

**Универзитет “Св. Кирил и Методиј” – Скопје**

**Филозофски факултет**



**Менаџмент на човечки ресурси во општествените дејности**

**МЕНАѢИРАЌЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА  
НАСТАВНИЦИТЕ ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

**Магистерски труд**

**Ментор:**

**проф. д-р Вера Стојановска**

**Кандидат:**

**Елена Анева**

**Скопје, 2015**

*за поддршката и целном труд кој го освоија во мене*

*со љубов, и искрена благодарност*

*На моите родители, Благица и Јосиф Ангеи*

**СОДРЖИНА**

Вовед.....	1
I ТЕОРЕТСКИ ДЕЛ.....	3
1 ОСНОВНИ ПОИМИ И ДЕФИНИЦИИ.....	3
1.1 МЕНАЏМЕНТ, ПОИМ И ДЕФИНИЦИЈА .....	3
1.2 Менаџмент функции.....	6
1.2.1 Планирањето како менаџмент функција.....	6
1.3 Организирањето како менаџмент функција.....	8
1.4 Координирањето како менаџмент функција.....	10
1.4.1 Методи на координирање.....	11
1.4.2 Менаџерите во улога на координатори.....	11
1.5 Мотивирањето како менаџмент функција.....	12
1.5.1 Процес на мотивација.....	13
1.5.2 Менаџерот како мотиватор.....	13
1.5.3 Задоволството од работа.....	14
1.6 Контролирањето како менаџмент функција.....	15
1.6.1 Потребата од контрола.....	16
2 МЕНАЏМЕНТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО.....	17
2.1 Квалитетното образование продуцира квалитетен кадар.....	19
3 СТРАТЕШКО УПРАВУВАЊЕ СО ЧОВЕЧКИТЕ РЕСУРСИ.....	20
3.1 Стратегиско планирање на човечките ресурси.....	22
3.2 Користење на човечките ресурси како суштинска компетентност.....	22
3.3 Стратегиски успех со практиките за човечки ресурси.....	23
3.3.1 Најдобри практики за човечки ресурси.....	23

4	ДИРЕКТОРОТ ВО УЛОГА НА МЕНАџЕР.....	24
4.1	Главни вештини на директорот во улога на менаџер.....	25
4.1.1	Комуникциските вештини на директорот.....	26
4.2	Улогата на директорот во однос на проценката на способностите на вработените.....	28
4.3	Улогата на директорот во однос на професионалниот рзвој на вработените и неговиот сопствен развој.....	29
4.3.1	Директорот во улога на поттикнувач на некои видови професионален развој.....	33
5	СТАТУСОТ НА НАСТАВНИКОТ ВО НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС.....	34
5.1	Улогата на наставникот во наставниот процес.....	34
5.2	Психолошките /персоналните корелации на остварување на улогата на наставникот.....	37
5.3	Интеграција и доминација на улогата на наставникот.....	38
5.4	Успешноста на наставникот во наставата.....	39
6	ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИКОТ.....	40
6.1	Професионалниот развој на наставникот и одговорноста кон него.....	43
6.2	Форми на професионалниот развој.....	43
6.3	Усовршувањето на наставниците кои работат.....	44
6.4	Програми за усовршување на наставниците.....	46
6.5	Карактеристики и принципи на висококвалитетен професионален развој.....	49
6.6	Евалуација на професионалниот развој на наставниците.....	51
6.7	Промена во постигнувањата на учениците и нивната мотивација како показател за промена и професионалниот развој на наставниците.....	53



6.7.1	Процена на промената на наставниковите особини како показател на промената во работата и ефектите врз професионалниот развој.....	54
7	РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА.....	55
II	МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	59
1	ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....	59
2	ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	60
2.2	Теоретски цели на истражувањето.....	60
2.3	Апликативни цели на истражувањето.....	60
3	ХИПОТЕЗИ.....	62
4	ВАРИЈАБЛИ.....	63
5	ПРИМЕРОК И ПОПУЛАЦИЈА НА ИСТРАЖУВАЕТО.....	64
6	МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	66
6.1	ПОСТАПКА НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....	66
7	СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ.....	67
III	АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ДОБИЕНИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	68
	1. Резултати кои се однесуваат на планирањето на професионалниот развој на наставниците во основното училиште.....	71
	2. Резултати кои се однесуваат на организирањето на професионалниот развој на наставниците во основното училиште.....	77
	3. Резултати кои се однесуваат на управувањето и раководењето на професионалниот развој на наставниците во основното училиште.....	89
	4. Резултати кои се однесуваат на координирањето и мотивирањето на професионалниот развој на наставниците во основното училиште.....	105
	5. Резултати кои се однесуваат на контролата на процесот на менџирање на професионалниот развој на наставниците во основното училиште.....	111
	ЗАКЛУЧОК.....	130
	КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	134
	ПРИЛОЗИ.....	139

Анкетен лист за наставници.....	139
Протокол за структурирано интервју со директори.....	145

## ВОВЕД

Битието на човекот содржи исконска потреба за усовршување на себе си и сето она што го опкружува и работи. Она што човекот сака да го види како краен исход од работењето на себе си и она што воопшто и го работи е постигнување на едно скалило повисоко од она на кое што тој бил. Со еден збор, човекот сака да се усовршува, и надоградува. Потребата од усовршувањето е клучот за да се оди напред и да се цели кон уште повисоки достигнувања во животот.

Токму тоа усовршување се чувствува доста присутно кај кадарот кој е оспособен да работи во воспитно- образовниот процес. Тој има пред себе значајна задача за која мора да ги исполни своите очекувања но и очекувањата на оние пред кои се потврдува неговиот квалитет. Знаењата, умеењата, навиките, вештините способностите се еден посоебен склоп од алати со кои наставникот работи. Тој склоп доколку постојано не се надоградува и усовршува лесно се осиромашува. Од таа причина потребно е професионалниот развој на наставниците да биде успешно воден и менаџиран.

Менаџерот е еден од клучните поединци кои можат многу да направат во поглед на давањето насоки, напатствија за тоа зошто е битно наставниците да се усовршуваат постојано. Менаџерите се примери за тоа како еден поединец во она што го работи треба да биде успешен и постојано да трага по нови и уште поуспешни поефикасни методи на работа.

Ова се споменува од аспект на тоа дека во денешното време на постојани промени, организациите од различен тип сите имаат една единствена цел, а тоа е да бидат организации кои умеат да се носат со промените и да го надоградуваат сопствениот квалитет.

Под квалитетен кадар се подразбира кадар кој постојано се доусовршува, дообразова, или кадар кој сака да учи. Инвестициите во овој развој се огромни, не само во поглед на финансиите, туку и во поглед на трудот, времето, напорот којшто поединецот треба да го вложи за да биде позитивно вреднуван.

Менаџерите се стручњаци без кои една организација од било каков карактер не може да опстојува. Она што секогаш е битно а тоа е како ја водат организацијата и

колку самите тие се вклучени во професионалниот развој на нивните вработени, или што тие подразбираат под него. Исто така се поставува прашањето колку тие би се залагале за да би можеле да постигнат врвни резултати во она што тие го работат и за што се определиле.

За да навистина можеме да забележиме успех во работата на едно училиште тоа можеме да го согледаме од сите директно вклучени субјекти во воспитно- образовниот процес, коишто укажуваат на постојаната потреба од професионален развој и надоплонување на знаењата, вештините и способностите.

Професионалниот развој на наставниците е клучна карика во целокупниот воспитно- образовен процес кој се стреми кон успех. Покрај наставниот кадар секогаш клучно место превземаат директорите кои се ставени во позиција на нивни водачи и насочувачи во текот на кариерата.

Наставникот донекаде самиот одлучува за тоа дали ќе се усовршува или не, меѓутоа секогаш наставниците имаат потреба од поддршка за секоја превземена или двоума за непревземена иницијатива. Важноста од тоа мора да биде согледана онака како што треба, за да не би се соочиле со недостатоци кои ќе вилјаат и ќе се одразат негативно на квалитетот на работата на наставникот.

Негативниот предзнак за секој вработен на она што го работи, значи дека постојат многу пропусти во неговото образование, како и отсуство на мотив за постигнување или подобрување на она што го работи. Секогаш е потребен мотив за да се цели кон постигнување на повисоки и подобри резултати.

Менаџерите се оние коишто треба најмногу да бидат вклучени во процесот на мотивацијата или поттикнувањето на своите вработени за професионален развој. Квалитетот на она што се работи е секогаш значаен за да можат да бидат постигнати уште подобри резултати.

Воспитно – образовниот процес е доста сложен и затоа на истиот треба да му се пристапи соодветно, односно поединците кои се дел од него мораат максимално да се ангажираат. Секој поединец може да изгради кариера во професијата која што ја работи. Секоја работа има специфични барања на кои треба да се одговори, и на кои во иднина треба постојано да се работи. Професионалното надоградување е уште еден чекор напред во успешното кариерно работење.

# I. ТЕОРЕТСКИ ДЕЛ

## 1. Основни поими и дефиниции

### 1.1 МЕНАџМЕНТ, ПОИМ И ДЕФИНИЦИЈА

Секоја дејност којашто ја работат луѓето во себе содржи посебен склоп на функции кои ја градат како една целина. Менаџментот може да се каже дека претставува составен дел од животот на човекот гледано во секој сегмент. Кога зборуваме за менаџментот, тогаш треба да имаме во вид неколку работи. Првата е, дека менаџментот повеќе треба да се третира како активност или процес, а помалку како поим или настан.

Една од најзначајните бариери за успешното прифаќање на концептот за менаџментот или менаџерското однесување во организациите е традиционалниот пристап во поимањето дека менаџментот се однесува само на раководната структура, а не на персоналот во целина. На тој начин менаџментот како поим, асоцира на статус и моќ што не е целосно согледување на суштината на менаџментот.

Менаџментот или управувањето се однесува на извршување на работите или на овозможување работите да се случат. Оттука, менаџментот се однесува на процесот којшто сите луѓе го прифаќаат како начин или култура на живеење во организациите. Со други зборови, менаџментот им припаѓа на сите организации. Поаѓајќи од ова, следи сфаќањето дека процесот на менаџментот или управувањето се среќава во секоја ситуација каде што поединците се собираат со заедничка цел да ги достигнат договорените резултати.

Понекогаш може да постојат многу значајни разлики во начинот на којшто концептот за менаџментот се интерпретира во различни организации. Тоа е природно ако се имаат во вид разликите во поглед на големината, технологијата, екипираноста и резултатите на тие организации. Но битно е дека длабоките разлики во вредностите и целите на организацијата не ги намалуваат основните барања на управувањето.

Менаџментот е целосно насочен и се грижи за постигнување на резултати. Постоенето на резултатите подразбира воспоставување систем од вредности за природата на тие резултати и за нивното значење заради кои треба да се постигнат. Да

се биде успешен менаџер, всушност значи, да се развива капацитетот за разбирање на природата на резултатите и постигнувањата и способност тие да се поврзат во соодветени системи на вредности. Значи менаџментот не е и не може да биде неутрален во поглед на вредностите и резултатите.

Луѓето учат да станат успешни менаџери преку процесот на управување. Менаџментот се изразува преку однесувањето. Ако менаџментот подразбира акција, тогаш задолжителен критериум за успешност е големината на опфатот на постигнатите резултати и интенциите преточени во согледливи промени. Кон претходното, особено за големите организации, треба да се додаде и квалитетот на внатрешните меѓусебни односи на персоналот.

Според Петковски, (Петковски, 2012, стр.3) успешниот менаџер е во состојба да работи и во услови кои се рангираат во сложени ситуации и проблеми. Управувањето со тензијата, меѓу теоријата и практиката, вредностите, она што е најкорисно и најпрактично во таа ситуација, како и крајната сложеност на социјалните односи, се основа за процесот на менаџмент во организацијата. Ова претставува постоење на вештини за анализа, за воспоставување приоритети и за комуницирање.

Да се менаџира значи да се умее да се работи на соодветно избран начин и да се постигнуваат зацртаните цели. Најзначаен момент во целокупниот менаџмент процес е како успешно да бидат менаџирани луѓето коишто работат одредена активност.

Менаџерот е она лице коешто во очите на другите мора да се истакне како особено способен квалитетен и успешен и кој знае како истите овие карактеристики да ги пренесе и на своите луѓе. Менаџерот во основа е пример за работник, кој покажува како може да се дојде до забележителен резултат за она за што човекот се определил да го работи.

Постојат повеќе дејности кои се менаџирани, но една од најзначајните е професионалниот развој. Менаџментот мора да се труди да дава правилни и реални насоки за успешно реализирање на сите вработени во било кој сектор и во различните типови на организации. Бидејќи секогаш успехот или неуспехот се припишува на оној кој стои на чело на организацијата. Менаџментот мора да работи секогаш на претставување на своите резултати на највисоко ниво. Тој е *мотиватор* во секој поглед, кој само со напорна работа го заслужува епитетот.

Менаџментот е водење на процес кој треба да даде резултати во работата. Менаџирањето со човечкиот капитал е најтешкиот и насложениот дел од работата на секој менаџер. Зошто е тоа така? Ги имате луѓето но морате да направите нешто со нивниот систем од знаење, вештини и способности и да создадете квалитет и задоволство кај двете страни. Професионалниот развој е клучна карика во водењето на организацијата, бидејќи подразбира стремеж за искачување на повисоко скалило и задоволување на потребата од самоактуализација. Ако менаџерот успешно го води развојот на своите вработени тогаш тој е позитивно вреднуван.

Менаџерот мора да комуницира постојано со надворешното и внатрешното опкружување, да ги прати новините, и да ги применува новите трендови кои се понудени.

Вработените најдобро можат да го оценат ангажманот односно залагањето на својот менаџер. Менаџерот креира на некој начин модел на работен кадар за којшто смета дека може да биде успешен и успешно да ги обавува своите работни обврски. Преку грижата на менаџерот за професионалниот развој на вработените тој осигура во најмала рака поголема мотивација за вработените и поголеми успеси и постигања во работата.

Менаџерот мора да има стратегија преку која ќе го води процесот на менаџирање на професионалниот развој на наставниот кадар, што пак подразбира постоење на долгорочен план со серија активности кои го помагаат остварувањето на крајните резултати или исходи.

Стратегијата доколку постои во концептот на менаџирање треба да понуди нови начини на размислување кои нудат ефективни решенија за евентуални проблеми што би се јавиле во рамките на зададен систем на делување.

Карактеристично за менаџмент процесот е тоа што неговата реализација не е возможна доколку не постои план стратегија за постигнување на целите на организацијата. Сите пет основни менаџмент функции мора да бидат активно употребени и да вродат со резултати.

## 1.2 Менаџмент функции

Секој менаџмент во себе ги содржи основните или базичните функции без кои ја губи смислата на своето постоење. За секој процес што се води мора да постојат активности кои овозможуваат дејноста да се одвива без поголеми грешки. Доброто познавање на овие функции од страна на менаџерот донекаде обезбедуваат средина која може да се справува со ризиците кои ги носи дејноста во која се делува. Станува збор за петте основни менаџмент функции и тоа: планирање, организирање, координирање, мотивирање и контролирање.

Во денешни услови речиси не постои дејност која не е менаџирана, па таков е случајот и со училиштето како организација од воспитно-образовен карактер. Овие пет веќе споменати функции треба да му обезбедат на училиштето непречна работа но и да покажат успех и да го издигнат на некое ниво.

### 1.2.1 Планирањето како менаџмент функција

Да се планира значи да се има некоја цел зацртано која сакаме да ја оствариме. Планот значи акција која треба да биде превземена за да се оствари некоја дејност со цел. Планирањето мора да се одвива на некои начини кои нудат ефикасни решенија. Зависно од тоа како ќе го испланираме она што сме го зацртале така и ќе дејствуваме и ќе добиеме резултати кои се огледуваат во нашиот план.

Доколку намената е за понатамошниот развој на вработените тогаш самиот менаџер знае дека се наоѓа пред сериозна улога и задача која треба да ја обави онака како што треба и доликува.

Планот е еден вид на патоказ низ кој се движат вработените во организацијата. Особено е значајно да се определат вистинските акции кои ќе допринесат за постигнување на прави и реални резултати. Менаџерите се оние кои најмногу се очекува да се залагаат за успешната реализација на зацртаните цели. Пред се е битно менаџерот да има сознание со кои услови за работа тој располага и колку истите можат да дадат определени придобивки.

Најзначајната компонента на планирањето како прва менаџмент функција е постоењето на визија за тоа каде ги гледа менаџерот организацијата и своите вработени. На тој начин многу е покомплетна сликата за тоа што тој сака да постигне и



на што всушност работи и бара од својот персонал. Плановите кои ги креираат менаџерите се средство со кое можат да бидат постигнати значителни резултати во она што се работи. Па според тоа Џонс, и Џорџ (Џонс, Џорџ, 2008, стр.297-300) сметаат дека планирањето треба да одговори на шест основни прашања во однос на која било активност, и тоа:

- што треба да се направи;
- кога е рокот;
- кога ќе се направи;
- кој ќе биде одговорен за тоа;
- како ќе се направи;
- колку време, енергија и ресурси се потребни за да се постигне целта

Постојат три чекора во планирањето, а тие се:

1. определување на мисијата и целите на организацијата (дефинирање на бизнисот и поставување на главните цели),
2. формулирање на стратегијата (анализа на тековната ситуација и развивање стратегии),
3. имплементирање на стратегијата (алоцирање на ресурсите и одговорностите за остварување на целите).

Сите наведени чекори во планирањето треба да овозможат дејствување според планот, односно визијата замислата која ја имаат претпоставените и секој можен пропуст или недостаток да се сведе на минимум. Секоја добро завршена работа во превод значи добро обмислен план. Планирањето на некоја дејност мора да содржи во себе одредени посебности кои менаџерот мора да ги познава.

Менаџерите се добри онолку колку што можат да допринесат активностите во работата да се одвиваат според зацртаното- замислата. Планирањето само по себе звучи добро, но за неговта реализација мора многу да се работи односно се очекува планот да се стави во функција на остварување на следните менаџмент функции.

Всушност ниту една од следните менаџмент функции не можат да се оствараат доколку не се започне од планот. Успешноста на планот секогаш се согледува на крајот или кога целите ќе бидат постигнати или нема да бидат постигнати.

Планот во основа треба да претставува прв чекор кој го прави менаџерот за своите вработени во организацијата и со истиот тој план и им овозможува услови за добра работа како и можности да ја согледаат важноста на ова функција и пристапот кон неа.

Планирањето не е само функција на менаџментот туку тоа претставува и процес со кој се отпочнува одредена дејност за која изгледите дека ќе вроди со плод се реални. Но во практиката треба да се знае дека не секогаш работите одат според планот, па затоа се можни одредени пропусти или недоследности, кои секако менаџерот мора да ги има под контрола за да не го изгубат основниот терк.

### **1.3 Организирањето како менаџмент функција**

Организирањето како втора по ред менаџмент функција е важна од аспект на креирање и одржување на воспоставените односи помеѓу ресурсите во рамките на одредена организација. Организирањето претпоставува постоење на одредена структура на зададена дејност чијашто цел е следење на планот и дејствување.

Организирањето повторно е обврска на менаџерот како стручно лице кое најдобро знае како се обавува. Се очекува тој да има способност за успешно креирање на организационите идеи кои треба да осигураат добри услови за работа и мотив за напредок. Улогите на вработените се одредени преку организациската функција и се координирани за нивно поуспешно изведување на работното место.

Најголемиот менаџерски предизвик е токму организирањето на работата во една организација. Организацијата без добро обмислен план не е возможна, всушност кога се оди по планот организацискиот аспект мора да се повикува на она што како цел е зацртано во него.

Организирањето подразбира и добро избран кадар кој може да биде вклучен во различни активности кои ќе ги подобрат неговите работни перформанси. На пример, наставничкиот кадар во едно училиште треба да биде добро организиран за да може ефективно да ја обавува својата работа, но и да биде постојано поттикнуван за понатамошна поуспешна надоградба во она што го работи како свој позив.

Организирањето на луѓето во една дејност подразбира умешност во согледување на условите во кои тие луѓе работат, согледување на нивните карактеристики од аспект на работен потенцијал со кој располагаат и следствено на тоа дејствување во насока на постигнување оптимален исход во она што менаџерот утврдува дека е неопходно за да се работи.

Менаџерите сакаат во својата организација да имаат вработени кои не само што си ја сакаат својата избрана професија туку и имаат желба и поттик за понатамошни истражувања и учења за тоа како повеќе да допринесат во својата работа со што би го оправдале изборот на професијата.

Често во пракса се среќаваме и сме сведоци на лошо организирани активности од типот на обуки, семинари, кадешто очекувањата на посетителите се големи во поглед на остварување на самата цел а тоа е повеќе знаење, учење на нешто ново, развивање на способности кои можат да вродат со плод и да донесат задоволство кај оние кои биле дел од тие обуки.

Организациската структура не служи само за определување на позиции помеѓу луѓето опфатени со неа, таа многу повеќе ефекти има врз комуникацијата, функционирањето и ефективноста на различните бизнис функции во самиот бизнис. (<http://www.pretpriemac.com/11-zadaci-menadzeri/>)

Организациската функција на менаџментот гради целина преку добриот распоред на улогите кои ги имаат вработените особено кога сите дејствуваат како еден работат тимски, бидејќи тимската работа е преуслов за успешно работење, и како таква значително влијае на мотивацијата на сите вработени во една организација.

Во склоп на сето она што претходно беше наведено може да се додаде дека организирањето е менаџмент функција која произлегува од планирањето и која се надоврзува на истото, но воедно претставува и предуслов за наредните менаџмент функции кои треба да обезбедат полесно остварување на зацртаните цели.

Менаџерот мора секогаш да ги има на ум целите кои треба да се постигнат преку организациската функција. Организирањето на професионалниот развој на вработените е една од најважните работи кои се од интерес на менаџерот, бидејќи без него нема напредок и задоволство кај вработените. За да изградат позитивен став кон процесот на

менаџирање кој се изведува од страна на менаџерот вработените мораат да ги чувствуваат придобивките од она што се прави за нив.

Како пример може да се спомене подеднаквото учество на сите наставници во обуките и можностите за нивно понатамошно усовршување. Преку организацијата се уредува улогата на вработените во извршувањето на одредената дејност. Кога станува збор за професионалниот развој се мисли на улогата на вработените во градењето на нивната кариера која треба да им обезбеди напредување.

Менаџерите се соочуваат со огромен предизвик во смисла на добро организирање на професионалниот развој на вработените. Тие се грижат за кариерниот развој на своите вработени и се постојано во тек со случувањата во светот за како поуспешно да се обезбедат сите неопходни средства за да вработените напредуваат.

Добрата организација често ја поврзуваме со успешната реализација на активностите и остварување на целите. Менаџерите мораат постојано да бидат вклучени во различни модели на организирања кои ќе понудат успех и задоволство кај сите вработени.

#### **1.4 КООРДИНИРАЊЕТО КАКО МЕНАџМЕНТ ФУНКЦИЈА**

Координирањето претставува насочување на одредена дејност за да се исполнат зацртаните цели. Без добро координирање немаме успешно остварување на целите. Менаџментот како процес координирањето го смета за клучен елемент во синхронизираното работење на сите инволвирани субјекти, кон една заедничка цел.

