата; покренување на теми но не на контрозерзен начин.“¹⁹

¹⁹ David Lambert and Gareth Lewis. Harper Collins Publishers. 1999

II. КОМПЕТЕНЦИИ НА ОДДЕЛЕНСКИОТ НАСТАВНИК

1. Одделенскиот наставник и неговата улога во реализација на наставата

Во современиот образовен процес наставникот не е лице кое само им го пренесува своето знаење на учениците, напротив, наставниците се јавуваат во улога на организатори и секако, реализатори на работата.

Добриот и умешен наставник знае како да ги поттикне своите ученици да учат. Под успешно подучување подразбираме осмислување на наставна активност за секој ученик и која ќе успее да го оствари оној вид на учење кој наставникот го предвидел.

Во книгата „Успешен наставник“²⁰ е прикажан преглед на улогите на наставникот во современата настава и ги групира во девет групи на улоги за кои вели дека дел од нив се „исти како во традиционалната настава, а во суштина се во голема мера изменети“.²¹

- ❖ **„Улога на сознавач** - дијагностичар на иницијалната состојба. Во оваа улога наставникот се наоѓа на почетокот од учебната година, а истите во текот на учебната година преминуваат во формативно следење и оценување), а му е потребна заради посоодветно планирање и организирање на сопствената работа и заради крајна проценка на напредокот.
- ❖ **Улога на планер и подготвувач на наставата и другата воспитно-образовна и стручна работа.** Оваа улога на наставникот се третира како клучна за успешна реализација на активностите и опфаќа: планирање, подготвување и организирање на наставата; планирање и подготвување на другите активности (воннаставните активности,

²⁰ Попоски, Киро. Успешен наставник, Филозофски факултет, Скопје

²¹ Kyriacou, Chriss, Temeljna nastavna umijeca, Educa, Zagreb, 1995

соработката со наставниците и родителите и друго) и го планира сопственото стручно усовршување.

- ❖ **Улога на поучувач (изведувач, реализатор на наставата),** како најдоминантна обврска на наставникот, а во себе ги вклучува следниве аспекти: улога на информатор - извор и пренесувач на знаењата; улогата на водач, насочувач и координатор на наставниот процес и улогата на партнер во педагошката комуникација.
- ❖ **Улога на оценувач на постигнатите знаења на учениците.** Во оваа улога наставникот е ставен во текот на целокупниот наставен процес, а треба да се оценува севкупниот развој и напредок на секој ученик.
- ❖ **Улога на креатор и регулатор на социјални интеракции.** Се мисли на интеракции со учениците, наставниците, родителите и други субјекти во и вон училиштето.
- ❖ **Улога на поттикнувач на интересот и мотивацијата кај учениците за учење како основа за успешно учење на учениците.** Мотивацијата е еден од основните елементи од кои се тргнува за нешто да се научи, па затоа без неа нема да има успешно учење. Овде посебна улога зазема внатрешната мотивираност на ученикот, а улогата на наставникот се согледува во нејзиното поттикнување, поддржување и развивање.
- ❖ **Улога на одделенски/класен раководител,** која не е директно поврзана со изведувањето на наставата но е суштинска за функционирањето на колективот како хомогена група што претпоставува успешност во учењето.
- ❖ **Улога на истражувач и иноватор на сопствената работа.** Современата настава не може да се замисли без оваа улога на наставникот, Посебно треба да се истакне користењето на малите акциски истражувања во работата, како и мали акциски иновирања на наставата која секој наставник ја спроведува.

- ❖ *Улога на модел (пример) на позитивна личност.* Познато е дека за да се биде наставник не треба да се биде само добар стручњак и професионалец. Имено за секој ученик неговиот наставник е пример за идентификување со личност. Во современата настава се бара наставникот да биде близок со учениците, другарски и благ однос, добро односно пристојно да изгледа, да биде смирен, правичен, истраен.²²

Наставникот е оној кој одлучува на кој начин ќе се спроведува наставата на часот, односно тој го планира, организира и реализира наставниот час.

„Во одделенска настава најчесто користена наставна форма се предавањата на наставникот, а потоа работа во групи или индивидуална работа со помош на наставникот.“²³

Менаџментот во училницата се однесува на начинот на организирање, водење и функционирање на часот. Менаџментот во училницата е поврзан со мотивација, дисциплина и почитување. Успешниот менаџмент овозможува наставникот и ученикот да се чувствуваат успешни во класот. Клучните компоненти за успешен менаџмент во училница се учење, креирање и примена на процедури. Ова се препораки за успешно менаџирање во училница кои се однесуваат на организација и водење:

- заедничко развивање (тестирање, менување) правила за работа во класот;
- дискутирање и уважување на секое мислење за различни теми од наставата и животот на учениците, наставниците и, воопшто, во училиштето; и
- заедничко донесување одлуки за различни аспекти од заедничкото живеење со користење демократски процедури (консензус, гласање, случаен избор...).

Во следната табела ќе биде прикажан пример за организација на часот.

²² Адаптирано според: Бутлеска, У., Наставникот и вештините потребни за успешна реализација на наставата, Достапно на www.e-pedagog.com

²³ Чонтева, Ж., Оценување на знаењата и способностите на учениците со примена на Блумовата таксономија, Алгоритам центар, Едукативен центар, Скопје, 2010

Организација на часот

	Активности на наставникот	Активности на ученикот
Воведен дел (5мин)	○ Насочува за стратегијата “бура на идеи” ○ Истакнува поим ○ Запишува поими истакнати од учениците	○ Следи насоки од наставникот ○ Кажува поими кои го потсетуваат на дадениот поим
Главен дел (20мин)	○ Ја истакнува целта ○ Разделува работни материјали ○ Дава насоки за работа ○ Надгледува ○ Контролира ○ Насочува ○ Мотивира	○ Внимателно ги следи насоките од наставникот ○ Самостојно работи
Завршен дел (20мин)	○ Разделува листови со контролни прашања за петминутно проверување ○ Го истакнува плакатот со повратна информација од контролните прашања ○ Ги повикува учениците да се изјаснат за резултатите од нивната работа ○ Поставува прашања ○ Ги следи точните одговори и пропустите кај учениците ○ Резимира	○ Самостојно ги споредува точните одговори од плакатот со своите одговори ○ Одговара на поставените прашања ○ Воочува колку научил

Табела 1 – Организација на час²⁴

²⁴ Воспитни крстопати, Списание за современо воспитание, образование и настава, Година XII, бр.124, стр.20

Во однос на дисциплината и справувањето со различни емоции и потреби на учениците во прирачникот во вториот модул се понудени неколку работилници и теоретски модели кои можат да се користат во менаџирањето во училницата.²⁵

1.1. Подготовка на наставникот за наставниот час

За успешна реализација на часот наставникот мора најпрво да направи избор на материјата која ќе се обработува на часот, како и активностите кои ќе ги имаат учениците низ истиот.

Планирањето на наставата и подготовките за нејзино реализирање е неопходна обврска на секој наставник. Тој ги планира не само сопствените активности во наставата, туку се повеќе акцентот го става на планирање на активностите на учениците и на подготовките за нивно успешно изведување. Во таа смисла наставникот одговорно:

- ❖ ги определува **целите на наставата** водејќи сметка за барањата на програмата и можностите на учениците;
- ❖ ги планира **содржините** на наставата во согласност со целите (што ќе учат учениците);
- ❖ ги **планира и обезбедува** (подготвува, изработува) или овозможува да им бидат достапни на учениците изворите на создавање и другите наставни средства и помагала (од каде ќе учат учениците);
- ❖ ги планира **формите и методите** на работа (како ќе учат учениците);
- ❖ го планира **потребното време** за изведување на одделните видови наставни активности со учениците (набљудување, групна работа итн), односно што, како и колку време ќе учат, ќе работат учениците;

²⁵ Блажева, А., Чонтева, Ж., Прирачник со работилници за современи и креативни методи и техники за учење. Проект за модернизација на образованието, Алгоритам Центар, Едукативен центар, Скопје, 2010, Стр. 10

- ❖ го *планира местото*, просторот каде ќе се одвиваат одделни активности со учениците и врши соодветни подготовки за негово уредување и организирање (каде ќе учат, работат учениците);
- ❖ ги *планира постапките* (начините) и техниките за проверување и оценување на степенот на постигнатост на поставените цели и изработува инструменти за тоа (како ќе провери дали се постигнати целите на наставата).

„Планирањето на наставната содржина е многу интензивно и со големи барања од страна на наставникот. Иако при планирањето се тргнува од наставниот план и наставните средства кои се достапни, сепак мора да се има целосен преглед врз наставните содржини, да се структурираат и добро да се разберат, темелно да се анализираат, критички да се проценат, да се одберат и да се постават во поширок контекст, да се испита нивното значење за наставата. Оваа задача е посебно важна и значајна бидејќи бројот на можните содржини е неограничен, а времето за наставата и планирањето многу ограничено.“²⁶

Содржината на наставниот час мора да биде поврзана со наставниот план и програма, но наставникот одлучува колкава важност ќе им придаде на одредени теми. Многу е битно како наставникот ќе го подели градивото на составни елементи и по кој редослед ќе ги обработува тие делови како истите би имале смисленост и да го олеснуваат совладувањето на материјалот. За ова успешно да се направи наставникот мора добро да го познава својот предмет или предмети, да знае како и по кој редослед да ги толкува елементите од градивото и да ги познава потребите на учениците.

„Кога се одлучува за наставните активности, при нивниот избор наставниците обично имаат поголема слобода но при тој избор мора да се имаат во предвид потребите и способностите на учениците, времето кога се одржува часот, материјално - техничката опременост, временските рокови, и другите активности.“²⁷

²⁶ Пољак, В., , Дидактика, Школска књига, Загреб, 1990

²⁷ Kyriacou, Chriss, Temeljna nastavna umijeca, Educa, Zagreb, 1995

При планирање на наставата наставникот треба да изврши подготовка на наставните средства и помагала се подразбира подготовка на истите за потребите на часот, вклучувајќи го тука и пишување и фотокопирање или печатење на работни листови, нарачки, разместување на клупите за потребите на наставата, проверка на исправноста на опремата, па дури и размисли за алтернативни активности доколку настанат проблеми при користењето на опремата. Под наставни материјали пак подразбираме користење на работни листови, фолии, картички, софтверски пакети, математички игри, факсимили од документи, компјутерски симулации и слично. Тие мора да бидат добро осмислени, да не содржат премногу податоци и треба да го поттикнат интересот на учениците.

Кога се планира и организира наставата, наставникот мора да има јасна визија за предусловите за настава и учење, карактеристиките на одделението како и за секој ученик поединечно. Целта е да се разберат учениците во сета своја различност, различните способности и вештини, нивните силни и послаби страни, нивниот начин на размислување, ставовите и интересите. Предусловите за учење наставникот јасно ќе ги разјасни во склад со намерите кои сака да ги оствари преку наставата. Од друга страна при изборот на целите и содржините наставникот ќе се користи со своето познавање на учениковите карактеристики. Со ова се завршува првиот дел од планирањето. Потоа мора задолжително да се обрне внимание на надворешните услови во кои се одвива наставата. Потребно е да се мисли и за сопствената компетентност од страна на наставникот, а во врска со наставата, за да не дојде до префорсирање во текот на наставата.

„Кога говориме за подготовката на наставникот за настава, не смее подготовката на наставникот да се подреди на пишувањето подготовка, бидејќи „писмената подготовка“ не е секогаш сигурен показател за вистинската подготвеност на наставникот. Показател за вистински добра подготовка е крајниот ефект од наставната работа.“²⁸

²⁸ Бутлеска, У., Планирање и подготовка на наставата, Да го направиме училиштето подобро место за учење, Е-педагог, www.e-pedagog.com

Улогата наставник е професионална улога која се остварува во институцијата – училиште, според утврдена организација на работата. Содржината на оваа улога не е целосно нормативно пропишана. Тоа што содржините на улогата на наставникот не се целосно пропишани, не значи дека секој наставник има свој регистар на права и обврски како припадник на оваа професија.

Во современата настава наставникот остварува мошне многу улоги и секоја од нив има свое незаменливо место. Тие се однесуваат не само на неговата работа во наставата, во училница, туку и надвор од неа, во воннаставните активности. Улогата на наставникот во концептот на современата настава е битно изменета во споредба со онаа што ја има во традиционалната.

Денес, во современата настава, во која посебно внимание се посветува на индивидуализацијата на наставата, на нејзиното приспособување на можностите и се реализира, без да се земат предвид и индивидуалните особености на учениците и сите други објективни околности во кои се работи. Ниту една работа, па ниту наставата не може да биде успешна ако претходно не е добро планирана и ако не се направени соодветни подготовки. Затоа, една од првите обврски на наставникот е да ја **планира и подготви реализацијата на наставата.**

Активната настава особено а видоизменува улогата на наставникот во текот на наставниот процес. Прв препознатлив момент е дидактичко-методскиот аспект кој е крајно целисходен. Во овој вид на реализација на наставата за работниот ден во најголема мера се однесува на:

- ❖ Изложување на планот за работа од страна на наставникот
- ❖ Давање инструкции за работа
- ❖ Изведување на активностите на секој ученик од микро-групите
- ❖ Артикулирање на меѓугрупните активности
- ❖ Меѓуетапна и меѓугрупна евалуација на активностите
- ❖ Систематизација
- ❖ Завршна евалуација на работниот ден

Наведените активности упатуваат на следните заклучоци:

- ❖ Работното ангажирање на наставникот во активната настава не е парцијализирано во рамките на еден час или еден предмет, туку се однесува на глобално обликување на ученичките активности
- ❖ Наставниот час се идентификува со времето потребно за изведување на еден вид активност на една или две групи кои се работно ангажирани со еден аспект на целта што треба да се реализира на наставниот час
- ❖ Работно ангажирање на наставникот кое се одвива во групите кои истовремено изведуваат различни активности, односно ја аспектираат целта на наставниот час
- ❖ Работата на наставникот не ја исклучува фронталната работа. Таа претставува значаен сегмент од работата кој во активната настава се јавува во видоизменета форма.

„Наведените аспекти на реализација на наставниот процес зборуваат за глобалното работно ангажирање на наставникот кое се одликува со голема динамичност, осмислени интервенции, диригирано водење и активно следење на учениците. Реализацијата на активната настава всушност ја наметнува потребата од дисперзирано внимание на наставникот, но поради тоа вниманието не смее да изгуби на интензитет, односно, наставникот треба да дејствува истовремено, целонасочно и концептирано, и во рамките на секоја задача која произлегува од соодветното програмско подрачје.“²⁹

²⁹ Адамческа, С., Активна настава, Легис, Скопје, 1996, стр.38

2. Стручните компетенции на наставниците

Поимот “компетенција” се дефинира како: ”надлежност, меродавност, поврзаност, делокруг”.³⁰ Поаѓајќи од оваа определба, „компетентноста значи дека постои надлежност, а согласно на тоа и одговорност за одредена работа.“³¹

Наставниците играат одлучувачка улога во поддржувањето на искуството на учење кај младите. Тие се клучните актери во тоа како образовните системи еволуираат и во спроведувањето на реформите коишто може да ја направат Европската унија економија со највисок перформанс движена од знаењето во светот до 2010 година.

„Под стручност и стручна оспособеност на наставниците се подразбира широк спектар на знаења, способности, вештини и креативни ставови, кои можат да ги мобилизираат учениците на интензивно учење, творечко однесување и продуктивно искажување, хумано и патриотско однесување во животот и работата.“³²

Потребно е наставниците да бидат подготвени да одговорат на еволуирачките предизвици на општеството на знаењето, активно да учествуваат во него и да ги подготват оние што учат да бидат автономни доживотни ученици. Затоа, тие треба да бидат способни да размислат за процесите на учење и на предавање преку: континуирана вклученост во предметното знаење, содржината на курикулумот, педагогијата, иновацијата, истражувањето и социјалната и културната димензија на образованието.

³⁰ Мала енциклопедија, Просвета, Београд, 1978

³¹ Банчотовска, Н.С., Професионалните компетенции на наставниците, Академски печат, Скопје, 2008, стр. 27

³² Filipovic, N., Mogucnosti I dometi stvaralastva učenika I nastavnika, Svjetlost, Zavod za udzbenike I nastavna sredstva, Sarajevo, Zavod za udzbenike I nastavna sredstva, Beograd, 1988

Во глобалната матрица на компетенции на наставникот се имплементирани следните функции:

- ❖ Фокусирање и развој на ученикот
- ❖ Дизајн, менаџмент и развој на средина за учење
- ❖ Почитување на индивидуалните разлики на учениците
- ❖ Комуникација во училницата
- ❖ Планирање на наставата
- ❖ Подготовка на концепти за учење
- ❖ Оценување
- ❖ Соработка со родителите

„Стручните компетенции на наставникот ја претставуваат неговата надлежност и одреденост да ја реализира наставата од аспект на доближување, прикажување и објаснување на учениците на научните сознанија од соодветниот наставен предмет, кој е дидактичка преработка на одредената наука. Компетенцијата на наставникот вклучува значаен степен на современост и футуролошка ориентираност, како и познавање на сродните науки кои се во корелација со матичната струка. Доколку учениците во самиот процес на наставата усвојуваат генерациско искуство, тогаш теоретското гледиште на стручноста ќе се однесува на активното усвојување и владеење со тоа искуство.“³³

„Наставниците играат суштинска улога во општеството, тие не можат да дејствуваат сами. Нивното сопствено висококвалитетно образование треба да биде поддржано од институциите каде што тие се вработени, во контекст на кохерентни национални или регионални политики, коишто располагаат со соодветните ресурси. Овие политики мора да се осврнуваат на иницијалното образование на наставниците и на континуираниот професионален развој, но исто така мора да бидат поставени, генерално, во рамки на поширокиот контекст на образовни политики. Оние кои ги

³³ Strugar, V., Biti ucitelj, Hrvatskopedagosko knjizevni zbor, Zagreb, 1993, str.21

обучуваат наставниците имаат влијание врз квалитетот на учењето и затоа треба да бидат поддржани како дел од националниот или регионалниот систем.“³⁴

„Стручните компетенции на наставникот се однесуваат на неговата оспособеност на наставната работа од гледна точка на:

- Поседување на знаења, умеења и способности од областа на филозофијата, логиката, општата историја, социологијата, како и други науки и научни дисциплини кои се во функција на стручните знаења и способности од областа која е стручна за наставникот
- Поседување на знаења, умеења и способности од областа на науката или уметноста од која произлегува наставниот предмет кој наставникот го предава во предметната настава
- Поседување на знаења, умеења и способности од областа на науките и уметностите од кои произлегуваат наставните предмети кои наставникот ги предава во одделенската настава
- Поттикнување на развојот на мисловните процеси кај учениците во корелација со научните знаења кои се усвојуваат
- Креирање соодветна претстава кај учениците за поимите, појавите и процесите кои се усвојуваат
- Запознавање на учениците со апликативната вредност на усвоените знаења
- Оспособување на учениците за апликација на усвоените знаења
- Уверување на учениците за минливоста и непостојаноста на усвоените знаења и поттикнување кон нивно постојано верифицирање и на дополнување

Стручните компетенции на наставниците се од големо значење за процесот на наставата кој произлегува од неопходноста од стекнување на научни, систематизирани знаења во процесот на наставата. Битно е знаењата на наставникот

³⁴ Европска комисија, Заеднички европски принципи за компетенциите и за квалификациите на наставникот, Образование и култура, Доживотно учење: Политики за образование и обука, Училишно образование и високо образование, Достапно на: <http://www.see-educoop.net>

да бидат поинтензивни и поекстензивни од оние кои ќе им бидат презентирани на учениците.“³⁵ „Нестручноста на наставникот пак, доведува до непоправливи последици, како што се:

- ❖ Мал фонд на знаења
- ❖ Недоволна запознаеност со суштината на усвоените знаења
- ❖ Меморирање на факти
- ❖ Демоделирана претстава кај учениците за поимите, предметите и појавите кои се изучуваат во текот на наставата
- ❖ Несоодветна поткрепа во формирањето на одделни способности
- ❖ Усвојување на знаења без апликативна вредност
- ❖ Усвојување на знаења без способност за нивна апликација, како и
- ❖ Перцепирање на усвоените знаења како непроменливи и вечни

Накратко, стручните компетенции на наставникот, корелативно со педагошките компетенции ја претставуваат физиономијата и внатрешната определеност на неговата дејност во училиштето.“³⁶

2.1. Европски принципи за стручноста на наставниците

Европските принципи треба да обезбедат поттик за развивање на политики кои ќе ги интензивираат квалитетот и ефикасноста на образованието насекаде низ Унијата. „Заедничките европски принципи се:

- **Добрококвалификувана професија** - Висококвалитетните образовни системи бараат сите наставници да се дипломци на високообразовни институции, а оние кои работат во областа на иницијалното стручно образование треба да бидат висококвалификувани во нивната професионална област и да имаат соодветна педагошка квалификација. Образованието на наставниците

³⁵ Исто: V. Strugar, str. 22

³⁶ Исто, Банчотовска, Н.С., стр. 70

обезбедува дека наставниците имаат *обемно предметно познавање, добро познавање од областа на педагогијата, вештини и компетенции потребни за водење и поддржување на учениците, и разбирање за социјалната и културната димензија на образованието.*

- **Професија ставена во контекст на доживотното учење** - Наставниците треба да се поттикнат да ги разгледаат доказите од ефективната практика и да се вклучат со тековни иновации и истражување, за да го задржат темпото со општеството на знаењето коешто еволуира.
- **Мобилна професија** - Мобилноста треба да биде централна компонента на иницијалните и континуирани програми за образование на наставниците.
- **Професија базирана на партнерства** - институциите коишто обезбедуваат образование за наставници треба да ја организираат нивната работа во соработка и пратнерство со училиштата, локалните работни средини, обезбедувачите на обука базирани на работа и други засегнати страни. Партнерствата кај образованието на наставниците каде што се нагласуваат практичните вештини и академската и научната основа, треба на наставниците да им обезбедат компетентност и доверба да размислуваат за сопствената и за практиката на другите.“³⁷

3. МенаѢерските компетенции на наставниците

Секој наставник во својата работа треба да го покажува и развива својот интегритет, професионализам и способност за менаѢирање. Со примена на ново-настанатите методи и е-образованието, наставникот како менаѢер има повеќе улоги: Организатор, Планер, Водител, Соработник, Координатор, Дијагностичар, и Евалуатор.

³⁷ Европска комисија, Заеднички европски принципи за компетенциите и за квалификациите на наставникот, Образование и култура, Доживотно учење: Политики за образование и обука, Училишно образование и високо образование, Достапно на: <http://www.see-educoop.net>

Клучната компонента за успешен менаѢмент во училиница е учење, креирање и примената на процедури. Ова се неколку препораки за успешно менаѢирање во училиницата кои се однесуваат на организација и водење за/на:

- Заедничко развивање (поставување, тестирање, менување) правила за работа во класот;
- Дискутирање и уважување на секое мислење за различни теми од наставата и животот на учениците, наставниците и воопшто во училиштето;
- Заедничко донесување процедури (конзенсус, гласање, случаен избор)

За успешна работа, наставникот мора да биде оспособен да работи на повеќе начини, да користи нови методи во наставата, да ја покажува својата креативност во училиницата, но и надвор од неа. Примената на информациско компјутерска технологија мора да биде неговата основа на делување во развој на компетенции и нови знаења кај учениците.

Наставникот мора да ја развива сопствената особина на професионализам низ одговорно насочување на сопствениот професионален развој во процесот на доживотно учење. Тука секако битна е и тимската работа со другите наставници и стручни соработници кои имаат влијание на образовниот процес со исти ученици, како и соработка со родителите и други социјални партнери. Потребно е да се развиваат нови партнерства со одредени цели за развој на образованиот процес.

Наставникот во улогата на менаѢр, ги вклучува учениците во сите фази на планирање со цел тие да можат однапред да знаат кои теми ќе бидат обработени на одреден ден, со цел да можат да се подготват за наставниот час. На настава учениците мора да доаѓаат подготвени, да учат по пат на усмена расправа и со тоа да добиваат повратна информација за своето знаење.