Координирањето пред се бара добра усогласеност на претходните две функции – планирањето и организирањето. Да се умее да се координира потребна е умешност и добро познавање на сите чинители за постигнување на успех. Џејмс и Морган, (James, Morgan, 1973, p.26) координирањето го сметаат како посебна функција на менаџментот, покрај планирањето, организирањето, мотивирањето и контролирањето, кое ќе обезбеди автоматско остварување на формулираните цели, политиките постапките и организацијата, а се дефинира како процес на комуницирање со другите, внатре и надвор од менаџерската контрола, за да се постигне нивна кооперативност, било тие да влијаат или да се под влијание на менаџерските активности.

За да се има добро координирање потребно е менаџерот постојано да остварува контакт со вработените и да ги насочува правилно како да работат и да се стремат кон постигнување на успех. Координирањето на вработените во поглед на нивниот професионален развој е уште еден квалитет кој го поседуваат менаџерите. Координирањето овозможува на вработените полесно снаоѓање во извршувањето на активностите.

#### **1.4.1 МЕТОДИ НА КООРДИНИРАЊЕ**

Методите претставуваат начини на реализација на одредена активност. Оставрувањето на најдобри резултати е сврзано со синхронизирање на напорот. Во основа постојат два метода за координирање: неформален или самокоординација и формален или извршна координација.

Според Шуклев, (Шуклев, 2004, стр.229) самокоординацијата е доброволен однос кон активностите, умствени и физички со оние другите со кои треба да се кооперира. Формалната координација е формален однос кон активноста со примена на авторитет во извршувањето на менаџерската функција на контрола. И двата вида на координација се потребни во процесот на менаџирање, зависно од природата на активноста која се извршува. Потребно е координирање на активностите кое ќе биде спроведено во вистинското време. Се смета дека тука таа задача му припаѓа на менаџерот на организацијата, кој одлучува за превземање на дадената акција.

#### **1.4.2 МЕНАѢРИТЕ ВО УЛОГА НА КООРДИНАТОРИ**

Менаџерите во една организација, како што и претходно напоменавме се оние стручњаци од кои се очекува да создадат неспречно одвивање на работата. Освен што умеат да планираат, организираат, како следна задача во нивното работење е координирањето. Менаџерите во улога на координатори се претставени како водачи, без кои вработените не би можеле да ги извршат целите на организацијата во која работат.

Во таков случај менаџерот би се соочил со голем проблем. Тие како претпоставени мораат да донесуваат навремени одлуки за тоа што треба да се направи, како треба да се направи и кој треба да направи. Шуклев (Шуклев, 2004, стр.233) нагласува дека доколку луѓето самите ги извршуваат задачите, тие немаат потреба од менаџмент. Но во пракса тоа не е така. Менаџерите ја остваруваат координацијата на два начина:

- ❖ Прво, тие укажуваат дека окружувањето го потпомага координирањето преку креирање адекватна организациона структура, избирање на способни и извежбани подредени и нивно ефективно наградување, објаснување на интегралните планови и програми кои подредените ќе ги извршуваат и воспоставување средства за определување дали плановите и програмите се извршени адекватно;
- ❖ Второ, тие треба да се убедени дека нивните подредени ги разбираат принципите на координирањето и важноста на работењето во согласност со нив.

Преку приложените начини, менаџерот ќе може успешно да ја координира работата на своите вработени, како би постигнал остварување на зацртаните цели.

## **1.5 МОТИВИРАЊЕТО КАКО МЕНАЏМЕНТ ФУНКЦИЈА**

Мотивацијата претставува движечка сила на секоја човечка активност. Без мотивација нема заложба за постигнување на успех. Развојот на човекот во секој сегмент мора да биде поттикнуван за да се движи напред. Разгледувањето на мотивирањето како менаџмент функција е доста сложено бидејќи тука се вклучени многу фактори кои допринесуваат за тоа. Се вели дека кога некој човек е мотивиран тој се стреми да постигне одредена цел.

Целите кои ги зацртуваат луѓето се средство за да се отпочне некаква дејност или активност. Кај менаџерите карактеристика на нивната професионалност е мотивирањето на своите вработени. Доколку се одлучни менаџерите во поглед на постигнувањето високи резултати во организациите на чие чело тие стојат, мораат да бидат свесни дека добриот имиџ на една организација го градат неговите вработени. Затоа и клучното прашање е како менаџерите и колку лично се ангажираат за да ги мотивират своите вработени.

Мотивацијата е процес кој започнува од прифаќањето на работата од страна на поединецот. Менаџерите секогаш треба да имаат во предвид дека нивните вработени очекуваат да бидат поттикнувани за постигнување на поголеми успеси во она што го работат и воопшто да го чувствуваат задоволството од својата работа.

### 1.5.1 ПРОЦЕС НА МОТИВАЦИЈА

Процесот на мотивација минува низ различни фази. Менаџерот тргнува од претпоставката дека сите луѓе се мотивираат на различни начини. Преку процесот на мотивација, менаџерот треба да обезбеди превземени акции за извршување на активности, од страна на неговите вработени. Шуклев ги наведува следните фази: (Шуклев, 2004, стр. 244).

- Прва фаза, во оваа фаза треба да се откријат индивидуалните потреби за да може менаџерот нив да ги осети;
- Втора фаза, во оваа фаза се создава адекватен систем на поттикнувачи;
- Трета фаза, менаџерот треба на секоја индивидуа да и објасни на кој начин може да ги задоволи своите потреби со остварување на целите на организацијата.

Доколку менаџерите се придржуваат до наведените фази на мотивација на своите вработени, ќе обезбедат полесно остварување на целите на организацијата и поефективно работење од нивна страна.

### 1.5.2 МЕНАѢРОТ КАКО МОТИВАТОР

Претходно зборувавме за мотивацијата на вработените од страна на менаџерот за успешно остварување на целите на организацијата. Но оној кој мотивира, мора и самиот тој да е мотивиран. Иако мора да се каже дека истрајноста во се што се работи и прави во животот земено воопшто значи дека личноста која се решила на тоа, е силно мотивирана. Успешни луѓе, а со тоа и успешни менаџери се оние кои знаат како да издржат до крај, притоа во ниеден момент да не се откажуваат од остварувањето на зацртаните цели.

Постојат менаџери кои сакаат да бидат омилени па и идоли кај своите вработени. Обично станува збор за личности кои растат со желбата и потребата секој нивен вработен да има позитивно мислење за него, како стручњак, но пред се како човек. Исто така мотивацијата на менаџерот во голема мера зависи и од тоа дали менаџерот се гледа себе си во улога на водач или е обичен менаџер.

Според Мајерс мотивацијата на менаџерот зависи од : ( Myers, 1971, p.136).

- ✦ Меѓуперсоналната конкуренција која опишува развоен стил на надгледување, кој ги прифаќа барањата за повисока мотивација, самореализација и позитивно изразување на креативноста;
- ✦ Можноста да се работи на значајни цели, која илустрира начин на давање на насоки на овие позитивни мотивации со остварување на целите на компанијата која нуди можност за остварување на личните цели;
- ✦ Постоене на соодветен систем на менаџмент, кој опишува тркало на забрзано мотивирање на луѓето кон остварување на нивните организациски цели и зацврстување и непрекинато мотивирање.

### 1.5.3 ЗАДОВОЛСТВОТО ОД РАБОТА

Задоволството од работата Лок (Locke, 1976, p.1300 ) го дефинира како пријатна или позитивна емотивна состојба која резултира од проценувањето на некоја работа. Задоволството од работата е значајно за оној што ја работи, но и за оној кој очекува да биде сработена.

Човек којшто е мотивиран да работи, неизбежно кај него се јавува задоволство од започнувањето на работата па се до конечната реализација. Вработените во различни видови на организации и дејности честопати се доведени во ситуација да се избораат за истовремено чувствување на мотивација за работа и задоволство од истата. Сепак најмногу задоволството од некоја работа се чувствува кога човекот знае дека таа работа ќе му обезбеди остварување на некои негови планови и замисли кои ги има зацртано.

Поради таа причина луѓето кои се на чело на одредена организација мораат постојано да размислуваат во насока на изнаоѓање на начини на кои ќе им обезбедат на своите вработени исполнетост на работното место со можности за нивно идно професионално напредување. Професионалниот развој и напредок доколку е правилно стимулиран тогаш задоволството од работата е загарантирано.



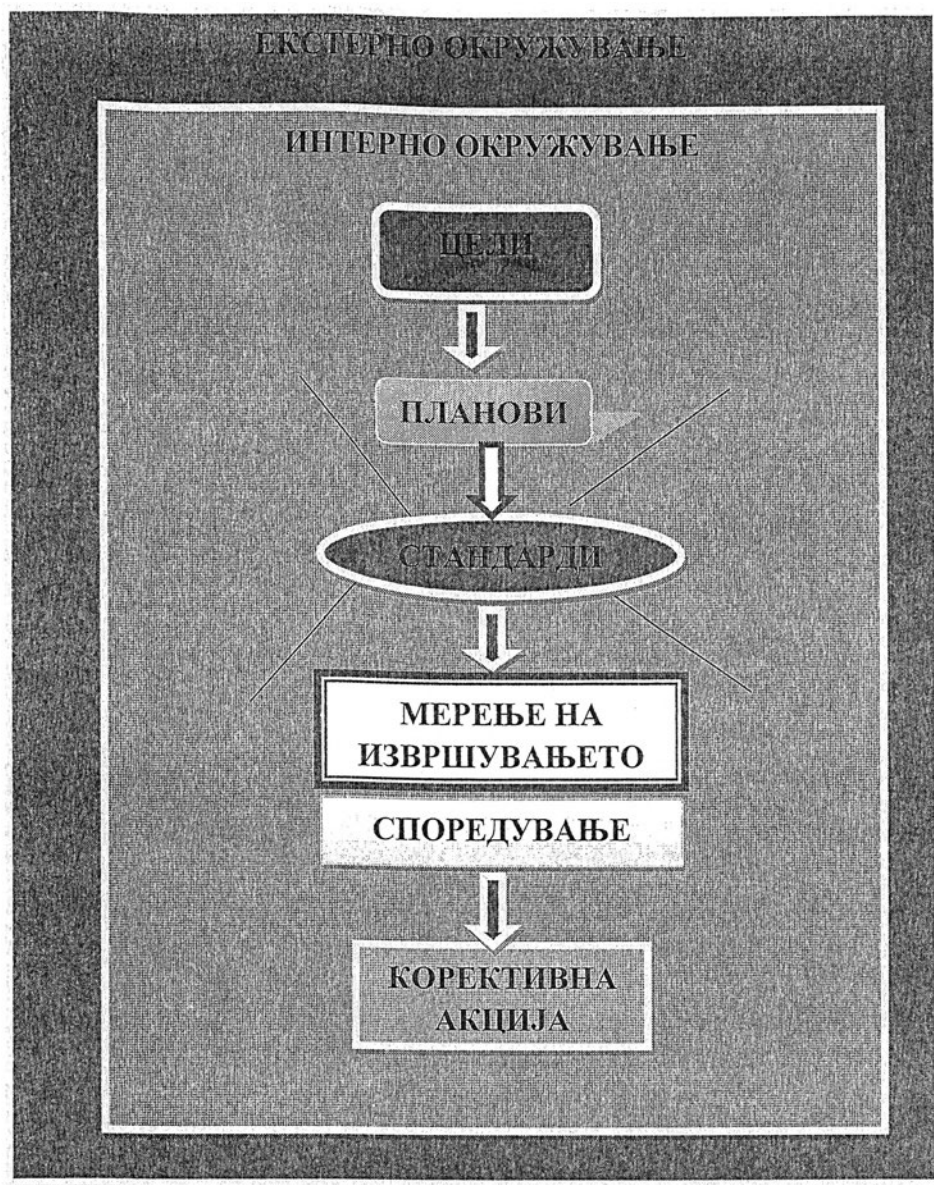
## 1.6 КОНТРОЛИРАЊЕТО КАКО МЕНАџМЕНТ ФУНКЦИЈА

Контролирањето како менаџмент функција го заокружува целокупниот процес на менаџирањето со одредена активност или дејност. Да се направи контрола во превод значи да се провери системската поврзаност на сите претходни менаџмент функции, кои заеднички ја остваруваат целта. Контролирањето најтесно е поврзано со планирањето. Контролата се извршува од аспект на тоа дали се оди според планот. Без оваа менаџмент функција ниту една дејност не би можела да опстојува.

Контролирањето обезбедува одржување на дејностите под точно определен редослед во кој секој клучен сегмент мора да функционира. Брејси и Санфорд (Bracey, Sanford 1977, p.182) контролата ја дефинираат како дел од менаџментот кој вклучува осигурување дека остварените резултати се на линија на планираните резултати. Контролата не престанува со проверката на дејноста што е менаџирана, напротив таа претставува основа за наредно планирање во кое се согледани недостаоците доколку се појават во процесот. Процесот на контролирање е неопходен и на него не можеме да гледаме во негативна конотација, од причина што без контролата многу работи би добиле погрешен правец на одвивање.

На контролата на некој начин може да се гледа како на патоказ за успешно остварување на зацртаните цели. Менаџерите на организациите од најразличен вид и карактер се главните „виновници“ за остварувањето или неоставрувањето на оваа менаџмент функција.

Во продолжение ќе ги преставиме стандардите кои служат како врска меѓу планирањето и контролирањето.



Слика 1 Шематски приказ на процесот на контрола (Шуклев, 2004, стр. 307)

### 1.6.1 ПОТРЕБАТА ОД КОНТРОЛА

Бидејќи секоја активност која се остварува од менаџмент процесот минува низ фазите на: планирање, организирање, координирање, мотивирање, логично е да се надоврзува и фазата на контролирање. Контролата се однесува на функционалноста на сите елементи од организацијата. Без контрола, би настанал општ хаос кој би резултирал со неуспех во остварување на зацртаните цели.

Неспособноста на менаџерот перфектно да ги предвиди техничките и човечките извршувања создава основа за контролирање како функција на менаџментот. Контролата е потребна и без оглед на тоа што некогаш менаџерот е сигурен дека се се одвива според планот. Сепак, тој ќе ја употреби контролата над извршувањето на задачите но во нешто помала мера. Постојат неколку карактеристики кои укажуваат на потребата од контрола, во поглед на ефективното менаџерско управување на организацијата:

1. контролата ги прави плановите ефикасни;
2. контролата воспоставува принуда врз организациските активности;
3. контролата ја прави организацијата ефективна;
4. контролата ја прави организацијата ефикасна;
5. контролата обезбедува повратна спрега;
6. контролата го помага одлучувањето.

Наведувајќи ги карактеристиките на контролата во менаџерското управување на организацијата се потенцира уште еднаш значајното место на оваа менаџмент функција во менаџмент процесот, која резултира со обезбедување и контрола на квалитетот во работењето на вработените и организацијата во целина.

## **2. МЕНАѢМЕНТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО**

Како што претходно напоменавме дека денес не постои дејност која не е менаџирана. Човекот мора да умее да го менаџира дури и сопствениот живот. Менаџментот заавзема се поголем замав во секоја област од општествениот живот. Присутноста негова е потреба за да може полесно да се изведуваат активностите. Образованието е сржта на секое општество. Без образование нема напредок. Преку образованието човекот се избира за своето место во општеството и се труди да го одржи.

Менаџментот во образованието подразбира менаџмент кој во целост ги опфаќа воспитанието и образованието. Станичиќ ( Staničić, 2011, стр.1) менаџментот во

образованието го дефинира како координација на човечки, финансиски, и физички потенцијали во образовната и воспитната дејност, поради постигнување на цели утврдени со државната, локалната и училишната образовна политика, законодавството како и проекции и концепции за развој на образованието.

Менаџирањето на образованието е сложен и долготраен процес кој има оредени барања на кои треба да се одговори. Потребна е голема умешност во оваа дејност, што подразбира многу знаење вештини и способности кои ќе го одржат како квалитетен систем.

Образовниот систем е така креиран за да овозможи образување на кадар кој ќе умее да обезбеди напредок во секој поглед на општественото делување и живеење. Во тој образовен систем акцентот е ставен на најглавните учесници за негово спроведување во пракса, а тоа е наставниот кадар и директорот. Доколку се обрати внимание на вложување во образувањето и надоградувањето на овие кадри, може да се очекуваат позитивни промени во личноста на оние кои ги образуваат.

Менаџментот во образованието и воспитанието мора да има клучна улога. Денес живееме во време каде што претприемничкото однесување во секој сегмент од нашиот живот е услов за да успееме. Веќе се размислува во насока на тоа како да се управува со сопствениот систем на знаења, вештини и способности за подобро утре. Бидејќи влијанието на менаџирањето е неминовност во денешни услови, постојано мора да се нагласува придобивката од неговото делување.

Денес се потребни големи знаења од областа на менаџментот кои допринесуваат тој да обезбеди раст и развој во секој систем на делување. Таков е случајот и со образовниот систем во кој тој одамна е присутен. Воспитно – образовниот систем веќе го сочинуваат лица кои стручно се оспособени за сите менаџмент функции, но ги има и оние кои допрва ќе се оспособуваат за овие функции.

Менаџерските компетенции на луѓето кои се бават со воспитно – образовна дејност ќе им помогнат во справувањето со идните предизвици кои со се побрзо темпо ги носи новото време. Тие предизвици ќе имаат големи очекувања од нив, но перманентниот професионален развој и неговото управување ќе обезбедат правилно делување.

## 2.1 КВАЛИТЕТНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПРОДУЦИРА КВАЛИТЕТЕН КАДАР

Не е спорно дека образованието нуди широки перспективи на работење и дејности во кои може да се докажат личните квалитети и способности кои ги имаат луѓето на располагање. Затоа најголеми се заложбите во образовниот систем кој служи како средство за постигнување на успех и напредок на конкретно работно место. Секоја професија има специфични барања на кои треба да се одговори преку серија активности.

Во основа дефиницијата за квалитетното образование е онаа која вели дека секое образование кои обезбедува квалитет и успех во работата е квалитетно образование. Од луѓето кои се дообразуваат или доквалификуваат се очекува да покажат далеку повисоки резултати во однос на оние кои не се дел од надоградувањето.

Она на што денес значително многу се обрнува внимание е постигнување на висок квалитет во дејноста која се работи, се со цел да се биде чекор пред другите но и да се чувствува поголемо задоволство од истата. Доколку во мисијата на секоја организација перманентното усовршување е основно начело од кое се тргнува во работата, тогаш се претпоставува дека без проблем се изведува процесот на професионално развивање.

Вујик (Vujić, 2000, str.206) истакнува дека целта на обуката и едукацијата на кадрите за квалитет е да се зголеми ефикасноста на работата и постигнување на врвни квалитетни производи и услуги, и на тој начин да се создаде основа за зголемување на платата и задоволството кај сите вработени. Секое вработено лице во организација носи со себе потенцијал кој може да прерасне во квалитет доколку постојано активно се надоградува. Луѓето кои ја водат организацијата треба да умеат да го препознаат потенцијалот на своите вработени и да го развиваат.

Луѓето чијашто работа влије на квалитетот мораат да бидат компетентни во образованието, вештините и искуството. Во тој контекст, според Фонда ( Funda, 2000, str.29) организацијата мора да ги исполни следните услови:

- Да го одреди неопходното образование;
- Да ги задоволи потребите ;
- Да ја утврди ефективноста на работата;

- На вработените да им се потенцира важноста и суштината на нивните активности;
- Да се водат соодветни записи за образованието, вештините и искуството.

Придавањето на значење на образованието, вештините, способностите со кои располагаат вработените во една организација подразбира стремеж кон создавање на постојан квалитет.

Квалитетот е нужност во секоја дејност, а особено во воспитно – образовната каде што целта е продуцирање на оформени зрели личности кои ќе го пронајдат своето место во општествениот живот.

Преку контролата на квалитетот се вреднуваат резултатите кои се постигнуваат во одделни подрачја на делување, но треба да се обрне внимание многу повеќе на условите во кои дејностите се остваруваат и што е особено важно процесот со кој се постигнуваат резултатите.

Контролата на квалитетот на наставниот процес, односно на неговите реализатори, е посебно значајна бидејќи тие ја снесуваат најголемата одговорност за добрите или слабите постигања на учениците. Затоа се тргнува од компетентноста на наставниот кадар, во поглед на стручната и педагошката компетентност.

Денес за компетентни наставни кадри се сметаат оние кои постојано работат на своето надоградување, или на својот професионалниот развој. Тие преку посетата на разни видови обуки ги надополнуваат своите знаења и се мотивирани да внесуваат иновации во релизирањето на програмите по одделни наставни предмети.

### **3. СТРАТЕШКО УПРАВУВАЊЕ СО ЧОВЕЧКИТЕ РЕСУРСИ**

Стратегијата претставува клуч за постигнување и одржување на една организација од различен вид на високо ниво. Стратегијата подразбира поседување на посебен план во кој имаме низа на активности во кои главниот акцент е ставен на вработените – најважниот ресурс на една организација. Менаџерите се директно инволвирани во градењето и спроведувањето на стратегијата на организацијата за постигнување на целите. Тие зависно од активноста со која менаџираат секогаш ја

земаат во предвид посебноста на најважниот ресурс со кој располагаат и за кој треба најмногу да се залагаат.

Добро сработените задачи кои се очекуваат од вработените, се резултат многу често на креираните политики за успешно работење и надоградување во текот на работата. Менаџерите своите вработени мораат да ги гледат како професионалци кои постојано се надоградуваат и развиваат. Всушност во план стратегијата на водењето на организацијата треба да стои дека вработените се тие кои ја претставуваат организацијата и го градат добриот имиџ.

Матис и Џексон, (Матис, Џексон, 2010, стр.36) потенцираат дека стратешкото управување со човечките ресурси не налага само вклучување во стратешкото планирање на организацијата, туку и серија „проекти“, за тоа како човечките ресурси можат да допринесат кон постигнување на потребниот учинок во работењето од кадарот во производството што е критичен за оставрување на клучните организациски цели.

Вработените како најважен ресурс се водени од страна на нивните менаџери, кои пак како стручњаци во својата област се трудат максимално да ги обезбедат сите потребни средства и да им овозможат непречен развој на професионален план. Се поставува прашањето дали навистина менаџерите се залагаат во тој поглед и воопшто дали се трудат да ја оправдаат својата главна карактеристика како менаџери, а тоа е стручноста во очите на вработените. Не е доволно само да се спомене постоењето на планот со кој се реализираат зацртаните цели, туку потребно е да се направи концепт на дејствување.

Во тој концепт којшто го градат менаџерите вработените се главниот инпут, кој поседува знаења, вештини и способност за кои се потреби услови за развој. Кога се овозможени условите за развој на вработените, поттикот доаѓа однатре за да се напредува во кариерата и да се постигнува многу повеќе од претходно.

Стратегијата мора да претставува моќна алатка за остварување на целите на организацијата. Иако таа сама по себе како документ изработен од институциите не може да обезбеди квалитет во работењето на вработените, неопходно е менаџерите да ја стават во функција на мотивирање на кадарот за развој. До некаде на тој начин пак и можеме да очекуваме некој резултат во поглед на залагање за постигнување на

квалитет во работењето. Сепак мора менаџерите да ги активираат работните потенцијали на своите вработени и постојано да стимулираат напредок и професионален развој.