“Додека вчерашниот наставник бил водич и оној кој нуди знаење, современиот наставник е катализатор и насочувач.”³⁸

³⁸ E. Jensen, *Super-nastava (Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje)*, Educa, Zagreb, 2003

МенаѢрските компетенции на наставниците ја подобруваат екетивноста и ефикасноста на наставата. Улогата на наставниците како менаѢри е нешто ново што се воведе во образовниот систем во изминатите децении. Улогата наставник е професионална улога која се остварува во институција – училиште и според утврдената организација на работата. Содржината на оваа улога не е целосно нормативно пропишана. Ниту во законите (за основно и средно образование), ниту во правилниците, како и во статутите и другите нормативни акти на училиштата не може да се најде целосен преглед на активностите, умеењата, вештините и компетенциите што ја чинат улогата на наставникот. Таков обид во извесна смисла е пописот на карактеристичните работи и задачи дадени во номенклатурите на занимањата. Комплетниот преглед на обврските на наставникот се утврдува по неколку основи. Покрај нормативно утврдените елементи на наставничката улога, голем дел од неа се смета дека е дефиниран преку теоретското и практичното оспособување на идните наставници, а дел може да се очекувани активности врз основа на некои традиционални сфаќања за неа. Се увидело дека непостоењето на аналитичка и нецелосна слика на компонентите на професионалната улога на наставникот во наставата и надвор од неа во голема мера негативно се одразува врз развојот на самата професија. Освен тоа, почесто и понагласено се истакнува дека клучот на промените во образованието, особено на оние од квалитативна природа, е во работата на наставникот во менувањето на неговата улога, односно променетото однесување на наставникот во наставата. Овде ќе се говори за јасното дефинирање на новата улога на наставникот како менаѢр во настава затоа што:

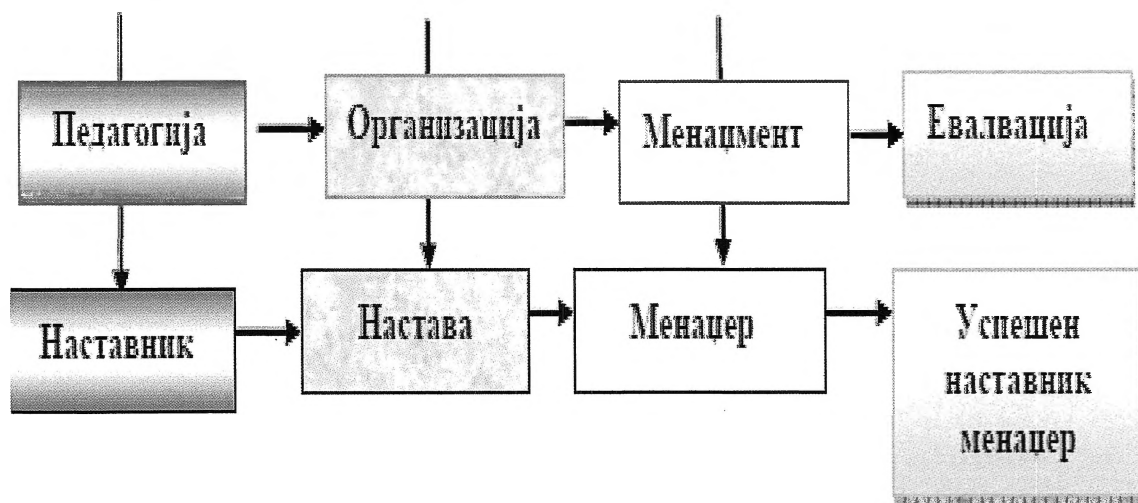
„Наставниците можат да бидат третирали како еден вид специфични менаѢри, бидејќи нивната основна и низ целиот работен век остварувана задача е како на менаѢментите: *да го насочуваат напорот на другите луѓе во остварувањето на целите и да ја надгледуваат работата на другите личности (воспитаници, ученици, студенти).*“³⁹

³⁹ Соклевски, Т., *Форми на обука на наставниците менаѢри*, Воспитни крстопати, бр. 90, стр.7-12, Скопје, 2005

По моделот на успех, педагогијата и менаџментот се испреплетуваат во сите свои цели, принципи и содржини. Наставникот во наставата станува менаџер, а со тоа и успешен наставник. Тој во иднина мора да размислува колку од поединечните менаџерски улоги препознава и реализира во својата воспитно-образовна дејност, затоа што:

„Новата активна позиција на учениците и студентите во воспитно-образовниот процес дава можност и вреди да се размислува за новата позиција, улога и функција на наставниците од аспект на менаџментот.“⁴⁰

Според Смилевски, Ц. моделот на успех претставен шематски изгледа вака:



„Наставниците скоро никогаш не мислат околу менаџирањето на училницата. Тие единствено се насочени кон предавањето на лекцијата, обезбедувањето на наставните средства и помагала, но помалку кон училничкиот менаџмент. Многу училници не се менаџирани. Менаџментот како научна дисциплина потврдува дека секоја ситуација доколку не е менаџирана лесно се претвора во хаос. Ефективните наставници – менаџери го имаат тоа предвид и не чекаат проблемите да се наталожат, туку превентивно со вклучување на широкиот спектар на менаџерски улоги успеваат да ја стават под контрола секоја училничка ситуација. Тие не

⁴⁰ Смилевски, Ц., *Предизвикот и мајсторството на организациските промени*, ДЕТРА Центар, Скопје, 2000

креираат дисциплина, туку ја менаѢираат истата. Најважните карактеристики на добриот училнички менаѢмент се:

- ❖ Учениците се длабоко вклучени во своите активности и ги извршуваат со највисока посветеност.
- ❖ Учениците знаат што се очекува од нив и се генерално задоволни од тоа.
- ❖ Релативно малку време од нивните часови е изгубено и конфузно.
- ❖ Училничката клима е работно ориентирана, но релаксирачка и пријатна.⁴¹

3.1. Фази на планирање на наставниот менаѢмент

Успешниот наставник менаѢер мора да дефинира и практикува **превентивен менаѢмент** каде ќе ја постави рамката на заедничките однесувања уште од првиот училишен ден. Правилата и регулативите треба јасно да се донесат во согласност со учениците и нивните родители. Почнувајќи ја новата учебна година со јасно поставени правила на однесување во училницата, сите понатамошни активности во неа ќе се одвиваат на ниво на почит, разбирање и меѓусебно помагање и мотивирање. Уште повеќе во прилог на претходното е тоа што, се што се носи заеднички е во интерес на сите партиципенти и секогаш повеќе се почитува и спроведува. Нормално, во зависност од возраста на учениците правилата во училницата се прилагодуваат да обезбедат максимален успех во воспитно-образовните цели.

По превентивниот менаѢмент на сцена доаѓа потврдата на способностите на наставникот - менаѢер со кои ги утврдува поставените правила на игра во секојдневните предавања, мотивирања, организација и оценување. Значи, колку што е важен превентивниот менаѢмент и поставувањата на правилата на **Училничкиот кодекс**, уште поважна улога игра нивната потврда во процесот на воспитание и образование, односно во самата училница. Внатрешната организација, креативноста на предавањето на лекцијата, користењето на активните методи на работа, богатите

⁴¹ Соклевски, Т., МенаѢерските компетенции на наставниците ја подобруваат ефикасноста и ефективноста на наставата, Бизнис академија Смилевски, Битола, стр. 48 - 54

наставни средства и помагала се вториот дел од успешениот менаџмент во училиницата. Ако наставникот е ефективен менаџер и правилно ги усогласи времето, просторот и целите, секој нов час ќе биде поквалитетен, поинтересен и поцелисходен за учениците, а тие ќе го почитуваат неговиот интегритет и личност.

„Почитувањето на учениците кон наставникот се гради постапно во текот на целата учебна година и повеќе, а принципите на ефикасниот училнички менаџмент се паметат со децении. Секоја улога на наставникот – менаџер носи капка по капка успех во мозаикот на неговата просветителска личност и ја мотивира и оружува за следните генерации ученици. Тие ќе ги вкусуваат плодовите на веќе проверениот училнички менаџмент, кој се разбира во иднина ќе биде подложен на нови надградувања и позитивни промени.“⁴²

3.2. Наставникот во улога на менаџер на наставата

Наставничките менаџерски улоги почнуваат од спознавач и дијагностичар на иницијална состојба, планер, подготвувач, изведувач, поучувач, информатор, мотиватор и реализатор на наставата, па се до водач, насочувач, координатор и оценувач на постигнатите знаења на учениците. Тука се додаваат и не помалку важните менаџерски улоги на наставникот креатор и регулатор на социјални интеракции, партнер во афективната интеракција, партнер во афективната интеракција и партнер во педагошката документација, воспоставувач на социјален договор (Училнички кодекс), модел (пример) на позитивна личност, застапник на учениците, преставник на институцијата и истражувач и иноватор на сопствената работа. Имајќи го предвид односот кон развојот и унапредувањето на работата утврден во генералната политика, обуката на вработените треба да биде интегративен дел од генералната стратегија за менаџмент со работниот кадар и со ресурсите што се користат за остварување на целите на организацијата.

⁴²СОУ “Таки Даскало” – Битола, Зборник на трудови од меѓународно стручна конференција, Ефикасност и ефективност на наставата, Битола, 2011, стр.48-52

Предлог курикулумите за опфатот на работните задачи на наставниците за нивната менаџерска улога ќе предвидуваат нови норми. Таа овозможува да се научи училничкиот менаџмент со сите карактеристики и насоки на реализација за да може успешно и функционално да се извршат задачите што ги налага работното место на современиот наставник-менаџер. Обуката се јавува како еден вид катализатор во процесот на креирање на наставници-менаџери преку имплементација на сите менаџерски улоги на наставникот во наставата. „**Актери на трансферот** на промените се обучувачи (наставници-менаџери кои во своето работење веќе го спроведиле училничкиот менаџмент и ги провериле резултатите во нивната секојдневна практика.)

Ситуацијата на трансферот на промената е училничкиот менаџмент кој е одредиште, односно место и однос во кои се случува конечното манифестирање на трансферот. Предмет на трансферот на промената се знаењата, ставовите, вештините и компетенциите на обучувачите кои ги искусиле (доживеале) ментално, емоционално и физички и треба да помогнат на менторираните да ги пренесат во нивното секојдневно воспитување на своите ученици.

Предметот може да биде: извршен (сопствено искуство стекнато во креирањето на промената), дисеминативен (искуство стекнато во спроведувањето на промената кај себе), развоен (искуство во спроведувањето на претходната фаза кај себе и кај обучуваните како основа за напредување).

Подигање на нивото на менаџерската компетентност за десеминативен трансфер на искуството и промените кај постојните и кај новите наставници - менаџери во училиштата. **Додека пак,** развивањето на менаџерската свесност за неопходноста од наставник-менаџер, улога на наставникот - менаџер како услов за непосреден трансфер на организациското искуство на новите наставници и наставниците кои сакаат да напредуваат во професијата и да ги пратат новите патокази на успешно воспитување и квалитетно образование.

Развивање на одговорноста за успешно вршење на менторската улога како компонента на организациската посветеност.⁴³

„Обуката на наставничкиот кадар за менаѢрската улога во наставата се состои од формулирање на принципи на наставничка и менаѢрска етичка одговорност за професионално практикување на менаѢрската улога. Обезбедување компетентно јадро за интернализација на новата организациска култура. Токму тука се темели и научната заснованост на овој труд чија основна цел е да предложи најквалитетно моделирање на обуката на наставниците за подобрување на нивните менаѢрски компетенции.“⁴⁴

4. Клучни компетенции на наставниците

Наставата и образованието придонесуваат кон економските и културните аспекти на општеството на знаењето и, поради тоа, треба да се гледаат во нивниот општествен контекст. Наставниците треба да можат:

- **Да работат со други** - Треба да можат да работат со учениците како поединци и да ги поддржат да се развијат во припадници на општеството кои целосно учествуваат и се активни. Треба да бидат способни да работат на начини коишто ја зголемуваат колективната интелигенција на учениците и да соработуваат со колегите за да го интензивираат сопственото учење и предавање.
- **Да работат со знаење, технологија и информации:** тие треба да можат да работат со најразновидни видови на знаење. Нивните педагошки вештини треба да им овозможат да создадат средини на учење и да управуваат со нив, и да ја задржат интелектуалната слобода да изберат како ќе го испорачуваат

⁴³ Соклевски, Т., *Моделирање на обуката на наставниците за нивната менаѢрска улога во теоретската настава*, Битола, 2008. ISBN 978-9989-2964-2-0

⁴⁴ Соклевски, Т., *МенаѢрските компетенции на наставниците ја подобруваат ефикасноста и ефективноста на наставата*, Бизнис академија Смилевски, Битола, стр. 48 - 54

образованието. Тие треба да се способни да ги водат и да ги поддржуваат учениците во мрежите во коишто може да се најдат и да се вградат информации. Нивните практични и теоретски вештини треба да им дозволат да учат од искуствата и да ги усогласат широкиот спектар на наставни и стратегии на учење на потребите на оние кои учат.

- **Да работат со и во општеството** - Наставниците треба можат да ја промовираат мобилноста и соработката во Европа и да поттикнат меѓукултурно почитување и разбирање. Треба да бидат способни ефективно да работат со локалната заедница и со партнерите и засегнатите страни во образованието – родителите, институциите за образование на наставници и репрезентативните групи. Нивното искуство и експертиза треба, исто така, да ги оспособат да придонесат кон системите за гаранција на квалитет.

„Работата на наставниците во сите овие области треба да биде имплементирана во професионалниот континуум на доживотното учење што го опфаќа иницијалното образование за наставници, воведувањето и континуираниот професионален развој, бидејќи не може да се очекува тие да ги поседуваат сите неопходни компетенции со завршувањето на иницијалното образование за наставници.“⁴⁵

5. Педагошки компетенции на наставниците

Педагошките компетенции на наставникот имаат една главна карактеристика, односно, го овозможуваат организирањето и реализирањето на воспитно – образовниот процес од аспект на неговата педагошка физиономија и структурираност. Оттука произлегува дека во формулирањето и функционирањето на педагошките компетенции клучна улога имаат знаењата, умеењата и навиките од

⁴⁵ Европска комисија, Заеднички европски принципи за компетенциите и за квалификациите на наставникот, Образование и култура, Доживотно учење: Политики за образование и обука, Училишно образование и високо образование, Достапно на: <http://www.see-educoop.net>

областа на педагошките науки (дидактика, методики на одделенската настава, училишна педагогија, методика на воспитна работа, историја на педагогија, експериментална педагогија, компаративна педагогија и др.).

Познавањата од овие области имаат свој придонес во правилното перцепирање на теоријата и практиката на воспитанието, образованието и наставата, како и воведувањето на проблематиката на воспитно – образовната работа, запознавање и прифаќање на можностите и начините за воспитно образовни влијанија и нивно насочување кон глобалната и поединечните цели на воспитно – образовната работа.

„За правилно функционирање на педагошките компетенции на наставниците кардинална улога имаат неговите општи особености и лични својства, односно, како позначајни педагошки на наставникот издвоени се:

- ❖ Педагошки компетенции на наставникот во поглед на создавање и реализирање на курикулумот:
 - Местото и улогата на наставникот во креирање на курикулумот
 - Наставникот и планирањето на наставата
 - Наставникот и неговата улога во реализацијата на наставата
 - Вреднувањето и самовреднувањето како процеси кои ги остварува наставникот
- ❖ Педагошки компетенции на наставникот во однос на ученикот
- ❖ Педагошки компетенции на наставникот во однос на сопственото доживување како личност и како специјалист во избраната професија
- ❖ Педагошки компетенции на наставникот кои се поврзани со соработката во рамките на училиштето

При определување на значењето и битноста на педагошките компетенции на наставниците во воспитно – образовниот процес се вреднува педагошката димензија на целиот случај. Овој вид на компетенции се од големо значење за следните елементи:

- Правилно и успешно реализирање на наставата, неопходни се знаења и умеења за начинот на кој треба да се реализира наставата, земајќи ја во предвид и возраста и индивидуалните особености на учениците
- Потребни се операционализирани дидактичко-методски способности за планирање на наставната материја, планирање на организациската поставеност на часот, примена на соодветни методи, форми и средства, како и планирање во текот на часот
- Потребни се високи знаења и умеења за соодветен однос и пристап кон одреден ученик во конкретна воспитна или образовна ситуација
- Знаењето како знаење да биде активно усвоено од учениците
- Комуникацијата и контактите со учениците овозможуваат создавање на позитивна емоционална атмосфера, која претставува основа за успешна наставна работа
- Вклученоста на комуникативни односи и релации за повеќе нивоа, во и надвор од училишната средина е во функција на остварување на целите на воспитно – образовната работа
- Повеќенасочна евалуација, како процес и резултат кој овозможува следење и вреднување на работата и поведението на учениците

Педагошките компетенции на наставниците се поделени во неколку категории:

- Педагошки компетенции на наставниците од аспект на создавање и реализирање на курикулумот
- Педагошки компетенции на наставниците во однос на учениците
- Педагошки компетенции на наставникот во однос на сопственото доживување како личност и како стручно лице во избраната професија

- Педагошки компетенции на наставниците кои се во корелација со соработката во рамките на училиштето и пошироко.⁴⁶

⁴⁶ Исто: Бончотовска, Н.С., стр.63-112

III. ДИДАКТИЧКО МЕНАЦИРАЊЕ СО НАСТАВАТА

1. Развој на конзистентен дидактички систем на наставата

Во историскиот развој на дидактичката теорија и пракса се изградувале бројни системи со кои се одредувала структурата на работата во наставата. Денес се споменува уште и изразот наставна стратегија, односно стратегија на наставата. Некои наставни системи од минатото се укинуваат поради нивната едностраност и неефикасност, како диктирање, различни варијанти на испитувачката настава. Паралелно со укинувањето на застарените наставни системи се изградуваат современи кои повеќе одговараат на потребите на современото образование. При изградувањето на современите системи потребно е на ум да се имаат сите структурни компоненти на наставниот процес и тоа со нивните микроелементи. Во секој дидактички систем се искажуваат специфични варијанти во изведувањето на специфичните компоненти на наставниот процес од аспект на директното поучување на наставникот и самостојната работа на ученикот. Изведени се повеќе наставни системи па од таму и називот мултристратегија на наставата.

Предавачката настава признава само „еден единствен прав начин“⁴⁷. Затоа таа воспитанието и образованието повеќе го сфаќа како однесување отколку како лично однесување и одредување кон се што е и што се случува. Во нашите школи основни и средни, предавачката настава не е ретка. Тоа особено го условуваат два моменти. Едниот се однесува на слабата опременост на училиштето, што, само по себе упатува на вербализам. Другиот е од субјективна природа и може да се окарактеризира како ненадмината авторитарност и хиерархичност на односите, како во поглед на целите на настава, така и во погледот на начинот на кој тие се остваруваат.

⁴⁷ Бранковић, Д., Илић, М., Милијевић, С., Сузић, Н., Гутовић, В., *Педагошко-психолошке и дидактичко-методичке основи воспитно-образовног рада*, Друштво педагога Републике Српске, прво издање, Бања Лука 1999, прво издање

Развојот како лично постигнување не може да се прими од никого (со посредство на предавање на наставникот). Тој е резултат на активноста на субјектот.

Доколку таа активност е поавтентична тогаш е помалку репродуктивна (како во конгитивно сознајна така и во социо-афективна смисла), повеќе автономна отколку хетерономна, таа повеќе ќе виде воспитание т.е. релевантна на поединецот. Предавачкиот начин на работа, со самото тоа што наставникот го става во центарот на наставата, што произлегува од предавањата како решение за воспитанието и образованието на учениците. Таквата настава е и ограничувачки фактор за афирмирање на наставникот како вистински воспитувач.

Хеуристичката настава, уште се нарекува и развојна или генетичка настава. Називот потекнува од грчкиот збор “heureskein” што значи пронаоѓа или открива. Овој вид на настава е алатка на наставниот систем во кој учениците самостојно го бараат блатот до сознанијата, а наставникот ги насочува така што тие добиваат впечаток дека сами ги откриле сознанијата. Во ваквата настава, наставникот преку поставените прашања ги води учениците до откривање на нови факти преку сопствен труд, да изведуваат заклучоци, да пронаоѓаат законистости и правила, и на тој начин да се стекнуваат со нови знаења.

Хеуристичко – развојниот пристап се поврзува со принципот на спонтанa активност во наставата, уште од XIX век. Проблем на оваа настава е мисловното активирање на сите ученици во групата.

Најголема слабост на овој вид на настава е она што наставникот го води главниот збор. Според содржината на учење, наставникот е во недосреден, а ученикот во посреден однос. Додека пак, предност на ваквата настава е целосното сфаќање на наставната содржина од страна на ученикот. Учениците кои немаат искуство со ваква настава можат да обезбедуваат фактички информации, упатства или повеќе заклучоци.

„Кон крајот на XIX и почетокот на XX век, доста е укажувано на слабостите на наставата во која наставникот предава, а учениците настојуваат да ја запомнат и препродукираат содржината. Истакнато е дека учениците треба да стекнуваат знаења низ самостална работа и поучувањето да се замени со учење. Практиката покажала дека самосталното учење е тежок процес, дека бара многу време, дека учениците многу “лутаат” додека да дојдат на правиот пат и да учат по системот – обиди и грешки. Очигледно, се отишло во друга крајност, во која улогата на наставникот е премногу редуцирана, што секако имало негативни последици.“⁴⁸

Именката **егземплар** (exampler) доаѓа од латинскиот јазик, што значи пример, примерок. Главна карактеристика на **егземпларната настава** е тоа што од целокупната содржина на некое тематско подрачје се одбира помал број единици кои наставникот, соработувајќи со учениците, треба да ги обработи. Останатите содржини од тој тематски збир учениците ги обработуваат и совладуваат самостојно, дома, според примерот.

„Задачата на наставникот е содржината на едно тематско подрачје да ја подели на две целини егземпларна и аналогна, слична. Со добра обработка на егземпларните содржини учениците треба потполно да го совладаат предвиденото знаење, но и моделот на обработката кој ќе им послужи, на сличен начин, само да ги обработат аналогните содржини. Потоа следува систематско повторување и на едните и на другите содржини со кои раководи наставникот. Со овој вид на настава се поттикнува самостојната работа на учениците која мисловно ги активира.“⁴⁹

„Поимот **менторство** е изведен од поимот ментор и означува одржлива релација (врска) помеѓу лица, при што едно лице нуди поддршка, водство на другите

⁴⁸ Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н., Конструктивистички пристап образовању и усовршавању за нивове логe у школи, Учитељски факултет, Београд

⁴⁹ Cyrs T. E., *Visual Thinking: Let Them See What You Are Saying*, New Directions for Teaching and Learning, 1997, 71: 27-50

лица. Најчесто станува збор за релација помеѓу постаро лице (ментор) и помлади личности (ментрирани).⁵⁰

Според Армстронг (2006) менторство претставува процес на примена на специјално избрани и обучени лица за да обезбедат водство, прагматични совети и континуирана поддршка, која ќе му помогне на лицето или на лицата алоцирани на нив да учат и да се развиваат.

Според Клатербек, менторството е дефинирано како „оф-лајн (неофицијална) помош од една личност на друга во правењето значајни трансфери во знаењето, работата иразмислувањето“⁵¹, т.е. менторите ги подготвуваат лицата да работат подобро во иднина и ги подготвуваат за поголеми и побитни работи како напредок во кариерата и развој на вработените во компанијата.

Главна спецификација на менторската настава е улогата на наставникот да се донесе до точка на повремени разговори, упатување на учениците кој треба самостојно да ја обработат дадената тема. Менторската настава е погодна за работа со постари ученици. Во текот на работата наставникот советува и контролира. Со овој начин на работа, се развива самостојноста, а учениците ја совладуваат техниката на научната работа и се навикнуваат да ја користат.

Проблемската настава има одлики на индивидуализирана настава. Неа ја карактеризира раководење со само стојната работа на уче ниците во решавање на проблемите. Проблемската настава е еден од можните начини на кој големиот проблем на денешната настава – неактивноста на ученикот – се трансформира во процес на активности и самостојност. Лоша карактеристика на денешната настава е фактот дека во наставниот процес доминира „надворешната“ активност на наставникот, додека неопходно потребната „внатрешна“ активност на ученикот не е доволно присутна. Во поглед на називот на дидактичкиот систем, кој за своја основна карактеристика го смета развивањето на креативното мислење кај

⁵⁰ Граѓански свет, Менторството и граѓанските организација, Број 38 Мај 2004, Достапно на: <http://www.graganskisvet.org.mk>

⁵¹ Laura Curtis, *Education & Outreach Coordinator of Family Support Network of North Carolina* Наслов: „What is Mentorship?“ Превземено од: <http://www3.sympatico.ca/mentor.ats/what.html>

учениците, во педагошката литература постои невоедначеност. Покрај „проблемска настава“ се сретнува и називот „учење по пат на решавање на проблеми“⁵², додека во другите земји постојат повеќе различни називи со сосема исто значење. Прегледот на најчесто користените називи на овој дидактички систем во светот покажува голема сличност во различните јазични подрачја.

„Најниското ниво на проблемската настава е проблемското излагање . Тоа е облик на учење по пат на решавање на проблем при кој учениците се најмалку активни, затоа што наставникот го поставува и решава проблемот, а учениците слушаат и настојуваат да ги сфатат и запаметат обработуваните содржини. Кај проблемското излагање, наставникот создава проблемска ситуација во облик во кој таа се појавила во науката. Тој го обликува дадениот проблем дидактички и со решавањето настојува да помине низ истите фази низ кои и науката поминувала на патот до своето откритие. Второто ниво на проблемска настава е проблемскиот дијалог . Во овој облик на проблемска настава се остварува поголема активност на учениците кои не се само нѐми набљудувачи и слушатели, туку и субјекти кои учествуваат во решавањето на проблемот. И овде наставникот создава проблемска ситуација, го формулира проблемот, но не го решава сам, туку бара тоа да направат учениците. До решение се доаѓа низ дијалог *наставник - ученик* и *ученик - ученик*.“⁵³

За проблемската настава на ниво на проблемски дијалог, најбитина е фазата на декомпозиција на главниот проблем на повеќе мали проблеми. Дали учениците ќе се вклучат во процесот на решавање на овие под-проблеми, зависи од тоа колку проблемската ситуација ги заинтересирала, колку проблемот бил прилагоден на можностите на учениците како и од тоа како е извршена декомпозицијата. Третото ниво на проблемска настава е самостојното решавање на проблемот . Такво ниво имаме тогаш кога наставникот создава проблемска ситуација и формулира проблем, а учениците сами го решаваат истиот. Најчесто вакво ниво се остварува при изработка на лабораториско - експериментални вежби без посебни инструкции,

⁵² Gipps C., *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, London: The Falmer Press, 2002.

⁵³ Black P.J., *Formative And Summative Assessment By Teachers*, Studies in Science Education, 1993, 21: 49 - 97.

преку проблемска домашна задача, итн. Четврто, највисоко ниво на проблемска настава е самостојно поставување и решавање на проблемот. Наставникот подготвува и реализира проблемска ситуација, а од учениците се бара сами да го формулираат проблемот и да извршат решавање на под-проблемите и проблемот.

„Барањето учениците сами да го формулираат проблемот има свое оправдување. Наставникот на овој начин добива увид во тоа дали учениците ја сфатиле проблемската ситуација и противречноста која истата ја содржи. Освен тоа, се добива и низа на повратни информации од учениците за тоа кои знаења ги поседуваат, какви им се способностите за мислење и сл.“⁵⁴

Индивидуализираната настава поаѓа од можностите, потребите, интересирањата и способностите на поединечните ученици. На тој начин, преку оптималноста на содржината и начинот на работа, наставниот процес се стимулира и интензивно се развива.

„Индивидуализацијата на наставата може да биде максимална, оптимална или минимална. Индивидуално планираната и програмирана настава е „типична“ индивидуализирана настава. Меѓу тоа, многу често се тежнее кон оптимумот на индивидуализацијата и како концепт и како практична реализација во рамките на вкупната настава. Тоа е резултат на сознанието дека индивидуализираната настава не може да биде единствен начин на работа бидејќи недоволно ја „социјализира личноста“, ја отежнува организацијата во институциите со поголем број на посетители на наставата, бара големи материјални трошоци и слично. Но, индивидуализираната настава по пат на наставни ливчиња, машина за самостојно учење и слично е еден од начините за организирање и ефикасна работа во наставата.“⁵⁵

„Индивидуалниот пристап на ученикот кај нас се сведува на повремена помош на ученикот кога не е во состојба сам да го совлада материјалот но, сето тоа во облик на фронтална настава. Индивидуалната настава подразбира сите ученици на

⁵⁴ Кука, М., Методика на природните науки, Публикација, 2008, стр.23

⁵⁵ Кука, М., Методика на природните науки, Публикација, 2008, стр.22

истиот час да работат ист наставен материјал, самостојно да совладуваат исти задачи. За разлика од неа, во индивидуализираната настава учениците, исто така самостојно, секој според своите можности, своето темпо, работат различни задачи прилагодени на нивното спознајно ниво. Логично, крајната цел е иста: да се совладаат програмираните наставни содржини.⁵⁶

„Тимската настава е таков концепт на настава во која два и повеќе наставници заеднички планираат, изведуваат и вреднуваат настава во која учествуваат поголем број на ученици. Имено, работејќи со 100-300 посетители на наставата, тимот на наставници планира во текот на работниот ден, релативно кратко 1-3 часови, (што зависи од возраста и проблемот) да работи со цела група, а во повеќе групи и индивидуално да го продлабочи она што најистакнатиот член на тимот го обработил за сите. На тој начин, преку квалитетно и ефектно излагање, преку групна и индивидуална работа, се воспоставува динамика на работа која има големи распони на развиени стимулуси и на предок за сите учесници.“⁵⁷

2. Планирање и вреднување на наставната работа

Секој успешен и посветен наставник темелно ја планира и проучува својата работа. Една од најбитните обврски на секој наставник е планирањето на наставната работа како и подготовка за наставниот час. Сето тоа се прави со цел да се осмислат сите негови активности, како и активностите на учениците, и да се обезбедат условите кои ќе овозможат да постигнат резултати соодветни на можностите на секој ученик.

Познавањето на иницијалната состојба е значаен услов за добро планирање на наставата. Успешното извршување на оваа улога го прави наставникот осетлив на

⁵⁶ Calderon T. G., Gabbin A. L., Green, B.P., *Summary Of Promoting And Evaluating Effective Teaching*, Journal of Accounting Education, 1996, 14 (3): 367 - 383.

⁵⁷ Кука, М., Методика на природните науки, Публикација, 2008, стр.22

потребите на учениците и му овозможува успешно да ја испланира и подготви наставата.

Основни елементи на планот и подготовката, секако постојат и различни сфаќања и модели за формата и содржината на планирањето на наставната работа. Тоа е карактеристично за традиционалната настава.

Во современата настава, наставникот е ослободен од какви било шаблони. „Успешниот наставник посебно внимание посветува на следниве елементи:

- Целите на наставниот час – наставната единица. Тие мора да се јасно утврдени и нив треба да ги знаат и учениците. Сите треба да знаат што сакаат да постигнат, што треба да знаат. Сето тоа помага во мотивирањето за работа, за создавање на добра работна дисциплина. Се се започнува со утврдување на целта – што сакаме да постигнеме и до каде сакаме да стигнеме.
- Содржините и изворите на знаење – Наставникот планира што ќе учат и кои извори на создавање ќе се користат од страна на учениците, и истите ги подготвувам водејќи сметка и за утврдената цел.
- Стратегија за поучување и учење – Како и на кој начин ќе поучува наставникот, како ќе учат учениците, кои форми и методи ќе бидат применети за време на часот?

Потребно е да се направи и подготовка на наставните средства и помагала кои ќе се применуваат за време на наставниот час, да се испланира времето за поедините активности, начинот на поттикнување, мотивирање на учениците за интерес за наставната материја.

Наставата е успешна доколку ја постигнува основната цел, односно, на секој ученик да му се овозможи да напредува во саканиот правец. При планирањето и подготвувањето потребно е да се води сметка за можностите и капацитетите на учениците.⁵⁸

⁵⁸ Поповски, К., Успешен наставник, Филозофски факултет, Скопје, стр.117

Планирањето на наставата и подготовките за нејзино реализирање е неопминлива обврска на секој наставник. Тој ги планира не само сопствените активности во наставата (како ќе поучува), туку сè повеќе акцентот го става на планирање на активностите на учениците и на подготовките за нивно успешно изведување. Во таа смисла, тој ги определува целите, содржините, изворите на сознанијата, методите и формите, потребното време, постапките, проверувањето и др.

Планирањата опфаќаат: годишно и тематско планирање и дневна подготовка за секој наставен час, како и избор на наставни средства. Планирањето може да биде во писмена или електронска форма. Наставникот е должен да ја планира наставата која се бодува ако наставникот има подготвен Годишен глобален план, тематски планирања и подготовка на наставни средства по наставниот предмет по кој изведува настава.

Секој наставник треба да изработува наставни средства како и да врши подготовка на дидактички помагала за својот наставен предмет што претставува предуслов за успешно реализирање на наставата. Наставникот подготвените дидактички помагала ги става на увид пред Државниот просветен инспектор.

Наставниците се должни да реализираат дополнителна настава за време на наставната година за учениците кои имаат тешкотии во совладувањето на наставните содржини. Содржините на дополнителната настава и начинот на работата се главно специфични за секој ученик. Што се однесува до ова, потребно е да се применуваат индивидуални форми и тимска работа на учениците. За ова цел, треба да се изготви концепт за дополнителни програми со што ќе се предвидуваат целите, содржините и формите кои ќе ги понуди наставникот. Во процесот на следење, проверување, поттикнување и оценување на развојот и напредувањето на учениците во воспитно-образовниот процес се користат методи, постапки и техники сообразени со содржините што се оценуваат и со возраста на учениците. Така, покрај усното проверување, писмени работи, есејски задачи, практично проверување и набљудување, учениците се проверуваат и преку интерни стандардизирани тестови.

Наставниците во својата работа се должни да учествуваат со своите ученици на натпревари. Тие се должни учениците да ги поттикнуваат и интензивно да ги подготвуваат за учество. Натпреварите влијаат кај учениците да го развиваат: натпреварувачкиот дух, другарството, како и да ги продлабочат и збогатат знаењата. Според нивото на одржувањето, тие можат да бидат: училишни, општински, државни и меѓународни. Училиштето ги организира училишните натпревари, а преку нив се избираат ученици за повисоките нивоа на натпреварување.

За продлабочување на знаењата на учениците и за нивно оспособување за истражувачка и самостојна работа, наставниците се должни согласно со законот да спроведуваат и проекти со учениците. Учењето преку проекти и самостојното истражување е клучен дел на учењето преку кое учениците индивидуално или во групи користат материјали и независно од наставникот наоѓаат податоци потребни за да решат даден проблем. Задачата на наставникот е да ги поддржува учениците, да им обезбедува материјали и да ги насочува во планирањето, спроведувањето и вреднувањето на проектната задача. Покрај изведувањето на наставата, наставникот е должен да организира културни, спортски и други општо корисни и хумани акции во кои учествуваат учениците.

„Воннаставните активности опфаќаат содржини и активности што се реализираат надвор од наставата, како што се: слободните ученички активности, општествената корисна работа, активностите на ученичката заедница, ученичките екскурзии и натпревари.“⁵⁹

Наставниот час не смее да се заврши без да се знае дали се постигнати поставените цели, односно, да се провери неговата успешност. Следствено на ова, наставникот треба да го планира начинот и методот кој ќе му овозможи да провери колку и тој самиот е успешен, преку проверка на знаењето на учениците.

Наставникот треба да ја има во увид работата и напредокот на учениците во целиот тек на наставниот процес, со што благовремено би ги отстранил слабостите.

⁵⁹ Министерство за образование и наука, Упатство за вреднување на исполнувањето на работните должности на наставниците и стручните соработници во основното и средното образование, Државен просветен инспекторат

Успешниот наставник постојано ги надгледува учениците како работат, колку ја разбираат задачата, колку се мотивирани и заинтересирани за наставата и никако не дозволува учениците да се досадуваат за време на часовите и да не бидат активни.

Една од основните задачи на наставникот е на учениците да им го пренесе искуството од претходните генерации. Во современата настава не е основен извор на знаење од кого учат учениците. Но за разлика од сите останати извори (учебници, филмови, документарни емисии и сл.) наставникот е во можност знаењето да го пренесе на различни начини, во зависност од многу фактори.

J. Brophy (1989) истакнува дека учениците успеваат да научат многу повеќе од оние наставници кои им нудат структурирано знаење (информации), така што наставникот:

- Наставниот час ќе го започне со проверка и потсетување на претходното знаење
- Ќе продолжи со преглед и определување на целите на часот
- Ги посочува врските меѓу одделните делови на содржината
- Внимателно ги насочува на основните поставки
- Завршува со преглед на најбитните идеи

„Наставата се дефинира како процес на организирана и меѓусебно испреплетено поучување и учење.“⁶⁰ Оттука произлегува дека учењето во наставниот процес е под влијание на наставникот, што е насочено кон предизвикување (актуелизација), поттикнување и организирање на потребните активности на учениците за совладување на наставните содржини.

3. Наставна програма

Во педагошката литература наставната програма се дефинира на поинаков начин. Едни автори ја дефинираат како систем на содржини поделен на предмети

⁶⁰ Исто, стр.113-136

според наставниот план и наменет за образование во соодветен вид или вид на училиште. Други автори пак, истакнуваат дека наставната програма е училишен документ каде се пропишани наставните содржини по предмети од наставниот план.

Наставната програма е низа одлуки. Од аспект на германскиот дидактичар Клафки, најпрво се одлучува за тоа што ќе се учи, а потоа како и со што. Теоријата за наставната програма е насочена кон целта на учењето. Мелер задачите на наставникот ги дели на три категории, односно:

- Насоки кои се воопштени и многузначни така што се можни алтернативни интерпретации
- Груби, цели кои се поконкретни од насоките, но во некои од нив не можат да се исклучат алтернативните толкувања, и
- Фини, цели кои се дадени еднозначно така што е можна само една интерпретација.

„Во наставата која е насочена кон целта на учењето, задача на наставникот е да развива “фини” цели кои би можеле да се остварат во наставниот процес. Од наставниците се бара да донесуваат битни одлуки од вредносен карактер кои не се сведуваат само на логичка дедукција.“⁶¹ За реализација на оваа задача Петерсен (1981) предложил вредна постапка разложена на повеќе нивоа, односно:

- Одредувањето на една цел на учењето и усогласување на таа цел со расположливо време
- Претворање на целта на учењето во елементи неопходни за да се оствари целта
- Утврдување на поредокот на делумни цели во учењето
- Операционализација на делумните цели на учењето
- Одлучување за натамошните мерки кои ги бара поставената цел.

При планирање на наставата од страна на наставникот, тој мора да одлучи кои цели треба да ги оствари, односно што е она што учениците мора да го научат.

⁶¹ Вилотијевиќ, М., Дидактика 3, Организација на наставата, стр. 29

Самото учење не може да се набљудува, но однесувањето кое е резултат на учењето може. Надгледувајќи го однесувањето на учениците, се доаѓа до заклучоци и за учењето. Во планирањето се оди по спротивен пат, за саканите резултати на учењето се бараат паралелни однесувања врз основа на кои се вреднува учењето. За операционализација во практиката општо прифатена е постапката на Магер, во која се поставени три барања:

- Целите на учењето мора да се формулираат како јасен опис на однесувањето на ученикот во процесот на учењето
- Целите на учењето мора да се формулираат така што ученикот да знае колку е допуштена помошта која може да ја очекува
- Целите на учењето мора така да се формулираат да мерило на успех биде очекуваното минимум однесување.

Теоријата на курикулумот настојува наставните програми да се преобликуваат поради подолгорочно и поопфатно планирање на училишното учење.

4. Интерактивна комуникација

Интерактивното или интерперсоналното комуницирање е комуникациска вештина која се одвива во разумот на поединецот, односно тоа е процес на креирање мислење кај поединецот. Интерперсоналното комуницирање е форма на непосредно (директно) комуницирање помеѓу две или повеќе личности во услови на физичка близина. Хоуленд (Howland) интерперсоналното комуницирање го дефинира како “ситуација на интеракција во која, едно лице пренесува вербални симболи-зборови за да влијае на однесувањето на друго лице во услови на контакт лице во лице”.⁶²

Организациските комуникации претставуваат специфична форма на интерперсонални комуникации, со некои свои карактеристики како што се: професионалните норми, постоење пропишани канали за пренесување на пораката,

⁶² Чокревски, Т., (2000), Социологија на комуникации, Студентски збор, Скопје, стр.210

систем од пропишани правила итн. Овие комуникации можат подеднакво да се остваруваат по усмен или писмен пат.

Во однос на конкретната тематика, наставникот интерактивно комуницира со учениците на начин, односно, за време на интерактивната настава, кога се бара од учениците да бидат активни во текот на часот.

IV. ТИМСКАТА РАБОТА И КОМУНИКАЦИЈАТА ВО УЧИЛИШТАТА

1. Наставата како комуникациски процес

Наставата како форма на комуникација помеѓу ученикот и наставниците, односно, помеѓу ученикот и изворите на знаење, ученикот и наставните содржини, наставниците и наставните медиуми, и сл. на наставниот комуникациски процес влијаат наставното градиво, наставните методи и облици, наставните медиуми, и како најбитно психолошката структура на ученикот, социјални и материјални односи и ситуацијата во која се реализира наставата.

Примарна работа на ученикот е да ја прима информацијата, односно, да ја селектира, декодира, комбинира и меморира за да може потоа да ја примени кога ќе се јави потреба за тоа. Улогата на ученикот е да ја прими пораката и да ја преведе со термини кои му се познати, да размисли за нив и да го информира наставникот за тоа што го научил.

„Според Poter и Hils ученикот треба:

- ❖ Да ја зголеми брзината на читањето и перцепирањето, како и непрекинато да го прати своето напредување во работата;
- ❖ Да го запознае начинот на функционирање на библиотеката и нејзиното ефикасно користење;

- ❖ Да биде свесен за одредени лични карактеристики кои имаат влијание на неговиот стил на учење;
- ❖ Да ги оцени релативните вредности на изворот на информацијата;
- ❖ Да ги испланира, создаде и користи ефикасните методи;
- ❖ Да биде во состојба да ги препознае и на најдобар начин да ги користи наставните стратегии;
- ❖ Да ги препознава писмените и усмените стилови и да ги воочи недостатоците во неговата комуникациска вештина и да превземе мерки за нивно отстранување.⁶³

Во процесот на комуникација во текот на наставата, помеѓу учениците и наставниците, се јавуваат проблеми при реализацијата на наставниот процес, кои се јавуваат од најразлични причини. Дел од причините може да бидат: старосни, полови, социјални, национални, економски, или професионални. Односно, сите тие имаат свој придонес врз ефикасноста на комуницирање, а со тоа и на целосната реализација на наставниот час.

„Ефикасноста на комуникацијата може да се намали од следните фактори:

- Намалена вредност на примената порака од страна на ученикот, која може да настане од недоволно развиените психомоторни способности, развојот на слушните органи, интелектуалните способности, перцепции и др. Колку совршено и да е составена пораката од наставникот, таа не може да биде исто перцепирана од страна на сите ученици.
- Наставникот често предава некое градиво со терминологија позната само за него, мислејќи дека учениците ја разбираат. Сметам дека при предавањето

⁶³ Универзитет “Св. Кирил и Методиј”, Современи образовни технологии, Филозофски факултет – Скопје, Институт за педагогија, Последипломски студии по менаџмент во образованието, Скрипта, стр.19

наставникот треба да им ги појаснува на учениците оние термини кои се на повисоко ниво, согласно на возраста на учениците.

- Учењето како процес на постојана комуникација и пренесување на информации помеѓу наставникот, ученикот, учебникот и некое друго наставно средство.
- Колку е поквалитетна комуникацијата помеѓу наставникот и ученикот, толку ќе бидат поголеми соработката и меѓусебното разбирање
- Учениците треба секогаш да се информираат за своето знаење, неговиот успех, квалитет и совладување на наставното градиво што го мотивира ученикот повеќе да учи
- Наставниците пренесувајќи им ја целта на учениците, воедно ги мотивираат и стимулираат учениците да го проучат и обработат наставното градиво
- Наставникот треба да има постојан преглед на нивото на знаење и совладување на наставната материја од страна на ученикот.“⁶⁴

1.1. Комуникацијата на наставникот и учениците

Меѓусебниот однос на наставникот и ученикот е многу актуелен и сложен педагошки проблем кој постои откако постојат и првите облици на организирана воспитно-образовна работа. „Комуникацијата помеѓу наставниците и учениците е поделена во неколку етапи, од кои секоја го објаснува конкретниот комуникациски процес помеѓу споменатите субјекти. Накратко, ќе ги наведеме етапите:

- ⊗ **Етапа I – Внимание и анализа.** Оваа етапа го означува вниманието кое го скренува наставникот на учениците.
- ⊗ **Етапа II – Пренесување на комплексот на сигнали.**
- ⊗ **Етапа III – Селекција на информациониот систем.** Подготовка за прием на прашања од страна на наставникот.

⁶⁴ Veldalu, 1975

- ✿ **Етапа IV** – Распознавање на содржината на прашањата. Преработка на поставеното прашање од страна на наставникот.
- ✿ **Етапа V** – Создавање одговор. Креирање одговор за прашањето кое им го поставил наставникот.
- ✿ **Етапа VI** – Давање на одговор. Креирање на соодветен одговор за поставеното прашање.“⁶⁵

Преку овие етапи е прикажан најчестиот комуникациски процес помеѓу наставниците и учениците.

Проучувањето на меѓусебните односи и комуникации на наставниците и учениците се пропратени со низа потешкотии и проблеми кои истражувачите тешко ги решаваат, односно, тие се:

- ❖ Повеќе факторна детерминираност во училиштето
- ❖ Не може да се надгледуваат меѓусебно односите во општеството, односите во училиштето кои се тесно поврзани и меѓусебно условени и сл.

„Односите и комуникацијата помеѓу наставниците и учениците се одраз на општествени односи, резултат на одредени сфаќања на човекот и потреби за негов развој.“⁶⁶

Предавањето на наставникот претставува усна презентација на социјално-научната фактичка состојба или на контекстот. Тој може да се појави спонтано, на пример по прашање на некој ученик, или се подготвува и свесно се планира за еден наставен час. Предавањето на наставникот овозможува да се отстранат нејаснотии што се појавуваат спонтано и да се објаснат состојби односно контексти за кратко време структурирано, прегнантно и разбирливо. Тоа може да се примени во некоја

⁶⁵ Ђорђевић, Ј. (2004): *Настава као процес поучавања, учења и комуникације*. У: Комуникација и медији, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за педагошка истраживања у Београду, стр. 37-50

⁶⁶ Спасојевиќ, П., Однос наставник – ученик, Достапно на <http://pspasojevic.blogspot.com>

наставна единица во секое време, на пример за: Вовед во темата, Одговарање на прашања, Објаснување на поими, Пренесување на информации и Резимирање на изработеното.

Предавањето на наставникот денес честопати важи за старомодно, повеќе несовремено. Нему му се префрла дека е авторитативен метод на учење што поддржува пасивност и на тој начин предизвикува кај учениците прилагодување и држење на удобен конзум. Предавањето на наставникот претставува еднонасочна комуникација наставник-ученик, која стои во спротивност со методите за учење што се ориентирани кон дејствување, но тој кај учениците тренира една важна вештина: активно слушавање и размислување.

„Предавањето на наставникот може во многу случаи да биде разумно применето, при што потребно е да се внимава на тоа дека по правило не треба да надмине времетраење од 10 минути и во никој случај не смее да биде единствениот метод на поучување применет во политичката настава.“⁶⁷

Комуникацијата помеѓу ученикот и наставникот најчесто е на споменатото ниво, секогаш се однесува на образовниот процес, освен во оние моменти кога имаат слободни активности или екскурзии.

1.2. Тимска работа со учениците

Тешко е да се работи во училиште а да не се почувствуваат промените кои се случуваат околу нас. Се повеќе стануваме свесни за тоа дека не е доволно учениците да учат само математика(на пример), туку кај нив треба да се поттикне и развие цела низа на особини и способности. Способноста за работа во тимови денес е барање кое се почесто се поставува, па согласно на тоа, логично е и во училиштата да биде присутна таа соработка.

⁶⁷ Мариета Енс, Рагнар Милер, Основни методи на политичката настава, Дадлос, Достапно на <http://www.dadalos.org>

На учениците им е потребно време и искуство да се навикнат на работа во тимови, па од првите вакви часови и не треба да се очекува многу. Од почетокот учениците нема да стигнат да направат се според замислата на наставникот. Затоа е добро да се започне со поедноставни тимски задачи додека учениците не се адаптираат и не стекнат искуство. Потребно е со учениците да се разговара за тоа каква соработка од нив се очекува и да се запознаат со правилата кои треба да ги почитуваат. Најчесто се препорачува на видно место на училницата да се постават следните правила:

Добрата тимска работа налага:

- ☼ Да си помагаме и охрабруваме меѓусебно;
- ☼ Да се почитува туѓото мислење;
- ☼ Да се сослушуваме;
- ☼ Да се одбегнуваат лични навреди;
- ☼ Секој да учествува во работата и да даде максимум од себе;
- ☼ Да се посвети внимание на темата;
- ☼ Да се следат поставените цели;
- ☼ Проблемите отворено да се изнесуваат;
- ☼ Секој да се придржува на поставените правила.

Битно е секој член од тимот да знае точно дека работата во тимови поминува низ неколку фази кои треба да се извршуваат, односно:

- **Планирање** - Да се распоредат функциите, Да се разјаснат задачите, Да се договори начинот на работа, Да се процени потребното време

- **Остварување** - Да се заврши работата, Помагање на другите, Интензивна работа на задачата, Повремена проверка на напредокот
- **Вреднување** - Критичко вреднување на резултатите, Да се размисли за можни подобрувања, Критички да се размисли за соработката, Да се напишат одлуките

На почетокот на подготовките за секоја тимска работа потребно е да се одлучи по колку ученици ќе има во тимовите и на кој начин ќе бидат составени. Вообичаено е тимовите да бидат составени од 4 до 5 ученици, со еднакви знаења и способности (како на пример еден тим само одлични ученици, друг тим мн. добри и сл.). Добро е учениците во еден тим да се сложни, но тоа не е задолжително. Доколку некој тим значително лошо функционира, тогаш во текот на работата се прави промена на членовите.

Во тимовите, учениците природно прифаќаат одредени улоги. Некои од нив се наметнуваат за организатори, други ја вршат главната работа, а некои ја преиспитуваат работата и ги поттикнуваат другите. Битно е учениците да добијат јасно напишани упатства на почетокот на работата. Во упатствата наставниците треба јасно да ги наведат задачите на учениците и што се очекува од нив. Доколку почетните упатства не се доволно јасни, тимовите ќе изгубат многу време за организирање на работата, а наставникот ќе мора да вложи дополнителен труд на секој тим поединечно за да му објаснат како треба да работи.

За да се осмислат задачите за тимска работа на учениците, може да биде многу едноставно, но често е потребно и некоја дополнителна идеја. Зависно од кој вид на задачи ќе се применат, W. Grassler задачите за тимска работа ги дели на следниот начин:

- **Вештачки задачи** – Овие задачи се наречени вештачки бидејќи, иако се зададени на тимот би можел секој да ги изврши индивидуално. Учениците работат подобро во група и повеќе се трудат. Овие задачи се едноставни за

организација и спроведување па се погодни за воведување на тимска работа во наставниот час.

Наставниците треба да имаат на ум дека овие задачи не го поттикнуваат критичкото мислење и креативноста, па затоа е добро да се прошират до комбиниран тим на задачи. Вештачките задачи за тимска работа особено се погодни за часовите за повторување на материјалот бидејќи:

- Учениците се многу повнимателни на ваквите часови;
 - Учениците се поистрајни отколку кога учат сами;
 - Учениците ги задоволуваат своите социјални потреби;
 - Подобрите ученици се ангажираат помагајќи им на послабите;
 - Наставниците можат преку надгледување на тимовите индивидуално да работат со учениците и да добиваат подобар увид во работата и знаењето на одделни ученици.
- ❖ Природни задачи – Се оние задачи кои по природен пат ја наведуваат групата на соработка и поединците практично не би можеле да ја решат задачата индивидуално.
- ❖ Комбинирани задачи – Ова се задачи со премин од вештачки кон природни задачи. Тука се бараат повеќе идеи и повеќе напор, но придонесуваат кон развивање на соработка и конекција на тимот.

Тимската работа би била многу поуспешна доколку задачите се поврзани и по природа се такви да бараат соработка. Во такви случаи доаѓа до израз и „потребата на секој ученик правилно да го реши својот дел од задачата бидејќи без тоа не е можно остварување на конечното решение. Овој начин на работа бара доста идеи и време, а задачите се поврзани со:

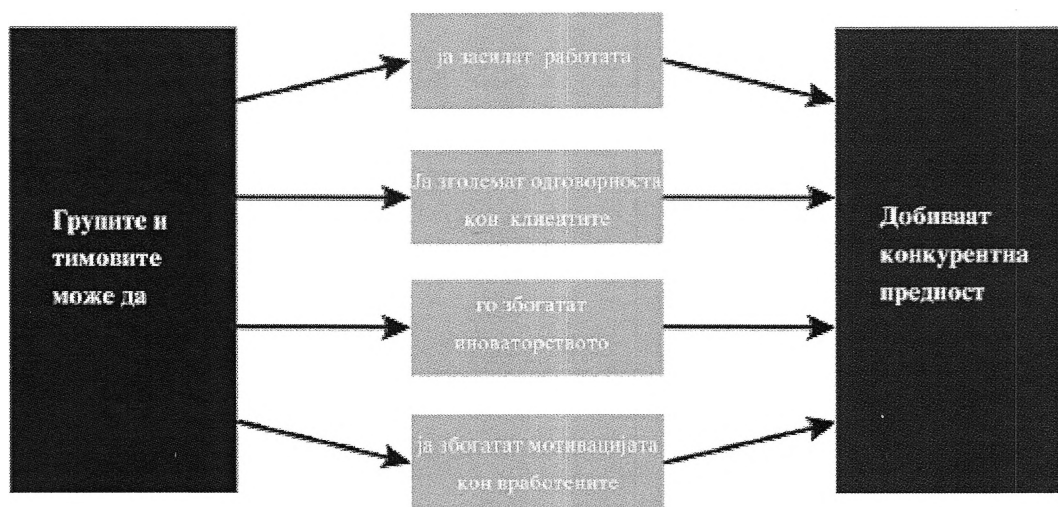
- ❖ Решенија кои се запишуваат во крстозбор кој треба да открие одреден збор или поим;
- ❖ Со помош на решенијата може да се открие скриен лик;
- ❖ Решенијата на одделни ученици претставуваат влезни податоци за нова задача;
- ❖ Решенијата се впишуваат во координатен систем и откриваат некое решение;
- ❖ Учениците ги добиваат сите решенија на картончиња и мораат точно да го одредат само своето.⁶⁸

За било која од овие тимски задачи и да се одлучи наставникот, ќе има потреба од претходна подготовка на наставен план за реализација на часот, но во секој случај, можеме да истакнеме дека тимската работа е се позастапена во современиот образовен систем.