### **3.1 СТРАТЕГИСКО ПЛАНИРАЊЕ НА ЧОВЕЧКИТЕ РЕСУРСИ**

Според Матис и Џексон, ( Матис, Џексон, 2010, стр.50) планирањето на човечките ресурси опфаќа процес на предвидување и обезбедување на движењето на луѓето во, и надвор од организацијата. Стратегискиот менаџмент на човечките ресурси комбинира стратегиско планирање и човечки ресурси планирање. На тоа може да се гледа како на шема од распределување на човечки ресурси и активности кои овозможуваат на организацијата да ги постигне нејзините стратегиски цели.

### **3.2 КОРИСТЕЊЕ НА ЧОВЕЧКИТЕ РЕСУРСИ КАКО СУШТИНСКА КОМПЕТЕНТНОСТ**

Човечките ресурси се суштинската компетентност во многу организации. Потенцијалот на луѓето во една организација создава вредност која резултира со организациски резултати кои се подобри од оние на конкурентите. Всушност секоја организација кога ја гради својата план стратегија, главната цел и е да биде чекор пред другите, или чекор пред конкуренцијата.

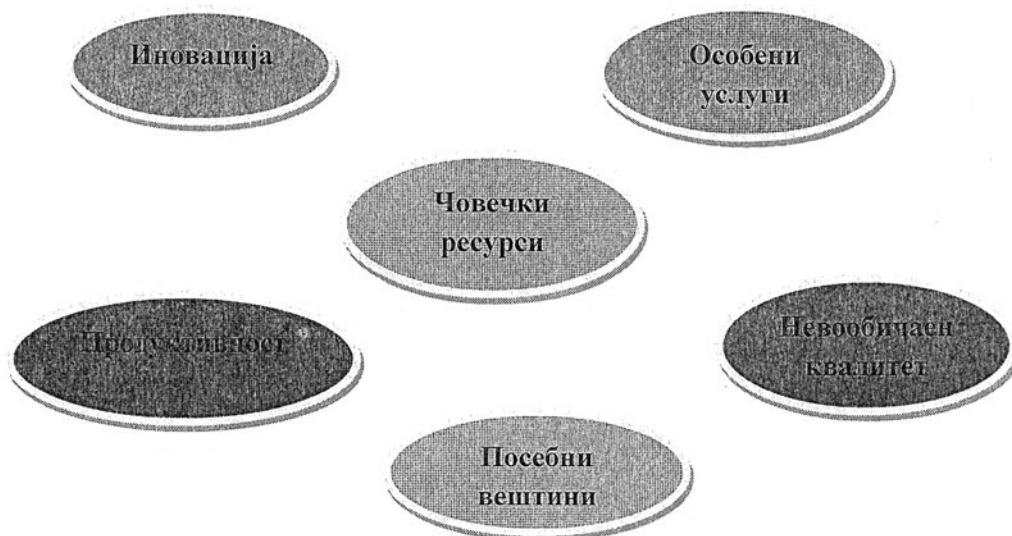
Боландер и Снел (Боландер, Снел, 2011, стр.38) укажуваат на постоење на некои начини на кои човечките ресурси можат да станат суштина на конкурентноста преку привлекување и задржување на вработените со единствени стручни и технички способности, инвестирање во обука и развој на вработените и исплќање надоместоци кон нив, на начини што ќе ги одржат во трка со нивните конкуренти од другите организации.

Секако човечкиот потенцијал и воедно капитал е клучот за да една организација постигне успех во својата дејност, но тоа е возможно само доколку менаџерите кои се на чело на дадената организација умеат правилно да го употребат. Потребно е вработените да ја добијат шансата за напредување во кариерата преку професионалниот развој, кој организацијата може да му го обезбеди. Секако пропратно во прилог на ова оди и мотивирањето на вработените, кое не смее да се изостави, бидејќи високите резултати честопати произлегуваат од мотивацијата.



Луѓето можат да бидат срцевина на компетентноста на една организација кога поседуваат посебни вештини или се иновативни на начини што конкурентите не можат лесно да ги копираат. Дополнително, високата продуктивност или извонредниот квалитет или услуги можат да бидат области во кои луѓето можат да обезбедат суштинска компетентност на една организација.

Сликата 2 прикажува некои можни области во кои човечките ресурси можат да станат дел од суштинската компетентност (Матис, Џексон, 2010, стр.38-39).



Слика 2 Можни области од ЧР за постигнување на суштинска компетентност (Матис, Џексон, 2010, стр 39)

### 3.3 СТРАТЕГИСКИ УСПЕХ СО ПРАКТИКИТЕ ЗА ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ

Како што напоменавме претходно, човечките ресурси поседуваат голем потенцијал којшто може да обезбеди конкурентска предност на организацијата пред другите, доколку стратешки му се пристапи и им обезбеди на своите вработени можности за напредок и кариерен развој во понатамошното работење. Денес несомнено се смета на постигнување забележителни резултати со добро креирани план стратегии кај сите видови организации.

#### 3.3.1 НАЈДОБРИ ПРАКТИКИ ЗА ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ

Голем број податоци од академски и консултатски фирми покажуваат дека праксите за човечки ресурси навистина прават значителна разлика во резултатите од

деловното работење. Боландер, Снел (Боландер, Снел, 2011, стр.41), укажуваат дека некои од признатите најдобри практики вклучуваат:

- Сигурност во вработувањето;
- Селективно регрутирање;
- Високи плати/бонуси;
- Предност на внатрешни лица за напредување;
- Мерење;
- Делење/учество во информирањето.

Сите наведени практики помагаат во остварување на стратегиска предност на една организација во однос на другите. Можеме јасно да ги видиме клучните подрачја на делување преку кои можеме да очекуваме забележителни високи резултати во работењето на организациите. Особено подрачјето на развојот на човечките ресурси кое е од есенцијално значење како за вработените така и за самата организација.

Планирање	Подобрување на резултатите
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Организациско реструктурирање</li> <li>• Редизајнирање на работните места</li> <li>• Критички нивоа на кадровско екипирање</li> <li>• Зголемување/намалување на работна сила</li> <li>• Последователно/сукцесивно планирање</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обука и развој</li> <li>• Управување со продуктивноста/учинок</li> <li>• Ревизија на надоместоци/бенефиции</li> <li>• Зголемено задржување на вработените</li> <li>• Технолошки системи</li> </ul>

Слика3 Вообичаени области за стратегии на човечки ресурси (Матис, Џексон,2010,стр.38)

#### 4. ДИРЕКТОРОТ ВО УЛОГА НА МЕНАџЕР

Во денешни услови сведоци сме на зголеменото побарување од личности кои знаат и умеат како да остварат успеси притоа располагајќи и управувајќи со потенцијалот кој го имаат другите. Несомнено е дека станува збор за директорите кои веќе гордо го носат епитетот менаџери. Менаџерската функција во услови на 21 век, а и порано е сложена по природа. Поради тоа директорот мора да биде подготвен да одговори на предизвикот кој го бара од него избраната професија.

Директорот на училиштето во денешни услови мора да претставува синоним за успешен менаџер. Бидејќи секоја активност во организациите којашто е водена од директорот подразбира добро осмислена стратегија за постигнување на позитивни резултати во работењето на луѓето.

Директорот е најзначајната личност во управувањето со човечкиот капитал. Целото внимание е насочено кон остварување на целите на организацијата. Во тие цели мора да стојат и вработените односно нивните компетенции, вештини и способности кои треба перманентно да се развиваат.

Директорите во улога на менаџери ја исполнуваат својата функција во целост само кога ќе создадат и ќе се придржуваат до тимскиот концепт на работа во организацијата. Во тој концепт особено се битни меѓучовечките односи кои се воспоставени со вработените, од аспект на добра комуникација, почитување на трудот, и несебичното давање на поддршка на вработените.

Најдобриот показател за остварувањето на улогата на директорот како успешен менаџер во една организација се неговите вработени. Директорот во улога на менаџер, поставува клучни вредности околу кои ги води организацијата и вработените на чие чело е поставен. Тие клучни вредности се: добрите меѓучовечки односи, добрата комуникација, тимската работа, принципиелноста, доследноста и праведноста.

Вработените лесно ги препознаваат овие вредности кога се присутни во личноста на директорот, и врз основа на тоа ги оценуваат неговиот труд и успешноста. Доколку директорот е цврсто одлучен да ја исполнува доследно улогата менаџер, тој несомнено ќе добие висок резултат за своето работење.

#### **4.1 ГЛАВНИ ВЕШТИНИ НА ДИРЕКТОРОТ ВО УЛОГА НА МЕНАџЕР**

Менаџерите треба да поседуваат најразлични вештини и способности за да бидат успешни. Една од способностите која им е особено потребна на менаџерите е способноста за работа со луѓе. Оваа способност вклучува познавање на луѓето, што не е можно да се постигне ако менаџерот не се познава себеси. Тој треба да умее да управува со своите емоции, верувања, ставови и мотиви. Најопшто земено, според Грифин (Грифин, 2010, стр.6) оваа способност се состои од следниве елементи:

\*комуницирање-менаџерот треба да комуницира јасно и отворено. И најдобрата идеја е безвредна ако другите не можат да ја разберат. Комуникациски вештини – се однесуваат на способностите на менаџерот ефикасно да пренесе идеи и информации на другите и ефикасно да прими идеи и информации од нив. (Грифин, 2010, стр.9),

\*соработка- менаџерот треба да работи со, но, и за другите луѓе,

\*мотивирање-менаџерот со своите постапки треба да ги поттикнува другите луѓе да ги извршуваат задачите,

\*почитување-менаџерот треба да ги почитува чувствата, идеите и барањата на неговите подредени,

\*Меѓучовечките вештини– им овозможуваат на менаџерите да комуницираат, разбираат и мотивираат поединци и групи.

#### **4.1.1 КОМУНИКАЦИСКИТЕ ВЕШТИНИ НА ДИРЕКТОРОТ**

Според Минс (Минс, 2012, стр.90): „ Отворената и искрената комуникација е од суштинско значење за добриот однос помеѓу вработените и менаџерот. Менаџерите во улога на лидери обезбедуваат успешна комуникација со своите вработени.” Во прилог на ова секогаш тргнуваме од фактот дека не сите менаџери се и водачи или лидери, развиената комуникациска вештина е она што ги издвојува едните од другите. Без комуникација не може да се воспостави интеракциски однос помеѓу вработените и директорот.

Комуникацијата е најважна во поглед на целокупното работење во една организација. Директорите мораат да ја оправдаат менаџерската функција со добро развиена комуникација помеѓу вработените која резултира со постигнување на заеднички раст и развој на сите вработени. Комуникациските вештни вклучуваат вештини на презентирање идеи, мислења, одлуки кои се од огромно значење за вработените.

Преку добрата комуникација менаџерите обезбедуваат услови за непречно реализирање на зацртаните цели на секоја одделна активност која се извршува во организацијата. Директорите во училиштата особено треба да ги имаат развиено комуникациските вештини, доколку сакаат својот кадар успешно да ги реализира задачите.

Добрата комуникација поттикнува на акција. Менаџерите мора да размислуваат во насока на мотивирање на кадарот за професионален развој и вклучување во најразлични облици на стручно усовршување.

Предмет на комуникацијата, покрај другото, е пренос на информациите внатре во самата организација со окружувањето. Оваа активност е насочена кон остварување на целите на организацијата. Информациите што се предмет на комуницирањето можат да бидат со различна содржина. Може да стане збор за пренесување на донесени одлуки, примена на иновации и сл.

Овие информации можат да бидат со различен интензитет во поглед на правата и обврските на единките - учесници во процесот на комуницирање начинот на којшто се врши процесот на комуникација е тесно поврзан со организациската култура.

Процесот на менаџментот во една организација ја прикажува целокупната внатрешна проблематика и истовремено ја поврзува со надворешното окружување. Притоа, акцентот се става на комуникацијата, и тоа како внатре во организацијата, така и со нејзиното окружување.

Според Зечевиќ, комуникацијата е од есенцијално значење за внатрешното функционирање на организацијата, бидејќи ги поврзува сите останати функции на управувањето. Таа особено е потребна, за да се определат и групираат целите на организацијата, да се направат планови за нивно реализирање, да се организираат сите човечки, и други ресурси на ефикасен начин, да се изврши селекција на кадрите и нивна обука, да се управува, води, мотивира и создава клима во која вработените сакаат да придонесуваат во остварување на целите на организацијата, да се врши контрола во остварувањето на поставените задачи.

Од гледна точка на комуницирањето на ниво на организацијата, Петковски (Петковски, 2009, стр.24) истакнува дека мошне значајно е прашањето на повратната врска. Тоа впрочем е мерка за квалитетот на комуницирањето.

## 4.2 УЛОГАТА НА ДИРЕКТОРОТ ВО ОДНОС НА ПРОЦЕНКАТА НА СПОСОБНОСТИТЕ НА ВРАБОТЕНИТЕ

*“Ако знаете што имате ќе можете да одредите што ви треба.”*

Постојат конкретни чекори, кои директорите во улога на менаџери можат да ги превземат за развивање на прецизно согледување на сопствениот човечки капитал - ресурсите што ги вложуваат во својата работа.

\* База на знаење - ова е неопходно за почеток, кога го имате на располагање вашето образование и искуство (кои се индикатори на тоа што вие знаете, но и што не знаете).

\* Конкретни вештини - овие вештини се сосема различни од базата на знаење, тие се способности кои овозможуваат добро сработување на дадена задача. Сите имаат уникатни вештини, па треба да се обидете и да ги сфатите и соберете.

\* Мотивите - се доста важни, бидејќи не наведуваат често и на превземање предизвици.

\* Посветеност - ова е поврзано со мотивацијата, но не е истата. Посветеноста се однесува на желбата да се завршат работите, да се продолжи и покрај неволјата - и да се постигнат личните цели (целите наведени како мотиви).

\* Лични атрибути - луѓето се разликуваат според најразлични аспекти, но во последно време станува се појасно, дека тоа се 5 најглавни и најважни во бизнисите. Тоа се големите 5 аспекти на личноста, а постојат се повеќе докази околу 2 факти за нив: тие се навистина главни, всушност се основни што веднаш можете да утврдите дали поединците ги имаат или не, и тие се навистина тесно поврзани со однесувањето во деловното опкружување, како и работните задачи.

Во овој контекст Барон и Шејн (Барон, Шејн, 2011, стр.110-111) ги наведуваат следниве:

1. Совесност - степен до кој работниците се вредни, организирани, сигурни и издржливи наместо спротивното;
2. Екстрровертност – интровертност - степен до кој поединците се друштвени, самоуверени и отворени наместо спротивното;

3. Пријатност - степен до кој поединците се кооперативни, љубезни, пријатни, наместо спротивното;
4. Емоционална стабилност - степен до кој поединците се несигурни, напнати, депримирани, и емоционално настроени, наместо прибрани, самоуверени и сигурни во себе;
5. Отвореност кон искуство - степен до кој поединците се креативни, љубопитни и со најразлични интереси, наместо практични и со тесни интереси.

#### **4.3 УЛОГАТА НА ДИРЕКТОРОТ ВО ОДНОС НА ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА ВРАБОТЕНИТЕ И НЕГОВИОТ СОПСТВЕН РАЗВОЈ**

Значењето на училишниот директор како човечки ресурс, во секое училиште е многу големо. Тој како менаџер, ги планира, организира, води, мотивира и контролира сите други ресурси (материјални, финансиски, човечки).

Бидејќи и самиот е дел од човечките ресурси, значи дека сите функции треба да ги спроведува и врз себе самиот, односно да го планира, организира и контролира своето време, своите вештини и ставови, да управува со неговите сопствени постигнувања, да ги развива своите компетенции, да го контролира своето однесување со цел да биде успешен при мотивирањето на вработените, донесувањето на одлуки, справувањето во конфликти или водењето на состаноци.

Во современите услови, постои поместување на парадигмата: од општеството засновано на природни ресурси кон општество засновано на човечки ресурси. Се случува поместување на приоритетите кон човечките ресурси, и се повеќе се зголемува важноста на обуката и едукацијата на кадрите. Ако се направи разлика помеѓу обука, образование и развој, според сознанијата на Петковски, Бошевска и Ламева (Петковски, Бошевска, Ламева, 2004) може да се каже следново:

1. Обуката е ограничена на предавања или развивање на посебни умешности;
2. Образованието ги нагласува знаењата или поимите кои поединецот може да ги примени на широк опсег ситуации;
3. Развојот потенцира дека поединецот расте внатрешно преку комбинација на образование и искуство.

Образованието и искуството не можат да се разгледуваат статички затоа што со тек на време, ако не се прошируваат и подобруваат, ќе бидат застарени и неприменливи. Токму оттука може да се согледа постојаната потреба од професионален развој.

Поединецот треба да се подготвува за иднината со цел да биде подготвен за сегашноста, затоа што сегашноста за миг станува минато, а иднината за миг станува сегашност. Тоа е суштината на филозофијата за учењето за цел живот.

Денес сè повеќе се согледува поврзаноста помеѓу персоналниот и професионалниот развој. На полето на менаџментот, ова се рефлектира во нови начини на разгледување на менаџерските компетенции и ефективности.

Според Петковски, Бошевска, и Ламева (Петковски, Бошевска, Ламева, 2004) потребите од професионален развој во училиштето можат да се идентификуваат на три нивоа во организацијата:

1. Потребите на наставниците како поединци,
2. Потребите на функционалните групи и активите во училиштето,
3. Потребите на училиштето како целина.

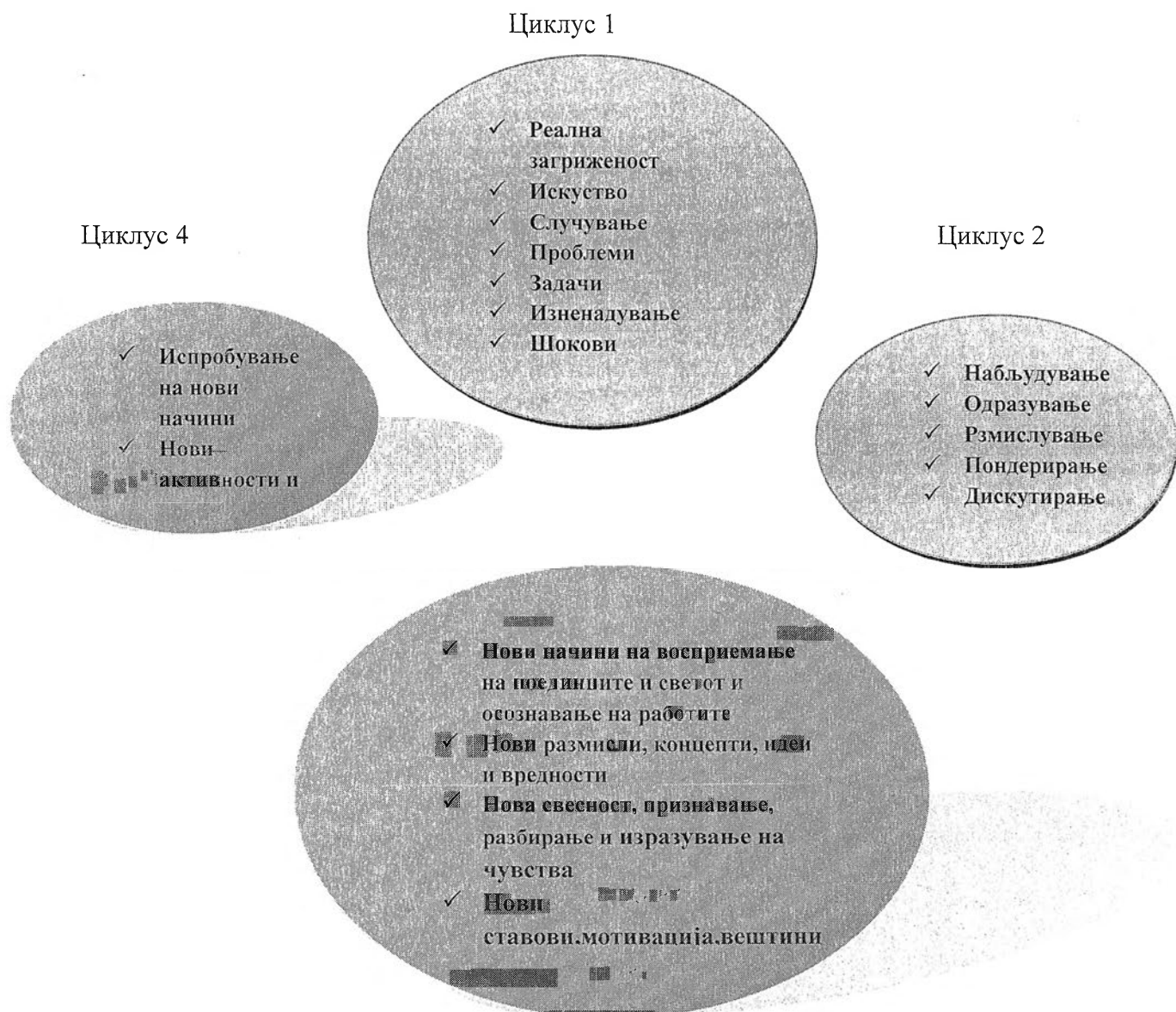
Во процесот на подобрување на менаџерските компетенции, никој не може да има толкаво значење како желбата и подготвеноста за сопствениот развој. Во училиштата можат многу лесно да се идентификуваат оние кадри кои се заинтересирани за сопствено напредување и наградување.

Тие луѓе (наставници, стручни соработници) постојано поттикнати од задачите, проблемите, тешкотиите и искуството воопшто, набљудуваат, размислуваат, дискутираат за можните начини на решавање на проблемите или за подобрување на нивните искуства, при што изнаоѓаат нови начини на работа, нови идеи, концепти вредности, ставови и вештини при што превземаат нови акции и имаат нови очекувања.

Петковски, Бошевска и Ламева (Петковски, Бошевска, Ламева, 2004) сметаат дека од таквите кадри може да се очекува дека циклусот на развојот ќе го започнат и во областа на менаџментот во училиштето, затоа што голем број проблеми, грижи, задачи и изненадувања произлегуваат токму од начинот на кој се управува со училиштето.



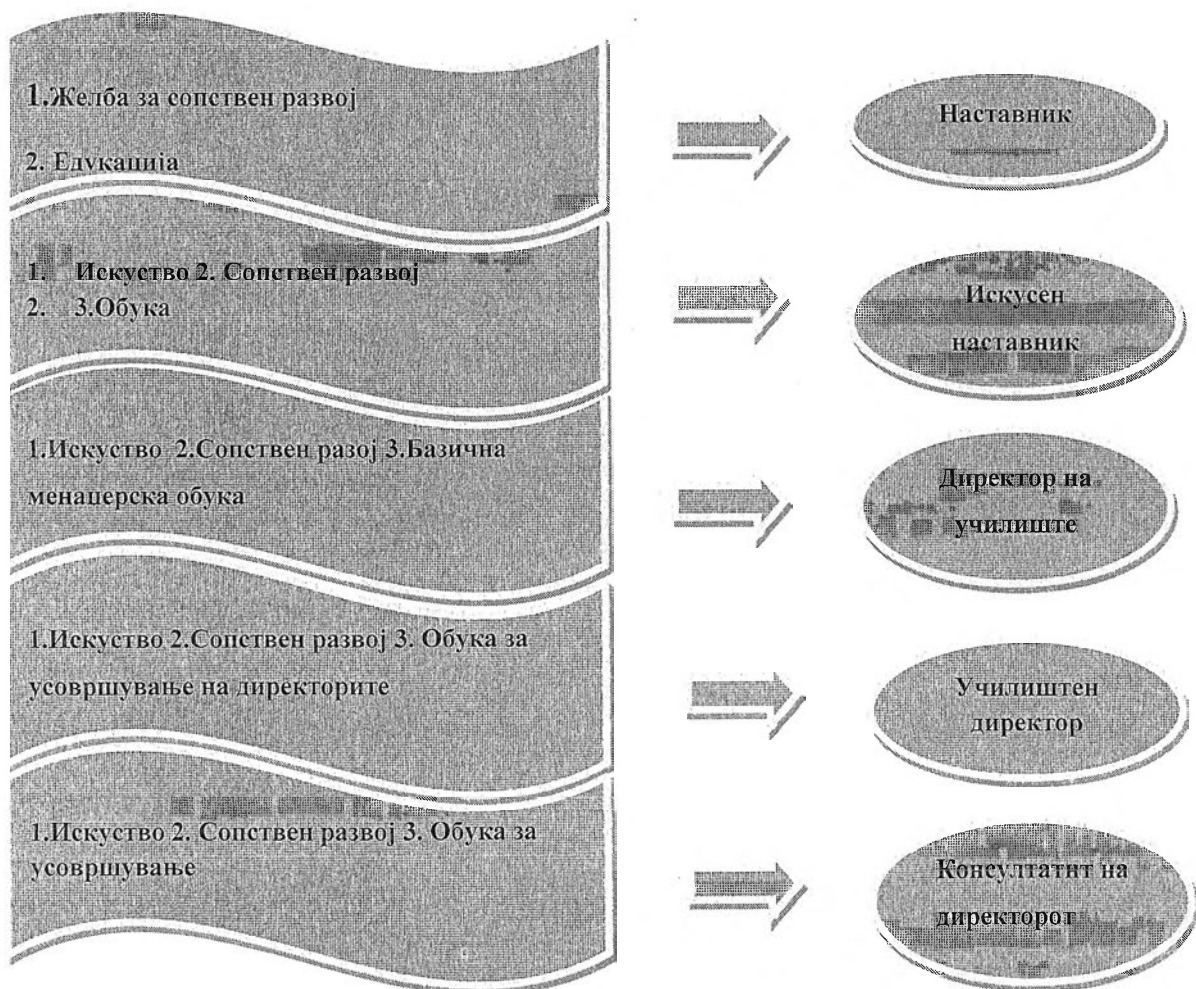
Особено е значајно директорот на училиштето да води сметка и за сопствениот професионален развој. Обично тргнуваме од претпоставката дека луѓето кои се на чело на една организација се издвојуваат по многу квалитети како стручни така и персонални од своите подредени. Ако наставниот кадар пред себе има модел на директор кој секогаш ја нагласува потребата од постојан раст и развој во секој сегмент на неговото битие, тогаш тој полесно ќе пристапи кон превземање на активности што ќе му обезбедат и нему личен раст и развој.



Слика 4 Циклус на развојот (Петковски, Бошевска, Ламева, 2004)

Преку сликата бр.4 го прикажавме циклусот на развојот според Бојдел, кој има универзално значење и може да се примени за сопствен развој на училишниот менаџер, кому по поставувањето на директорската позиција му се наметнуваат нови искуства, предизвици, изненадувања па дури и шокови.

Овој циклус на развојот според Бојдел е многу сличен со доживотниот процес на учење и усовршување. Од претходно изнесеното може да произлезе веригата на едукација, обука и развој на еден директор на училиште претставен на следнава слика



**Слика 5** Верига на едукација, обука и развој на директорот на училиштето (Петковски, Бошевска, Ламева, 2004)

### 4.3.1 ДИРЕКТОРОТ ВО УЛОГА НА ПОТТИКНУВАЧ НА НЕКОИ ВИДОВИ НА ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ

Иако обуката во училишница и обуката на работа, можат да бидат искористени за развојни цели како и обуката, развојот честопати вклучува дополнителни активности како што се различни работни искуства и формално образование. Постојат неколку видови на професионален развој во деловното опкружување и тоа :

#### 1.Различни работни искуства

Врвните менаџери треба да развиваат разбирање и експертиза во различни функции, производи и услуги, и пазари. Менаџерите сметаат дека вработените со висок потенцијал, имаат широка разновидност на различни работни искуства. Различните работни искуства ги прошируваат хоризонтите на вработените, и им помагаат да размислуваат повеќе за нивните понатамошни работни достигнувања.

Како организациите стануваат се повеќе глобални, менаџерите треба да развиваат разбирање за различните вредности, убедувања, култури, региони, и начини на извршување на бизнисите во различни земји.

Друг пристап за развојот е менторството (да се потсетиме дека ментор е искусна личност, во организацијата, која обезбедува совети и упатства за помалку искусен член, наречен штитеник). Менторот им помага на менаџерите да бараат работни искуства и задачи, кои ќе придонесат за нивниот развој, и ќе им овозможат да го остварат највозможното од различните работни искуства.

Иако некои ментори и штитеници се неформално поврзани, организациите утврдиле дека формалните програми за менторство можат да бидат вредни начини кои придонесуваат за развој на менаџерите и сите вработени (Џонс, Џорџ, 2008, стр. 491).

#### 2.Развој преку менторство

Формалните програми за менторство, обезбедуваат дека менторот зазема место во организацијата, го структурира процесот, и обезбедува дека разновидните организациски членови, имаат еднаков пристап до менторите. Учесниците добиваат обука, напорите се фокусирани на усогласување на менторите и штитениците, од што произлегуваат значајни развојни односи, а организацијата може да ги следи реакциите и да ги оцени потенцијалните користи од менторството.

Исто така, формалните програми за менторство можат да обезбедат дека разновидните членови на организацијата добиваат корист од менторството. Неодамнешното истражување спроведено од Дејвид А. Томас, професор на бизнис училиштето Харвард, открил дека членовите на расните малцински групи во три големи корпорации, кои биле многу успешни во нивните кариери, имале корист од менторите.

Формалните програми за менторство им помагаат на организациите да ја создадат оваа вредна алатка за развој, достапна за сите вработени. Според Џонс, Џорџ, (Џонс, Џорџ, 2008, стр.492) развојот е тековен процес за сите менаџери, а менторите често согледуваат дека менторството придонесува за нивниот личен развој.

### **3.Формално образование**

Многу големи корпорации ги надоместуваат трошоците за школарина на вработените кои ги прават додека посетуваат курсеви и добиваат напредни дипломи. Џонс и Џорџ (Џонс, Џорџ, 2008, стр.492) истакнуваат дека ова не е само благонаклонетост на работодавецот или дури едноставно награда дадена на вработениот, тоа е ефективен начин да се развијат вработените кои се способни да превземаат нови одговорности и попредизвикувачки позиции.

За да заштедат време и патни трошоци, менаџерите сè повеќе се потпираат на доживотното учење, за формално да ги обврзуваат и развиваат вработените. Исто така, бизнис училиштата организираат курсеви и дипломи за да одговорат на развојните потреби на вработените во определена компанија (Џонс, Џорџ, 2008, стр.493).

## **5. СТАТУСОТ НА НАСТАВНИКОТ ВО НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС**

### **5.1 Улогата на наставникот во наставниот процес**

Воспитанието и обрзованието во денешно време претставува најважниот елемент за обликувањето на личноста на еден човек. Изградувањето на карактеристиките кои треба да го определуваат и оправдуваат човековото постоење можат да бидат најдобро применети токму во воспитно-образовниот процес. Сите сме биле дел од институциите кои влијаеле на нашето формирање како зрели личности кои успешно го пронаоѓаат своето место во општеството во кое живеат.

Наставата како најорганизиран и најцелисходен воспитно – образовен процес не би постоела доколку нема кадар кој се определил за оваа благородна професија која значи доблест. Секој што ја избрал оваа професија се смета и се очекува дека пред се ја сака и воедно преку изборот си поставува предизвик тој да биде творецот на една генерација успешни но пред се доблесни луѓе.

Поголемиот број на автори меѓу кои и Бјекиќ (Bjekić, 1999, стр.18) укажуваат дека однесувањето на наставникот не може да се истражува без проучување и познавање на неговите улоги. Во основа и секое однесување е резултат на играње одредени улоги.

Наставниците се најклучните фактори во воспитно – образовниот процес како што е наставата. Тие се креатори на наставата и од нив зависи постигнувањето кое го имаат учениците како краен резултат.

Според Бјекиќ (Bjekić, 1999, стр.18) основниот модел на дефинирање на наставниковата улога е издвојувањето на воспитната и образовната (информативната) улога. Референтна рамка за дефинирање на тие улоги е односот на наставникот кон ученикот и неговиот развој.

Бидејќи наставникот природно ја носи улогата на воспитувач и образувач (информатор) со изборот на професијата поставен е пред голема задача која ќе мора добро и успешно да ја реализира.

Во улогата на воспитувач наставникот мора да се труди да ги пренесе сите човечки квалитети преку содржините кои ги реализира. Воспитувањето по себе носи вредносна одредница така што се очекува да се обрати значајно внимание на оваа компонента за да постои убедување кај учениците дека мора да се дејствува секогаш во склад со вистинските човечки вредности.

Уважувајќи ги сите видови на воспитание според Бјекиќ (Bjekić, 1999, стр.19) воспитната улога на наставникот треба да се операционализира преку описот на однесувања кои би довеле до остварување на декларирани цели и задачи:

- ❖ Интелектуално воспитание: развој на работни и интелектуални способности нужни за дејност, формирање на позитивен однос кон работата,
- ❖ Физичко и здравствено воспитание: чување и унапредување на здравјето, стекнување на знаења од области на физичката и здравствената култура,

- ❖ Морално воспитание: развој на морална свест, морални чувства, однесувања и совест,
- ❖ Естетско воспитание: развој на способноста за воочување, доживување и создавање на убавото,
- ❖ А по современите педагошки пристапи кои ги наведува Радовановиќ (1993) се издвојува уште една категорија а тоа е емоционално воспитание: унапредување на емоционалната реактивност, спонтаност, негување на социјални чувства, унапредување и самоприфаќање.

Образовната или информативната улога на наставникот произлегува од наставната програма што ја реализира за даден наставен час. Наставникот тука е во улога на пренесувач на знаења кои учениците треба да ги стекнат во систем кој ќе им користи во градењето на научниот поглед кон светот. Но она што е битно тука е начинот на кој наставникот ќе ја изведе оваа улога. Со новите и се побрзи вители на глобализацијата повеќе не е предизвик шаблонскиот пристап на работа, сега се бара креативност, умешност иновативност која дава повисок резултат.

Други автори, вклучувајќи ја и Бјекиќ (Вјекиќ, 1999, стр. 19) го користат терминот функција за она што наставникот го реализира во наставата и што од него се очекува, притоа нагласувајќи ги неговите меѓусебно поврзани функции: стручна и педагошка. Секако наставникот мора и треба да биде стручњак во својата работа бидејќи учениците кои ги посетуваат неговите часови тоа го очекуваат од него. Тој е модел кој знае како успешно да ги пренесе знаењата и да ги упатува учениците како во иднина тие треба да ги стекнуваат и пренесуваат своите знаења.

Педагошката улога се однесува на оној воспитен аспект преку кој наставникот ќе обезбеди целокупен пристап на квалитетното и успешно градење на личноста на ученикот која се развива во текот на воспитно-образовниот процес, и тој е само еден од чинителите кои многу можат да допринесат во тоа.

## 5.2 ПСИХОЛОШКИТЕ / ПЕРСОНАЛНИТЕ КОРЕЛАЦИИ НА ОСТВАРУВАЊЕ НА УЛОГАТА НА НАСТАВНИКОТ

Како вид на социјална акција на еден социјален систем, улогите постануваат реалност во текот на делувањето на конкретен персонален систем (Хавелка, 1998). Според Бјекиќ, (Вјекиќ, 1999, стр.27) во склад со широкиот спектар на улогите на наставникот, препознатлив е широкиот спектар на негови особини кои можат да бидат основа за поуспешно откривање на професионалната улога, особено оние во непосредната интеракција со учениците. Карактеристиките кои ги носи еден наставник се важни и значајни од тој аспект што наставникот во работењето на својата дејност тој работи со деца. Особините кои ги има се согледуваат најмногу во непосредната комуникација која ја остварува со својот претпоставен, колегите и преку неа може да се види колку е тој професионалец во вистинска смисла на зборот.

Улогата која ја остварува наставникот во секојдневната комуникација со сите свои колеги и со учениците кон кои е најмногу одговорен, како и особините кои ги има ја надополнуваат и збогатуваат во позитивна смисла.

Според Хавелка (1998), остварувањето на посебната наставникова улога зависи од следните персонални чинители: способности (висока интелектуална способност, добро помнење), стручност (програмска и педагошка стручност), мотивација и личност на наставникот.

Наведените особини се значајни од аспект на професионалното издигнување на наставникот во поглед на негово значително подобрување на работната перформанса. Кога овие особини се добро комбинирани можат да допринесат многу во квалитетното изведување на воспитно- образовниот процес, но исто така овие особини се основа на која се надогрдува професионалноста на наставникот. Неговиот развој се темели токму на нив па затоа се очекува најмногу во тој домен да може да се работи, како би се сфатило огромното значење за поголеми успеси.

Се смета дека најмногу може да се направи за личноста на наставникот доколку се работи на негово постојано мотивирање и активирање на потенцијалите кои во себе ги носи.

Наставниците се главните носители на воспитно – образовниот процес и затоа најмногу треба да се вложува во нив. Посебно треба да се потенцира на тоа колку е

важна нивната улога во воспитувањето и образувањето на идните генерации, односно колку е битно тие како модели да влијаат на формирањето позитивни карактеристики во личноста на учениците. Надоградувањето во она што секој поединец го работи, не е само лично самонадградување, туку и надградување на другите кое се прави на индиректен начин.

### 5.3 ИНТЕГРЦИЈА И ДОМИНАЦИЈА НА УЛОГАТА НА НАСТАВНИКОТ

Како клучен проблем со кој се соочува наставникот според Бјекиќ (Вјекиќ, 1999, стр.29) е како да ја интегрира својата улога, т.е. како да ја надмине конфликтната улога и како да го усогласи она што го очекува од себе со она што другите го очекуват од него, да ги надмине конфликтните очекувања. Од наставникот се очекува професионално извршување на поставените задачи во избраната професија. Конфликтот се јавува од аспект на нереалните очекувања кои би се појавиле а на кои тој не е во можност да одговори. Наставникот е исправен пред предизвикот да умее да ги совлада можните препреки и да ја работи доследно својата работа.

Според Бјекиќ (Вјекиќ, 1999, стр.30) професионалната улога е единствена за сите наставници, или барем за повеќето, со тоа што и самите наставници во различен степен се препознаваат во своето однесување и во различен степен ја остваруваат. Во суштина и самата професија на наставникот подразбира висок степен на професионализам од страна на наставниците, бидејќи од нив најмногу се очекува во однос на постигањата на учениците.

Во евалуацијата на наставниковата работа, покрај следењето на ефектите на неговата професионална активност, Бјекиќ наведува дека (Вјекиќ, 1999, стр.30) нужно е поттикнување на процесот и начинот на остварување на професионалните улоги и препознавање на можностите за нивно интензивирање, менување и збогатување.

Наставниците во воспитно – образовниот процес постојано работат на иновирања во работата со учениците, особено потенцирана е креативноста која треба да ја развиваат во рамките на наставата. Поттикнувањата се неизбежни особено во услови на се поголеми промени неопходни во воспитно – образовниот процес. Никогаш не е доволно направено од аспект на мотивирањето на наставниците за подобрување на квалитетот во работата.



Наставникот ја има најважната улога во наставниот процес, тој е едукатор и воспитувач истовремено. Се поставува прашањето колку тој успева да одговори на оваа улога соодветно и како да се поттикнува да остварува повисок квалитет во она што го работи. Постојаното усовршување води кон подобро извршување на задачите но и влијае на личноста на наставникот. Усовршувањето е предизвик кој бара макотрпна работа на себе, особено во подобрување на перформансите кои ги има еден поединец.

Наставниците треба перманентно да ја чувствуваат потребата од усовршување во својата професија. Секако добро е кога се водени од страна на менџерите кои им даваат насоки и создаваат средина да успеат во професијата што ја избрале да ја работат. Наставникот мора да претставува лик кој знае да одговори на сите предизвици кои ги носи времето и се дел од општеството.

Денес постои огромен натпревар помеѓу сите оние кои се одлучиле да напредуваат во кариерата и да се изборат за стекнување на поголемо самопотврдување. Во тој натпревар потребни се подеднакво создадени услови во кои поединецот носејќи го својот потенцијал, вештини и способности активно се вклучува во тој процес кој треба да ја подобри неговата работна перформанса.

#### **5.4 УСПЕШНОСТА НА НАСТАВНИКОТ ВО НАСТАВАТА**

Наставникот во воспитно – образовниот процес главниот акцент мора да го стави на професионалното извршување на работните задачи. Бидејќи наставата е сложен интерактивен процес во кој наставникот воспоставува односи со учениците од аспект на изградување комплетен развој на нивната личност, тој пред себе има особено сложена задача. За да еден наставник биде успешен неопходно е тој континуирано да работи на себе.

Се смета дека секоја професија која ја избираат луѓето има одредени задолженија преку кои тие треба да одговорат и работат. Образованието е темелот на секое општество, без него човекот не би можел да се развива како комплетна личност. Затоа најголемите заложби мораат да започнат токму од училиштето.

Наставникот е моделот на личност кој со сите свои доблести и мани влијае на развојот на учениковата личност. Очекувањата од наставниковата професија се огромни. Во суштина поинаку и не би можело да биде бидејќи природата на работата е многу специфична и бара многу внимание.

Според Рајанс (Ryans, 1970, p.370) успешен наставник е „оној кој постапува така што го поттикнува и фаворизира развојот на базичните способности на ученикот, како и развојот на разбирањето, работните навикки, посакуваните ставови, вредности, и воспоставува адекватни персонални прилагодености,,

Во основа успешен наставник е оној наставник кој им овозможува на своите ученици да се реализираат како успешни личности притоа поседувајќи ги сите позитивни особини и човечки квалитети. Не треба да се изостави и тоа дека наставникот прво мора да го карактеризираат особини на личност која сака да се развива, и да работи на надоградување на својата личност .

Успешноста во наставата од страна на наставникот се согледува најдобро преку постигнувањата на учениците, од аспект на образовни квалитети но и лични квалитети. Јасно е дека учениците во воспитно-образовниот процес не стекнуваат исклучиво знаења, вештини и способности, туку во тој процес тие работат и на формирање на позитивните квалитети на нивната личност.

Секој наставник кој ги поттикнува учениците на саморазвој и постојано надоградување на знаењето и личните особини, е синоним за успешен наставник.

Како што наведува Хавелка, (1998, стр.129) целта на професионалното ангажирање, на наставникот чии степен на оствареност е и мерка на успешност, кадешто преку својата работа постигнува развој на „способен,, и „образован, интелектуално самостен и работно продуктивен, емоционално стабилен и социјално интегриран ученик,,

Професионалниот ангажман на наставникот никогаш не треба да запира, напротив тој треба да трае. Колку повеќе работи на себе наставникот во очите на својот претпоставен, своите колеги и ученици ќе биде позитивно оценет и вреднуван. Затоа главен импертив на еден наставник кој доколку сака оправдано да го носи епитетот успешен наставник, е постојаното самоусовршување и професионален развој.

## **6. ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИКОТ**

Брзите промени во секојдневниот живот кои ги засегаат луѓето, создаваат чувство на несигурност доколку не се осврнат за промени кон самите себе. Во овој тип на општество смета Дракер (Дракер, 2009, стр.284 -286) поединците се соочуваат со

огромен предизвик, предизвик којшто тие треба да го искористат како можност: потребата за постојано учење и повторување.

Доколку еден човек се одлучи да променува нешто во себе тоа значи дека се подготвил да се развива. Развојот е доста сложен процес кој бара многу активност од страна на личноста која се одлучила на него.

Промените кои настануваат кај поединецот се рефлектираат и на неговата работа. Денес речиси и не постои организација во која не се потенцира процесот на учење. Кога станува збор особено за училиштето како организација од воспитно- образовен карактер, неминовно е постојаното учење, или надоградување и усовршување на наставникот.

Дракер вели (2009, стр.280): “Ние треба да поттикнуваме навики на флексибилност, постојано учење и на прифаќање на промената како нормална и како можност - за институции и за поединци.”

Наставникот мора да биде синоним за личност која постојано се надоградува и учи. Бидејќи само на тој начин позитивно влијае на развојот на личноста на учениците.

Под професионален развој според Алибабиќ, (Alibabić, 2005) се подразбира усовршување на професионалните компетенции по влегувањето во работен однос.

Професионалниот развој се однесува на вештини, знаења кои се постигнати за личен развој и напредување во кариерата. Тој во себе ги вклучува сите видови на учење, како што се повисоките нивоа на образование со други форми на учење и професионални обуки, конференции и неформални можности за учење кои се наоѓаат во праксата.

Наставникот со самото влегување во училиштето се обврзува да се усовршува односно да ги збогатува своите стручни и педагошки компетенции. Притоа стекнувајќи искуство тој паралелно работи на сопственото надоградување коешто се јавува во некои видови облици. Процесот на професионалното усовршување на наставникот за да не би се соочил со дисконтинуитет мора да е поткрепен со интризичката мотивација. Тоа претставува дополнителен стимулус за напредок и успех во кариерата.

За професионалниот развој на наставниците според Ана Пешикан воглавно се говори од 1999 година. Во продолжение даден е табеларен преглед на карактеристики

кои го имаат концептот на образование на наставникот и неговиот професионалниот развој.

**Табела 1 Основни карактеристики на моделот на образование на наставникот и моделот на професионалниот развој**

Образованието на наставникот	Професионалниот развој на наставникот
Моделот се заснова на концептот пренос на знаења. Да се учи значи да се акумулираат знаења, со самиот факт каде наставникот е доминантно преносител на тие одбрани знаења.	Овој модел се заснова на концептот конструирање на знаења. Наставникот се третира како партнер во процесот на изградување на знаења, во педагошката комуникација.
Обуката се одвива еднократно (иницијално, базично образование). Усовршувањето е сведено на еднократни курсеви кои не се однесуваат на училишната пракса и проблемите во неа.	Обуката на наставниците е долгорочен процес, перманентен има фази, и не постои јаз помеѓу базичното образование и неговото усовршување. Усовршувањето е составен дел на перманентното образование на наставниците.
Обуката и образованието на наставниците се сместени надвор од училищата.	Професионалниот развој на наставниците е процес кој се случува во специфичен контекст. Најефикасниот се одвива во училиштето.
Повремена оценка на работата на наставниците.	Постојано следење и редовна поддршка и помош на наставниците во работата, преку постојана повратна информација.
Надзорничка оценка на работата на наставниците.	Различни модели на евалвација преку кои наставникот добива повратна информација за она што го работи.
Наставникот е пренесувач на туѓите знаења	Наставникот е произведувач на знаења.
Наставата е одвоена од реалниот живот и праксата.	Наставата е тесно поврзана со реалниот живот и специфичните потреби на праксата(контекстот во кој се учи).
Усовршувањето на наставникот е лично негова работа, тој одлучува дали ќе се вклучи во некој вид на усовршување или не.	Постојаното усовршување, е обврзувачки дел од улогта на наставникот, вклучено е во системот на напредување и развој во професијата.