2. Комуникација на наставникот и релевантните фактори во училиштето

Примената на принципот на тимското работење е сè почеста во различни активности. Денес, скоро секоја општествена организација има сфатено дека успешната примена на овој принцип значително ја зголемува ефикасноста и го подобрува квалитетот на работењето. Ова особено се однесува на училиштата бидејќи квалитетот на образованието на младите е основен фактор на создавање здрави и образовани млади генерации.

⁶⁸ Детра, Тимови и тимска работа, Проект за модернизација на образованието, Институт за менаџмент, Скопје 2007-2008, стр.43



Слика 1 – Придонес на тимовите за ефикасност на училиштето

Познато е дека тимското работење е одраз на демократската култура. Подигнувањето на квалитетот на воспитнообразовниот процес е можно само кога во него ќе се вклучат што повеќе учесници, кои се здружуваат врз база на професионализмот и на најдоброто можно користење на умешноста на секој од учесниците. Во секојдневното работење сведоци сме дека тимската работа често се заменува со хиерархија. Не ретко постои занемарувачки однос и посегание против личноста на другите, наместо прифаќање на мислењата на другите и меѓусебна доверба и почит. Недостатокот на конструктивна меѓусебна соработка го намалува квалитетот на образовната работа и води до разочарувања.

Наставниот кадар не секогаш се чувствува доволно вклучен во процесите на одлучување и креирање на политиките на училиштето и себе си се доживува како обичен извршител на наметнати одлуки. Во секојдневното работење во училиштето можат да се организираат постојани и привремени тимови. Постојаните тимови се поврзуваат со долгорочно извршување на работните обврски, процесите на основната наставна дејност и наставна технологија. Тие се бават со реализацијата на наставните програми и образовни услуги. Примери за такви тимови се оние во кои :

- членуваат наставниците по одреден предмет, или пошироко по одредена група предмети;
- тимови составени од наставниците по одделенска настава;
- тимови од стручни соработници и наставници и др.

Овие тимови се најчесто „функционални тимови кои се ангажирани во различни области на воспитно-образовната работа. Во нив членуваат наставници и експерти од одредени дисциплини. Привремените тимови се формираат по одредени проекти (проектни тимови) со одредено и ограничено временско траење додека трае проектот или специфичната работа која ја обавуваат, а по завршувањето на работата се расформираат. Такви се на пр. Тимовите за развој на квалитетот на наставата; тимови за развој на партнерство со родителите или локалната заедница; тимови за соработка со други училишта или установи и институции. Овие тимови се составени од вработени од различни делови (функции) на училиштето како организација, според нивните професионални способности, а заради соработка во одредени задачи потребни да се завршат големи проекти (наставници, педагог, психолог, директор, секретар, шефови на отсеци и др.).“⁶⁹

Процесот на менаѢментот ја прикажува целокупната проблематика на организацијата и истовремено ја поврзува со надворешното окружување. Притоа акцентот се става на комуникацијата, и тоа како внатре во организацијата, така и со нејзиното окружување. Предмет на комуникацијата, покрај другото е преносот на информации внатре во самата организација и во односите на организацијата со окружувањето. Оваа активност е насочена кон остварување на целите на организацијата.

„Главен орган во **раководниот менаѢмент** на училиштата е директорот. Практиката покажува дека поуспешни се училиштата во кои директорот делегира

⁶⁹ Софијанова, Е., Комуникациски и лидерски вештини во тимската работа, Алгоритам центар, Скопје, 2010

овластувања и одговорности на другите вработени во организацијата на работата на училиштето и во донесувањето одлуки. Училиштата со добра организација на работата се предуслов за добра клима и соодветна култура. Затоа големо е значењето на комуникацискиот процес помеѓу наставниците и раководниот менаџмент.“⁷⁰

„Директорот на училиштето е носител во планирањето и координирањето на вработените во врска со нивната вклученост во планот за развојот на училиштето. Воопшто улогата на директорот е да определува задачи кои се во релација со целите и активностите на планот за развој на училиштето. За да се задоволат критериумите потребно е директорот да преферира тимска работа во процесот на изработка и имплементација во развојниот план во училиштето.“⁷¹

Успешното тимско работење во училиштата се заснова врз успешно водство како такво е помогнато во голема мерка од: визијата и мисијата, планирањето, екипирањето, мотивирањето, делегирањето, комуникацијата. Успешниот водач односно директор на училиштето треба да внимава на овие сегменти кои битно влијаат врз конечниот исход од одредена спроведена задача.

Комуникацијата помеѓу раководниот менаџмент и наставникот треба да биде отворена, искрена и конструктивна. Треба да се очекува соодветна одговорност на сите членови поединечно, но истовремено и право на глас при донесување на одлуките. Во успешната работа на училиштето потребна е и поддршка и од директорот кој постигнатите позитивни резултати на наставниците, ги наградува праведно и навремено.

Комуницирањето може да се подели на невербално и вербално.

- ❖ Невербална комуникација е онаа која опфаќа са освен употреба на зборови во пишувана и усна форма (држење на телото, движењето на телото, рацете, визуелната комуникација, интонацијата и дикцијата и т.н.).

⁷⁰ Петковски, К., Алексова, М., Водење на динамично училиште, Биро за развој на образованието, Скопје, 2004

⁷¹ Партнерство во процесот на стратешко планирање во училиштата, Достапно на www.e-pedagog.com.mk

- ❖ Вербалната комуникација е употреба на зборови во усна и пишувана форма. Комуникацијата на директорот со наставниците може да биде формална, а тоа подразбира официјален протокол со работни информации, во нашиов случај поврзани со училишната тимската задача (состаноци, извештаи, белешки, добиена пошта).

Што се однесува до неформалната комуникација за неа треба да се каже дека во себе содржи 75% точни информации. Извори на неформалната комуникација најчесто се неформални контакти засновани на неформални средби (ручек, кафе, излет и сл.). Значењето на неформалната комуникација е од големо значење, ова посебно треба да му биде познато на раководниот менаџмент на училиштето.

Во текот на неформалната комуникација луѓето се поприлично слободни и искрени во изнесувањето на своите ставови и размислувања. Директорот во својата комуникација треба да го применува непосредниот и посредниот начин на комуникација. Непосредната комуникација ја одредува близината со наставникот. Преку непосредната комуникација лицата вклучени во неа без посредници лице в лице, директно. Непосредната комуникација се одвива прку состаноци. Таа започнува со меѓусебно поздравување со цел да се остави позитивен впечаток. Таквиот начин на комуникација кај соговорниците влева доверба и оптимизам.

Посредната комуникација се одвива со посредство на техниката, односно телефон, факс, интернет, пошта и т.н. При овој вид на комуникација треба посебно да се внимава затоа што комуникацијата не е директна, односно посредна. Доколку настане одредена забуна во смисла на погрешно разбирање на пренесената информација ќе треба подолг период истата да се исправи, односно да се каже она што навистина се мисли.

Кај комуникацијата помеѓу раководниот менаџмент и наставниците уште разликуваме интраперсонална и интерперсонална комуникација. Интраперсоналната комуникација подразбира комуницирање со самиот себе, што би значело систематизирање на мислите, размислување, одлучување пред јавно да се искаже размислувањето пред тимот. Раководниот менаџмент од време на време смета дека

меѓу другите обврски нема време за интраперсонална комуникација, односно самопреслушување пред нештото да се искаже јавно, а последица од тоа може да бидат донесени брзоплети и непромислени одлуки.

Додека пак, „вертикалниот начин на комуникација подразбира комуникација на различни хиерархиски нивоа во една организација (училиште). Ваквиот начин на комуникација го користи директорот на училиштето како негов водач. Овој начин на комуникација е наредбодавен и како таков многу малку се користи во тимскиот начин на работа. Овој начин се одвива во две насоки од горе на доле и од доле на горе. Од горе на доле се користи кога директорот на своите подредени им задава задачи и насоки за работа, а од доле на горе се користи кога подредените му поднесуваат извештај за сработеното на директорот на училиштето.“⁷²

Во рамките на едно училиште покрај раководен менаџмент и наставниците, задолжително мора да постои и **стручна служба**, односно, воспитно-образовната работа во основното училиште ја остваруваат наставници, стручни соработници и воспитувачи. Поконкретно стручната служба на училиштата е составена од: Педагог, Психолог, Социолог, Социјален работник, Дефектолог и Библиотекар.

Стручниот тим во основните како и во средните училишта треба да е дел од менаџерскиот тим на училиштето. За таа цел мора да поседува и соодветни компетенции што ќе овозможат успешна работа и напредување на процесот. Од друга страна тоа значи вклученост во изработката на развојните планови, програмите и плановите за реализација на активностите, како и постојано следење на сите промени и придонес во осовременување на процесот.

Комуникацијата на наставникот со стручните служби, како педагог и психолог на училиштето, најчесто се одвива кога ќе се појави проблем со одреден ученик и наставникот го упатува кај нив. Во секој случај, комуникацијата на

⁷² Strategijski menadzment, (Biljeske sa seminarske nastave), Sveuciliste u Zagrebu Fakultet organizacije i informatike, Varazdin, 2006

наставникот со стручната служба е на многу подостапно ниво за разлика од она со директорот.

Наставникот соработува и комуницира со колегите и стручните служби во училиштето со кои имаат заеднички компетенции како што се планирањето на наставата, годишната програма, односно се што е поврзано со целите на институцијата. Интеракцијата на сите вработени односно кадровските ресурси во училиштето овозможува остварување на заедничките цели.

При изработката на Развојниот план училиштата треба да вградат визија за тригодишен или петгодишен развој. Секако тоа е сериозна работа и бара вклучување на повеќе интересенти кои имаат што да кажат и како да помогнат.

Развојниот план на училиштето е документ кој помага во управувањето и организацијата на училиштето. Овој документ треба да се сфати како алатка која помага во унапредувањето на квалитетот на воспитно-образовниот процес.

Развојниот план на училиштето го подготвува директор како менаѢер во училиштето со помош на наставничкиот кадар и стручната служба на училиштето за следниот четиригодишен мандат.

Треба да се има во предвид дека развојното планирање е континуиран творечки процес кој се однесува на постојано истражување и препознавање на реалните (вистинските) потреби на училиштето, како и во осмислување на начини како тие потреби да се задоволат.

Развојот на училиштето се одвива на релација помеѓу сегашната состојба и проекцијата на посакуваните идеали. Како пример во следната табела ќе бидат прикажани стратешките цели на едно училиште во корелација со развојот на развојните цели.

Стратешка цел	Развојни цели
Унапредување на воспитно – образовниот процес	1. Подобрување на квалитетот на тематските и дневните планирања од наставниците
	2. Подобрување на квалитетот на наставата со примена на современи методи и форми на работа
	3. Унапредување на оценувањето во училиштето
	4. Унапредување на работата со децата со посебни образовни потреби и децата со потешкотии во учењето и развојот
Подобрување на резултатите	1. Унапредување на соработката со родителите и Заедницата
	2. Изградување на ефикасен систем на следење на наставата и учењето
	3. Изградување на систем за наградување на учениците
	4. Подобрување на работата на училишната библиотека
	5. Подобрување на информираноста/ транспарентноста при финансиското работењето на училиштето
	6. Подобрување на квалитетот во работењето на Училишниот одбор
	7. Довршување на постапка за усогласување на нормативните акти со законските измени
Подобрување на условите за работа во училиштето	1. Подобрување на средината за учење во училиштето – функционално и естетско уредување
	2. Подобрување на безбедноста и дисциплината во Училиштето
	3. Реновирање на централното училиште

Табела 2 – Од стратешка цел кон развојни цели

Од табелата можеме да забележиме дека развојните цели од првата стратешка цел директно се однесува на работата на наставниците, но и првиот дел од втората

стратешка цел. За да се креираат и истакнат овие цели за промени во развојниот план на училиштето раководниот менаџмент неопходно мора да се консултира со наставниците за:

- ❖ Тематските и дневни планирања и активности на наставниците
- ❖ Начинот на оценување
- ❖ Начинот на работа со учениците со потешкотии во учењето
- ❖ Унапредување на соработката со родителите

Наставниците се директно инволвирани во развојните цели на развојниот план на училиштето во конкретно наведените сегменти, но сепак, оној кој одлучува кон што треба да се стреми училиштето за унапредување и подобрување е раководниот менаџмент, односно директорот на училиштето.

3. Менаџирање на односите при соработка со родителите

„Инволвираноста на родителите во училиштата е прашање што станува се позначајно кога се разгледува функционирањето на училиштата. Се позачестени се гледиштата дека инволвираноста на родителите во училишниот живот е поврзана со успехот на учениците како и со доброто функционирање и ефективност на училиштата. Ова е особено важно во земјите коишто поминуваат низ трансформација на образовните системи, а особено за децата од ранливите и маргинализираните групи.“⁷³ Преку вклучувањето на родителите во училишниот живот се постигнуваат повеќе значајни цели. Како прво се унапредува социјализацијата на децата и се истакнува вредноста на образованието, со што децата повеќе го ценат образованието. Исто така преку вклучувањето во

⁷³ Gunnarsson et.al., 2004

училишниот живот родителите стекнуваат одреден степен на социјална контрола во училиштето и преку контактите што ги развиваат со вработените и другите родители. На крај, преку инволвираноста во училишниот живот родителите имаат поголема достапност до информации и можност за побрзо реагирање доколку нивното дете се соочува со било каков проблем.

Наставниците, а особено класниот раководител треба да соработува со родителите на учениците од паралелката. Секое полугодие треба да одржи две до три родителски средби за да ги информира родителите за успехот и редовноста на ученикот. Доколку некој родител не бил во можност да присуствува на родителска средба класниот раководител треба да најде можност да го информира родителот. Родителот, покрај за успехот и поведението, треба да се информира и за сè што се случува во училиштето на пример: научни екскурзии, матурски и слично и тој треба активно учествува во изборот.

Потребата за поактивно вклучување на родителите во училишниот живот во основните училишта е нагласена во Националната Стратегија за Развој на Образованието 2005-2015 (Министерство за Образование и Наука, 2005) како и Концепцијата за Деветгодишно Основно Образование (2007) каде што за вклученоста на родителите во образованието е одвоен посебен дел.

„Класниот раководител го информира родителот, односно старателот и треба да учествува при водењето на постапка за изрекување на педагошки мерки. Ако со овие мерки не се подобри ученикот, потоа се воведува советување на родителот.“⁷⁴

Составен дел од работата на наставникот е секако и комуникацијата со родителите на учениците. Таа соработка постојано се менува и усовршува, паралелно со промените кои се случуваат:

- ❖ Во општествената положба на семејството
- ❖ Внатрешната структура на семејството

⁷⁴ Кожуваровска, Г., Соработка со родителите, Битола, 2011, стр. 160

- ❖ Односите помеѓу членовите на семејството и положбата на детето во него.

Активностите на наставникот со родителите на учениците накратко се сумираат и прилажуваат во следните облици на соработка:

- ❖ Колективни информативно-консултативни средби со цел:

- Запознавање на родителите на учениците со особеностите на возраста на учениците и нивните психофизички специфики на возраста
- Воведување на родителите во воспитно образовната работа – преку нивно запознавање со структурната, организациската и содржинската поставеност на наставата, и останатите воспитно – образовни активности
- Запознавање на родителите со физиономијата и структурата на одделението во поглед на општата воспитно – образовна конфигурација и потреба од нивно вклучување во наставниот процес
- Дискусија за евентуални генерациски проблемски ситуации
- Реализација на актуелни тематски предавања, што би значело и подигање на педагошката култура на родителите
- Периодично запознавање со тековните состојби кои се случуваат со ученикот и одделението

- ❖ Групни информативно – советодавни средби на група родители поради:

- Учество на нивните деца во одредена ситуација низ која се предизвикани проблеми во училиштето
- Учество на нивните деца во одредена активности со позитивна конотација
- Искажувањето на исти или слични особини или реакции на нивните деца во однос на интелектуален предизвик или предизвик од друга природа

- ❖ Индивидуални средби со родители чии деца покажуваат:

- Високо ниво на талентираност и успех во одреден сегмент на интерес
 - Елементи на девијантно однесување, воспитна запуштеност или пак некој друг облик на нерегуларно поведени кон себе или кон другите
 - Слаб успех во совладување на наставната материја
 - Неадекватно вклопување во целокупната училишна атмосфера
- ❖ Посета на домот на ученикот која се спроведува кога ќе се јави потреба за:
- Запознавање на условите во кои живее ученикот
 - Средба со ученикот или родителот во нивната секојдневна средина
 - Подолготрајна попреченост на ученикот да го посетува училиштето

„Соработката на наставниците и родителите најчесто се реализира и менаџира од страна на одделенскиот наставник или класниот раководител.“⁷⁵

Перманентната соработка на наставниците со родителите е една од основите за ефикасна работа. „Размената на информации меѓу родителот, наставникот и педагогот за напредокот, можностите, интересирањето, успехите и социјалната интеракција на учениците е од круцијално значење за развојот напредувањето на секој ученик.“⁷⁶ Родителите имаат можност да:

- ❖ дадат свои предлози за активностите и нивната реализација;
- ❖ да учествуваат во реализацијата на активностите;
- ❖ разменуваат свои искуства кои се однесуваат на воспитувањето и образувањето на учениците.

Соработката на родителот е клучна за олеснување на развојот и постигнувањата на ученикот, како и за превенција и надминување на образовните и

⁷⁵ Исто: Бончотовска, Н.С., стр.108

⁷⁶ Kathleen Cotton and Karen Reed Wikelund, *Parent involvement in education*

развојните проблеми на детето. Опаѓање на постигнатите резултати, зголемените трошоци за образување и недовербата во бирократските институции се меѓу факторите кои го одвлекуваат вниманието од правата, обврските и влијанието на родителите.

„Посетите на родителите во училиштата, родителските средби со наставниците, како и состаноците на родителите со наставниците се ефективни во охрабрување на родителите да се вклучат во образувањето на нивните деца. Писмените и вербалните информации од наставниците за програмата и напредокот на учениците исто така се многу корисни. Родителите треба со задоволство да учествуваат во сите можни активности, а не тоа да го чувствуваат како товар или нешто непотребно за нив. Постои очигледен доказ дека учениците чии родители се вклучени во нивното образование значително ги подобриле нивните постигнувања во образованието како и развојот на општите познавања. Односот родител – дете е подобрен и родителите почесто учествуваат во активностите на детето. Родителите исто така го зголемуваат бројот на контактите направени со училиштето и нивното запознавање со развојот на учениците и на образовниот процес. Друг ефект од соработката наставник - родител е тоа што родителите стануваат подобри учители на своите деца дома и користат повеќе позитивни форми на принуда во образовниот процес во училиштата.“⁷⁷

Бројни истражувања даваат резултати дека инволвирањето на родителите во учењето на нивните деца е позитивно поврзано со постигнувањата. Исто така, истражувањата покажуваат дека колку поинтензивно се вклучени родителите, толку покорисни се постигнатите ефекти. Ова важи за сите форми на кооперација, како и за сите возрасти. Имено детето треба да воочи дека некој се грижи за него, дека не е запоставено, и дека во краен случај има кој да го контролира па и ако треба и на соодветен начин да го санкционира. Соработката на родителот со наставникот му овозможува на ученикот да го развие целиот свој потенцијал, затоа треба да се

⁷⁷ Мустафан, М., Соработка со родителите, ССОУ “Моша Пијаде”, тетово, 2011, стр.171

воспостават добри односи меѓу училиштето и домот, и да се одржи вистинско партнерство кое ќе функционира во корист на ученикот.

Родителите, без оглед на своето образование, работно место, социјален статус и старост често поседуваат корисни знаења, искуства или вештини и истите со задоволство можат да ги пренесат на учениците. Пренесувањата на овие знаења и вештини може да се реализира дома, преку помагање на детето додека работи домашни задачи, некој училишен проект или слично, или преку реализирање на заеднички работилници кои кај нас не се вообичаени, додека во развиените земји тоа е честа појава.

Сите истражувачки студии покажуваат дека родителската соработка има позитивни ефекти врз ученичките ставови и социјалното однесување. Се додека родителите ја вршат својата должност коректно проблемите ќе се сведат на минимум. Тоа значи да се грижат за своите деца дали одат редовно на училиште, дали и колку имаат за учење, со кои луѓе се дружат, со какви активности се занимаваат во слободно време итн.

Што би се случило ако нема никаква соработка, и ако девијантните појави кај учениците стануваат секојдневие? Со оглед на тоа што не живееме во идеални услови, не можеме да зборуваме ни за идеални постапки, но во секој случај, постојат некои мерки, да не ги наречеме казни, што во извесни случаи би требало да бидат преземени од родителите. Особено заради еден момент што е многу важен за детето во развој: тоа мора да научи што е добро, што не чини, што може, што не може, што смее да прави, а што е забрането. Доколку ученикот направи одредена општо неприфатлива, недозволена постапка, родителот мора да преземе мерка во вид на разговор, договор или ускратување на некое од детските задоволства или хобија, што значи дека не станува збор за застарени казни од типот на физичката, која во никој случај не се препорачува. Доколку по некоја таква постапка не уследи санкција, детето ќе мисли дека и тоа му е дозволено, па еден ден не е исклучено да се судри со законските норми и да настане една диспропорција во вредносниот систем кај него. А ако постојат санкции и казни, пропорционално мора да постојат и награди за

неговите позитивни постапки. Постојат неколку „мерки кои би можеле во голема мера да ги амортизираат девијантните појави а тоа се:

- ❖ Подобрување на училишната средина, вклучувајќи и наставни практики, училишна политика и обезбедување.
- ❖ Реализација на дополнителни наставни програми.
- ❖ Активности надвор од наставната програма.
- ❖ Формирање стратегија на заедницата.
- ❖ Програми за превенција на насилството.
- ❖ Успешна ресоцијализација на учениците со девијантно однесување.⁷⁸

1.1. Формални и неформални облици на соработка

Како формални облици на соработка помеѓу наставниците и родителите на учениците можеме да ги споменеме посетите на родителски средби, потоа дополнителните посети на родителите на училиштето со цел да се информираат за успехот и поведението на ученикот. Како неформални облици на соработка можеме да ги напоменеме активностите кои се случуваат надвор од училиштето.

За да биде функционална комуникација помеѓу наставникот и родителот потребно е да се подобри или да се задржи добрата врска помеѓу наставникот, родителот и ученикот со цел да се зголеми процесот на учење кај ученикот до максимум. Конкретни активности кои би можеле да се применат за да се подобри соработката се следните:

- ❖ Вклучување на родителите во процесот на изградбата/креирањето на училишната визија (која ќе се базира на се што се случува во училиштето вклучувајќи ја и наставната програма).

⁷⁸ Мустафаи, М., Соработка со родителите, ССОУ “Моша Пијаде”, тетово, 2011, стр.171

- ❖ Информирање на родителите за се што се случува во училиштето и што ги засегнува нивните деца (информациите што ќе ги добива родителот треба да бидат јасни, искрени и тие може да се однесуваат на здравствени и безбедносни прашања, прашања поврзани со наставната програма, социјални аспекти, системи на оценување, посети...).
- ❖ Вратата на училиштето и училницата секогаш да биде отворена за родителот. Новото трансформирано училиште треба да обезбеди еден постојан и совесен приод, кој ќе овозможи чувство на сигурност и пријатно доживување кај родителите кои треба да дојдат во училиште и во училница. Родителот инкорпориран на часот заедно со учениците и наставникот создаваат атмосфера на взаемно подржување со што може да се понудат интересни активности и проекти на учениците. Учениците ќе бидат во состојба полесно да ги структурираат активностите мотивирани од родителите, кои ќе им помагаат да направат приод кон поставените задачи и ќе ја споделуваат активноста на часот.

Кога родителите ќе се чувствуваат како дел од учењето на нивните деца, тие ги ценат напорите на наставникот да претстават нов, возбудлив начин на предавање и учење. Тоа раѓа нови идеи и позитивни очекувања за учениците. Тимската работа помеѓу родителите и наставниците треба да создадат единствено, возбудливо искуство од учењето и поголемо јакнење на чувството на доверба и сигурност на учениците на часот. Родителите кои регуларно ќе ја посетуваат училницата каде нивните деца се ученици, добиваат вистинска слика за нивното дете како ученик. Тие се поттикнуваат да ги претстават своите таленти и интереси и да им покажат позитивен модел за однесување на сите ученици во училницата. Учениците ќе имаат можност да ги видат своите родители на нов начин. Родителите пак, набљудувајќи ги и работејќи заедно со учениците во училницата, ќе развијат поголема свесност за дневните искуства со кои се стекнуваат нивните деца како ученици.

„Наставниците нудат можности за разни средби со родителите (*формални/неформални*). Родителските средби кои се планирани треба да се одвиваат во текот на учебната година и треба да ги содржат следните карактеристики: подготовка, локација, содржина и следење.“⁷⁹

Наставниците/класните раководители, на родителската средба со документирана педагошка евиденција и документација имаат за цел да ги воведат родителите во квалитетот на знаењето и постигањата на учениците во усвојувањето на знаења и нивното поведение. Очекувањата на родителот од добиените информации за постигањата на ученикот, може реално да ги измени неговите очекувања. Родителот, повторно се преиспитува, ги преиспитува своите предвидувања за улогата која ја има како родител, неговите погледи околу искуството со кое неговото дете сега како ученик, живее и зазема нов период (педагошки) за подобрување на квалитетот на неговото знаење во текот на учењето – преку соработка, помагање. Соработката може де се реализира и преку индивидуални родителски средби по барање на наставникот/класниот раководител со писмена покана, по телефон, за време на домашна посета.

Дополнителни средби/неформални за одржување на регуларната комуникација помеѓу родителот и наставникот може да се реализира на: прослави/приредби кои ги вклучуваат учениците, родителите и наставниците и разни други културно-уметнички и спортски манифестации.

„Советот на родители како вид на родителска заедница ја обезбедува директната поврзаност помеѓу родителите и училиштето. Сите возрасни кои се вклучени во образованието и воспитувањето на учениците, ги покажуваат своите обврски за тоа што е најдобро за учениците, адекватно на нивниот развој.“⁸⁰

„Детето/ученикот како центар во процесот на учење во новото нетрадиционално училиште со заемодејството родител/ училиште треба да овозможи тие да стекнат способност да размислуваат и делуваат на начин кој ќе биде во интерес на општото добро на општеството, да ја разберат разликата помеѓу

⁷⁹ Стевановиќ, Б., *Педагошка психологија*, Завод за учебнике и наставна средства, Београд, 1980

⁸⁰ Рот, Н., *Основи социјалне психологије*, Завод за учебнике и наставна средства, Београд, 1978.