(Пешикан, 2002, стр.6)

## 6.1 ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИКОТ И ОДГОВОРНОСТА КОН НЕГО

Наставникот како директен учесник во воспитно – образовниот процес има одговорна улога во неговата реализација, која влијае врз постигањата и личноста на учениците. Тој доколку ја почитува и цени својата професија одговорноста кон неа ќе биде голема.

Наставничката професија подразбира високо обучени, компетентни, специјализирани, ефикасни, работно посветени наставници кои го спроведуваат и паралелно унапредуваат воспитно – образовниот процес. Наставникот ја има одговорноста и кон својот професионален развој, за кој се смета дека може да му обезбеди напредување во повисоки наставнички звања.

Како дел од професионалниот раст во текот на целата кариера, наставникот треба да биде во тек со најновите достигнувања во образовната и педагошката теорија и практика и да користи најразновидни можности за професионален развој. Според Рангелов- Јусовиќ, Визек-Видовиќ и Граховац, (Рангелов- Јусовиќ, Визек-Видовиќ, Граховац, 2013, стр. 32) ова треба да се базира на самовелуација, поставување лични развојни цели и следење и собирање документација за сопствената практика во училиницата и работата во училиштето.

## 6.2 ФОРМИ НА ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ

Професионалниот развој е широк поим кој опфаќа голем број на луѓе, интереси и приоди. Оние кои учествуваат во професионалниот развој, делат заедничка цел на зајакнување на нивната способност да ги извршуваат своите професионални работи. Во срцето на професионалниот развој е интересот на поединецот за доживотно учење и проширување на своите вештини и продлабочување на своите знаења. Најчести форми се:

1. Студија на случај – претставува пристап на учење, при кој учесниците за професионален развој се вклучени во решавање на одреден проблем.
2. Консултации - целта на консултациите е да се помогне на поединец или група, да се разјаснат и да ги елиминираат тешкотиите, или да го решат проблемот со кој се соочуваат.

3. Тренинг – преку тренингот се зајакнуваат вештините на поединецот во одредена област на компетентност, и со обезбедување на процесот на набљудување, размислување и делување.

4. Менторство - преку менторството се промовира свеста на поединецот и се подобрува сопствениот професионален развој преку обезбедување структурирани можности за размислување и набљудување.

### 6.3 УСОВРШУВАЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ КОИ РАБОТАТ

Наставниците со самиот избор на својата професија, доколку сакаат да бидат професионалци во она што го работат ќе трагаат постојано по начини на кои ќе ги доусовршуваат своите стручни и педгошки компетенции.

Професионалниот развој на наставникот, според современите пристапи во психологијата на наставникот, според Бјекиќ (Вјекиќ, 1999, стр.58) може да се означи како процес на развој на свесноста на наставникот за тоа што го работи, зошто го работи и идентификување на начини/средства со чија помош може да ја унапреди својата работа, на тој начин што ќе го зголеми бројот на можни изборни однесувања (репертоар на однесувања и активности) во одделението.

Самото влегување во воспитно – образовниот процес од наставникот бара посветеност и максимална ангажираност од негова страна, се со цел да напредува во текот на работењето и притоа да чувствува задоволство од изборот на професијата. Тоа е најдобриот начин да се постигне некој степен на стимулација кај наставникот за професионален развој, а и со самото тоа да се подобри квалитетот на воспитно – образовниот процес во наставата.

Се поставува прашањето што се се превзема во поглед на усовршувањето на наставниците, односно нивното перманентно образование. Усовршувањето подразбира постоење на добро осмислен план преку кој се организира и реализира непречно со цел да обезбеди повисок квалитет во стручноста и личноста на наставниците.

Професионалниот развој или усовршувањето на наставниците бара систематски пристап на делување, од причина за да се постигнат позитивни резултати во крајниот исход. Особено е битна програмата за професионалниот развој на наставниците во која се дефинирани целите на нивното усовршување, како и начините на кои тоа може да се постигне.

Мек Фарланд (McFarland, 1971) укажува на елементите на кои треба да се обрне внимание при подготовката на добри наставници и подготовки за самите себе како добри наставници:

1. да се земе во предвид, дека наставникот треба да исполни многу конфликтни очекувања;
2. јасно и практично да се дефинираат целите, како и да се проучат методите за нивно постигнување;
3. усовршување и развивање на персонални карактеристики, бидејќи добриот наставник не се раѓа, туку се создава;
4. разбирање на програмите;
5. познавање на принципите на учење;
6. постигнување на дисциплина и мотивација потребна за учење;
7. да се насочи кон остварување на хумани односи и развива смисла за хумор;
8. не ги казнува учениците, но, и притоа не им дозволува се.

Наведените карактеристики укажуваат на фактот дека наставниците треба постојано да вложуваат во своето усовршување, доколку сакаат да бидат перцепирани како успешни и квалитетни наставници. И бидејќи како што наведува авторот Мек Фарланд, дека добар наставник не се раѓа, туку се станува, професионалниот развој на наставниците и те како треба да биде застапен и да се гледа како круцијален елемент на нивното работење.

Наставниците коишто работат на своето усовршување се наставници кои имаат за цел да постигнат високи резултати во постигнувањата на учениците во поглед на знаењето, вештините и способностите, како и нивните лични квалитети. На тој начин би ги мотивирале преку својот пример преку кој ќе им објаснат што значи да се работи на себе, својата личност и како таа заложба носи позитивни резултати во работата како и го зголемува задоволството од растежот на нивната личност.

Добро е да се спомене во однос на усовршувањето дека, професионалното развивање ја зголемува потребата за самоактуализација кај личностите кои подеднакво сакаат да постигнат успеси како на професионален така и на личен план.

Професионалниот развој сам по себе треба да поттикнува мотивација кај секој поединец, особено кај наставниците. Клучот за да се успее и да се биде успешен во тоа што се работи се наоѓа во постојаната желба за развој, напредок и стремеж кон вистински вредности на човековата личност.

#### **6.4 ПРОГРАМИ ЗА УСОВРШУВАЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ**

Како што и претходно напоменавме професионалниот развој на наставниците бара систематски пристап во планирањето, организирањето и реализирањето. Постоенето на програмите за професионален развој на наставниците во основното образование се резултат на анализираниите состојби во воспитно - образовниот процес од аспект на неговото квалитетно реализирање.

Она што се утврдува од аспект на постигнувањето подобар квалитет во наставниот процес и повисоки постигнувања кај учениците, ја афирмира потребата од стручно и педагошко надоградување на наставниците. Програмите за професионален развој на наставниците се изготвени со цел да ги подобрат состојбите кои претходно се утврдени како незадоволителни. Утврдено е дека наставниците не можат соодветно да одговорат на промените и предизвиците кои секојдневно се присутни во образовниот систем.

За да би се постигнал позитивен ефект неопходно е сите наставници да бидат опфатени со програмите за стручно усовршување, како би се редуцирале слабостите и недостатоците во воспитно-образовната работа што ја остваруваат.

Програмите за професионален развој на наставничкиот кадар се од особено значење за збогатување на професионалното искуство на кадарот, но и оплеменување на неговите лични квалитети преку кои гради модел на однесување кој влијае на учениците.

Програмата за професионален развој на наставниот кадар ја изработува Бирото за развој на образованието, и истата е достапна на секое основно училиште, како годишна програма за професионален развој на наставниот кадар. Во програмата се наведени најпрво целите кои сакаат да се постигнат со оваа програма, и во нив е потенцирано



значењето на професионалниот развој на наставниците во услови на се поголема конкуренција која се труди да биде секогаш чекор пред другите со своите лични и професионални квалитети.

Квалитетите на наставниците се она што сакаат да го видат учениците кои бараат темели на градењето на сопственото знаење, во текот на целиот живот. За наставниците професионалниот развој треба да се доживува како предизвик на кој треба соодветно да се одговори.

Одговорот на ваквиот предизвик е поставен токму во програмата за професионалниот развој на наставниот кадар, и тој од нив бара голема посветеност и исклучително внимание во неговото остварување. Наставниците и воопшто сите оние кои себе си се гледаат како личности кои постојано трагаат по нови и поразлични начини на надоградување, во основа се мотивирани за да постигнат успеси.

Да се биде успешен во она што се работи ветува многу од аспект на постигнување забележителни резултати. Но треба да се напомене дека успехот во работата го пратат силно изразени ставови за лично растење и развивање кое неминовно бара уште поголема посветеност и работа.

Со постоењето на програмата за професионален развој на наставниците можеме да кажеме дека е даден патоказ на дејствија што треба да бидат превземени за да се дојде до забележителни резултати. Временските рокови се само стимул повеќе за позабрзано работење на професионалниот развој, како не би се намалила мотивацијата за постигнување на повеќе.

Добро осмислен план и добро разработена стратегија резултираат со програма во која се извлечени сите клучни точки околу кои се организира и реализира професионалниот развој на наставничкиот кадар во основното образование. Програмата е план – акција која допрва ќе биде превземена за да се започне со нејзина реализација.

Постојат програми за обука и стручно усовршување на наставниците во три вида и тоа: задолжителна, изборна и слободна.

### ❖ Задолжителна програма

Задолжителната програма за обука и усовршување ја реализираат државните образовни институции и провајдери, ангажирани од Министерството за образование и наука со цел да се унапреди квалитетот на образованието и да се постигнат поголеми резултати, или пак, програмта и обуката се наменети да се воведат во пракса промените кои се случуваат во образовниот систем.

### ❖ Изборна програма

Изборната програма за обука и усовршување ја организира самото училиште во зависност од потребата на наставниците или одделни стручни активи.

### ❖ Слободна програма

Слободната програма за обука и усовршување, на наставниците им овозможува да се стекнат со знаење и вештини кои можат (но не мораат) да бидат поврзани со нивниот секојдневен професионален ангажман. (Слободната програма за обука и усовршување, на наставниците им овозможува да се стекнат со знаење и вештини кои можат (но не мораат) да бидат поврзани со нивниот секојдневен професионален ангажман. (правилникот за професионален развој член 5).

Во поглед на содржината на програмата за усовршување на наставниците, Бјекиќ (Вјекиќ, 1999, стр.62) издвојува две основни насоки на усовршување:

1. Развивање програмска компетентност (усовршување на знаењата за содржините на наставниот предмет, односно научни дисциплини на кои се темели и начини на непосредна наставна реализација на содржините);
2. Развивање на педагошка компетентност (усовршување на знаења и вештини за педагошка интеракција).

Во поглед на двете насоки на усовршување кои наставниците мораат да ги обезбедат, се укажува на еден посебен момент во текот на нивното усовршување а тоа е самореализација на комплетна личност која се одликува со стручно знаење како и добри лични квалитети кои и овозможуваат непречна педагошка интеракција.

Наставниците во текот на својот професионален развој треба перманентно да работат на што поголемо постигнување на значителни резултати во сите наведени подрачја на делување на нивната комплетна личност. Честопати во пракса сме сведоци на голем број од наставничкиот кадар кои ја поседуваат и развиваат исклучиво едната компонента во воспитно-образовниот процес.

Она што се јавува како последица на едностранооста во делувањето е преголемото акцентирање на знаењето. Занемарувањето на воспитните аспекти на личноста кај учениците може да биде негативно, од причина што знаењето кое го има еден човек не може во никој случај да му обезбеди и добри интерперсонални квалитети на неговата личност.

Од таа причина нагласокот е ставен на стручната и педагошката компетентност кои секогаш треба да се гледаат во замен однос делувајќи како единство. Програмата за професионален развој на наставниот кадар во методите на усовршување обврзно ги содржи двата клучни елементи и преку нив ја оправдува својата смисла.

## **6.5 КАРАКТЕРИСТИКИ И ПРИНЦИПИ НА ВИСОКОКВАЛИТЕТЕН ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ**

Професионалниот развој на наставниците е предуслов за успешно унапредување на квалитетот на образованието, и според Пешикан (Pešikan, 2002) е од голем интерес за оние кои ја креираат образовната политика. На тој начин наставниците можат да одговорат на промените кои се поставуваат секојдневно во нивното работење.

Бидејќи на професионалниот развој на наставниците се гледа како на посебно креиран концепт на работа, тој треба да се спомене дека содржи одредени карактеристики и принципи. Во прилог на кажаното се издвојуваат неколку карактеристики на професионалниот развој на наставниците кои обезбедуваат висок квалитет: (Прирачник за професионален развој на наставниот кадар -УСАИД).

- Претставува процес на континуирано учење, за разлика од учество на еднократни семинари.
- Главната цел е подобрување на наставната практика и подобрување на учењето на учениците.
- Професионалниот развој е составен дел на секојдневната работа на наставниците кои се вклучени во активностите и настаните. (формални и неформални состаноци) прилагодени на потребите на учениците за учење.
- Акцентот е ставен на суштинските активности на наставата и учењето – планирање на часовите, оценување на работата на учениците, и ефективна наставна практика која овозможува подобрување на постигањата на учениците.
- Поттикнува соработка и тимска работа која најчесто опфаќа размена на знаења и искуства и го продлабочува учењето за прашања поврзани со унапредувањето на наставата и учењето на учениците.
- Вклучува учење и давање поддршка од искусни наставници/ментори кои помагаат во решавањето на проблемите поврзани со изведувањето на квалитетна настава и подобрувањето на постигањата на учениците.
- Резултатите од истражувањата на практиката, преку анализи и акциски истражувања, се појдовна основа во планирањето на активностите за професионален развој.

Принципите пак кои означуваат ниво на посебност, поставуваат одредени барања во сите делови каде се потенцира високиот квалитет, особено кога станува збор за воспитно - образовниот процес и квалитетниот наставнички кадар. Во прилог ќе ги издвоиме принципите преку кои се обезбедува висококвалитетен професионален развој:

- ❖ Професионалниот развој е фокусиран на постигњата на учениците (не само на индивидуалните потреби на наставниците).

- ❖ Професионалниот развој е насочен кон наставната практика, и е дел од секојдневната работа на наставниците (не е дистанциран од училиштата).
- ❖ Професионалниот развој ги следи резултатите од истражувањата поврзани со ефективното учење и наставата (не е ограничено само на тоа што се знае во моментот).
- ❖ Професионалниот развој е процес на соработка, вклучува размислување / рефлексивност и повратни информации (не само индивидуално истражување).
- ❖ Професионалниот развој користи објективни податоци и проверени материјали за да го планира подобрувањето на постигањата и да ги мери ефектите.
- ❖ Професионалниот развој е континуиран процес, обезбедува поддршка и целосно е интегриран во културата и работењето на трите нивоа на образовниот систем – училишно, локално и централно/државно ниво (тој не е повремени и издвоен/независен процес).
- ❖ Професионалниот развој е индивидуална и колективна одговорност на сите нивоа во системот (не само на ниво на училиштето) и не е нешто што може да се избира.

Преку наведените карактеристики и принципи на висококвалитетниот професионален развој можеме да кажеме дека наставниците мораат континуирано и тимски да работат на перманентно усовршување, преку кое се стекнуваат со знаења, вештини, способности.

Нивниот професионален развој е значаен и битен за квалитетното изведување на воспитно – образовниот процес, во кој секогаш најпогодени се учениците. Тие преку него ги развиваат своите стручни и педагошки компетенции кои се модел на учениците за градењето на сите позитивни аспекти на нивната личност.

## **6.6 Евалвација на професионалниот развој на наставниците**

Претходно ги напоменавме карактеристиките и принципите на висококвалитетниот професионален развој, и притоа напоменавме дека тој претставува посебен концепт на учење, кој се спроведува во континуитет. Добро е кога имаме заложби во поглед на барањата за остварување на висок квалитет не само кај наставничкиот кадар туку и воопшто квалитет во воспитно- образовниот процес чии

последници се одразуваат на успехот и личноста на учениците. Од таа причина евалвацијата е неопходност и потреба на која мора да и се обрне внимание.

Евалвацијата на професионалниот развој на наставниците ја спроведува секторот за професионален развој на воспитно – образовниот кадар и советодавна стручна работа при Бирото за развој на образованието. Една од дејностите што ги реализира секторот е токму онаа во која ги евалвира програмите за обука на кадрите во воспитно – образовните установи во соработка со Државниот просветен инспекторат.

На тој начин може да обезбеди контрола на квалитетот на образовниот систем во училиштата. Процесот на евалвацијата како и останатите процеси мора да вклучува планирање, избор на инструменти, да подготви тим за евалвација, прибирање и анализа на податоци и изготвување на извештаи.

Во основа она на што треба да одговори планираната евалвација во однос на професионалниот развој на наставниците е следново: (прирачник за создавање на иновативни училишта)

- ✦ Дали професионалниот развој се одвивал според планираното?
- ✦ Какви биле впечатоците на наставниците за професионалниот развој?
- ✦ Дали професионалниот развој ги постигнал очекуваните резултати?

Секогаш во процесот на евалвација на некој процес мораме да се повикуваме на она што е наведено во планот или стратегијата за да видиме што од зацртаното се остварува. Евалвацијата понудува насоки во кои треба да се движи професионалниот развој на наставниците доколку нешто не се спроведува како што треба.

Исто така мора да поведе сметка за ставовите на наставниците во поглед на очекувањата од професионалниот развој. Се поставува прашањето дали навистина наставниците имаат некакви придобивки од него, и дали можат да ги стават во функција во текот на своето работење.

Доволно е да се знае дека професионалниот развој навистина го подобрува воспитно – образовниот процес, ги зголемува постигањата на учениците и ја развива личноста на наставниците и учениците од позитивен аспект.

## 6.7 ПРОМЕНА ВО ПОСТИГНУВАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ И НИВНАТА МОТИВАЦИЈА КАКО ПОКАЗАТЕЛ ЗА ПРОМЕНА И ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ

Колкав успех учениците ќе постигнат зависи од тоа колку нивните наставници ги научиле. Наставниците во воспитно – образовниот процес се исправени пред огромен предизвик на кој мораат соодветно да одговорат. Преку успехот на учениците воспоставено е мерило на оцените на учениците кои ги добиваат за знаењата стекнати преку наставниот процес.

Станува збор за нивоа на знаење кои учениците ги постигнуваат во текот на воспитно - образовниот процес, така што нивоата што ги постигнале учениците се една мерка на вредноста на програмата за стручното усовршување на наставниците.

Како најопшт критериум на успешност на наставникот Бјекиќ (Bječić, 1999, стр.78) го издвојува развојот на ученикот. Истовремено, се препознава динамичкиот карактер на наставниот процес каде мотивационите категории и однесувања на наставникот и учениците се многу значајни (и придаваме посебно значење на мотивацијата како предуслов на секоја ефикасност).

Наставникот е главниот мотиватор во наставниот процес, од него зависи дали ученикот ќе стекнува знаења од одреден предмет или ќе се случи спротивното. Во праксата мотивирањето на учениците за учење е главен проблем не само во основното образование туку и во повисоките степени на образование.

Направени се многубројни истражувања на оваа тема. Ќе споменеме во продолжение неколку од нив, Пинтрих и Де Грут (Pintrich, De Groot, 1990) дошле до резултати кои укажуваат дека е важно наставниците да ја социјализираат мотивацијата на учениците, а пред се мотивационата компонента и суштинската вредност на наставните предмети и училишната работа бидејќи може да поттикне подобро когнитивно ангажирање во наставниот процес.

Постојат некои разлики во мотивацијата на учениците за предметите кои ги предаваат наставниците од различна возраст и работно искуство во наставата. На пример, најголема средна вредност на мотивација за предмет е утврдена кај ученици на

кои им предавале наставници на возраст помеѓу 50 -54 години, како и наставници кои работат 30 – 34 години, макар што ова констатација е поврзана во голема мера со степенот на мотивација и успешност на учениците по предметот. На овој начин се утврдува дека постои разлика во мотивацијата за предмети кај наставници со различно искуство.

Бјекиќ (Bječić, 1999, стр.80) смета дека уважувањето и значењето на наставникот од аспект на мотивираноста на ученикот за наставните предмети, како и разликите во мотивацијата за поединечни предмети кои се последица на самата природа на предметот и промената на мотивацијата во одредени класификациони периоди, препознавајќи ги постапките и професионалното однесување на наставниците кои ја поттикнуваат и оние кои не ја поттикнуваат мотивацијата на ученикот, се издвојува мотивацијата на ученикот за наставниот предмет кој го реализира наставникот како можен ефект на неговата работа, и со самото тоа се определува како можен критериум на евалуација и следење на неговиот професионален развој.

Можеме од ова да заклучиме дека наставниковата професионалност ја карактеризира способноста за успешно мотивирање на учениците. Доколку учениците се мотивирани за учење на предметите и постигнуваат високи резултати по нив, професионалниот развој ќе биде позитивно евалуиран, доколку се покаже спротивното евалуацијата на професионалниот развој на наставникот ќе биде со негативен предзнак.

Квалитетната работа на наставникот, добрите инетрперсонални односи со учениците се уште еден показател за високата мотивираност на учениците по поединечни наставни предмети. Потенцирањето на овие аспекти од професионалниот развој на наставниците ја оправдува големата заложба од аспект на вложување во еден посебен систем на знаења, вештини и способности како што е наставничката професија.

### **6.7.1 Процена на промената на наставниковите особини како показател на промена во работата и ефектите врз професионалниот развој**

Уважувајќи ги потешкотиите во евалуацијата на програмата за образование и усовршување на наставниците, се јавува разграничување со евалуацијата на ефектите и евалуацијата на влијанијата кога е во прашање поврзаноста на овие програми со учениците на кои наставникот им предава, сепак попрецизно може да се евалуираат



ефектите на тие програми на самиот наставник на интрапсихичко и интерперсонално ниво.

Различните интрапсихички одлики на наставникот истовремено можат да имаат модераторска улога во постигнувањето на успешна наставна работа и успешен наставен процес. Кои интрапсихички својства на наставникот ќе бидат анализирани во контекст на ефектите на програмата за образование и стручно усовршување, зависи од првичната анализа на својствата истовремено важни за наставниковата работа.

## 7. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

Професионалниот развој на наставниците е неопходност на денешното време. Сите напори се направени во насока на обезбедување на добар концепт на менаџирање со најважниот елемент од работата на воспитно – образовниот кадар. Добро планиран, организиран, координиран мотивиран и контролиран професионален развој осигура квалитетен воспитно – образовен процес кој резултира со високи постигнувања кај учениците во поглед на знаењата но и развојот на нивната личност.

Во изминативе неколку години направени се истражувања во поглед на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во основното образование од повеќе аспекти. Сите истражувања имаат за цел да ја доловат моменталната состојба на овој значаен сегмент од работата на наставниците кој е клучот за успешен и квалитетен наставен процес.

Според истражувањето на Рада Каранац, д-р Жељко Папиќ и д-р Радислав Вуновиќ од 2009 година се истакнува дека до 2001 година менаџирањето на професионалниот развој на наставниците се одвивал хаотично, без системско следење, без евалуација, и без координаторна понуда и основен посредник. Воспоставување на процедури законски и институционални основи, истражување на потребите на наставниците за професионален развој ги превзема Центарот за професионален развој на вработените.

Во рамките на Центарот, со цел да се изврши децентрализација на системот за професионален развој, основани се Регионални центри за професионален развој на вработените во воспитно – образовниот сектор (Чачак, Ужице и Ниш) кои управуваат

со Инсетотот( INSET – In – Servis Education for teachers) кој претставува неформален облик на стручно усовршување на наставниците во регионите.