позитивната прифатлива и неприфатлива активност како и резултатите од двете. Стекнатите знаења, вештини се од голема важност за потенцијалениот развој на нашата цивилизација. Соработката и разбирањето е создавање на нови движечки сили кон одлични резултати кои делотворно ќе делуваат на сите сегменти на човековото живеење.

Продуктивното и конструктивно партнерство помеѓу родителот и училиштето треба да се темели на здрави и делотворни комуникациски и интерперсонални односи. Овие односи ќе им помогнат во личниот развој на учениците и во јакнењето на позитивните вредности.⁸¹

V. МЕТОДОЛОШКА РАМКА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Актуелност во истражувањето

Квалитетот во образованието е мултидимензионален концепт кој може да се мери преку различни квантитативни и квалитативни индикатори. Еден од најзначајните индикатори кој директно влијае на квалитетот на образованието е оспособеноста на наставниците да ја вршат својата професија.

Образованието и обуката на наставниците е еден од приоритетите на нашата земја. Наставникот има улога да ги активира учениците, да развие кај нив желба и способност да учат како да учат, користејќи ги современите пристапи со менаџирање на истите.

Честопати, и во секојдневниот живот и во литературата, се поставува прашањето зошто го користиме терминот менаџмент, а не управување? Како прво, терминот менаџмент стекна популарност и многу се користи во стручната литература од оваа област и со разбирање се прима и од оние што се обучуваат.

⁸¹ Наумовска, С., Соработка со родителите – важна составка за педагошко разбирање и напредување во процесот на учење, Битола, 2011, стр.176-182

Но она што е и најбитно е дека сфатен како управување, овој поим предизвикува строго определени асоцијации и поставува потесни рамки. Терминот менаѢмент денес има многу пошироко значење кое ќе го презентираме низ неколку дефиниции.

МенаѢментот повеќе треба да се третира како активност или процес, а помалку како поим или настан. Една од најзначајните бариери за успешно прифаќање на концептот за менаѢмент и менаѢрското однесување во образовните организации е традиционалниот пристап во поимањето дека менаѢментот се однесува само на раководната структура а не и на субјектите во целина. МенаѢментот или управувањето се однесува на извршување на работите или на овозможување на работите да се случат, и истото се однесува на процес којшто сите луѓе го прифаќаат како начин или култура на нивно живеење во сите организации.

За статусот или положбата на наставничката професија односно на наставникот како нејзин носител и реализатор, може да се говори во три нивоа:

- Првото ниво е неговото *непосредно (педагошко)* ангажирање во воспитно-образовниот процес, во интеракциите со учениците. Тоа е ниво на кое наставникот и практично ги остварува или не правата и обврските што му припаѓаат затоа што се стекнал со статус на наставник.
- Второто ниво е *институционално (училишно)*, на кое формалноправно му се признава статусот наставник откако ќе воспостави работен однос со училиштето. Всушност, своите професионални права и обврски, својата улога, наставникот и ја остварува во институцијата наречена училиште, во кое тој има свое место, свој статус и своја улога.
- Третото ниво е *општествено*, на кое за наставникот може да се говори само како за припадник на една професионална, општествена група, зашто на тоа ниво тој и не може да ја остварува својата улога како поединец.

Се разбира сите аспекти меѓу себе се поврзани и испреплетени, така што не е можно нивно целосно практично разграничување, туку само од теоретски аспект

релативно засебно обработување. Освен тоа, на секое од овие нивоа може да се говори за „формално-правен“, неформален или реален и субјективен статус или авторитет на наставникот.

Денес, кога потемелно се анализираат постигањата на нашето образование во изминатиот педесетгодишен период и се трасираат правците на идниот негов развој, кога се почесто и понагласено се истакнува потребата од реафирмација на улогата на наставникот во остварувањето на новите, посложените и похуманите цели, што пред образованието ги поставува општеството. Се истакнуваат и барања за поинаква улога на наставникот, да сосема природно, што станува неопходно да е анализиран и редефиниран и неговиот статус, положба и улога во општеството, во училиштето и во непосредната практика.

Според студиската програма 2011/2012 на трите факултети за педагогија на територијата на Р.Македонија, предметот менаџмент на образование е застапен:

- На педагошкиот факултет “Св.Климент Охридски” во Битола, во студиската програма за наставник за одделенска настава, во додипломската програма не е вклучен предметот менаџмент во образованието, кој е во склоп на програмата за последипломски студии во деветиот семестар.
- На универзитетот “Св.Кирил и Методиј” во Скопје, на институтот за педагогија, во додипломското образование не е застапен предметот менаџмент во образованието, додека во вториот циклус студии, односно последипломските студии постои смер специјализиран за менаџментот во образованието.
- Исто така, и на Универзитетот “Гоце Делчев” во Штип, во додипломското студирање за одделенски наставник предметот менаџмент на образование не е опфатен во наставната програма, додека пак е застапен во вториот циклус студии како засебно подрачје за менаџмент на образование.

Преку спроведеното истражување, понатаму во трудот ќе ги анализираме добиените податоци истражувачкиот примерок, при што ќе ја согледаме

застапеноста на овој предмет во образованието на анкетираните наставници и колку тие сметаат дека неговата застапеност или незастапеност има влијание на нивните менаѢерски компетенции.

2. Предмет на истражувањето

Наставникот во современото образование нема задача само да ги подучува учениците туку и да биде менаѢер во наставата, да го планира часот применувајќи различни форми и методи, согласно материјата која е потребно да се изучува, да соработува со родителите на учениците и со раководниот менаѢмент во училиштето.

Предметот е испитуван од повеќе аспекти и тоа: дали наставниците во додипломско образование имаат можност да ги развијат своите менаѢерски компетенции. Да се испитаат колку наставниците од одделенска настава го развиваат интеракцискиот концепт на работа, испитување на комуникациите на наставникот и раководниот менаѢмент, подготвеноста за тимска работа како и образовните потреби за менаѢерската работа на наставниците.

- ⇒ Предмет на ова истражување се менаѢерските компетенции на наставниците во првиот циклус во деветгодишното образование.

3. Цел на истражувањето

- ⇒ Целта на ова истражување е да се испитаат менаѢерските компетенции на наставниците во основното образование.

4. Задачи на истражувањето

Предметот на истражувањето ќе биде испитан преку реализација на повеќе задачи и тоа:

- i) Да се испита застапеноста на студиските предмети кои се во функција на развој на менаѢерските вештини преку анализа на наставните програми на педагошките факултети.

- ii) Да се испита колку наставниците од одделенска настава го развиваат интеракцискиот концепт на работа.
- iii) Да се испитаат компетенциите на наставниците за тимска работа.
- iv) Да се испита квалитетот на комуникацијата на наставникот и раководниот менаџмент.
- v) Да се испитаат формите на соработка со семејствата.

5. Хипотетичка рамка

❁ Општа хипотеза:

Наставниците имаат посебни образовни потреби за развој на вештини за ефикасни менаџерски компетенции.

Посебни хипотези:

- Наставниците во тек на додипломското образование имаат можност за развој на менаџерски компетенции.
- Наставниците во наставата го развиваат интеракцискиот концепт на работа.
- Наставниците поседуваат компетенции за тимска работа.
- Постои позитивна комуникација помеѓу наставниците и раководниот менаџмент во училиштето.
- Наставниците користат современи и разновидни форми на соработка со семејствата.

6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во истражувањето се применети повеќе методи и тоа: аналитичка, синтетичка и дескриптивна метода. Анализа при теоретско проучување на проблемот на истражување и сумирање на резултатите. Синтеза при генерализирање и изведување на резултатите од добиените податоци од истражувањето.

Дескриптивниот метод се користи при анализа на анкетни прашалници.

Како техники се користат:

- Работа со педагошка документација
 - за анализа на студиските програми на педагошките факултети;
- Анкетирање :
 - за испитување на мислењата и ставовите на наставниците;
 - за утврдување на менаѢрските компетенции на наставниците;
 - за степенот на партиципацијата на додипломското образование во процесот на развој на менаѢрски вештини на наставниците и
 - за испитување на одредени сегменти од организацијата, реализацијата како и успешноста на наставниот кадар во спроведување на образовниот менаѢмент со помош на структурирано интервју.

Инструменти:

- *Анектни листови* – Со кои ќе се испитаат ставовите на наставниците за партиципирањето на додипломското образование во процесот на развој на нивните менаѢрски компетенции. Низ анкетен лист за раководителите на училиштата ќе се испитаат нивото на соработка на наставниците и раководниот менаѢмент, како и менаѢрските способности на наставниците и тимската работа во училиштето. Анкетните листови се состојат од отворен и затворен тип на прашања. Интервјуто е направено преку анкетни листови при прилози за структурирано интервју.

7. Вид на истражувањето

Фундаментално истражување бидејќи сме ориентирани кон менаѢрските компетенции на одделенскиот наставник во основното образование. Потоа се преминети истражувања (анализи на содржини) и развојни истражувања (добиеени од емпириското истражување спроведено за потребите на овој магистерски труд).

Според временскиот критериум ова истражување има трансферзален пристап кон проблемот од причина што се реализира во краток временски период, во исто време во пет основни училишта.

8. Истражувачки примерок

Примерокот на ова истражување ќе го сочинуваат пет училишта од две приградски населби во Скопје. Истражувањето е реализирано во пет основни училишта: ОУ “Крсте Мисирков”, ОУ “Дане Крапчев”, ОУ “Кузман Шапкарев”, ОУ “Климент Охридски” и ОУ “Рајко Жинзифов”, сите од Скопје.

Во примерокот на наставниците се опфатени вкупно 116 наставници што предаваат во погоре споменатите основни училишта, односно:

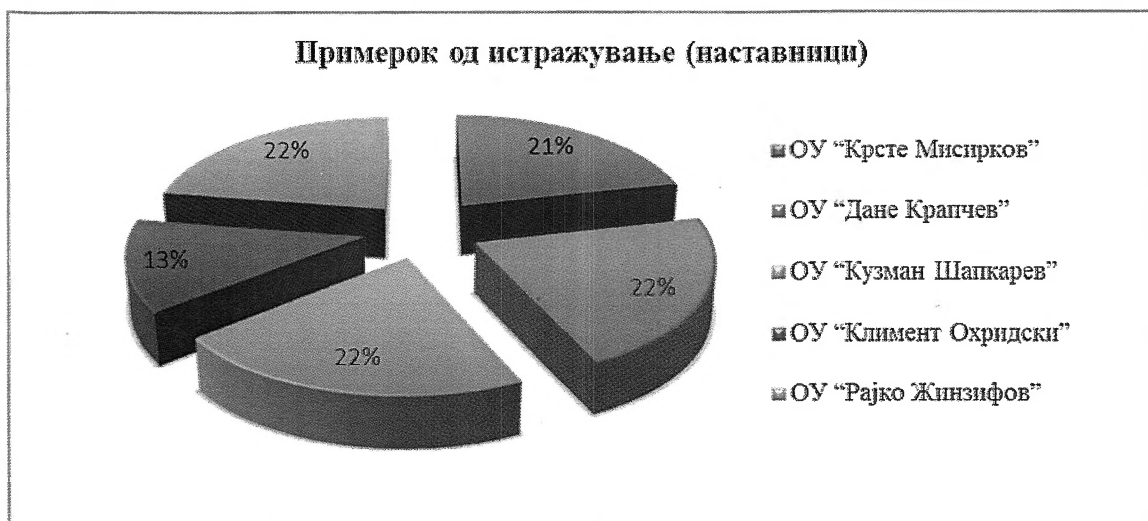
- Од основното училиште “Крсте Мисирков” се анкетирани 25 наставници
- Од основното училиште “Дане Крапчев” се анкетирани 25 наставници
- Од основното училиште “Кузман Шапкарев” се анкетирани 25 наставници
- Од основното училиште “Климент Охридски” се анкетирани 15 наставници
- Од основното училиште “Рајко Жинзифов” се анкетирани 26 наставници

Структурата на примерокот е презентирана во табела. Како инструмент на истражувањето беше применет анкетен прашалник, преку кој ги добивме податоците кои се однесуваат на начинот на работа на наставниците, формите и методите кои ги сметаат за најсоодветни при подучувањето на учениците, како и начинот на менаџирање на часовите.

Табела на истражувачки примерок:

Наставници	f	%
ОУ Крсте Мисирков	25	22
ОУ Дане Крапчев	25	22
ОУ Кузман Шапкарев	25	22
ОУ Климент Охридски	15	13
ОУ Рајко Жинзифов	26	21
Вкупно	116	100

Графикон 1 – Примерок од истражување (наставници)



Од графиконот можеме да истакнеме дека во истражувањето беа опфатени вкупно 116 наставници од вкупно пет основни училишта, на територијата на град Скопје, кои беа избрани според достапноста на истражувачот за основните училишта.

Примерокот е пригоден. Со примерокот ќе бидат опфатени сите наставници од одделенска настава од два циклуса: I – V, како и директорите и стручната служба.

9. Организација и реализација на истражувањето

Истражувањето беше реализирано во академската 2011/2012 година, во периодот (декември 2011 – јуни 2012), во неколку етапи:

Прва етапа

- Барање согласност од Филозофскиот факултет – Институт за педагогија за спроведување на истражувањето
- Информирање на училиштата за истражувањето и неговиот тек
- Техничка подготовка на истражувачките инструменти
- Анализа на добиените податоци

Втора етапа

- Печатење на инструментите
- Информирање на училиштата
- Доставување до училиштата на анкетните прашалници
- Спроведување на анкетирањето

Трета етапа

- Прибирање и класифицирање на инструментите
- Обработка на добиените податоци
- Графичко претставување на податоците
- Анализа и интерпретација на резултатите
- Заклучни согледувања

Оттука, можеме да истакнеме дека во првата етапа се дојде до пристап до училиштата во кои се изврши реализацијата на анкетните прашалници согласно потребите за истражувачкиот примерок за овој магистерски труд.

Во втората етапа беа спроведени и доставени анкетните прашалници до двете испитни групи во петте основни училишта на подрачјето на град Скопје, односно, прашалниците за наставниците и раководителите на училиштата. Бројот на вкупно доставени анкетни листови изнесуваше 237.

Во третата етапа беше направена обработка и анализа на добиените податоци од истражувањето. Во контекст на истражувањето, карактеристиките на истражувачките техники и инструменти беше направена квантитативна и квалитативна обработка.

Квалитативно беа претставени податоците од прашањата од отворен тип, додека квантитативно беа претставени податоците кои беа добиени од затворениот тип на прашања при што беа претставени со табеларен и графички приказ.

10. Статистичка обработка на податоците

Обработката на податоците е извршена во неколку фази, односно:

- I. Подготовка на податоците за обработка
- II. Статистичка анализа на податоците
 - Презентирање на дистрибуцијата на фреквенцијата
 - Претставување на фреквенциите во проценти-дистрибуции на проценти.

VI. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. **Анализа и интерпретација на податоците добиени од испитувањето на партиципирањето на додипломското образование во процесот на развој на менаѢерските вештини на наставниците**

Испитувањето на партиципирањето на додипломското образование во процесот на развој на менаѢерските вештини на наставниците, е спроведено на репрезентативен примерок на наставници од споменатите пет основни училишта, сите од Скопје.

Како прв истражувачки инструмент беше применет анкетен прашалник **АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК 1 – ИСПИТУВАЊЕ НА ПАРТИЦИПИРАЊЕТО НА ДОДИПЛОМСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ПРОЦЕСОТ НА РАЗВОЈОТ НА МЕНАѢЕРСКИТЕ ВЕШТИНИ НА НАСТАВНИЦИТЕ** кој се состои од комбиниран тип на прашања, односно, отворен и затворен тип на прашања.

Прво ќе бидат претставени поединечните резултати со поединечна анализа на секое прашање, потоа нивна меѓусебна корелација како и интегрална конклузија по сите прашања.

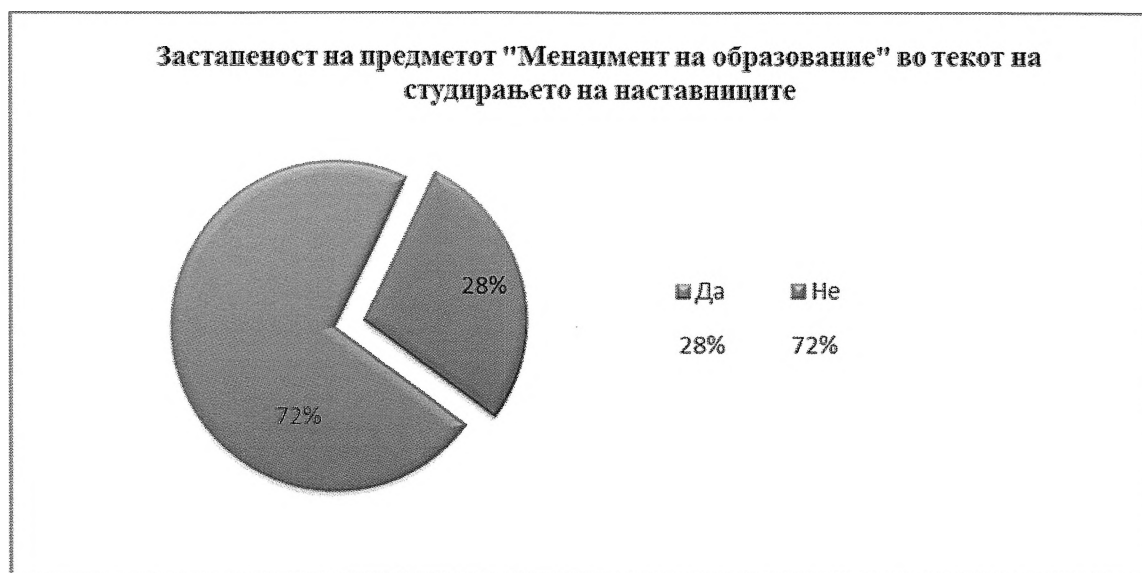
На **Прашање бр.1** од анкетниот прашалник за испитување на партиципирањето на додипломското образование на наставниците: *”Во студиските програми на факултетот на кој сте студирале застапен е предметот МенаѢмент на образование?”*, за да се добие податок со кој ќе се оперира за утврдување на присутноста на образовни содржини од областа на менаѢментот во образованието стекнато во периодот на додипломските студии, добиени се следните резултати:

Табела бр. 3 – Застапеност на предметот “МенаѢмент на образование” во текот на студирањето на наставниците

Застапеност на предметот “МенаѢмент на образование” во текот на студирањето на наставниците	f	%
Да	32	28
Не	84	72
Вкупно	116	100

Претставено на графикон изгледа вака:

Графикон бр. 3 – Застапеност на предметот “МенаѢмент на образование” во текот на студирањето на наставниците



Кај 28% од наставниците кои учествуваа во овој истражувачки примерок, во студиските програми на факултетот на кој студирале бил застапен предметот “МенаѢмент во образованието”, додека останатиот дел од испитаниците, односно 72%, немале ваков предмет во текот на додипломското образование.

Оттука, можеме да истакнеме дека поголемиот дел од наставниците студирале по старата програма во која немало застапено ваков предмет, кој е вклучен во новата програма.

На **Прашање бр.2** од анкетниот прашалник: *”Во студиските програми на факултетот на кој сте студирале постојат други предмети чии содржини даваат можност за развивање на менаѢрските компетенции?”*, добиени се следните резултати:

Табела бр.4 – Содржаност на други предмети чии содржини даваат можност за развивање на менаѢрските компетенции

Содржаност на други предмети чии содржини даваат можност за развивање на менаѢрските компетенции	f	%
Да	28	24.2
Не	88	75.8
Вкупно	116	100

Графикон бр.4 – Содржаност на други предмети чии содржини даваат можност за развивање на менаѢрските компетенции



Во одговорите на второто прашање 75,8% од наставниците истакнале дека во текот на нивното студирање на факултетот на кој студирале немало други предмети кои во својата содржина давале можност за развивање на менаѢрските компетенции, додека останатите 24,2% истакнале дека во текот на нивното студирање биле вклучени и вакви предмети.

Во рамките на истото прашање на формата „ОБЈАСНЕТЕ“, со описни белешки се добија податоци кои упатуваа на причините за изразениот позитивен или

негативен одговор на самото прашање. Податоците се групираа по својата природа на следниов начин:

Табела бр.5 – Објаснувања за причините на дадените одговори на Прашање бр.2 (Во студиските програми на факултетот на кој сте студирале постојат други предмети чии содржини даваат можност за развивање на менаѢерските компетенции?)

ПОЗИТИВНИ СТАВОВИ	НЕГАТИВНИ СТАВОВИ
Застапеност на предмети за развој на менаѢерски компетенции	Незастапеност на предмети за развој на менаѢерски компетенции на наставниците
1. Педагошки менаѢмент	1. На педагошки факултет не постоеа такви предмети. 2. За време на моето студирање немаше предмети со кои би можел/а да ги развијам менаѢерските компетенции.

Наставниците со позитивните одговори сметаат дека има потреба од постоење на предмет за развој на менаѢерски компетенции и како соодветен наведен е предметот **ПЕДАГОШКИ МЕНАѢМЕНТ**.

Исто така се истакнати и ставови на наставниците според кои во додипломското студирање на наставниците во периодот кога тие студирале немало застапен ниту еден ваков предмет, за некои од нив и со локација на определени факултети.

Генерален заклучок е дека:

- речиси една четвртина (24,2%) од испитаниците имале образовни содржини од областа на менаѢментот во образованието, оттаму очекувано и да се сметаат како обучени за тоа.
- повеќе од три четвртини (75,8%) од испитаниците немале образовни содржини од областа на МенаѢментот во Образованието, поради непостоење на такви предмети на факултети на кои истите студирале, оттука малку е очекувано дека би биле обучени за менаѢирање во образованието.

На Прашање бр.3 од анкетниот прашалник: „ *Предметот “Менаџмент на образование” има задолжителен статус.*”, добиени се следните резултати:

Табела бр.6 – Предметот "Менаџмент на образование" има задолжителен статус

Предметот "Менаџмент на образование" има задолжителен статус	f	%
Да	28	24.2
Не	88	75.8
Вкупно	116	100

Графикон бр.5 – Предметот "Менаџмент на образование" има задолжителен статус



На тврдењето дека предметот “менаџмент на образование” има задолжителен статус 24,2% од наставниците кои учествуваа во овој истражувачки примерок одговориле потврдно, додека останатите 75,8% дале негативен одговор. Она што е особено битно да се истакне е дека голем дел од наставниците студирале по стара програма кога овој предмет воопшто не бил содржан во предметната материја во додипломски студии, но немало ниту слични предмети со таква образовна материја, што веќе утврдивме со изнесените ставови на наставниците по претходното прашање.

На Прашање бр.4 од анкетниот прашалник: *”Предметот Менаџмент на образование има задолжителен статус за:”* добиени се следните резултати:

Табела бр.7 – Предметот "Менаџмент на образование" има задолжителен статус за:

Предметот "Менаџмент на образование" има задолжителен статус за (насоки):	f	%
Сите насоки	14	12
Некои насоки	80	69
Една насока	22	19
Вкупно	116	100

Графикон бр.6 – Насоки за кои предметот “Менаџмент на образование” има задолжителен статус



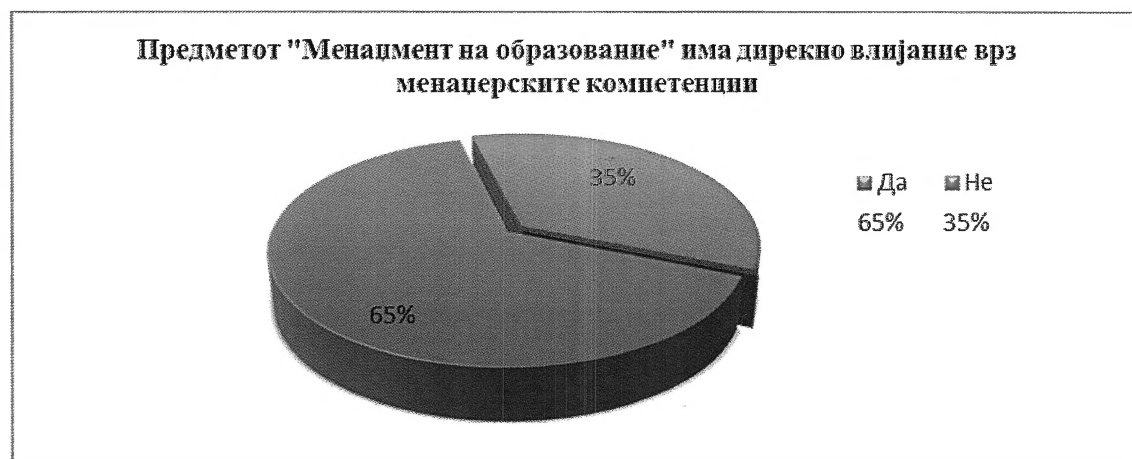
Најголем дел од испитаниците, односно 69% истакнале дека предметот “менаџмент на образование” има задолжителен статус за некои насоки во студиската програма, 19% одговориле дека сметаат дека овој предмет е застапен само во една насока, додека останатите 12% истакнале дека предметот е содржан во сите насоки, зависно од наставната програма.

На Прашање бр.5 од анкетниот прашалник: *”Со вметнување на програмите од предметот Менаџмент на образование има дирекно влијание врз менаџерските компетенции”*, добиени се следните резултати:

Табела бр.8 – Предметот “Менаџмент на образование” има дирекно влијание врз менаџерските компетенции:

Предметот "Менаџмент на образование" има дирекно влијание врз менаџерските компетенции:	f	%
Да	75	65
Не	41	35
Вкупно	116	100

Графикон бр.7 – Предметот “Менаџмент на образование” има дирекно влијание врз менаџерските компетенции



Вклучување на програмите од предметот “Менаџмент во образованието” има дирекно влијание врз менаџерските компетенции, 65% од наставниците се согласуваат со ова тврдење, додека останатите 35% не се согласуваат. Во содржината на предавањата за предметот -менаџмент на образованието – како битен сегмент се опфатени менаџерските компетенции на наставниците, начинот на раководење на часот и презентирање на материјата, така што, овој предмет се смета за многу корисен за наставниците и има дирекно влијание на менаџирањето. Од оние 65% наставниците кои дадоа потврден одговор, ДОПОЛНИТЕЛНО во рамките на

истото прашање беше побарано да го оценат нивото на влијанието на овој предмет, при што се добиени следниве резултати:

Табела бр.9 – Доколку одговоривте потврдно (на Прашање бр.5), колкаво сметате дека е степенот на неговото влијание:

Степен на влијание на предметот "Менаџмент на образование" врз менаџерските компетенции на наставниците:	f	%
Има многу мало влијание	9	12
Со повеќе од 40% од содржината влијае	47	63
Повеќе од 80% од содржината влијае	19	25
Вкупно	75	100

Графикон бр.8 – Степен на влијание на предметот "Менаџмент на образование" врз менаџерските компетенции на наставниците



Оттука, можеме да истакнеме дека од 65% од наставниците кои претходно тврдеа дека Менаџментот во образованието како образовна содржина има **ДИРЕКТНО ВЛИЈАНИЕ** речиси 2/3 од нив (63%) се согласуваат дека со вклучувањето на предметот – Менаџмент во образованието – поточно со повеќе од 40% од неговата образовна содржина позитивно влијае и со тоа ги зголемува менаџерските компетенции на наставниците, додека пак 1/4 од нив (25%) сметаат дека дури со 80% од содржината на овој предмет се влијае врз истите, додека само 12%

истакнале дека сметаат дека влијанието на овој предмет во дадениот сегмент е многу мало.

На **Прашање бр.6** од анкетниот прашалник: *”Дали сметате дека е доволен моменталниот број на часови по предметот „Менаџмент во образованието?“*, добиени се следните резултати:

Табела бр.10 – Застапеност на часови по предметот „Менаџмент во образованието“:

Застапеност на часови по предметот „Менаџмент во образованието	f	%
Да, бројот на часови е доволен	5	4
Не, сметам дека бројот на часови треба да се зголеми	19	16
Не знам	92	80
Вкупно	116	100

Графикон бр.9 – Застапеност на часови по предметот „Менаџмент во образованието“



Од анализата на овие резултати може да се види дека 80% од наставниците **немаат став** за застапеноста на часовите по предметот „Менаџмент во образованието“ што компаративно соодветствува со резултатите од првото и второто прашање каде отсуствува застапеноста на самиот предмет или слични предмети со таква образовна содржина, додека пак за оние кај кои е застапен предметот или нему

слични 20% сметаат дека предметот „Менаџмент во образованието“ е доволно застапен, а дури големи 80% сметаат дека треба да е застапен со повеќе часови.

На **Прашање бр.7** од анкетниот прашалник: *„Дали сметате дека содржините на предметот „Менаџмент во образованието“ даваат можност за апликација на теоретски знаења?“*, добиени се следниве резултати:

Табела бр.11 – Содржините по предметот “Менаџмент на образование” даваат можност за апликација на теоретските знаења:

Содржините по предметот “Менаџмент на образование” даваат можност за апликација на теоретските знаења	f	%
Да	25	22
Не	16	14
Делумно	75	64
Вкупно	116	100

Графикон бр.10 – Содржините по предметот “менаџмент на образование” даваат можност за апликација на теоретските знаења



По мислење на 64% од наставниците вклучени во овој истражувачки примерок, содржините на предметот “менаџмент на образование” делумно даваат можност за апликација на теоретските знаења на наставниците, додека 22% сметаат дека овие содржини даваат голема можност, наспроти мислењето на 14% од наставниците кои сметаат дека содржините на овој предмет не даваат можност за апликација на знаења кои без тоа не би можеле да се стекнат.

На **Прашање бр.8** од анкетниот прашалник: *”Предметот се изучува во _____ семестар”*, од наставниците беше побарано да го надополнат изказот.

85% од наставниците кои учествуваа во истражувањето воопшто не дадоа одговор, немаат став по ова прашање, што повторно ни укажува на заклучок дека овој предмет за нив е непознат и дека е од неодамна воведен во наставната програма на наставниците и оние кои студирале пред повеќе од пет години воопшто не го слушале овој предмет и оттука не би можеле да одговорат во кој семестар е предвиден да се изучува.

15% од наставниците кои дадоа одговор го надополнија изказот со:

- I и II семестар
- V и VI семестар
- VIII семестар

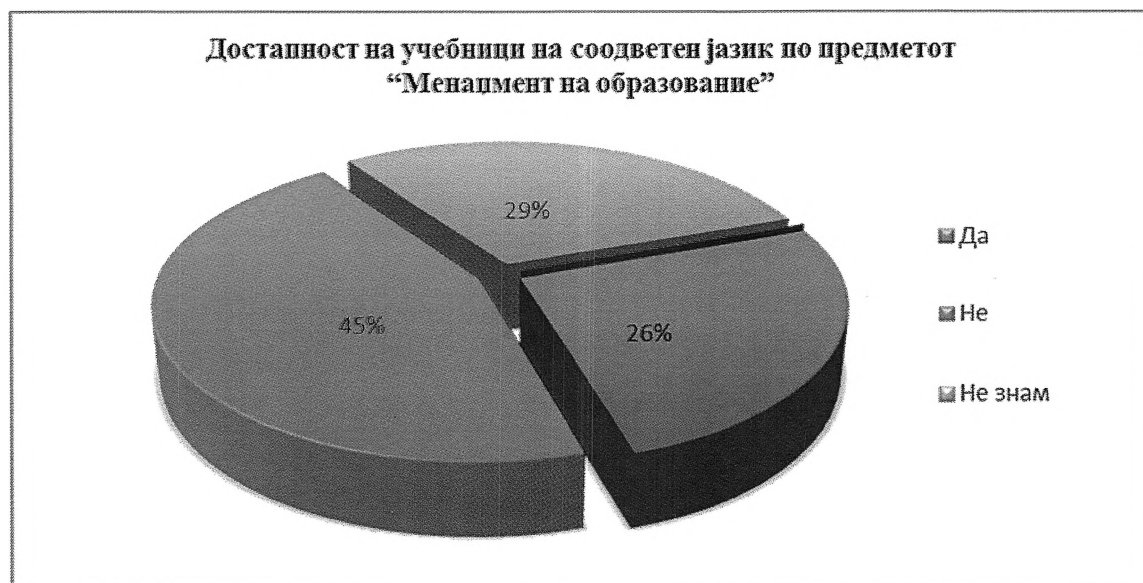
Оттука, можеме да истакнеме дека зависно од периодот на студирање и важечката студиската Програма за дадената календарска година, наставниците кои го имале предметот МенаѢмент на образованието, го слушале во различни семестри од студиите.

На последното **Прашање бр.8** од анкетниот прашалник: *”Дали сметате дека за овој предмет се достапни учебници на соодветен јазик?”* наставниците сметаат дека за предметот “МенаѢмент на образование” се достапни учебници на соодветен јазик, што е одговор на 26% од анкетираниите наставници, додека 45% сметаат дека учебниците не се достапни на соодветен јазик, а 29% од наставниците воопшто не се запознаени со достапноста на материјали за изучување на овој предмет, ниту пак за нивната достапност на македонски јазик.

Табела бр.12 – Достапност на учебници на соодветен јазик по предметот “МенаѢмент на образование”

Достапност на учебници на соодветен јазик по предметот “МенаѢмент на образование”	f	%
Да	31	26
Не	52	45
Не знам	33	29
Вкупно	116	100

Графикон бр.11 – Достапност на учебници на соодветен јазик по предметот “МенаѢмент на образование”



Речиси половина од наставниците сметаат дека не се достапни книги и литература за овие образовни содржини на соодветен јазик што имплицира потреба од нивно јазично уредување како начин на приспособување и приближување на потребите на наставниците од различните јазични групи.

Се разбира во насока кон унапредување на образовниот и наставниот процес со примена на менаѢрски техники и вештини кои се модерен пристап во современиот свет.

На крајот од анкетниот прашалник наставниците можеа да изнесат сопствени ставови како забелешка на тематиката на истражувањето, при што се добиени резултати кои кумулативно можат да се изразат во неколку различни сегменти:

Сопствени ставови на наставниците за предметот менаѢмент на образование

- 1) Мислам дека овој предмет е корисен за вработените на раководна функција, но добро е да го познаваат и наставниците
- 2) Додека студирав овој предмет во моето високо образование не го сретнав
- 3) Предметот е добар, но во нашето училиште не постои, а како студент не сме го имале
- 4) Во текот на моето студирање овој предмет не беше воведен
- 5) Воопшто не знам дека постои таков предмет
- 6) Не сум доволно упатена во тежината и значењето на предметот

Согласно на приложените резултати од спроведеното истражување на *партиципирањето на додипломското образование во процесот на развој на менаѢерските вештини на наставниците*, можеме да дојдеме до заклучок дека застапеноста на предметот менаѢмент во образованието е многу малку застапен, односно, поголемиот дел од наставниците не го слушале бидејќи во минатото воопшто не бил застапен како предмет за одделенски наставник. Наставниците кои го завршиле своето образование во последните неколку години во дел од наставната програма го слушале и овој предмет. Друг сличен предмет, кај поновите генерации наставници во текот на студирањето бил предметот *Педагошки МенаѢмент*.

Предметот МенаѢмент на образование во одредени насоки има задолжителен статус, додека во други изборен, иако според најновата програма е воведен како целосно нов смер во вториот циклус на студии.

Наставниците кои го слушале предметот менаѢмент на образование имаат поразвиени менаѢерски компетенции при самото вработување во училиштето, што не значи дека постарите наставници немаат, туку тие се стекнале со тие способности во текот на нивното работење и стекнување со работно искуство.

2. **Анализа и интерпретација на податоците добиени од истражувањето на ставовите на наставниците**

Испитувањето на ставовите на наставниците како втор дел од постапката за утврдување на степенот на влијанието и учеството на менаѢерските техники и вештини во формирањето на комплетна и содржински претпоставена целовитост во управувачкиот сегмент на ликот на наставникот е спроведено на истиот репрезентативен истражувачки примерок на наставници од претходно споменатите пет основни училишта.

Како истражувачки инструмент беше користен анкетен прашалник **АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК 2 – НАСТАВНИЦИ** составен од комбиниран тип на прашања, односно, отворен и затворен тип на прашања.

Претстои квантитативно и визуелно претставување на поединечните резултати во табели и графикони и квантитативно - квалитативна анализа со логичко-когнитивна интерпретација, меѓусебна повеќесмерна корелација на резултатите со севкупен и интегрален заклучок по сите прашања од анкетниот прашалник.

На **Прашање бр. 1** од анкетниот прашалник 2 - за наставниците: *”Дали во текот на Вешето студирање сте слушале студиски предмет кој сметате дека бил клучен за развивање на Вашите менаѢерски способности?*, за да се утврди степенот на компетентноста на репрезентативниот примерок од аспект на образованост и обученост во областа на образовниот менаѢмент по што се добиени следните податоци:

Табела бр.13 – Студиски предмет од клучно значење за развивање на менаѢерски способности

Во текот на студирањето наставниците слушале студиски предмет кој е клучен за развивање на нивните менаѢерски компетенции	f	%
Да	11	9
Не	105	91
Вкупно	116	100

Графикон бр.12 – Студиски предмет од клучно значење за развивање на менаѢерски способности



Во одговорите на првото прашање, 9% од наставниците одговориле дека во текот на нивното студирење имале ваков предмет, додека останатите 91% одговориле негативно, односно дека во текот на студирањето немале таков наставен предмет во програмата.

За оние наставници кои дадоа потврден одговор, дополнително, во рамките на истото прашање е побарано да го именуваат предметот кој бил од клучно значење за развој на нивните менаѢерски компетенции додека биле на студии.

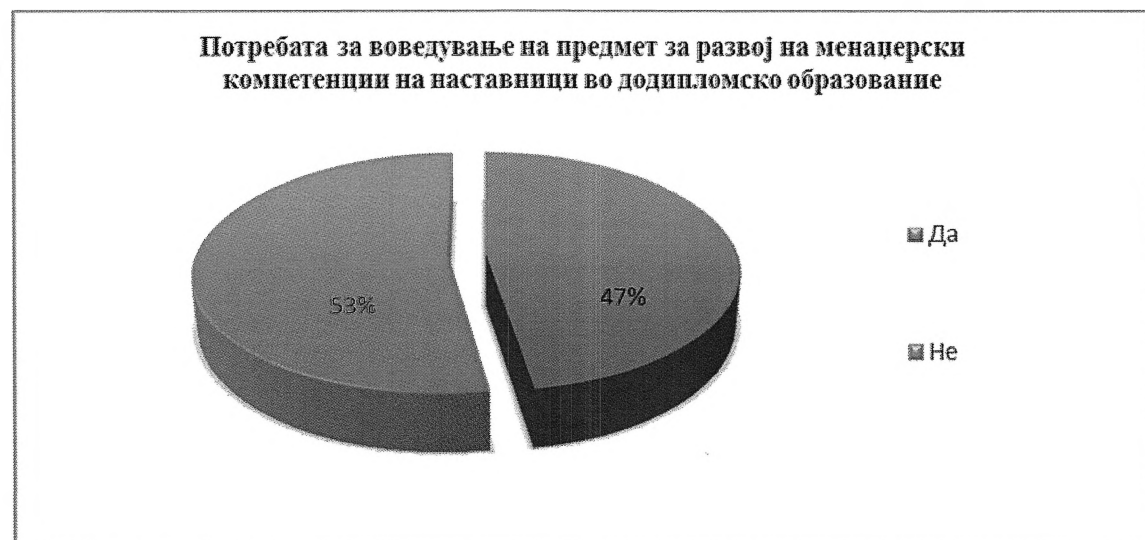
Во одговорите е лоциран предметот МенаѢмент во образованието во кој упатуваат дека се опфатени сите битни сегменти на менаѢирање на наставата за време на часовите.

На **Прашање бр. 2** од анкетниот прашалник 2 - за наставниците: *”Дали сметате дека има потреба во додипломските студии да се воведе ваков вид на предмет?”*, се добиени следните резултати:

Табела бр.14 – Потребата од воведување на предмет за развој на менаѢерски компетенции на наставници во додипломско образование

Потребата за воведување на предмет за развој на менаѢерски компетенции на наставници во додипломско образование	f	%
Да	55	47
Не	61	53
Вкупно	116	100

Графикон бр.13 – Потребата од воведување на предмет за развој на менаѢерски компетенции на наставници во додипломско образование



Од прикажаните резултати на графиконот и табелата можеме да истакнеме дека наставниците сметаат дека во наставната програма за додипломски студии се јавува потребата од воведување на ваков вид на предмет, додека 53% сметаат дека нема потреба од таков предмет.

53% од наставниците кои сметаат дека нема потреба од ваков предмет т.е. со став за негативен одговор соодветствуваат на оние од претходното прашање кои

немале искуство со ваков предмет и не се запознаени со неговата содржина и намена.

Оттука со претпоставка за заклучок дека неинформираноста или пак недоволната презентација на образовните содржини од областа на Менаџментот во образованието пред оние на кои им е антиципативно потребно ги одвраќа од желбата и потребата за нивна доедукација, стручно доспособување и доусовршување во процесот на перманентното и континуираното образование.

47% од анкетираниите наставници кои сметаат дека има потреба од ваков предмет е релеватно на оние 9% од наставниците кои веќе слушале ваков предмет и се задоволни од неговиот исход кој се одразува на начинот на нивното менаџирање за време на часовите.

Оттука како заклучок и во позитивна корелација со претходниот заклучок може да се претпостави дека доколку наставниците би биле навремено и правилно упатени и информирани во целите, задачите како пошироко во содржините на менаџментот во образованието, како и ползата од стекнатите вештини и умеења од таквите образовни содржини очекувано би се изјасниле позитивно во однос на потребата од таков предмет и оние кои за истото се изјасниле претходно негативно.

Ваквата претпоставка во голема мера може да се поткрепи со резултатите од експлицитната квалитативна анализа на резултатите кои следат, а кои претставуваат поединечни ставови на наставниците добиени од дополнението на истото прашање, но само на оние кои одговориле позитивно, логичко-тематски сублимирани во поголеми групи, презентирани во Табела бр.15.

Оние наставници кои дадоа потврдни одговори на **Прашање бр. 2** од анкетниот прашалник 2 - за наставниците, позитивните ставови беа надополнети со свои лични мислења за причините за постоењето на потребата од воведување на содржини од областа на образовниот менаџмент во едукацијата на наставникот.

Табела бр.15 – Дополненија на наставниците со позитивен одговор на прашањето за потребата од воведување на предмет за развој на менаѢерски компетенции на наставници во додипломско образование

Доколку одговорите потврдно Ве молам дадете свое лично мислење зошто е тоа потребно	
Концепт	Ставови на наставниците 1) Потребно е за подобрување на организациското работење, стекнување вештини за: иницирање промени, креативност, советување, флексибилност, рационалност, конструктивност. 2) Во текот на наставниот процес доаѓаме до потреба да соработуваме со локалната средина, па поради тоа мислам дека имаме потреба од менаѢерски способности за да можеме успешно да соработуваме и да постигнеме повисоки цели за кои постојано се стремиме. 3) За да можат младите да се воведат во менаѢирањето. 4) Потребно е во структурата “професор” да има предмет кој ќе им даде стручни квалификации на менаѢментот. 5) Верувам дека доколку се воведат ваков вид на предмет ќе се придонесе до поголеми менаѢерски способности на наставниците. 6) Многу малку се познава македонски јазик и литература и правилниот говор. 7) За тие лица кои сакаат да напредуваат во таа насока. 8) Потребата се зголемува поради активностите и навиките образованието. 9) Поради разјаснување на поконкретни делови од педагогијата. 10) Потребно е затоа што од наставникот не се очекува само да умее да реализира квалитетна настава туку е потребно да се вклучи и во други активности во училиштето за кои сметам дека се потребни менаѢерски способности. 11) За да се оспособат успешно да менаѢираат во својата работа. 12) МенаѢерските способности се многу битни за успешно раководење. 13) Потребно е за оние кои имаат желба да работат на раководно работно место. 14) Се стекнуваат лидерски вештини кои се потребни и во училиницата. 15) За сите кои што имаат желба да бидат на раководна функција.

Од ставовите на наставниците можеме да констатираме дека кај одреден дел од наставниците се јавува потреба за менаѢерско надградување кое во иднина ќе придонесе кон подобрување на нивните менаѢерски компетенции за време на наставата. Со воведување на ваков предмет наставниците при реализација на наставата ќе користат различни пристапи, како кон организација на самата настава,

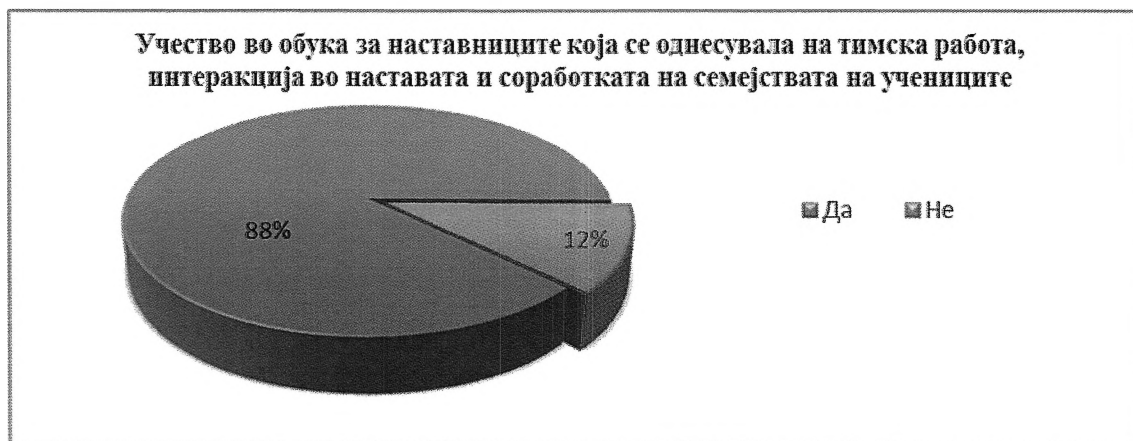
така и кон поголема соработка, како во училницата, така и надвор од неа, односно, во основ на соработка со други наставници, родители на учениците и раководниот менаџмент во училиштето.

На Прашање бр. 3 од анкетниот прашалник 2 - за наставниците: *”Дали сте учествувале на обука за наставници на која се говорело за тимската работа, интеракцијата во наставата и соработката со семејствата на учениците?”*, добиени се следните резултати:

Табела бр.16– Учество во обука за наставниците која се однесувала на тимска работа, интеракција во наставата и соработка со родителите на учениците

Учество во обука за наставниците која се однесувала на тимска работа, интеракција во наставата и соработката на семејствата на учениците	f	%
Да	102	88
Не	14	12
Вкупно	116	100

Графикон бр.14 – Учество во обука за наставниците која се однесувала на тимска работа, интеракција во наставата и соработка со родителите на учениците



По однос на третото тврдење од анкетниот прашалник за наставниците, поголемиот дел од наставниците, односно 88% од анкетираниите наставници вклучени во овој истражувачки примерок, имале учество во обука за наставници во која се обучувало за тимската работа, за интеракцијата во наставата и соработката во

семејствата на учениците, додека пак останатите 12% никогаш не заземале ваков вид на учество.

Дополителните одговори на наставниците кои дадоа потврден одговор на последното Прашање бр. 3, се наведени во:

Табела бр.17 – Обука која ја посетиле наставниците

Обука која ја посетиле наставниците	f	%
Тимска работа	81	54
Интеракција во наставата	54	36
Соработка со семејствата на учениците	15	10
Вкупно	150	100

Графикон бр.15 – Обука која ја посетиле наставниците



Во овој дел од надополнувањата наставниците имаа можност да забележат повеќе од еден одговор, бидејќи *има наставници кои ги посетиле и сите три обуки*, додека има наставници кои посетиле само една или две. Најголем дел од наставниците учествувале во обуки во кои се говорело за тимската работа за време на часовите, што е одговор на 54% од наставниците, потоа следува обуката за интеракција во наставата што е одговор на 35% и најпосле е обуката која се однесува на начинот на соработка на наставниците и родителите што е опфатена во само 10% од наставниците кои биле заинтересирани и завзеле учество во ваков вид на обука.

На **Прашање бр. 4** од анкетниот прашалник 2 - за наставниците: *”Кога последен пат сте присуствувале на обука за наставници?”*, добиени се следните резултати:

Табела бр.18 – Последно учество на обука на наставници

Обука која ја посетиле наставниците	f	%
Во изминатата година	103	89
Пред 1-5 години	13	11
Пред повеќе од 5 години	0	0
Вкупно	116	100

Графикон бр.16 – Последно учество на обука на наставници



Наставниците дадоа одговор во врска со нивната последна посета на обука за наставници, според временскиот период кој е изминат, поконкретно

- 89% од наставниците посетиле обука во изминатата година,
- додека останатиот дел од наставниците 11% последната обука ја посетиле пред една до пет години.

Ниту еден наставник не забележал одговор дека последната обука посетил пред повеќе од пет години, што не наведува на заклучок дека во последните изминати 5 години наставниците повеќе вложуваат во нивниот развој во кариерата и образованието и се поактивно завземаат учество во обуките за наставници.

На Прашање бр. 5 од анкетниот прашалник 2 - за наставниците: *”Примената на современи наставни пристапи ја сметате за:”*, добиени се следните резултати:

Табела бр.19 – Примена на современи наставни пристапи

Примена на современи наставни пристапи	f	%
Неопходна	48	41
Потребна	65	56
Воопшто не е потребна	0	0
Не знам	3	3
Вкупно	116	100

Графикон бр.17 – Примена на современи наставни пристапи



Наставниците имаа за задача да го појаснат своето мислење во однос на примената на современи наставни пристапи, притоа оценувајќи ја како неопходна, потребна, воопшто непотребна, при што најголем дел од наставниците сметаат дека примената на современи наставни пристапи е навистина потребна, што е одговор на 56% од наставниците кои учествуваа во овој истражувачки примерок. Понатаму, 41% од сметаат дека примената на овие пристапи е неопходна, додека пак само 3% одговориле дека воопшто не се запознаени за потребите на примена на истата.

Она што е битно да се истакне е дека ниту еден наставник вклучен во истражувачкиот примерок не се изјаснил дека воопшто нема потреба од примена на

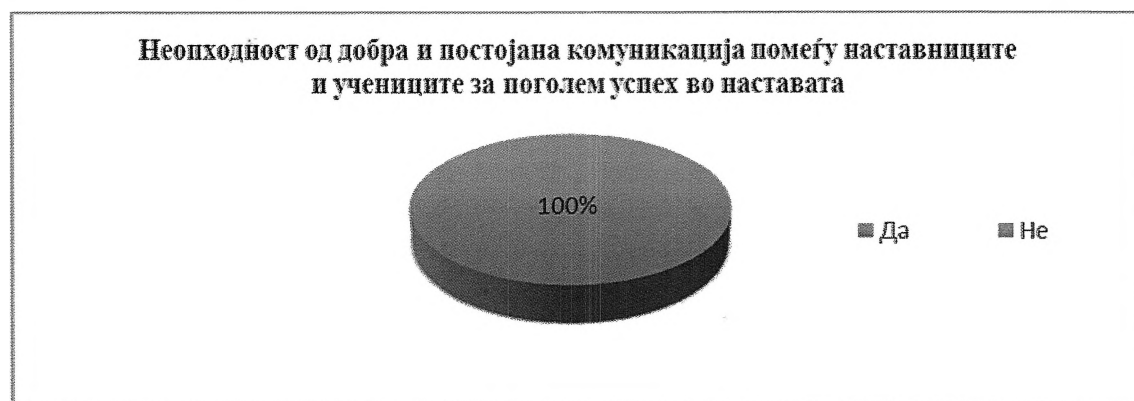
современите наставни пристапи, што дополнително се воочува потребата од истата, без оглед на тоа со кој интензитет, односно дали е неопходна или само потребна.