Регионалните центри се основани за потребите на истражување, анализирање, и реализирање на програмите за стручно усовршување, овие центри имаат функција да ја координираат понудата и побарувачката на семинари во регионот, го поттикнуват професионалното организирање на наставниците (стручни активи, здруженија), формираат база на податоци за вработените во образованието, ги следат ефектите на примената на програмите за стручно усовршување и обезбедуваат размена на примери од добрата пракса.

Радован Грандич и Милена Штипчич, во истражувањето кое го имаат спроведено во 2010 година стои дека од учебната 2002/2003 година во рамките на училишното развојно планирање е вклучен и професионалниот развој на наставниците, како битен елемент, со кој се зголемува квалитетот на работата на училиштата во Србија, но и се зголемува квалитетот на образованието воопшто.

Но, сеуште од тој воспоставен систем на професионален развој на наставниците нема некои значајни резултати постигнато во праксата, дури се наведени и низа недостатоци во поглед на:

- ❖ правната рамка во однос на целта на усовршувањето не е јасно искажана, како и одговорностите и правата на институциите и поединците кои учествуваат во планирањето и имплементацијата на програмата за стручно усовршување ;
- ❖ финансирањето на усовршувањата не е системски решено;
- ❖ при изборот на програмите за усовршување не се тргнува од потребите на училиштата, наставниците и учениците;
- ❖ институциите кои ги планираат и спроведуваат програмите за усовршување, немаат сопствени планови за усовршување;
- ❖ информациите за можните усовршувања се сиромашни, и не им се достапни на сите наставници;
- ❖ не постојат јасно дефинирани критериуми на квалитет во образованието;
- ❖ не постои систем на евалуација на ефектите од реализираните програми за усовршување.

Истражување за професионалниот развој на наставниците во Босна и Херцеговина направено е од Дамир Муратовиќ и Лејла Муратовиќ во 2010 година, и во него стои дека професионалниот развој на наставниците го води Педагошкиот завод. Педагошките заводи се бават со контрола на квалитетот на работата на наставникот, организираат стручни испити за наставници приправници, како и разни прашања поврзани со професионалниот развој на наставниците.

Стручното усовршување на наставниците и напредувањето во звања е регулирано со разни законски и подзаконски акти, и тоа во Република Српска на ниво на ентитети, додека во федерацијата на БИХ преку кантони. Одлуките за стручното усовршување на наставниците се донесуваат централизирано на ниво на министерствата, односно педагошките заводи.

Планирањето на стручното усовршување главно се спроведува во рамките на годишната програма за работа на воспитно – образовните институции, односно на ниво на педагошки заводи. Во планот се содржани теми за кои постои обврска дека треба да бидат реализирани. Но, сепак не постои јасна процедура за тоа при планирањето на професионалниот развој да се земат во предвид потребите и интересите на наставниците, да се следат ефектите од реализираните програми за усовршување, од страна на меѓународни организации и невладиниот сектор во ова подрачје, како и резултатите од евалуацијата на работа на воспитно – образовните институции.

Најголемиот проблем е непостоењето на единствена база на податоци за наставниците кои поминле некоја обука за усовршување, и се стекнле со звање тренер во поединечни области за да би се користеле нивните знаења и вештини за стручно усовршување на останатите наставници.

Во Република Хрватска направено е истражување од д-р Теа Павин, д-р Власта Визек - Видович д-р Рената Миљевич – Риџички и во 2006 година, во врска со професионалниот развој на наставниците во основното образование, и притоа е истакнато дека најголемиот дел од стручното усовршување на наставниците е организирано од страна на Заводот за школство на Република Хрватска, кое до јануари 2005 година било под водство на Министерството за образование, наука и спорт.

Во однос на квалитетот на посетените обуки оценети од страна на наставниците се покажало дека обуките кои ги посетиле не произлегуваат од нивните потреби за

стручно усовршување, од причина што акцентот е ставен на содржините кои наставниците треба да ги предадат во текот на целата учебна година, додека се занемарени многу други поважни аспекти кои ја карактеризираат наставничката професија и ги наведуваат следните: работа со ученици со посебни потреби, работа со талентирани ученици, развивање на комуникациски вештини, употреба на нови наставни технологии. Се наведува уште еден недостаток и проблем кој се јавува од аспект на недостаток на финансиски средства, бидејќи училишниот буџет не е доволен за да на сите заинтересирани наставници и други вработени да им овозможи вклучување во програмите за стручно усовршување за кои тие пројавиле интерес.

Кај нас направено е истражување од Валентина Ангеловска – Ќиевска во 2012 година за менаџирање на професионалниот развој на наставниците во првиот образовен циклус. Во заклучните согледувања стојат препораки за подобрување на стратегијата за професионалниот развој на наставниците и тоа од следните аспекти:

- Професионалниот развој на наставниците треба да се заснова на стратегии кои ќе ги вклучат сите наставници и ќе бидат во склад со националните приоритети и усовршувања со контрола и усовршување на квалитетот,
- Системот на усовршување на наставниците треба да биде флексибилен, како би бил во склад со индивидуалните потреби и интереси на поединецот,
- Потребно е да се конституира компетентна институција ( педагошки институт) кој професионално ќе се бави со иновациите и проблемите за перманентно усовршување на наставниците,
- Треба да се разработи систем за напредување и промоција на наставниците по вертикала, во кој ќе доминираат критериумите на знаењата, способностите и објективно утврдената професионална – стручна компетентност,
- Нормативно да се дефинира и разработи систем на вреднување, стимулирање и наградување на наставниците, според сигурно утврдените квалитети и индивидуално остварените резултати од работата.

## II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

### 1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Знаењата, вештините, способностите се основен темел на личноста коишто го карактеризираат еден човек. Нивното постојано надоградување, развивање води кон постигнување на повисок квалитет на неговата личност по себе како и во извршувањето на задачите кои ги содржи конкретната дејност. Без нив човекот не би можел да функционира воопшто, но секако тој мора да биде поттикнуван за нивно понатамошно развивање за да би можел да се вклопи во промените кои ги нуди работното место.

Развојот кога е правилно насочен може да покаже значителни резултати и воопшто тогаш човекот чувствува поголемо задоволство во она што го работи и е стимулиран за понатамошни идни усовршувања. Се смета дека секој човек во себе носи вроден потенцијал за некоја работа. Тој потенцијал може да го увидиме само доколку човекот го покаже преку одредена активност.

Работниот потенцијал особено доаѓа до израз кога служи за непречно и квалитетно извршување на задачите. Но секогаш треба да имаме на ум дека ако она што човекот го носи во себе како можност за натамошен развој, нема услови за да биде на повисоко ниво претставен, би можело тој утре да не биде употребен во дејноста што ја работи.

Наставникот е исправен пред предизвикот да одговори адекватно на сите промени кои настануваат во воспитно – образовниот процес, што подразбира негово постојано надоградување и развивање. Професионалноста е карактеристика на наставничката професија и токму поради тоа се оправдува перманентното поттикнување на професионалниот развој. Сакајќи да ја согледаме актуелната состојба на овој важен сегмент од работата на наставниците **целта на овој научен труд е менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во основното училиште.**

## 2. ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во согласност со предметот на истражување на овој магистерски труд, како цели на истражувањето се поставуваат следните:

**Општата цел** на истражување е да се направи увид во фактичката состојба на процесот на менаџирање на професионалниот развој на наставниците во основното училиште. Односно да се провери и процени дали процесот се планира со годишната програма за работа на училиштето, како тој се организира, координира, реализира и дали обезбедува можности за задоволување на идентификуваните потреби на наставниците за нивно стручно усовршување.

### Теоретски цели на истражувањето

Професионалниот развој на наставниците е значаен од повеќе аспекти, но во најголема мера е значаен поради обезбедувањето на висококвалитетен воспитно-образовен процес кој се рефлектира на постигањата и формирањето на личноста кај учениците. Менаџирањето како процес, е се присутно во секој сегмент од општествениот живот на човекот. Несомнено е големо неговото влијание кое се однесува на работата во училиштето, како специфичен организациски систем.

Преку добро планиран, организиран, координиран, мотивиран и контролиран, или со еден збор менаџиран професионален развој на наставниот кадар се создава квалитетен воспитно – образовен систем, и професионален кадар, кој е секогаш чекор напред со предизвиците во образовната сфера кои ги носи денешното време.

### Апликативни цели на истражувањето

Преку овој научен труд ќе дојдеме до повеќе сознанија за менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во основното образование, од сите битни аспекти коишто претходно беа наведени во општата цел и кои ќе ни помогнат во превземањето на идни чекори за подобрување на состојбата доколку се увидат одредени слабости.

Задачите кои следат обезбедуваат увид во она што претходно беше кажано:

- Да се согледа актуелната практика во однос на планирањето на професионалниот развој на наставниците.

- Да се утврди дали наставниците учествувале во интерно организирани обуки во врска со нивниот професионален развој.
- Да се утврди дали наставниците учествувале во екстерно организирани обуки во врска со нивниот професионален развој.
- Да се констатира дали училиштето обезбедува финансиска поддршка за стручно усовршување на наставниците.
- Да се испита колку наставниците се задоволни од постојната реализација на процесот на менаџирање на нивниот професионален развој.
- Да се утврди дали наставниот кадар во училиштето има ажурирани портфолија за професионален развој.
- Да се испита дали во училиштето се применуваат внатрешни механизми за оддавање на признанија на наставниот кадар кој внесува ефективни иновации во работата.
- Да се согледа дали во основните училишта се контролира квалитетот на реализацијата на професионалниот развој на наставниците.
- Да се испита дали директорите ја остваруваат својата улога во врска со менаџирањето на професионалниот развој на наставниците.
- Да се согледа какви проблеми постојат во менаџирањето на процесот на професионалниот развој на наставниците.
- Да се испита како наставниците го оценуваат квалитетот на менаџирањето на нивниот професионален развој.
- Да се утврди дали меѓу одделенските и предметните наставници постои разлика во оценувањето на квалитетот на менаџирањето на нивниот професионален развој.
- Да се испита дали меѓу наставниците со различно работно искуство постои разлика во оценувањето на квалитетот на менаџирањето на нивниот професионален развој.

### 3. Хипотези на истражувањето

Од претходно наведените цели од аспект на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во основното образование, во рамките на овој магистерски труд е поставена главната хипотеза.

#### ГЛАВНА ХИПОТЕЗА

Наставниците и директорите имаат позитивно мислење во врска со менаџирањето на професионалниот развој на наставниците од основното училиште. Тие сметаат дека менаџирањето на професионалниот развој на наставниците е процес што е регулиран со програмата за работа во училиштето, добро организиран и се реализира согласно со идентификуваните потреби на наставниците за нивно стручно усовршување.

Од главната хипотеза произлегуваат следите помошни хипотези.

#### ПОМОШНИ ХИПОТЕЗИ

1. Во основните училишта се планира професионалниот развој на наставниците.
2. Планирањето на професионалниот развој на наставниците во основните училишта се врши согласно идентификуваните потреби за нивно стручно усовршување.
3. Наставниците учествувале во различни видови на интерно организирани обуки во врска со нивниот професионален развој.
4. Наставниците учествувале во различни видови на екстерно организирани обуки во врска со нивниот професионален развој
5. Во основните училишта се обезбедува финансиска поддршка за стручно усовршување на наставниците.
6. Наставниците се задоволни од постојната реализација на процесот на менаџирање на нивниот професионален развој.
7. Наставниот кадар во основните училишта има ажурирани портфолија за професионален развој.
8. Во основните училишта се применуваат внатрешни механизми за оддавање на признанија на наставниот кадар кој внесува ефективни иновации во работата.



9. Во основните училишта се контролира квалитетот на реализацијата на професионалниот развој на наставниците.
10. Директорите ја остваруваат својата улога во врска со менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во основните училишта.
11. Процесот на менаџирање на професионалниот развој на наставниците се соочува со одредени потешкотии во одделни сегменти.
12. Наставниците сметаат дека менаџирањето на нивниот професионален развој се реализира доволно квалитетно.
13. Меѓу одделенските и предметните наставници не постои разлика во оценувањето на квалитетот на менаџирањето на нивниот професионален развој.
14. Меѓу наставниците со различно работно искуство не постои разлика во оценувањето на квалитетот на менаџирањето на нивниот професионален развој.

#### 4. Варијабли

Во ова истражување издвоени се зависната и независната варијабла, преку кои ќе се испитува дали ставовите и мислењата на наставниците и директорите се позитивни од аспект на тоа колку добро е менаџиран професионалниот развој на наставниот кадар во основното образование.

- ⊕ Зависна варијабла се ставовите и мислењата на наставниците и директорите,
- ⊖ Независна варијабла претставуваат работното место и работното искуство на наставниците.

Како релевантни варијабли во ова истражување за кои сметавме дека се битни за целта на истражувањето се однесуваат на работното место на наставниците, поделени во две категории на наставници:

- **одделенски и**
- **предметни наставници,**

а пак, во однос на работното искуство на наставниците, тие се поделени во три категории:

- наставници со работно искуство до **10 години**,
- наставници со работно искуство од **11 до 20 години** и
- наставници со работно искуство **над 20 години**.

## **5. Примерок и популација на истражувањето**

Во ова истражување за целна група на испитаници ги определивме наставниците и директорите од 20 основни училишта на Градот Скопје. Изборот на примерокот беше направен во согласност со релевантните варијабли: работното место и работниот стаж. Истражувањето започна во февруари и траеше до мај 2014 година.

Во согласност со природата на предметот на истражувањето, примерокот го сочинуваат вкупно 216 наставници (125 наставници од одделенска настава и 91 наставници од предметна настава) и 15 директори од основни училишта во Скопје. Во примерокот се опфатени наставници (предметни и одделенски) од трите образовни циклуси. Примерокот е пригоден (примерок по проценка), а истражувањето по својата природа е од квалитативен тип. Во следниот табеларен приказ ги наведуваме училиштата кои прифатија да учествуваат во истражувањето, вклучувајќи ги оние кои одбија, со вкупниот број на наставници и директори .

Табела 2. Примерок на наставници и директори опфатени со истражувањето

	Основно училиште	Општина	Наставници		Директори
			Предметни	Одделенски	
1.	Владо Тасевски	Карпош	7	8	1
2.	Христијан Тодоровски - Карпош	Карпош	4	10	1
3.	Војдан Чернодрински	Карпош	10	10	1
4.	Петар поп Арсов	Карпош	1	6	1
5.	Лазо Ангеловски	Карпош	/	/	/
6.	Јан Амос Коменски	карпош	/	/	/
7.	Партенија Зографски	Кисела Вода	9	10	1
8.	Кирил Пејчиновиќ	Кисела Вода	6	11	1
9.	Невена Ѓоргиева Дуња	Кисела Вода	4	10	1
10.	Круме Кепески	Кисела Вода	10	10	1
11.	Кузман Јосифовски - Питу	Кисела Вода	8	10	1
12.	11 Октомври	Центар	/	/	/
	Гоце Делчев	Центар	/	/	/
13.	Кирил и Методиј	Центар	4	10	1
14.	Јохан Хајнрих - Песталоци	Центар	5	5	1
15.	Димитар Миладинов	Центар	6	2	1
16.	Блаже Конески	Аеродром	7	8	1
17.	Ѓоргија Пулевски	Аеродром	2	5	1
18.	Страшо Пинџур	Ѓорче Петров	8	10	1

## 6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

За потребите на истражувањето како техники ги употребивме анкетањето, скалирањето и интервјуирањето, а пак како основни мерни инструменти беа подготвени анкетен прашалник ( кој е даден во Прилог) и протокол за структурирано интервју. Анкетниот лист и протоколот за структурирано интервју се употребени за целите на магистерскиот труд, и во него се вклучени наставниците и директорите од избраните основни училишта на Град Скопје.

Анкетниот прашалник содржи вкупно 22 прашања, а пак протоколот за структурирано интервју 19. Во анкетниот лист направена е комбинација од алтернативни понуди на одговори на поставените прашања, прашања во кои се бара дополнително објаснение на одговорот, како и отворен тип на прашања. Ликертовата скала е употребена во склоп на анкетниот лист, за да се утврди степенот на согласност со одредени твдења, и преку кои се прикажува присутноста на поделни аспекти значајни за професионалниот развој на наставниците вклучувајќи го индиректно влијанието на директорот по однос на истите.

Протоколот за структурираното интервју кој се користи е наменет за директорите на училиштата и преку истиот се обезбедуваат информации во врска со предметот на истражување, односно менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во основното училиште. Исто така во овој инструмент прашањата добиваат редослед на одговарање кој ги прикажува сите пет менаџмент функции, како што е и во рамките на анкетниот лист.

### 6.1 ПОСТАПКА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Анкетниот лист (анонимен) наменет за наставниците беше поделен во претходно наведените основни училишта (табела 2), доставен кај педагогот на училиштето на кој му беше презентирана целта на оваа истражувачка техника и истиот беше вратен во рок од недела дена од примањето. Дел од педагозите кои ги прифатија анкетните листови веднаш ги дистрибуираа до наставниците, а дел од нив рекоа дека ќе ги поделат на совет. Што се однесува на протоколот за структурирано интервју наменет за директорите на училиштата лично го доставував до сите директори, притоа едниот дел од нив веднаш се согласија да го направат интервјуто, другиот дел од директорите се

согласија, но откако наставниците ќе ги предадат анкетните листови. Повеќето директори усно одговараа на прашањата од интервјуто, и мал дел побараа писмено.

## 7. СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ

Одговорите на испитаниците во согласност со поставените хипотези во истражувањето беа обработени со примена на дескриптивна статистика:

- Дистрибуција на фреквенција ( $f$ )
- Процент (%)
- Аритметичка средина

Но, исто така и со примена на инференцијална статистика заради процена на постоењето односно непостоењето на разлики во ставовите и мислењата меѓу предметните и одделенските наставници, кадешто е користена постапката на Хи-квадрат тестот.

Сите добиени податоци од истражувањето се средени и прикажани табеларно и графички. Податоците пак од прашањата од отворен тип се обработени и дел од нив прикажано табеларно според сличноста на исказите.

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

Анализата и интерпретацијата е извршена во согласност со добиените одговори од целната група на испитаници за потребите на спроведеното истражување и тоа предметните и одделенските наставници како и директорите наведени во методолошкиот дел, во примерокот за основни училишта.

Бидејќи станува збор за анализирање на состојбата на зададениот менаџмент процес (професионалниот развој на наставниците), логично се јавува потребата од негово суштинско претставување во основните пет елементи. Или поконкретно кажано, станува збор за претставување на основните менаџмент функции и тоа: планирање, организирање, раководење и управување, координирање и мотивирање и контролирање. Поставените хипотези главната и помошните се проверувани преку претходно наведените менаџмент функции поради појасно согледување на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците.

Во добиените одговори на целните испитаници (наставниците и директорите) ги согледуваме нивните ставови и мислење во однос на планирањето, организирањето, координирањето, мотивирањето и контролирањето на професионалниот развој во училиштата во коишто работат.

Прашањата од мерните инструменти кои беа користени во текот на истражувањето, се во функција на докажување на хипотезите, главната и помошните.

#### **Податоци за примерокот**

Примерокот во овој научен труд го сочинуваат вкупно 231 субјект. Од кој 216 наставници и тоа, 91 предметни и 125 одделенски, како и 15 директори. Според половата структура, кај предметните наставници поголемо е учеството на субјектите од женски пол (81) и 10 (од машки пол), а кај одделенските, пак, имаме исклучиво субјекти од женски пол (125).

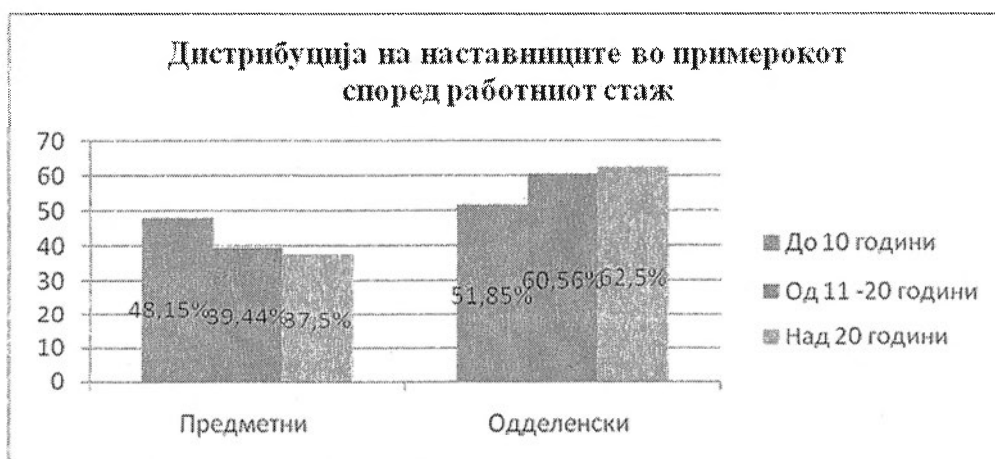
Табела 3 и Графикон 3. Дистрибуција на наставниците (предметни и одделенски) во примерокот според полот.

Пол	Предметни		Одделенски	
	N	%	N	%
Машки	10	10,99	/	/
Женски	81	89,01	125	100
Вкупно	91	100,00	125	100,00



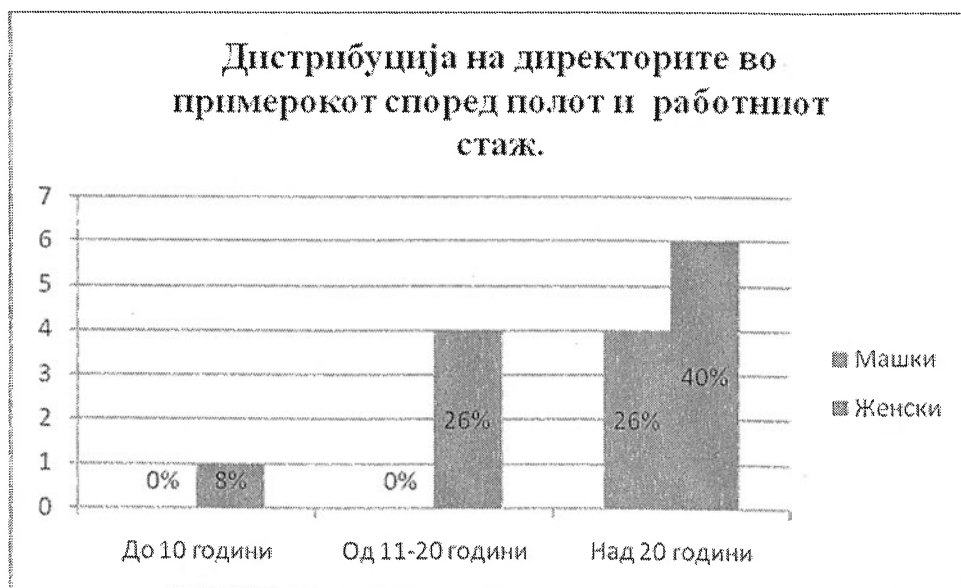
Табела 4 и Графикон 4. Дистрибуција на наставниците во примерокот според работниот стаж.

Категории на наставници	Работен стаж							
	До 10 години		Од 11 -20 години		Над 20 години		Вкупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Предметни	39	48,15	28	39,44	24	37,50	91	42,13
Одделенски	42	51,85	43	60,56	40	62,50	125	57,87
Вкупно	81	100,00	71	100,00	64	100,00	216	100,00



Табела 5 и Графикон 5. Дистрибуција на директорите во примерокот според полот и работниот стаж

Пол	Работен стаж						Вкупно	
	До 10 години		Од 11-20 години		Над 20 години			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Машки	/	/	/	/	4	26%	4	26%
Женски	1	8%	4	26%	6	40%	11	74%
Вкупно	1	8%	4	26%	10	66%	15	100,00





## 1. РЕЗУЛТАТИ КОИ СЕ ОДНЕСУВААТ НА ПЛАНИРАЊЕТО НА ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ

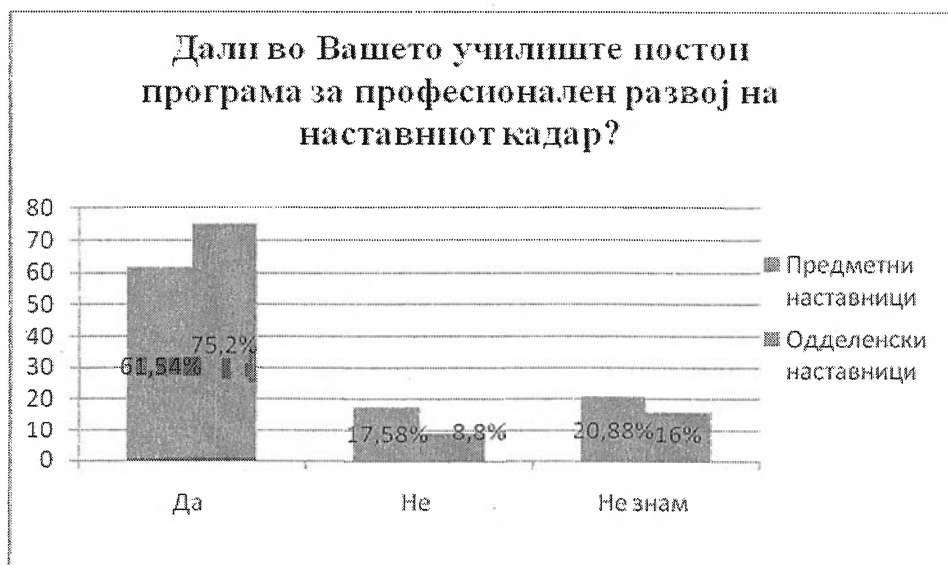
Планирањето е првата базична или основна функција без која ниедна организација не може да функционира. Планирањето кое се однесува на професионалниот развој на вработените нужно произлегува од потребите кои тие ги имаат за нивното стручно усовршување.

Во програмата за професионалниот развој целта мора јасно да биде поставена за да можат да бидат превземени конкретни мерки за нејзина реализација. Запознаеноста со постоењето на програмата за професионалниот развој на наставниот кадар ја испитувавме преку анкетниот лист за наставниците и прашањата со реден број 4, 5 кои го понудуваат одговорот и воедно ја тестираат првата помошна хипотеза.

Табела 6 и Графикон 6. Одговорите на наставниците во врска со постоењето на програма за нивниот професионален развој.

**Дали во Вашето училиште постои програма за професионален развој на наставниот кадар?(Прашање бр.4)**

Категории на одговори	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Да	56	61,54	94	75,20	150	69,44
Не	16	17,58	11	8,80	27	12,50
Не знам	19	20,88	20	16,00	39	18,06
<b>Вкупно</b>	<b>91</b>	<b>100,00</b>	<b>125</b>	<b>100,00</b>	<b>216</b>	<b>100,00</b>
$\chi^2 = 5,351 \quad df = 2 \quad p > 0,05$						



Во **табела 6** јасно може да се види дека од вкупно 91 предметни наставници 61.54% се изјасниле потврдно, 17.58% негативно, додека 22.88% не знаат дали воопшто постои таков документ. Што се однесува до одделенските наставници кај нив се добиени следниве резултати: од вкупно 125 наставници 75.20% потврдно одговориле 8.80% негативно, 16.00 % одговориле дека не знаат.

Она што очигледно се забележува е понискиот процент на предметни наставници кои имаат сознанија за постоење на програма за професионалниот развој во однос на одделенските каде што процентот е повисок.

Врз основа на пресметната вредност на  $\chi^2 = 5,351$ , што не е статистички значајна, се констатира дека непостои разлика во ставовите меѓу предметните и одделенските наставници во однос на прашањето дали постои програма за професионален развој на наставниците во основното училиште. Од добиените податоци се констатира дека најголем процент од предметните и одделенските наставници се изјасниле дека во нивното училиште постои програма за нивниот професионален развој. Со овие податоци се потврдува хипотезата дека во основните училишта се планира професионалниот развој на наставниците.

Следно прашање што логично следува е дали при планирањето на професионалниот развој на наставниците се тргнува од идентификуваните потреби за нивно стручно усовршување. Доколку планирањето е согласно идентификуваните потреби можеме да сметаме дека наставниците имаат придобивка од одржаните обуки на кои учествувале и дека со тоа се подобрува целокупната работна перформанса, се обезбедува повисок квалитет во работата и постигањата на учениците.

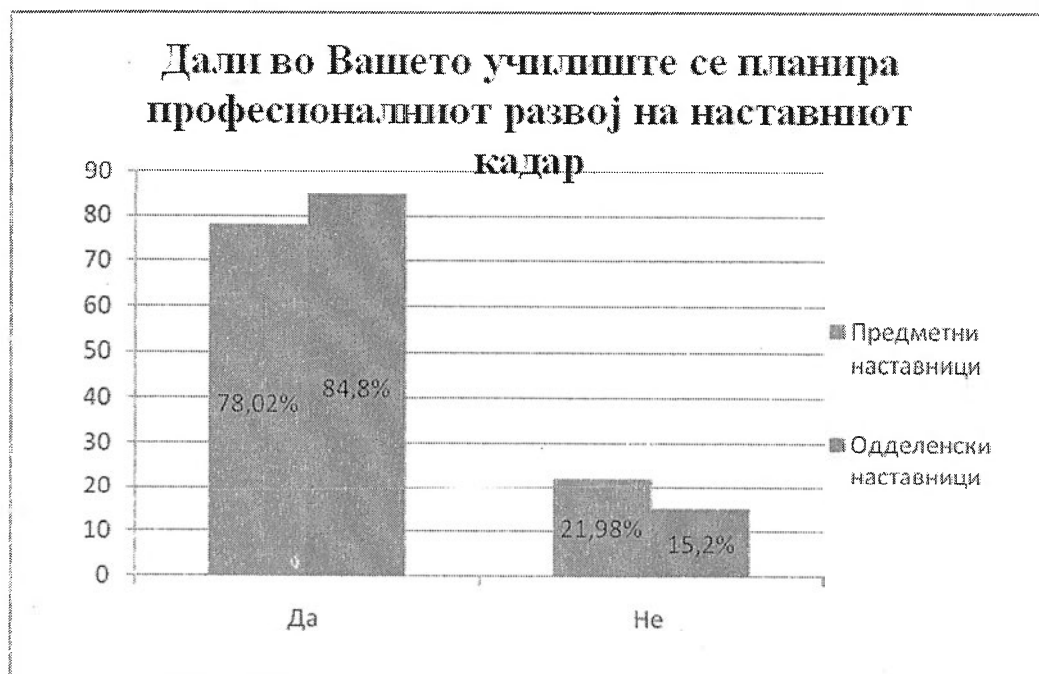
Во прилог на оваа констатација ќе следи прашањето бр. 5 од анкетниот лист за наставниците:

**Табела 7 и Графикон 7. Одговорите на предметните и одделенските наставници во врска со планирањето на нивниот професионален развој во согласност со идентификуваните потреби за нивно стручно усовршување.**

**Дали во Вашето училиште се планира професионалниот развој на наставниот кадар согласно со Вашите потреби за стручно усовршување? (Прашање бр. 5)**

Категории на одговори	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Да	71	78,02	106	84,80	177	81,94
Не	20	21,98	19	15,20	39	18,06
Вкупно	91	100,00	125	100,00	216	100,00

$\chi^2 = 1,636 \quad df = 1 \quad p > 0,05$



Од добиените резултати прикажани во табелата може да се констатира дека најголем процент од предметните (78,02%), и од одделенските (84,8%) наставници одговориле потврдно, додека 21,98% од предметните и 15,20% од одделенските одговориле негативно.

Она што е особено видливо од добиените дистрибуции на одговори кај двете категории наставници е забележително високиот процент на потврдни одговори во поглед на планирањето на нивниот професионален развој согласно со идентификуваните потреби за нивно стручно усовршување.

Според добиениот резултат за **хи-квадрат тестот** ( $\chi^2 = 1,636$ ) што не е статистички значајен, се констатира дека непостои разлика во ставовите меѓу одделенските и предметните наставници во однос на прашањето дали планирањето на професионалниот развој на наставниците се врши согласно идентификуваните потреби за стручно усовршување. Односно, врз основа на овие добиени резултати се потврдува втората помошна хипотеза, дека планирањето на професионалниот развој на наставниците во основните училишта се врши согласно идентификуваните потреби за нивно стручно усовршување.

Што се однесува на одговорите на директорите во поглед на планирањето на професионалниот развој на наставниците, во продолжение ги наведуваме нивните одговори на прашањата со реден број 7, 8, 9 и 11 од протоколот за структурираното интервју.

**На кој начин ги идентификувате потребите на наставниците за професионален развој во Вашето училиште?(Прашање бр. 7)**

Одговорите на сите интервјуирани директори кои ги добивме ќе следат во продолжение. Битно е да се напомене дека во рамките на планирањето на професионалниот развој на наставниците, и воопшто во планирањето на секоја менаџмент активност, како фаза на првата менаџмент функција е токму идентификувањето на потребите. Потребите на наставниците за професионален развој и тоа како треба да бидат земени во предвид, бидејќи во спротивно планот нема да се реализира успешно.

Начините на кои директорите ги идентификуваат потребите на наставниците за нивен професионален развој ги посочуваат следните:

- Стручни активи
- Посета на часови, активноста на наставникот и негова оценка

- На почетокот на учебната година се спроведува анкета за потребите на наставниците од стручно усовршување
- Не постои посебен план
- Документација, годишни извештаи
- Разговор, увид во наставата, следење на иновациите
- Индивидуален пристап со наставниците
- Интегрална евалуација, екстерно тестирање
- Разговори со учениците, начин на работа, технолошки развој, интерперсонална релација
- Истражувања на наставниците
- Анкета за слабостите на нивните знаења

**Дали одделенските и предметните наставници имаат различни потреби за стручно усовршување? (Прашање бр. 8)**

Кон 7- то прашање логично се надоврзува и 8 –то прашање од аспект на постоење односно непостоење на различни потреби за стручно усовршување кај одделенските и предметните наставници.

Во одговорите кои ги добивме, повеќето интервјуирани директори го делат мислењето дека предметните и одделенските наставници имаат различни потреби за стручно усовршување, додска не е занемарлив и оној дел од нив кои сметаат дека имаат но во пооделни сегменти се исти. Сосема мал дел пак сметаат дека немаат различни потреби за стручно усовршување и двете категории на наставници.

**Дали Вашето училиште има изработено Програма за професионален развој на наставниот кадар ? (Прашање бр.9)**

Сите интервјуирани директори одговорија дека училиштето има програма за професионален развој на наставниците која е во рамките на годишната програма за работа на училиштето. Во прилог и на потврдните одговори кои ги добивме од директорите потврдуваме дека се планира професионалниот развој на наставниците, или ја потврдуваме првата помошна хипотеза.

Како надоврзување на утврденото постоење на планирањето на професионалниот развој на наставниците, следуваат одговорите на директорите од аспект на планирањето кое е во согласност со идентификуваните потреби за стручно усовршување на наставниците. Прашањето со реден број 10 од протоколот на структурираното интервју е ставено во функција на одговорите што следат.

**Дали планирањето на професионалниот развој на наставниците во Вашето училиште се врши согласно идентификуваните потреби за нивно стручно усовршување? (Прашање бр.10)**

Сите интервјуирани директори се согласни дека планирањето на професионалниот развој на наставниците во нивното училиште се врши согласно идентификуваните потреби за нивно стручно усовршување.

**Дали имате во училиштето разработено стратегии за обезбедување на професионалниот развој на наставниците? Кои стратегии за обезбедување на професионалниот развој на наставниците се користат во Вашето училиште? (Прашање бр.11)**

Одговорите на директорите по однос на постоењето разработени стратегии за обезбедување на професионалниот развој на наставниците понудуваат поделени мислења зависно од тоа како ја толкуваат стратегијата за професионален развој. Поголемиот дел од директорите одговорија дека не постојат посебно разработени стратегии за обезбедување на професионалниот развој на наставниците, бидејќи се што произлегува и воедно се планира е од страна на Министерството за образование и наука и Бирото за развој на образованието.

Тие сметаат дека потребно е изготвување на посебен план за кој ќе постои реално спроведување во праксата. Мал дел од директорите кои потврдно одговорија го образложија постоењето на стратегиите, и тоа наведувајќи ги како финансиски

стратегии произлезени од согледувањето на потребите за професионалниот развој, стратегии во вид на постоење на посебна база на податоци, сертификати и потврди, дисеминации, како и стратегии од психолошки аспекти кои ги применуваат.

Според тоа, и добиените одговори од интервјуто со директорите одат во прилог на хипотезата дека програмата за професионален развој на наставниците произлегува од идентификуваните потреби за нивно стручно усовршување.

Помалиот дел на наставници кои, пак, негативно одговорија во однос на ова прашање покажува дека тие или не се доволно информирани и запознаени со програмата и нејзините карактеристики за нивниот професионален развој, или пак, тоа произлегува од нивната невклученост во обуките за стручно усовршување, но и од нефункционалноста од истите.

## **2. РЕЗУЛТАТИ КОИ СЕ ОДНЕСУВААТ НА ОРГАНИЗИРАЊЕТО НА ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ**

Учеството во разновидни обуки е значајно бидејќи ја подобрува работната перформанса на вработените, со тоа што ги зголемува нивните знаења, вештини и способности. Професионалниот развој на наставникот е клучот за успешно и квалитетно работење како и напредување во кариерата.

Обуките се дел од професионалниот развој на вработените. Се смета дека учеството во различни видови на обуки допринесува да се подобри работната перформанса на вработените за поефикасно извршување на задачите. Интерно и екстерно организираните обуки за наставниците се сметаат за значајни од аспект на нивно квалитетното работење и надополнување на воочените слабости, како и соодветното одговарање на работните задачи кога се наметнува одредена промена.

Организациониот дел од менаџирањето на професионалниот развој на наставниците ги опфаќа интерните и екстерните обуки на кои учествувале. Во прилог на добивање на сознание за тоа дали учествувале на обуките, на колку обуки учествувале, и колку се тие задоволни од истите, и воедно од аспект на потврдување на третата и четвртата помошна хипотеза, во продолжение најпрво ќе ги приложиме

одговорите на прашањата број 7, 8, 9, и 10 од анкетниот лист за наставниците, а потоа од протоколот за структурирано интервју, прашањата со реден број 3, и 16 од директорите.

Дали сте учествувале во интерно организирани обуки (на ниво на Вашето училиште) што се организирани во врска со професионалниот развој на наставниците: (Прашање бр.9)

а) Да

б) Не

Доколку сте учествувале наведете во кои обуки сте учествувале?

---

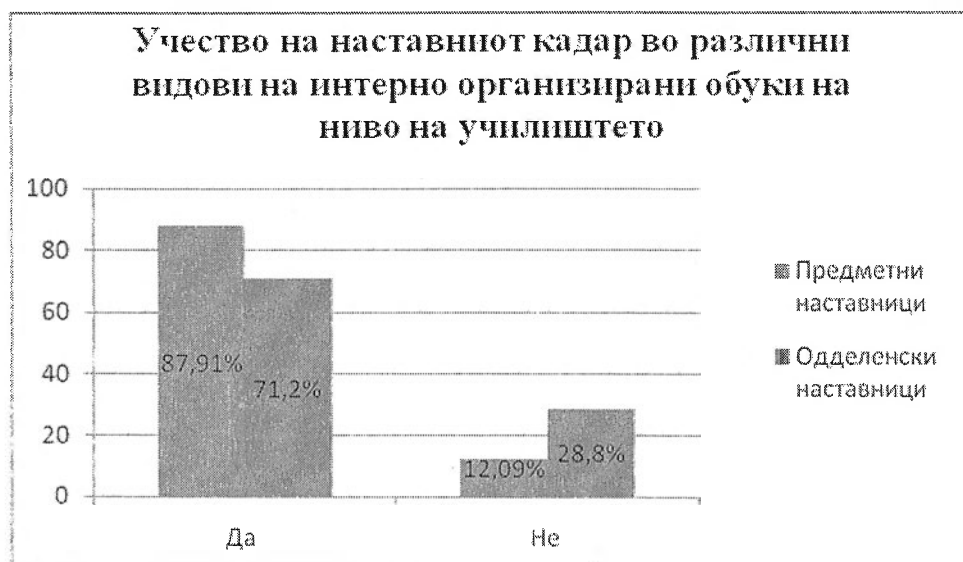
---



Табела 8 и Графикон 8. Одговорите на предметните и одделенските наставници во врска со нивното учество во различни видови на интерно организирани обуки на ниво на училиштето во кое работат во врска со нивниот професионален развој.

Категории на одговори	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Да	80	87,91	89	71,20	169	78,24
Не	11	12,09	36	28,80	47	21,76
Вкупно	91	100,00	125	100,00	216	100,00

$\chi^2 = 8.639$      $df=1$      $p < 0,01$



Во однос на учеството на наставниците од двете категории ги имаме следниве резултати: предметни 87,91% земале учество во овој тип на обуки, додека 12,09% не учествувале. Кај одделенските 71,20% земале учество во различни видови на интерно организирани обуки, а 28,80% не учествувале.

Од добиената вредност на хи квадрат тестот ( $\chi^2 = 8.639$ ), што е статистички значајна на ниво 0.01, се констатира дека постои разлика во ставовите меѓу предметните и одделенските наставници, искажани со одговорите на прашањето број 9. Односно, статистички значајно е поголем бројот на предметните од одделенските наставници во однос на нивното учество во различните видови на интерно организирани обуки.

Малиот процент на наставници којшто не земал учество на ниту една интерна обука претоставуваме дека е резултат на статусот приправник, или пак, на недоволната мотивација за учество на понудените обуки.

Во прилог на оваа хипотеза надуваме табеларен прикз на листата на обуки на коишто учествувале двете категории наставници.

**Табела 9. Листа на обуки на кои учествувале предметните и одделенските наставници.**

Назив на обуката	Број на посетеност	
	Предметни наставници	Одделенски наставници
	f	f
Сумативно оценување	29	37
Меѓуетничка интеграција	34	35
Креативност во наставата	10	20
Тулкиде	23	15
Математика со размислување	12	17
Едубунту	15	14
Описно оценување	7	20
ИКТ во наставата	19	12
Животни вештини	7	15
Претприемништво во образованието	8	23
Инклузија на деца со посебни потреби	17	32
Идентификување на талентирани деца и систем на нивно следење	8	24
Комуникација и однос со медиум	6	5
Асертивност	11	8
Компјутерска етика	4	19

Во продолжение се надоврзуваме со бројот на интерно организирани обуки на кои учествувале наставниците во последните 3 години. Во прилог на тоа, следува пршањето под реден број 10 од анкетниот лист за наставниците.

**Наведете на колкав број интерно организирани обуки Вие сте учествувале во последните три учебни години?(Прашање бр. 10)**

**Табела 10. Вкупен број на посетени интерно организирани обуки од наставниците во последните 3 години**

Категории на наставници	Број на посетени интерно организирани обуки во последните 3 години
Предметни наставници	234
Одделенски наставници	184

Како што можеме да забележиме од табелата, предметните наставници имаат 234 вкупно посетени обуки во однос на одделенските кај кои бројот е помал и изнесува 184. Интерно организираниите обуки се попосетени од страна на предметните наставници ако ја земеме предвид вкупната бројка на посетеност и вкупниот број на анкетирани наставници, но сепак може да се констатира дека и двете категории на наставници ја сфаќаат важноста на учеството и придобивките од овој тип на обуки.

Во однос на директорите, од протоколот за структурирно интервју го ставивме во функција прашањето со реден број 16, кое гласи:

**Дали во Вашето училиште спроведувате интерни обуки? Доколку спроведувате, наведете кој вид на обуки сте ги спровеле?(Прашање бр.16)**

Поголемиот дел од интервјуираните директори одговорија дека во училиштето се спроведуваат интерни обуки, и тоа на стручен актив, притоа набројувајќи ги следниве: *Математика со размислување, Јазично описменување, Формативно и сумативно оценување, ТУЛКИДС, Меѓуетничка интеграција, ИКТ во наставата.*

Според резултатите кои ги добивме од одговорите на анкетираниите наставници (предметни и одделенски) и интервјуираните директори се потврдува третата помошна хипотеза, дека наставниците учествувале во различни видови на интерно организирани обуки во врска со нивниот професионален развој.

Како што и претходно напоменавме дека обуките се значаен дел од професионалниот развој на секој вработен во организацијата, најнапред стануваше збор за интерно организираниите обуки во училиштата, а сега го разгледуваме учеството на наставниците во различни видови на екстерно организирани обуки во училиштата.

Во прилог на ова тврдење го користевме прашањето бр. 7 од анкетниот лист на наставниците, кое гласи:

**Дали сте учествувале во екстерно организирани обуки (на Државно, односно регионално ниво) што се организирани во врска со професионалниот развој на наставниците: (Прашање бр.7)**

а )Да

б )Не

**Доколку сте учествувале наведете во кои обуки сте учествувале?**

---



---

Во продолжение табеларно и графички ги прикажуваме добиените одговори од наставниците.

Табела 11 и Графикон 11. Одговорите на предметните и одделенските наставници во врска со учеството во различни видови на екстерно организирани обуки.

Категории на одговори	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Да	72	79,12	76	60,80	148	68,52
Не	19	20,88	49	39,20	68	31,48
Вкупно	91	100,00	125	100,00	216	100,00
$\chi^2=8,198$ df= 1 p < 0,01						



Во продолжение ги наведуваме податоците за тоа, на кои сè екстерно организирани обуки учествувале наставниците во врска со нивниот професионален развој.



Табела 12. Листа на екстерно орагнизирани обуки на ниво на училиште

Име на обуката	Број на посетеност	
	Предметни наставници	Одделенски наставници
	f	f
Сумативно оценување	12	37
Меѓуетничка интеграција	21	35
Креативност во наставата	12	20
Тулкиде	15	15
Математика со размислување	9	17
Едубунту	6	14
Описно оценување	4	20
ИКТ во наставата	13	12
Животни вештини	4	15
Претприемништво во образованието	2	23
Инклузија на деца со посебни потреби	12	32
Идентификување на талентирани деца и систем на нивно следење	8	24
Комуникација и однос со медиум	6	5
Асертивност	11	8
Компјутерска етика	4	19

Според добиените одговори ги имаме следните резултати: најголем дел од предметните наставници (79,12%) учествувале во екстерно организирани обуки, 20,88% не учествувале, додека кај одделенските наставници, 60,80% учествувале во екстерните обуки во училиштата, а 39,20% не учесувале.