На **Прашање бр. 6** од анкетниот прашалник 2 - за наставниците: *”Дали сметате дека добрата и постојана комуникација помеѓу наставниците и учениците е неопходна за успех во наставата?”*, добиени се следните резултати:

Табела бр.20 – Наопходност од добра и постојана комуникација помеѓу наставниците и учениците за поголем успех во наставата

Неопходност од добра и постојана комуникација помеѓу наставниците и учениците за поголем успех во наставата	f	%
Да	116	100
Не	0	0
Вкупно	116	100

Графикон бр.18 – Наопходност од добра и постојана комуникација помеѓу наставниците и учениците за поголем успех во наставата



Од добиените одговори можеме да констатираме дека сите наставници (100%) дале потврден одговор, т.е. сметаат дека добрата и постојана комуникација помеѓу наставниците и учениците е неопходна доколку се очекува успех во наставата. Како во секојдневниот живот, така и во процесот на предавање и едукација комуникацијата има многу битна улога за успешна реализација во зацртаната задача. Доколку наставниците имаат строг пристап со учениците, тие нема да се чувствуваат слободно за време на часот и нема да постои добра комуникација, што ќе резултира со послаби резултати од страна на учениците, затоа е битно степенот на комуникација и соработка да биде на повисоко ниво.

Од наставниците беше побарано во прилог на прашањето да дадат и сопствено мислење во оваа насока, при што се добиени следните одговори:

Табела бр.21 – Зошто добрата и постојана комуникација помеѓу наставниците и учениците е неопходна за успех во наставата

Доколку одговорите потврдно, објаснете зошто добрата и постојана комуникација помеѓу наставниците и учениците е неопходна за успех во наставата	
Ставови на наставниците	
1)	За да можат заеднички да влијаат на решавањето проблеми во учењето и однесувањето
2)	Со комуницирање и разговор успехот значително се подобрува
3)	На тој начин учениците разбираат за своите пропусти, а наставникот за причините кои довеле до неотсовладливост на наставните содржини.
4)	Добрата комуникација е предуслов за отворен и топол однос за позитивната училишна клима
5)	Им се укажува на добрите страни и на евентуални недостатоци кои треба да се корегираат
6)	Ако нема комуникација, нема соработка тогаш ќе нема ни успех кај учениците
7)	Се согледува успехот, мислата, интересот кај учениците
8)	Се зголемува довербата меѓу наставник-ученик
9)	Доколку постои добра комуникација постои и доверба меѓу наставниците и ученикот, која пак е услов за успех
10)	Нивната соработка допринесува да се подобри успехот, да се развива довербата и меѓусебното почитување
11)	За полесно да се совладаат целите во наставата и успешно да се одвива целокупниот воспитно-образовен процес
12)	На тој начин наставничкиот процес, како и стекнувањето на знаењата е поуспешно
13)	Таа е неопходна бидејќи се воспоставува еден коректен и другарски однос, а со тоа се зголемува и довербата
14)	Наставниците и учениците подобро се запознаваат меѓусебно при што се создава позитивна атмосфера и соработка
15)	Доверба и сигурност кај учениците
16)	Бидејќи се проширува релацијата наставник-ученик
17)	Комуникацијата помеѓу наставникот и учениците е потребна затоа што само на тој начин може наставникот да види како размислуваат учениците, а и тие да дознаат што тој бара од нив
18)	Секогаш има подобри резултати
19)	Добрата комуникација овозможува создавање доверба меѓу наставникот и ученикот
20)	Заемната соработка носи позитивно расположение меѓу наставниците и позитивна клима мешу нивните ученици, а со тоа и повисоки резултати
21)	Добрата комуникација ја поттикнува слободата на искажување кај учениците(слободно искажување на сопствените ставови, идеи, размислувања)
22)	Позитивна атмосфера во училницата
23)	Добрата комуникација помага да се поттикнуваат сите потенцијали од ученикот, се следи секоја промена и благовремено може да се интервенира
24)	Заради соработка и заедничко решавање на евентуални проблеми

На **Прашање бр. 7** од анкетниот прашалник 2 - за наставниците: *”Која е вашата најомилена форма на работа?”*, поконкретно, прашање од отворен тип, добиени се следните резултати:

Табела бр.22 – Која е Вашата најомилена форма на работа?

Која е Вашата најомилена форма на работа?
Ставови на наставниците
1) Немам омилена форма на работа, зависно од содржините избирам форма која најмногу одговара
2) Работа во мали групи
3) Немам омилена форма, активноста е зависно од содржината и целта што треба да се реализира
4) Истражување
5) Моја омилена форма на работа е работа во парови и групната работа
6) Демонстративна
7) Заедничка и групна форма на работа, иако групата има многу недостатоци
8) Работа во групи и понекогаш индивидуална работа
9) Групна форма на работа
10) Различни форми на работа кои допринесуваат за ефикасност во работата
11) Тимска работа
12) Најомилената форма на работа ми е тимската, бидејќи сите ученици се вклучени активно, а не само поединци
13) Формите се избираат според целта и содржината на часот
14) Во зависност од потребата, најчесто групна работа

Оттука, можеме да истакнеме дека наставниците во принцип ја применуваат тимската работа за време на часовите, иако формата на водење на часот ја избираат зависно од наставната содржина која треба да се обработува и зависно нејзината тематика и најповолен начин на презентирање.

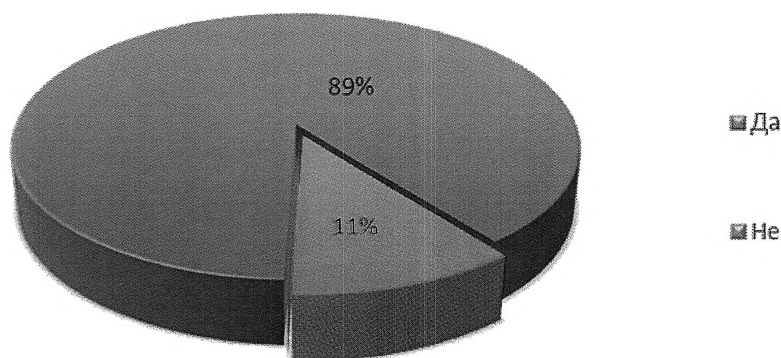
На **Прашање бр. 8** од анкетниот прашалник 2 - за наставниците: *”Дали сметате дека работата во мали групи е поефикасна за разлика од работењето во поголема група?”*, на што се добиени следните резултати:

Табела бр.23 – Работата во мали групи е поефикасна за разлика од работењето во поголема група

Работата во мали групи е поефикасна за разлика од работењето во поголема група	f	%
Да	104	89
Не	12	11
Вкупно	116	100

Графикон бр.19 – Работата во мали групи е поефикасна за разлика од работењето во поголема група

Работата во мали групи е поефикасна за разлика од работењето во поголема група



Оттука, 89% од испитаните наставници истакнале дека сметаат дека работата во мали групи е поефикасна за разлика од работењето во поголема група, додека останатите 11% не се согласуваат од тој исказ.

Од наставниците беше побарано да го појаснат својот одговор со истакнување на позитивни и негативни ставови, условени од нивниот одговор на претходното, последно поставено прашање, при што се добиени следните резултати:

Табела бр.23 – Работата во мали групи е поефикасна за разлика од работењето во поголема група

Дали сметате дека работата во мали групи е поефикасна за разлика од работењето во поголема група?	
Позитивни ставови на наставниците Работата во мали групи е поефикасна	
1)	Има повеќе суштински да се објаснат работите, што подоцна влијае на успехот
2)	Се појавува поголем интерес и одговорност на секој член од групата
3)	Секој член од групата ќе добие одделна задача приспособена на способностите и нова на претходни знаења
4)	Работата во мали групи доведува со поуспешно следење и оценување на учениците
5)	Полесно се распоредуваат задолженијата од самите членови
6)	Подобра е комуникацијата меѓу членовите
7)	Децата се заинтересирани и секој сака да допринесе во групата
8)	Заради тоа што има потреба од поголем ангажман и учество на секој од учениците
9)	Малата група им овозможува и на помалку сигурните ученици да се вклучат во активноста
10)	Наставниците имаат можност на помалку сигурните ученици да им посветат поголемо внимание
11)	Има подобра комуникација меѓу учениците и обврските на секој ученик се поголеми
12)	Можноста кај помалите групи е многу поголема за откривање на некои недостатоци
13)	Бидејќи учениците се повеќе мотивирани да откриваат сознанија и помалку се срамаат доколку згрешат
14)	Работата во мали групи е поефикасна бидејќи членовите се познаваат, соработуваат, имаат однапред определени улоги кои им помагаат за подобро и поуспешно завршување на работата
15)	Поголема можност ученикот да го искаже своето мислење, а сепак е во група
16)	Поголемото внимание на помалку ученици, полесно се воочуваат потешкотиите кои ги имаат учениците
17)	Во малите групи има подобра комуникација меѓу учениците и секој ученик дава свој придонес, за разлика од работата во голема група каде што некои ученици воопшто не се вклучуваат
18)	Ученикот и неговото размислување доаѓаат до израз
19)	Комуникацијата е поголема и поблиска, блискоста и довербата се големи, а со тоа и соработката
20)	Поуспешно совладување на поставените задачи поради можноста за соодветна распределба на активностите
21)	Поголема креативност и развивањето на мисловните процеси, како и активноста на сите ученици од групата
22)	Во групи од 4 ученика овозможува вклученост на сите членови, изнесување на своите мисли и ставови
23)	Бидејќи активностите можат да се завршат успешно според планираното ќе се постигнат посоодветни цели
24)	Повеќе можност секој да дојде до збор и да се изјасни, и помала е веројатноста да се дојде до конфликт
25)	Има мир и услови за работа
26)	Подобра е комуникацијата меѓу учениците, секоја индивидуа може да дојде до израз или да му се помогне
27)	Наставникот има можност да ја следи и вреднува работата на секој учесник во помала група
Негативни и неутрални ставови на наставниците Недостатоци и забелешки на работата во мала група	
1)	Зависно од работната задача
2)	Во поголемите групи се даваат повеќе идеи, покреативни предлози и успешни решенија

Според изнесените ставови на наставниците можеме да истакнеме дека поголемиот дел преферираат работа во помала група на ученици. Наставниците сметаат дека во помалите групи може да се дојде до поголемо разбирање со учениците и подобро објаснување на наставната материја, поради можноста за посветување на поголемо внимание на учениците кои имаат послаб успех, што многу често резултира со подобрување на целокупниот успех на учениците.

На **Прашање бр. 9** од анкетниот прашалник 2 - за наставниците: **“Кои фактори ги сметате за предност на тимската работа?”**, од страна на наставниците вклучени во овој истражувачки примерок се добиени следните одговори:

Табела бр.24 – Фактори кои се сметаат за предност на тимската работа

Кои фактори ги сметате за предност на тимската работа?	
Позитивни ставови на наставниците	
Фактори кои се сметаат за предност на тимската работа	
1)	Секој го кажува своето мислење
2)	Поголема интеракција помеѓу членовите на тимот
3)	Размена на мислења и идеи
4)	Мотивираност на учениците да внесуваат поголема креативност
5)	Поделба на работењето, прибирање на повеќе размислувања, информации
6)	Заедно полесно се завршуваат обврските
7)	Меѓусебна комуникација и соработка
8)	Социјализација
9)	Размена на искуства, креативност
10)	Давањето мислење, предлози, сослушувањето, соработката, размената на искуство
11)	Солидарност и -социјализација
12)	Помошта од другите е навремена
13)	Успехот полесно се постигнува во тим
14)	Работа во парови
15)	За да има тимска работа потребен е взаемен разговор, почитување, помагање
16)	Зголемување на ефикасноста и квалитетот
17)	Поединецот не е сам исправен пред проблемот
18)	И оние кои се помалку успешни како поединци го целат успехот на групата
19)	Се зголемува самодовербата кај учениците
20)	Заедничката одговорност, славење на успехот, примање и давање помош
21)	Соработката меѓу членовите, размена и почитување на мислењето на другите, а исто така и соработката помеѓу тимовите.
22)	Толеранција
23)	Меѓусебен разговор е важен фактор, како и разбирање и желба за работа

Може да се заклучи дека наставниците преферираат тимска работа за подобра соработката, комуникација и интеграција меѓу членовите.

На **Прашање бр. 10** од анкетниот прашалник 2 - за наставниците: *”Колкав сметате дека е квалитетот на вашата соработка со менаѢрското раководство со училиштето, на скала од 1 до 5?”*, добиени се следните резултати:

Табела бр.25 – Квалитет на соработка на наставниците со менаѢрското раководство на училиштето

Квалитет на соработка на наставниците со менаѢрското раководство на училиштето	f	%
1	4	4
2	0	0
3	37	32
4	46	40
5	29	25
Вкупно	116	100

Графикон бр.20 – Квалитет на соработка на наставниците со менаѢрското раководство на училиштето



Според резултатите: 4% од наставниците сметаат дека оваа соработка е на многу ниско ниво, односно, оценета со 1, потоа следува со 32% добра соработка оценета со 3, највисокиот процент е 40% кој се однесува на многу добра соработка и на крај 25% од наставниците оваа соработка ја оцениле како одлична.

Оттука, можеме да истакнеме дека глобално соработката помеѓу наставниците и раководството во училиштата е на добро ниво, со исклучок на оние 4% кои воопшто не се задоволни.

На **Прашање бр. 11** од анкетниот прашалник 2 - за наставниците: *”Наведете ги формите на вашата соработка со семејствата на учениците!”*, добиени се следните резултати:

Табела бр.26 – Фактори кои се сметаат за предност на тимската работа

Наведете ги формите на соработка со семејствата на учениците!
Ставови на наставниците Соработка помеѓу семејствата на учениците и наставниците
1) Родителите учествуваат во случувањата во училиштето 2) Индивидуални средби 3) Според потребите на ситуацијата 4) По потреба комуникација на телефон 5) Преку чести средби, интернет комуникации и сл. 6) Учество во работилници 7) Постојан контакт и соработка преку отворени часови и родителски средби 8) Учество во акции (работни, хуманитарни) 9) Учество на родители во наставата (на час) 10) Фајсбук група која се состои од родители и ученици 11) Писмени известувања 12) Родителските средби каде што доаѓаат сите родители и се разговара за тоа што е предвидено или кога има потреба, се организираат индивидуални родителски средби за некое дете 13) Вклученост на различни форми на воннаставни активности

Соработка помеѓу наставниците и родителите на учениците е на високо ниво. Покрај предвидените родителски средби се организираат и индивидуални средби доколку се јави таква потреба, како и инволвирање на наставниците во наставата, организирање на работилници и друг вид на воннаставни активности.

На **Прашање бр. 12** од анкетниот прашалник 2 - за наставниците: „*Дали сметате дека треба да се воведе посебна обука за наставниците, со цел да се подобрат нивните менаѢерски способности?*“, добиени се следните резултати:

Табела бр.27 – Воведување на обука на наставниците за подобрување на нивните менаѢерски способности

Воведување на обука на наставниците за подобрување на нивните менаѢерски способности	f	%
Да	50	43
Не	21	18
Не знам	45	39
Вкупно	116	100

Графикон бр.21 – Воведување на обука на наставниците за подобрување на нивните менаѢерски способности



Според прикажаните резултати, 43% сметаат дека треба да се воведе посебна обука за наставниците со цел да се подобрат нивните менаѢерски способности, 18% сметаат дека нема потреба од такво нешто, додека пак останатите 39% не се запознаени со потребите за ваков вид на обука.

Оттука можеме да заклучиме дека 43% од наставниците имаат желба за лично надградување на знаењето и вложување во развојот на својата кариера, поради што сметаат дека треба да се организира посета на посебна обука за наставниците која ќе резултира со подобрување на нивните менаѢерски способности.

Битно е да се истакне дека се што е во корист за професионалниот развој на наставниците и нуди можност за успешно развивање на нивната кариера во нагорна линија треба да се воведе. Образованието на наставниците не треба да заврши со завршување на високото образование, туку тие треба постојано да го надградуваат своето знаење преку обуки, работилници и тренинзи.

Треба да се воведе посебна обука за наставниците со цел да се подобрат нивните менаѢерски способности, што ќе придонесе на подобрување на целокупното водење на наставата и подобрување на успехот на учениците, како и нивниот интерес за време на часот.

3. Анализа и интерпретација на податоците добиени од истражувањето спроведено на раководителите на училиштата

Значајни во истражувањето се и ставовите на раководителите на училиштата и нивната соработка со наставниците, како и нивното мислење за работата на училиштето и начинот на работење на наставниците.

Во истражувачкиот примерок беа опфатени пет раководители на училишта, односно:

- Од основното училиште “Крсте Мисирков”
- Од основното училиште “Дане Крапчев”
- Од основното училиште “Кузман Шапкарев”
- Од основното училиште “Климент Охридски”
- Од основното училиште “Рајко Жинзифов”

Како инструмент на истражувањето е применет АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК 3 – РАКОВОДИТЕЛ НА УЧИЛИШТЕ, преку кои се добиени податоци за ставовите на раководителите на основните училишта во однос на соработката со наставниците, начинот на работа на училиштето и нивото на менаѢерски знаења, умеења и способности на наставниците кои предаваат во училиштата.

Оттука, можеме накратко да истакнеме дека во истражувањето беа опфатени вкупно пет раководители на основни училишта, избрани согласно достапноста на истражувачот од петте основни училишта.

На **Прашање бр. 1** од анкетниот прашалник 3 - за раководител: *”Дали сметате дека имате добра соработка со наставниците?”*, раководителите ја истакнуваат својата соработка со наставниците. Добиени се следните резултати:

Табела бр.28 – Добра соработка на раководителите со наставниците

Добра соработка на раководителите со наставниците	f	%
Да	5	100
Не	0	0
Вкупно	5	100

Графикон бр.22 – Добра соработка на раководителите со наставниците



Од одговорите на раководителите на училиштата, на првото прашање, можеме да истакнеме дека сите раководители кои учествуваа во овој истражувачки примерок се изјасниле дека имаат одлична соработка со наставниот кадар во училиштето во кое работат.

На **Прашање бр. 2** од анкетниот прашалник 3 - за раководител: *”Ве молам оценете го нивото на соработка со наставниците, на скала од 1 до 5”*, добиени се следните резултати:

Табела бр.29 – Ниво на соработка помеѓу раководителите и наставниците

Ниво на соработка помеѓу раководителите и наставниците	f	%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	2	40
5	3	60
Вкупно	5	100

Графикон бр.23 – Ниво на соработка помеѓу раководителите и наставниците



Според добиените резултати од раководителите, соработката помеѓу раководителите и наставниците во основните училишта кои беа вклучени во истражувањето варира од многу добра до одлична. Дури 60% од раководителите ја оцениле соработката со наставниците како одлична, додека останатите 40% како многу добра.

Добро е да се забележи дека ниту еден од испитаниците не ја оценил оваа соработка како слаба, што многу говори за успехот на училиштата во целост. Јасно е дека доколку менаџментот и вработените немаат добра соработка тоа ќе се одрази на

целокупната работа на училиштето. Согласно податоците приложени во табелата можеме да констатираме дека училиштата има одлична соработка.

На **Прашање бр. 3** од анкетниот прашалник 3 - за раководител: **”Ве молам објаснете го начинот на соработка со наставниците”**, добиени се следните одговори.

Табела бр.29 – Ставови на раководителите за начинот на соработка со наставниците

Ве молам објаснете го начинот на соработка со наставниците
Ставови на раководителите на основните училишта Соработката помеѓу наставниците и раководителите е добра
1. Чести наставнички состаноци 2. Посета на часови согласно со планот на годишната програма за работа 3. Континуирана соработка во текот на годината 4. Соработка со координаторите на тимовите и одговорните на активите 5. Соработка при посета на локалната заедница 6. Договори за разни активности во текот на учебната година

Согласно добиените ставови од страна на раководителите на училиштата можеме да истакнеме дека соработката помеѓу наставниците и раководниот менаџмент е на добро ниво, во која тие соработуваат како за планирање и договарање на активностите кои се планирани во текот на учебната година, така и во следењето на работата на наставниците.

На Прашање бр. 4 од анкетниот прашалник 3 - за раководител: ” *Каква е улогата на стручната служба во училиштето?*”, од страна на раководителите ги добивме следните резултати:

Табела бр.30 – Ставови на раководителите за улогата на стручната служба

Каква е улогата на стручната служба во вашето училиште?
Ставови на раководителите на основните училишта Улога на стручна служба во училиштето
1. Ја следат работата на наставниците со посета на часови во согласност со годишната програма на училиштето 2. Ги следат новините во образованието 3. Имплементираат нови проекти кои се во интерес на воспитно-образовниот процес 4. Стручната служба е од големо значење, како за реализација на воспитно-образовниот процес, неговото унапредување и како помош на учениците

Ставовите на раководителите во однос на работата на стручната служба во училиштата се дека тие успешно ги завршуваат своите обврски, редовно следејќи го начинот на изведување на наставата од страна на наставниците со што подоцна креираат проекти кои можат да ја подобрат наставата и се од значење за реализацијата и развојот на воспитно-образовниот процес.

На **Прашање бр. 5** од анкетниот прашалник 3 - за раководителите на основните училишта кои учествуваа во ова истражување: *”Колку се битни менаѢрските способности на наставниците за успешната работа на училиштето?”*, се добија следните податоци:

Табела бр.31 – Колку се битни менаѢрските способности на наставниците за успешната работа на училиштето?

Колку се битни менаѢрските способности на наставниците за успешната работа на училиштето?
Ставови на раководителите на основните училишта Влијанието на менаѢрските компетенции на наставниците за успешна работа на училиштето
1. МенаѢрските компетенции на наставниците се доста битни бидејќи наставниците претставуваат носечки столб на училиштата 2. Доколку наставниците се добри менаѢри, училиштето оди напред во сите компоненти, добива на својот имиџ 3. Со подобри менаѢрски способности на наставниците се менува фактичката состојба со позитивни новини

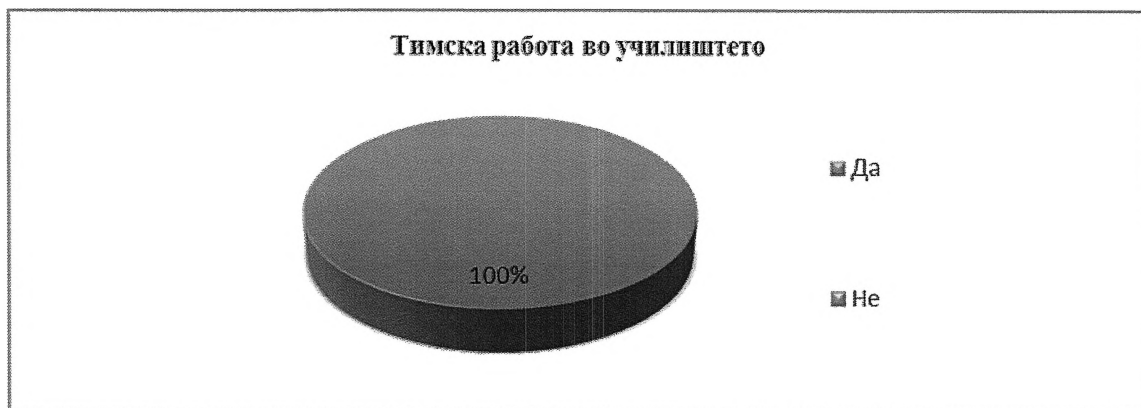
Раководителите на училиштата сметаат дека наставниците треба да имаат добро развиени менаѢрски способности кои придонесуваат кон поквалитетна настава, подобрување на целокупниот имиџ на училиштето, како и во поглед на воведување на новини во начинот на водење на наставата. Накратко, влијанието на менаѢрските компетенции врз наставниот процес во училиштето е големо, и од клучно значење за наставникот е да биде и добар менаѢр во училницата.

На **Прашање бр. 6** од анкетниот прашалник 3 - за раководител: *”Дали сметате дека во училиштето се работи тимски?”*, добиени се следните резултати:

Табела бр.31 – Тимска работа во училиштето

Тимска работа во училиштето	f	%
Да	5	100
Не	0	0
Вкупно	5	100

Графикон бр.24 – Тимска работа во училиштето



Сите 100% од испитаниците сметаат дека во училиштето се работи тимски. Тимската работа има големо влијание на успехот на училиштето, како што веќе споменавме во второто прашање каде раководителите (100%) ја оценија соработката помеѓу наставниците и раководниот менаџмент како одлична, што со резултатите прикажани на табелата погоре се потврдува.

На **Прашање бр. 7** од анкетниот прашалник 3 - за раководител: *”Дали сметате дека добрата тимска работа ја зголемува ефикасноста на целокупната работа?”*, добиени се следните резултати:

Табела бр.32 – Добрата тимска работа ја зголемува ефикасноста на целокупната работа

Добрата тимска работа ја зголемува ефикасноста на целокупната работа	f	%
Да, има големо влијание	5	100
Не	0	0
Има мало влијание		
Вкупно	5	100

Графикон бр.25 – Добрата тимска работа ја зголемува ефикасноста на целокупната работа



Оттука, можеме да истакнеме дека сите (100%) раководители кои беа вклучени во истражувањето сметаат дека добрата тимска работа има големо влијание и ја зголемува целокупната работа во училиштето.

На **Прашање бр. 8** од анкетниот прашалник 3 - за раководител: *”Објаснете ја тимската работа во училиштето”*, од раководителите на основните училишта се добиени следните податоци:

Табела бр.33 – Ставови на раководителите на училиштата за тимската работа во училиштето

Објаснете ја тимската работа во училиштето
Ставови на раководителите на основните училишта Тимска работа во училиштето
1. Преку тимска подготовка на годишна програма за работа 2. Преку заеднички планирања на тематски планови 3. Планирања и подготовки 4. Заедничка изработка на контролни задачи, тематски тестови и други наставни активности 5. Заедничко планирање на посета на институции во локалната средина 6. Тимска работа во подготовка на приредби

Според ставовите на раководителите на училиштата опфатени во истражувачкиот примерок тимската работа е од големо значење за работата на училиштето.

Доколку сите фактори (наставници, стручна служба, менаџмент) се добро координирани и добро соработуваат, училиштето ќе функционира беспрекорно.

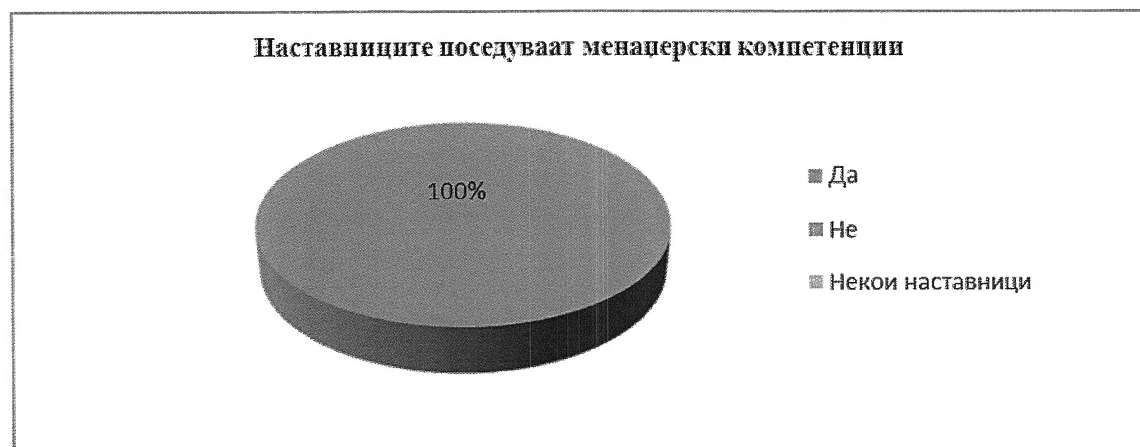
Степенот на квалитетна тимска работа најмногу се согледува при организирање на некој настан (приредба, екскурзија и сл.), при подготвување на годишна наставна програма, како и изготвување на проекти и друг вид на активности.

На Прашање бр. 9 од анкетниот прашалник 3 - за раководител: *”Дали сметате дека наставниците поседуваат менаѢерски способности?”*, добиени се следните резултати:

Табела бр.34 – Наставниците поседуваат менаѢерски компетенции

Наставниците поседуваат менаѢерски компетенции	f	%
Да	5	100
Не	0	0
Некои наставници	0	0
Вкупно	5	100

Графикон бр.26 – Наставниците поседуваат менаѢерски компетенции



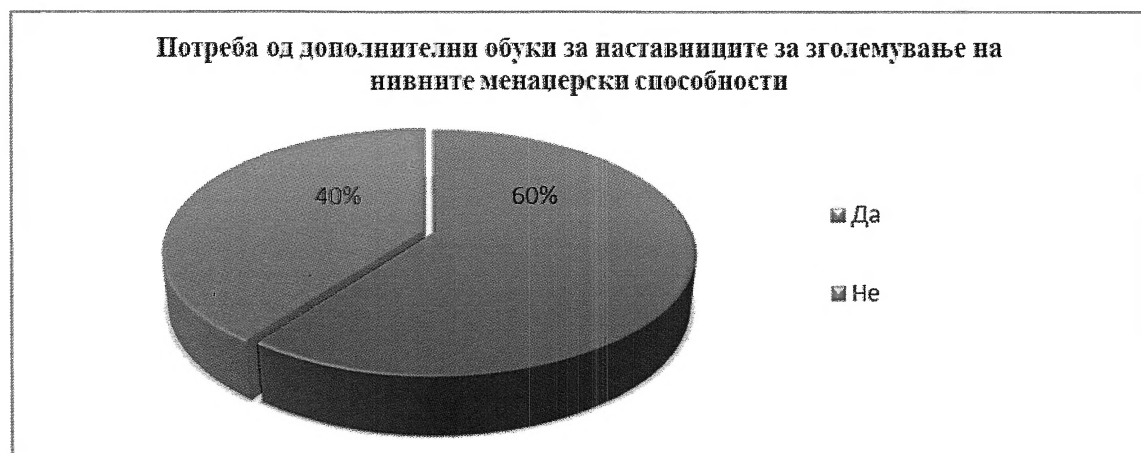
Од добиените резултати прикажани на графички приказ јасно можеме да констатираме дека според мислење на раководителите на училиштата кои заземаа место во овој истражувачки примерок, наставниците поседуваат менаѢерски способности.

На Прашање бр. 10 од анкетниот прашалник 3 - за раководител: *”Дали сметате дека на наставниците им се потребни дополнителни обуки за зголемување на нивните менаѢерски способности?”*, добиени се следните резултати:

Табела бр.35 – Потребa од дополнителни обуки за наставниците за зголемување на нивните менаѢерски способности

Потребa од дополнителни обуки за наставниците за зголемување на нивните менаѢерски способности	f	%
Да	3	60
Не	2	40
Вкупно	5	100

Графикон бр.27 – Потребa од дополнителни обуки за наставниците за зголемување на нивните менаѢерски способности



Според мислењето на 60% од раководителите на основните училишта кои учествуваа во истражувачкиот примерок, сметаат дека на наставниците им се потребни дополнителни обуки за зголемување на нивните менаѢерски способности, што е наспроти мислењето на останатите 40%, кои сметаат дека наставниците имаат добри менаѢерски компетенции и немаат потреба од нивно надградување преку посета на обуки.

Понатаму, на **Прашање бр. 11** од анкетниот прашалник 3 - за раководител: *”Ве молам објаснете ги менаѢрските способности на наставниците во Вашето училиште”* добиени се следните резултати:

Табела бр.36 – Ставови на раководителите на училиштата за менаѢрските способности на наставниците

Објаснете ги менаѢрските способности на наставниците во Вашето училиште
Ставови на раководителите на основните училишта МенаѢрски способности на наставниците во училиштето
1. Наставникот е менаѢр на сопствената училница (освен неговата приоритетна задача да образува и воспитува) 2. Неговите менаѢрски способности се реализираат преку секојдневна соработка со родителите, нивно поттикнување за вклучување во наставата, односно во наставниците активности 3. МенаѢрање за подобрување на условите во самата училница

Како што веќе напоменаваме и во претходната анализа, па така и по мислење на раководителите на училиштата, наставниците се менаѢри и организатори во училницата, како и при соработка со родителите на учениците.

По однос на последното **Прашање бр. 11** од анкетниот прашалник 3 - за раководители: *”Дали сте задоволни од начинот на водење на часовите од страна на наставниците и што сметате дека треба да се промени?”*, од страната на раководителите добиени се следните податоци:

Табела бр.37 – Ставови на раководителите на училиштата во однос на нивното задоволство од начинот на водење на наставата од страна на наставниците

Дали сте задоволни од начинот на водење на часовите од страна на наставниците и што сметате дека треба да се промени?	
Ставови на раководителите на основните училишта	
Задоволство од начинот на водење на часовите од страна на наставниците	
1. Наставниците работат со голем ентузијазам 2. Наставниците ги следат обуките 3. Рационално и детално пристапуваат на новите проекти кои се реализираат во рамките на училиштето	
Ставови на раководителите на основните училишта	
Промени	
1. Потребна е дополнителна креативност на наставниците 2. Намалување на бројот на ученици по паралелки што ќе биде од суштинско значење за квалитетна	

Според изнесените ставови, раководителите во глобала се задоволни од работата на наставниците и нивниот начин на водење на наставата, која ја реализираат согласно предвидената наставна програма.

Од оваа анализа можеме да заклучиме дека наставниците и раководителите на училиштата имаат одлична соработка која се карактеризира со добра комуникација. Начинот на соработка помеѓу овие два наведени субјекти е во сегментите на организација на настани во рамките на училишната програма, како и договори и наставнички состаноци за давање насоки од страна на раководителот за реализација на наставата, што треба да се промени и како да се продолжи понатаму.

Битна улога во работата на едно основно училиште има и стручната служба

која е задолжена за следење на работата на наставниците, следење на новините во образованието надвор од училиштето од каде може да се “црпат” идеи за воведување на новини и во нивното училиште. Стручната служба има удел и во воспитувањето и помагањето на учениците.

Раководителите на училиштата, менаѢерските способности на наставниците ги оценуваат како исклучително битни за начинот на водење на наставата и сметаат дека секој наставник треба да поседува добри менаѢерски компетенции кои во голем степен придонесуваат до покрвалитетно образование.

За да има успех во работата во едно училиште мора да се работи тимски, од соработката помеѓу наставниците и учениците, па се до соработката со раководниот менаѢмент. Согласно добиените резултати од истражувањето можеме да истакнеме дека според раководителите на училиштата тимската работа во нивните училишта е на високо ниво.

Исто така, раководителите сметаат дека во работниот век на наставниците тие треба да се надградуваат и да посетуваат обуки и тренинзи, меѓу кои треба да биде застапена и обуката за развој на менаѢерски компетенции.

4. Осврт кон поставените хипотези

Поставените хипотези во ова истражување ни беа од корист при реализацијата на истражувањето и обработката на резултатите од истото. Потврдувањето на хипотезите е реализирана врз основа на анализата на содржина и добиените резултати од спроведеното истражување за потребите на овој магистерски труд.

Во прилог на *општата хипотеза* можеме да истакнеме дека низ анкетирањето на наставниците и раководителите на училиштата дојдовме до нејзино потврдување, односно, испитувањето се докажа дека наставниците имаат посебни образовни потреби за развој на вештини за ефикасни менаѢерски компетенции.

Што се однесува до посебните хипотези:

Посебна хипотеза 1 - Од истражувањето дојдовме до сознанија дека многу мал дел од наставниците од училиштата кои беа дел од спроведеното истражување, во текот на додипломското образование имале можност на стекнување на знаења и на менаѢерските вештини, бидејќи поголемиот дел од наставниците учеле по стара програма.

Посебна хипотеза 2 - Во текот на реализација на наставата, според ставовите на наставниците, тие се повеќе го развиваат интеракцискиот концепт на работа.

Посебна хипотеза 3 - Од страна на раководителите на училиштата беше истакнато дека наставниците поседуваат одлични компетенции за тимска работа, со што се потврдува оваа хипотеза.

Посебна хипотеза 4 - Постои позитивна комуникација помеѓу наставниците и раководниот менаѢмент во училиштето што јасно се увидува преку изготвување на наставните планови за една тековна година и при организацијата на настани и активности.

Посебна хипотеза 5 - Наставниците користат современи и разновидни форми на соработка со семејствата, покрај станардните родителски средби и индивидуални средби, наставниците со родителите на учениците контактираат во електронска форма, односно преку креирани фејсбук групи специјално за родителите и

учениците, како и преку електронска пошта.

Резултатите ни укажуваат дека во иднина е потребно предметот менаѢмент на образование да биде позастапен во додипломското образование на наставниците со што ќе се зголемат менаѢерските компетенции на наставниците. сите поставени хипотези пред спроведување на истражувањето се несомнено потврдени.

Во прилог на образложените хипотези јасно можеме да сумираме дека сите поставени хипотези во текот на истражувањето се докажани и основани.

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА И ПРЕДЛОЗИ

Согледувајќи ги резултатите од спроведените анкетни прашалници спроведени на наставниците и раководителите на училиштата, како и анализата на содржина преку која се согледува битноста од менаѢрските компетенции на одделенскиот наставник за водењето на наставата, можеме да истакнеме дека тие се од исклучително значење за успехот во реализацијата на наставата.

Согласно добиените резултати, како препорака може да се наведе:

- Воведување на предметот менаѢмент на образование како задолжителен предмет во додипломското образование на одделенскиот наставник
- Формирање помали одделенија во основните училишта со цел да може поголемо внимание да му се посвети на секој ученик
- За наставниците кои студирале по стара програма и воопшто не го слушале предметот менаѢмент на образование од страна на училиштето треба да се организираат обуки преку кои ќе се надгради знаењето на наставниците и ќе се подобрат нивните менаѢрски компетенции

Во наставата во основните училишта се почесто се применува тимската работа за време на часовите, преку која учениците можат да ги истакнат своите предности и слабости, по што наставникот ќе знае на што треба да обрне внимание кај секој поединец, односно, ученик.

Комуникацијата помеѓу наставниците и учениците е неопходна

за успех во наставата, па затоа наставникот треба да воспостави таков однос со учениците што тие нема да се плашат или срачат да побараат помош од наставникот, во однос на материјата која се совладува во тековниот период, како и било што друго што ќе им биде потребно. Добрата комуникација помеѓу наставниците и учениците се смета за предуслов за отворен однос во позитивната атмосфера во училиницата.

Наставниците кои учествуваа во истражувачкиот примерок истакнаа дека во текот на наставата користат најразлични форми и методи, меѓутоа како најчесто применувана е тимската работа, односно, работата во мали групи или парови. Најчесто наставниците формите на работа ги избираат за време на часот или при креирањето на план за наредниот час, земајќи ја во предвид материјата која треба да се обработува.

Наставниците преферираат работа во мали групи бидејќи сметаат дека така секој ученик може да добие одделна задача која е приспособена на неговите можности и знаења, бидејќи во една група учениците секој добива своја задача за на крај да се добие конечен резултат на групата. Преку работата во мали групи нема простор некој ученик да биде неактивен бидејќи се следи резултатот од секој ученик засебно, за разлика од тоа кога се работи во поголема група дел од учениците воопшто не учествуваат, односно препуштаат другите ученици да ја завршат задачата која им ја задал наставникот. Но сепак, како негативни сегменти на работата во мали групи е неведена предноста на големата група каде се добиваат повеќе идеи од страна

на учениците и се добиваат поуспешни решенија.

Наставниците покрај менаѢирањето во училницата, ги менаѢираат и односите со родителите на учениците. Добрите менаѢерски компетенции на наставниците се согледуваат, не само во организирањето на родителски средби, туку и при индивидуалните средби со родителите кога ќе се јави потреба за тоа, вклучување на родителите во проекти и работилници, како и инволвирање на родителите директно во наставата доколку има потреба од тоа.

Без оглед на тоа дали наставниците го слушале предметот менаѢемент на образование во текот на студиите или посетувале специјализирана обука, тие на подобар начин ќе знаат да ги менаѢираат овие односи. Тоа не значи дека наставниците кои не посетиле обука не знаат да бидат добри менаѢери, туку дека го избрале потешкиот пат кон стекнување на овие способности, односно преку работа и искуство. Но сепак, сметам дека е неопходно да се воведат обука за наставниците кои немаат никакво надградување на знаењето во однос на менаѢерските компетенции, што покрај подобрување на наставата и работата во училницата, ќе се одрази и на целокупниот успех и имиѢ на училиштето.

Преку воведување на повеќе предмети во додипломското образование на наставниците кои ќе се однесуваат на менаѢементот во училницата би се зголемило нивото на нови методи, техники и активности за време на часовите, по што и учениците ќе имаат поголем интерес за наставата и ќе се зголеми нивното знаење.

Наставниците треба постојано да вложуваат во сопственото

знаење, како во текот на студирањето, така и преку обуки и трензинзи кои се наменети за наставници.

Добриот менаџмент во училиницата за време на часовите има големо влијание врз целокупниот образовен процес.

ПРИЛОЗИ

Анкетен прашалник 1 – Испитување на партиципирањето на додипломското образование во процесот на развој на менаѢерските вештини на наставниците

АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК

Испитување на партиципирањето на додипломското образование во процесот на развој на менаѢерските вештини на наставниците

УПАТСТВО:

Ве молиме внимателно прочитајте го секое прашање и дадете одговор кој најмногу кореспондира со Вашето мислење, согласување или несогласување со зададените тврдења. Напоменуваме дека не постојат точни и неточни одговори.

Напомена: Анкетирањето е анонимно. Ве молиме за целосни и искрени одговори. Резултатите ќе се користат исклучиво за научни цели.

Ви благодариме на соработката!

Прашалник број _____

Датум на анкетирање _____

1. Во студиските програми на факултетот на кој сте студирале застапен е предметот “менаѢмент на образование”?

- Да
- Не

2. Во студиските програми на факултетот на кој сте студирале постојат други предмети чии содржини даваат можност за развивање на менаѢерските компетенции?

- Да
- Не

Објаснете _____

3. Предметот “менаѢмент на образование” има задолжителен статус.

- Да
- Не

4. Предметот “менаѢмент на образование” има задолжителен статус за:

- Сите насоки
- Некои насоки
- Една насока

5. Со вметнувањето на програмите од предметот “менаѢмент на образование” има директно влијание врз менаѢерските компетенции

- Да
- Не

Доколку одговоривте потврдно, колкаво сметате дека е неговото влијание

- Има многу мало влијание
- Со повеќе од 40% од содржината влијае
- Повеќе од 80% од содржината влијае

6. Дали сметате дека е доволен моменталниот број на часови по предметот “менаџмент на образование”?

- Да, бројот на часови е доволен
- Не, сметам дека бројот на часови треба да се зголеми
- Не знам

7. Дали сметате дека содржините на предметот “менаџмент на образование” даваат можност за апликација на теоретските знаења?

- Да
- Не
- Делумно
- Забелешка: _____

8. Предметот се изучува во _____ семестар.

9. Дали сметате дека за овој предмет се достапни учебници на соодветен јазик?

- Да
- Не
- Не знам

Забелешка: (Ваши сопствени ставови за предметот “менаџмент на образование”)

Ви благодариме

Анкетен прашалник 2 – Наставници

АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК

*Наставници***УПАТСТВО:**

Ве молиме внимателно прочитајте го секое прашање и дадете одговор кој најмногу кореспондира со Вашето мислење, согласување или несогласување со зададените тврдења. Напоменуваме дека не постојат точни и неточни одговори.

Напомена: Анкетирањето е анонимно. Ве молиме за целосни и искрени одговори. Резултатите ќе се користат исклучиво за научни цели.

Ви благодариме на соработката!

Прашалник број _____

Датум на анкетирање _____

1. Дали во текот на Вашето студирање сте слушале студиски предмет кој сметате дека бил клучен за развивање на Вашите менаѢерски способности?

- Да
- Не

Доколку одговоривте потврдно Ве молам напишете кој е тој предмет

2. Дали сметате дека има потреба во додипломските студии да се воведе ваков вид на предмет?

- Да
- Не

Доколку одговоривте потврдно Ве молам да дадете свое лично мислење зошто е тоа потребно

-

3. Дали сте учествувале на обука за наставници на која се говорело за тимската работа, интеракцијата во наставата и соработката со семејствата на учениците?

- Да
- Не

(Доколку одговоривте потврдно)Обуката се однесуваше на⁸²:

- Тимската работа
- Интеракција во наставата

⁸² Мoжни се повеќе одговори

- Соработка со семејствата на учениците

4. Кога последен пат сте присуствувале на обука за наставници?

- Во изминатата година
- Пред 1 – 5 години
- Пред повеќе од 5 години

5. Примената на современи наставни пристапи ја сметате за:

- Неопходна
- Потребна
- Воопшто не е потребна
- Не знам

6. Дали сметате дека добрата и постојана комуникација помеѓу наставниците и учениците е неопходна за успех во наставата?

- Да
- Не

Доколку одговоривте потврдно, објаснете зошто

7. Која е Вашата најомилена форма на работа?

8. Дали сметате дека работата во мали групи е поефикасна за разлика од работењето во поголема група?

- Да
- Не

Објаснете зошто

9. Кои фактори ги сметате за предност на тимската работа?

10. Колкав сметате дека е квалитетот на Вашата соработка со менаѢерското раководство со училиштето, на скала од 1 до 5⁸³?

1 2 3 4 5

11. Наведете ги формите на Вашата соработка со семејствата на учениците

⁸³ Доколку 1 е најниско ниво, а 5 највисоко

12. Дали сметате дека треба да се воведе посебна обука за наставниците, со цел да се подобрат нивните (Вашите) менаѢерски способности?

- Да
- Не
- Не знам

Забелешка: (Ваши сопствени ставови)

Ви благодариме

Анкетен прашалник 3 – Раководител на училиште

АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК

(Раководител на училиште)

УПАТСТВО:

Ве молиме внимателно прочитајте го секое прашање и дадете одговор кој најмногу кореспондира со Вашето мислење, согласување или несогласување со зададените тврдења. Напоменуваме дека не постојат точни и неточни одговори.

Напомена: Анкетирањето е анонимно. Ве молиме за целосни и искрени одговори. Резултатите ќе се користат исклучиво за научни цели.

Ви благодариме на соработката!

Прашалник број _____

Датум на анкетирање _____

1. Дали сметате дека имате добра соработка со наставниците?

- Да
- Не

2. Ве молам оценете го нивото на соработка со наставниците, на скала од 1 до 5⁸⁴

⁸⁴ Каде 1 означува најниско ниво на соработка, додека 5 означува соработка со најдобар квалитет

1 2 3 4 5

3. Ве молам објаснете го начинот на соработка со наставниците

4. Каква е улогата на стручната служба во вашето училиште?

5. Колку се битни менаѢерските способности на наставниците за успешната работа на училиштето?

6. Дали сметате дека во училиштето се работи тимски?

- Да
- Не

7. Дали сметате дека добрата тимска работа ја зголемува ефикасноста на целокупната работа?

- Да, има големо влијание
- Не
- Има мало влијание

8. Објаснете ја тимската работа во училиштето

9. Дали сметате дека наставниците поседуваат менаѢерски способности?

- Да
- Не
- Некои наставници

10. Дали сметате дека на наставниците им се потребни дополнителни обуки за зголемување на нивните менаѢерски способности?

- Да
- Не

11. Ве молам објаснете ги менаѢерските способности на наставниците во Вашето училиште

12. Дали сте задоволни од начинот на водење на часовите од страна на наставниците и што сметате дека треба да се промени?

Забелешка: (Ваши сопствени ставови)

Ви благодариме

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Адамческа, С., Активна настава (методички основи), Југореклам, Скопје, 1996
2. Банчотовска, Н.С., Професионалните компетенции на наставниците, Академски печат, Скопје, 2008
3. Блажева, А., Чонтева, Ж., Прирачник со работничници за современи и креативни методи и техники за учење. Проект за модернизација на образованието, Алгоритам Центар, Едукативен центар, Скопје, 2010
4. Бранковић, Д., Илић, М., Милијевић, С., Сузић, Н., Гутовић, В., Педагошко-психолошке и дидактичко-методичке оснoве васпитно-образовног рада, Друштво педагога Републике Српске, прво издање, Бања Лука 1999, прво издање
5. Black P.J., Formative And Summative Assessment By Teachers, Studies in Science Education, 1993
6. Бутлеска, У., Наставникот и вештините потребни за успешна реализација на наставата, Е-педагог, 2010
7. Бутлеска, У., Планирање и подготовка на наставата, Да го направиме училиштето подобро место за учење, Е-педагог, 2010
8. Calderon T. G., Gabbin A. L., Green, B.P., Summary Of Promoting And Evaluating Effective Teaching, Journal of Accounting Education, 1996
9. Cyrs T. E., Visual Thinking: Let Them See What You Are Saying, New Directions for Teaching and Learning, 1997
10. Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н., Конструктивистички пристап образовању и усовршавању за нивове лoге у школи, Учитељски факултет, Београд

11. Вилотијевик, М., Дидактика 3, Организација на наставата
12. Воспитни крстопати, Списание за современо воспитание, образование и настава, Година XII, бр.124
13. Gipps C., Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment, London: The Falmer Press, 2002
14. Детра, Тимови и тимска работа, Проект за модернизација на образованието, Институт за менаџмент, Скопје 2007-2008
15. E. Jensen, Super-nastava (Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje), Educa, Zagreb, 2003
16. Kyriacou, Chriss, Temeljna nastavna umijeca, Educa, Zagreb, 1995
17. Кожуваровска, Г., Соработка со родителите, Битола, 2011
18. Кука, М., Методика на природните науки, Публикација, 2008
19. Мала енциклопедија, Просвета, Београд, 1978
20. Министерство за образование и наука, Упатство за вреднување на исполнувањето на работните должности на наставниците и стручните соработници во основното и средното образование, Државен просветен инспекторат
21. Мустафаи, М., Соработка со родителите, ССОУ “Моша Пијаде”, тетово, 2011
22. Наумовска, С., Соработка со родителите – важна составка за педагошко разбирање и напредување во процесот на учење, Битола, 2011
23. Петковски, К., Алексова, М., Водење на динамично училиште, Биро за развој на образованието, Скопје, 2004
24. Пољак, В., , Дидактика, Школска књига, Загреб, 1990

25. Поповски, К., Успешен наставник, Филозофски факултет, Скопје
26. Рот, Н., Основи социјалне психологије, Завод за уѢбенике и наставна средства, Београд, 1978
27. Strugar, V., Biti ucitelj, Hrvatskopedagosko knjizevni zbor, Zagreb, 1993
28. Соклевски, Т., Форми на обука на наставниците менаѢери, Воспитни крстопати, бр. 90, Скопје, 2005
29. Соклевски, Т., МенаѢерските компетенции на наставниците ја подобруваат ефикасноста и ефективноста на наставата, Бизнис академија Смилевски, Битола
30. Соклевски, Т., Моделирање на обуката на наставниците за нивната менаѢерска улога во теоретската настава, Битола, 2008. ISBN 978-9989-2964-2-0
31. Софијанова, Е., Комуникациски и лидерски вештини во тимската работа, Алгоритам центар, Скопје, 2010
32. Смилевски, Ц., Предизвикот и мајсторството на организациските промени, ДЕТРА Центар, Скопје, 2000
33. СОУ “Таки Даскало” – Битола, Зборник на трудови од меѓународно стручна конференција, Ефикасност и ефективноста на наставата, Битола, 2011
34. Стевановиќ, Б., Педагошка психологија, Завод за уѢбенике и наставна средства, Београд, 1980
35. Strategijski menadzment, (Biljeske sa seminarske nastave), Sveuciliste u Zagrebu Fakultet organizacije i informatike, Varazdin, 2006
36. Filipovic, N., Mogucnosti I dometi stvaralastva učenika I nastavnika, Svjetlost, Zavod za udzbenike I nastavna sredstva, Sarajevo, Zavod za udzbenike I nastavna sredstva,, Beograd, 1988

37. Ђорђевић, Ј. (2004): Настава као процес поучавања, учења и комуникације. У: Комуникација и медији, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за педагошка истраживања у Београду
38. Чонтева, Ж., Оценување на знаењата и способностите на учениците со примена на Блумовата таксономија, Алгоритам центар, Едукативен центар, Скопје, 2010
39. Универзитет “Св. Кирил и Методиј”, Современи образовни технологии, Филозофски факултет – Скопје, Институт за педагогија, Последипломски студии по менаѢмент во образованието, Скрипта
40. Интернет пребарување
1. Граѓански свет, Менторството и граѓанските организација, Број 38 Мај 2004, Достапно на: <http://www.graganskisvet.org.mk>
 2. Европска комисија, Заеднички европски принципи за компетенциите и за квалификациите на наставникот, Образование и култура, Доживотно учење: Политики за образование и обука, Училишно образование и високо образование, Достапно на: <http://www.see-educoop.net>
 3. Laura Curtis, Education & Outreach Coordinator of Family Support Network of North Carolina Наслов: “What is Mentorship?”
Превземено од: <http://www3.sympatico.ca/mentor.ats/what.html>
 4. Мариета Енс, Рагнар Милер, Основни методи на политичката настава, Дадлос, Достапно на <http://www.dadalos.org>
 5. Спасојевиќ, П., Однос наставник – ученик, Достапно на <http://pspasojevic.blogspot.com>