Добиената вредност за хи квадрат тестот ( $\chi^2=8,198$ ), што е статистички значајна на ниво 0,01, покажува дека постои разлика во ставовите меѓу одделенските и предметните наставници. Статистички значајно е поголем бројот на предметните наставници од одделенските во поглед на учеството на различни видови екстерно организирани обуки ( на Државно или регионално ниво), како и значително помалиот број на неучество на екстерните обуки од страна на предметните наставници во однос на одделенските. Можеме да согледме од податоците дека предметните наставници се повеќе мотивирани да ги посетуваат екстерно организирани обуки од одделенските, што може да означува дека овој вид на обуки е во функција на нивната работа. Според тоа, од овие податоци се констатира дека се потврдува четвртата хипотеза дека наставниците учествувале во различни видови на екстерно организирани обуки во врска со нивниот професионален развој.

Во прилог на оваа констатација се и добиените одговори од наставниците за вкупниот број на посетеност на екстерно организирани обуки на Државно ниво, што се добиени на прашањето број 8 од анкетниот лист за наставниците.

**Табела 13. Табеларен приказ на вкупниот број посетени екстерно организирани обуки во последните 3 години од наставниците.**

Наведете на колкав број екстерно организирани обуки Вие сте учествувале во последните три учебни години? ( Прашање бр.8)

Категории на наставници	Број на посетени екстерно организирани обуки во последните 3 години
Предметни наставници	255
Одделенски наставници	197

Од напред наведените податоци произлегува заклучокот дека предметните наставници се помотивирани, односно повеќе пати посетувале интерно и екстерно организирани обуки, отколку одделенските наставници.

Како надополнување на резултатите од наставниците ги прикажуваме и резултатите што ги добивме од директорите. Од протоколот наменет за нив, го употребивме прашањето број 17 кое гласи:

**Дали ги поттикнувате наставниците да учествуваат во обуки кои ги зголемуваат нивните професионални компетенции и доколку ги поттикнувате на кој начин тоа го правите? (Прашање бр.17)**

По ова прашање сите директори се согласни дека ги поттикнуваат наставниците на најразлични начини меѓу кои беа наведени следните: *мотивациони техники, сертификати, преку разговори, на наставничките совети, состаноци, во неврзани разговори, и отворени часови*, да земат учество во обуките чија цел е усовршување на знаењата, вештините и способностите. Сепак добиените резултати ни покажуваат дека директорите повеќе ги мотивираат наставниците за учеството во интерните обуки.

Кон потврдувањето на четвртата помошн хипотеза го надоврзуваме и прашањето број 3 од протоколот за структурирано интервју за директорите, кое се однесува на начинот на вклучување на директорите во организацијата и реализацијата на професионалниот развој на наставниците. Во продолжение следат добиените одговори на поставеното прашање.



**На кој начин сте вклучени во организирањето и реализирањето на професионалниот развој на наставниците? (Прашање бр.3)**

Следува листа на одговори кои ги имаат дадено директорите по ова прашање:

- Преку состаноци, одлуки за проекти
- При следење н отворени часови, поставување на критериуми за примена на иновативни стратегии, техники и методи на работа
- Организациони и финансиско технички сум вклучена
- Преку Министерството за образование се добива информација за одредена обука
- На стручните активи се приложува листа на обуки според приоритет
- Интерни семинари, советодавна работа, разговори
- Назначувам координатор на тимот кој го испитува мислењето на наставниците во врска со обуките
- Стручни активи, Министерството за образование и наука и Бирото за развој на образованието
- Не сум баш вклучена, само во некоја мера
- Преку стручните активи и во соработка со педагошко – психолошката служба
- Организирам учество на семинари за стручното усовршување на наставниците
- Вклучена сум како слушател, предавач, евалуатор, и организатор
- Навремено се информирам за семинарите, секогаш вклучувам повеќе наставници да ги следат

Од приложените одговори на директорите можеме да заклучиме дека во улога на менаџери се подеднакво вклучени во организацијата и реализацијата на професионалниот развој на наставниците во интерно и екстерно организираните обуки кои ги зголемуваат стручните и педагошките компетенции.

Во организациониот дел од целокупниот менаџмент процес клучен и есенцијален сегмент се финансиите. Директорот во координација со останатите институции треба да обезбеди доволно средства за обуките да бидат спороведени.

Од аспект на финансиите кои се неопходни за одржување на обуките, добиените одговори на прашањето со реден број 6 од анкетниот лист за наставниците создаваат

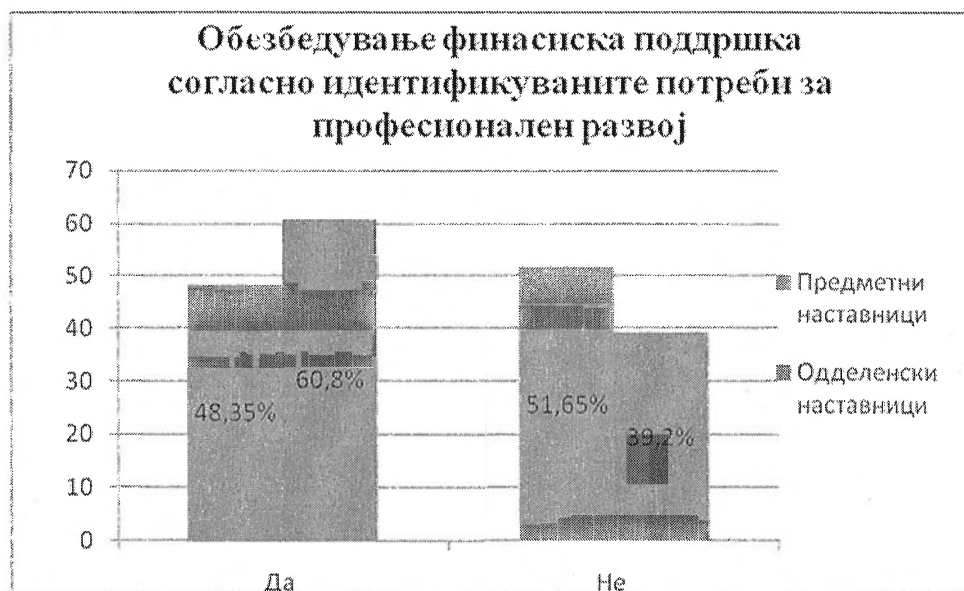
можност да се согледа фактичката состојба на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците од тој аспект.

**Табела 14 и Графикон 14. Одговорите на предметните и одделенските наставници во врска со обезбедувањето на финансиска поддршка за стручно усовршување**

Дали Вашето училиште обезбедува финансиска поддршка согласно идентификуваните потреби за професионален развој на наставниците? (Прашање бр.6)

Категории на одговори	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Да	44	48,35	76	60,80	120	55,56
Не	47	51,65	49	39,20	96	44,44
Вкупно	91	100,00	125	100,00	216	100,00

$\chi^2 = 3.309$  df= 1 p > 0,05



Според напред наведените резултати, кај предметните и одделенските наставници забележуваме поделено мислење во поглед на финансирањето на професионалниот развој на наставниците, и тоа 48,35% од предметните наставници сметаат дека се обезбедува финансиска поддршка, а 51,65% сметаат дека не се обезбедува, додека пак, од одделенските наставници 60,80% сметаат дека се обезбедува таква поддршка, а 39,20% сметаат дека не се обезбедува.

Добиениот резултат од **хи-квадрат тестот** ( $\chi^2 = 3.309$ ), што не е статистички значаен, покажува дека не постои разлика меѓу предметните и одделенските наставници за искажаното мислење во врска со финансиската поддршка за професионалниот развој на наставниците во основното училиште. Според тоа, со овие добиени резултати делумно се потврдува хипотезата дека во основните училишта се обезбедува финансиска поддршка за стручно усовршување на наставниците. Со оглед на тоа што голем процент од одделенските и од предметните наставници негативно одговориле на ова прашање, произлегува дека таа финансиска поддршка сепак не е доволна.

Кај директорите прашањето број 12, ни ја доловува состојбата околу менаџирањето на професионалниот развој на наставниците од аспект на финансирањето.

**Дали обезбедувате финансиска поддршка согласно идентификуваните потреби за професионалниот развој на наставниците? (Прашање бр. 12)**

Во поглед на одговорите добиени од директорите на училиштата, наидуваме повторно на поделени мислења. Една половина од директорите сметаат дека во основните училишта се обезбедува финансиска поддршка за професионалниот развој на наставниците, преку општината и самото училиште, кое обезбедува онолку колку што му се можностите во рамки на програмата, додека пак, една половина од нив смета дека не се обезбедува доволна финансиска поддршка.

### **3. РЕЗУЛТАТИ КОИ СЕ ОДНЕСУВААТ НА УПРАВУВАЊЕТО И РАКОВОДЕЊЕТО НА ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ**

Успешната реализацијата на еден менаџмент процес во голема мера зависи од неговото квалитетно управување и водење. За да се согледа успешноста на реализацијата на зададен менаџмент процес како што е во овој случај професионалниот развој на наставниците во основното училиште, неопходно е да се испита процената на задоволството од постојната реализација.

За шестата помошна хипотеза, која се однесува на задоволството на наставниците од постојната реализација на нивниот професионален развој, ги користевме одговорите

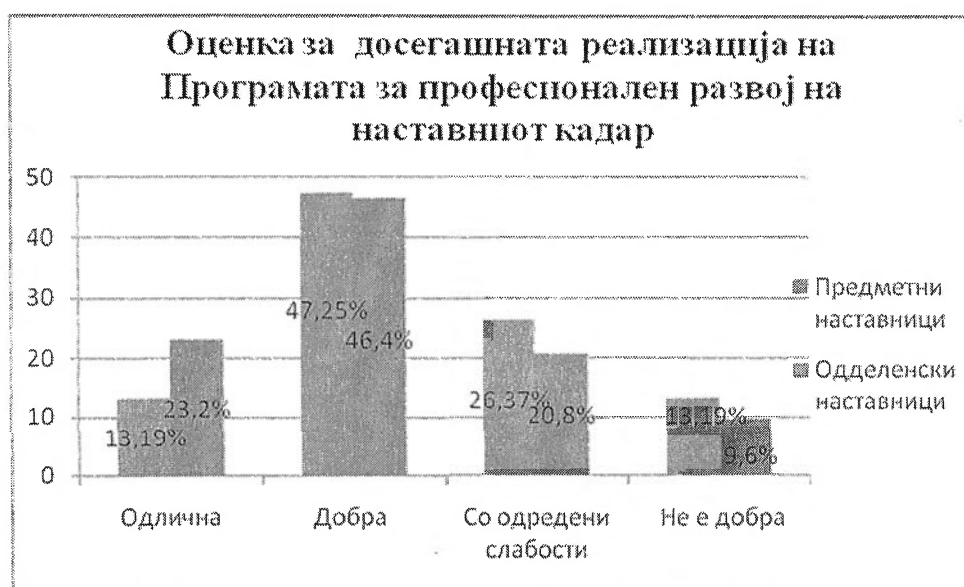
на прашањата под бр. 11, 12, 13, 14, 15, 20 од анкетниот лист за наставниците, и прашањата под број 1, 2 и 5 од протоколот за структурирано интервју за директорите.

**Табела 15 и Графикон 15. Одговорите на наставниците и директорите во врска со процена на задоволството од постојната реализација на Програмата за професионалниот развој на наставниот кадар.**

**Како ја оценувате досегашната реализација на Програмата за професионален развој на наставниот кадар во Вашето училиште? (Прашање бр.11)**

Категории на одговори	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Одлична	12	13,19	29	23,20	41	18,98
Добра	43	47,25	58	46,40	101	46,76
Со одредени слабости	24	26,37	26	20,80	50	23,15
Не е добра	12	13,19	12	9,60	24	11,11
<b>Вкупно</b>	<b>91</b>	<b>100,00</b>	<b>125</b>	<b>100,00</b>	<b>216</b>	<b>100,00</b>

$\chi^2=4,106$  df= 3 p > 0,05



Врз основа на добиените дистрибуции на одговори во врска со процента на задоволството на наставниците ( предметни и одделенски) од постојната реализација на процесот на менаџирање на нивниот професионален развој, ги имаме следните резултати: кај предметните наставници 13,19% од нив сметаат дека постојната реализација на менаџирањето на професионалниот развој е одлична, 47,25% сметат

дека е добра, 26,37% сметаат дека е со одредени слабости и 13,19% сметат дека не е добра. За одделенските наставници, пак, ги имаме следните резултати: 23,20% ја оценуваат реализацијата одлична, 46,40% ја оценуваат добра, 20,80% ја оценуваат со одредени слабости и 9,60 % сметаат дека не е добра.

Од претходно наведеното може да се заклучи дека и двете категории на наставници постојната реализација на менаџирањето на нивниот професионалниот развој ја оценуваат како добра, бидејќи и во двете категории најмногу процентуално се изјасниле за понудената опција.

Добиената вредност за хи квадрат тестот ( $\chi^2 = 4,106$ ), што не е статистички значајна, покажува дека непостои разлика меѓу предметните и одделенските наставници во искажаното мислење во однос на задоволството од постојната реализација на Програмата за нивниот професионален развој. Односно, и двете категории наставници процентуално блиску се изјасниле по однос на сите понудени опции на одговори, особено најмногу од нив искажале мислење за втората опција, дека реализацијата на програмата е добра.

Со процената на задоволството од реализацијата на Програмата за професионален развој на наставниот кадар, логично се надоврзува процената на задоволството и од обуките ( интерни и екстерни), особено процената на тоа колку биле овие обуки во функција на подобрување на компетенциите на наставниците во воспитно – образовниот процес.

Во продолжение ќе ги согледаме фактичките состојби за присутното задоволство од двата вида обуки и очекувањата од истите. Следните три прашања ни даваат можност да се согледа актуелната состојба.

**12. Колку сте задоволни од екстерно организираните обуки ( на Државно односно регионално ниво) во кои досега сте учествувале? (Прашање бр.12)**

Во прилог следува табеларен приказ на добиените резултати од одговорите на наставниците.

**Табела 16 и Графикон 16. Задоволството на наставниците од учеството во екстерно организираните обуки ( на Државно односно регионално ниво).**

Категории на одговори	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Сум задоволен од сите обуки	35	38,46	37	29,60	72	33,33
Сум задоволен од некои од обуките	45	49,45	63	50,40	108	50,00
Воопшто не сум задоволен од сите обуки	11	12,09	25	20,00	36	16,67
<b>Вкупно</b>	<b>91</b>	<b>100,00</b>	<b>125</b>	<b>100,00</b>	<b>216</b>	<b>100,00</b>

$\chi^2=3,233$  df= 2 p > 0,05



Од добиените одговори следува дека од предметните наставници 49,45% се задоволни само од некои екстерни обуки, 38,46% се задоволни од сите од сите обуки и 12,09% воопшто не се задоволни од сите обуки. Кај одделенските наставници ги имаме следните одговори, 29,60% се задоволни од сите обуки, 50,40% се задоволни само од некои од обуките и 20,00% не се задоволни воопшто од ниту една обука.

Според добиената вредност на хи квадрат тестот ( $\chi^2 = 3,233$ ), што не е статистички значајна, се констатира дека не постои разлика во ставовите на двете категории наставници во однос на задоволството од учеството во екстерните обуки. Кај најголем процент од нив, преовладува мислењето дека се задоволни од учеството на само некои од екстерно организираниите обуки, а во помал процент се изјасниле дека се задоволни од сите обуки. Исто така, не е ниту мал процентот од наставниците кои се изјасниле дека воопшто не се задоволни од сите екстерно организирани обуки.

Овие податоци не наведуваат на заклучокот дека не сите екстерно организирани обуки во кои учествувале наставниците биле во функција на нивно надоградување ниту, пак, им обезбедиле напредување во повисоки звања. Тоа пак, не наведува да претпоставиме дека е можната причина за да ја одберат втората понудена опција на одговор.

Табела 17 и Графикон 17. Задоволството на наставниците од учеството на интерно организираните обуки (на ниво на училиштето во кое работат).

13 Колку сте задоволни од интерно организираните обуки (на ниво на Вашето училиште) во кои досега сте учествувале? (Прашање бр.13)

Категории на одговори	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Сум задоволен од сите обуки	37	40,66	55	44,00	92	42,59
Сум задоволен од некои од обуките	47	51,65	63	50,40	110	50,93
Воопшто не сум задоволен од сите обуки	7	7,69	7	5,60	14	6,48
Вкупно	91	100,00	125	100,00	216	100,00

$\chi^2=0,508$  df= 2 p > 0,05



Од податоците наведени во табелата можеме да забележиме слична ситуација во поглед на добиените одговори, поконкретно се соочуваме повторно со истите одбрани опции како што ги имавме за екстерните обуки, со приближна процентуална застапеност кај предметните и одделенските наставници на втората опција (сум



задоволен само од некои од обуките), но не и при избирањето на првата и третата опција.

За понудената опција, сум задоволен од сите обуки, од предметните наставници се изјасниле 40,66%, од одделенските 44,00%, за опцијата, сум задоволен од некои од обуките, кај предметните наставници се изјасниле 51,65%, а кај одделенските 50,40%, а за опцијата, воопшто не сум задоволен од сите обуки, се изјасниле, кај предметните 7,69% и кај одделенските 5,60%.

Од добиените резултати, очигледно е мислењето на наставниците дека повеќе од нив се задоволни од интерните обуки што може и да подразбира, дека е добра организацијата и реализацијата на истите во рамките на училиштето во кое тие работат.

Со добиената вредност за хи квадрат тестот ( $\chi^2=0,508$ ), што не е статистички значајна се констатира дека не постои разлика во ставовите меѓу предметните и одделенските наставници во однос на задоволството од интерните обуки во кои учествувале, а кои се одржани во училиштата во кои работат. Во овој случај преовладува мислењето на наставниците дека се задоволни само од некои интерно организирани обуки во училиштата, но и голем процент од нив се изјасниле дека се задоволни од сите интерно организирани обуки. За одбележување е пак и тоа, дека мошне низок процент од наставниците се изјасниле дека воопшто не се задоволни од сите интерно организирани обуки.

Табела 18 и Графикон 18. Одговорите на наставниците за остварените очекувања од обуките во кои досега земале учество за стручно усовршување.

14 Колку обуките во кои Вие досега сте учествувале ги остварија Вашите очекувања за стручно усовршување? (Прашање бр. 14)

Категории на одговори	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Во целост ги исполнија моите очекувања	26	28,57	46	36,80	72	33,33
Ги исполнија само некои од моите очекувања	58	63,74	70	56,00	128	59,26
Не ги исполнија моите очекувања	7	7,69	9	7,20	16	7,41
Вкупно	91	100,00	125	100,00	216	100,00

$\chi^2=1,616$      $df= 2$      $p > 0,05$



Во наведената табела ги имаме следните податоци од добиените одговори: од предметните наставници 28,57% сметаат дека во целост се исполнети нивните очекувања, 63,74% сметаат дека се исполнети само некои, а пак 7,69% се изјасниле

дека не се исполнети очекувањата од обуките. Кај одделенските наставници: 36,80% сметаат дека во целост се исполнети очекувањата, 56,00% сметаат дека се исполнети само некои од очекувањата, а пак 7,20% се изјасниле дека не се исполнети очекувањата од обуките.

Она што може да се забележи од добиените податоци е добивањето на највисок процент за втората понудена опција кај двете категории на наставници ( како што добивме и во претходните две табели). Со една воочлива разлика во однос на поголемата процентуална застапеност кај одделенските наставници за првата ( во целост ги исполнија моите очекување) и втората опција( ги исполнија само некои од моите очекувања) во однос на предметните, додека за третата(не ги исполнија моите очекувања) процентот е скоро истоветен.

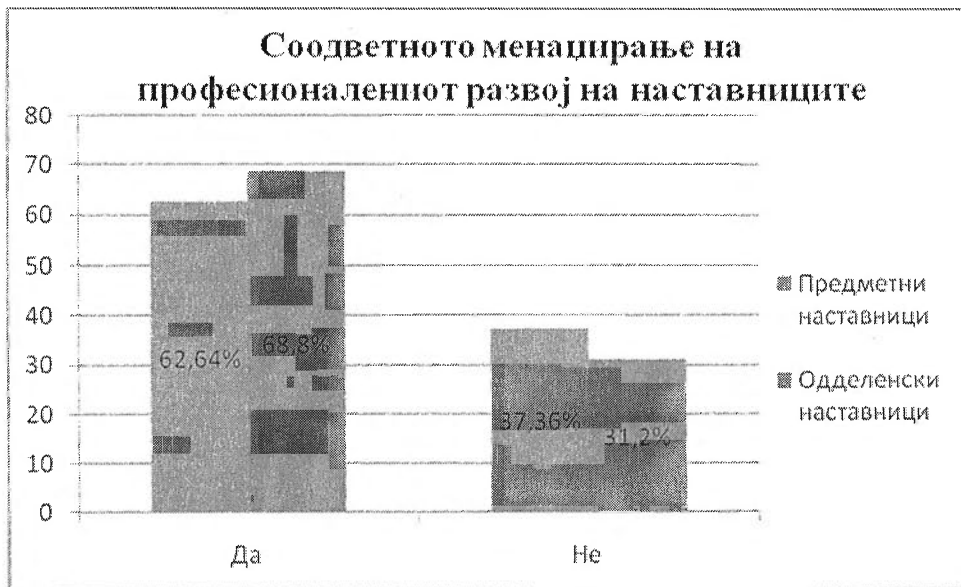
Што се однесува на добиениот хи квадрат тест ( $\chi^2=1,616$ ), што не е статистички значаен, се констатира дека не постои разлика во ставовите меѓу двете категории на наставници од аспект на исполнетите очекувања од досегашните обуки на кои тие учествувале. Со оглед на тоа, што сосема мал процент од наставниците се изјасниле дека обуките што ги посетувале не ги исполниле нивните очекувања, значи дека организираниите обуки биле во функција на нивниот професионален развој. Овие добиени податоци не наведуваат на мислењето дека некои од обуките кои се организираат за наставниците за нивно стручно усовршување имаат слабости во одредени аспекти на нивното менаџирање.

Табела 19 и Графкон 19. Одговорите на наставниците од аспект на соодветното менаџирање на нивниот професионален развој.

Дали сметате дека Вашиот професионален развој е соодветно менаџиран во Вашето училиште? (Прашање бр. 15)

Категории на одговори	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Да	57	62,64	86	68,80	143	66,20
Не	34	37,36	39	31,20	73	33,80
Вкупно	91	100,00	125	100,00	216	100,00

$\chi^2=0,896$  df= 1 p > 0,05



Од добиените одговори заклучуваме дека и предметните и одделенските наставници сметаат дека нивниот професионален развој е соодветно менаџиран. Ваквата констатација произлегува од потврдните одговори кај двете категории на наставници. Од предметните наставници 62,64% сметаат дека нивниот професионален развој соодветно се менаџира во нивното училиште, додека пак, 68,80% од одделенските наставници го делат истото мислење.

Со добиената вредност за хи квадрат тестот ( $\chi^2=0,896$ ), што не е статистички значајна, се констатира дека не постои разлика во ставовите меѓу предметните и одделенските наставници во поглед на соодветното менаџирање на нивниот

професионален развој. И двете категории наставници речиси во истоветен процент ги избрале понудените категории на ова прашање. Односно и двете категории наставници во најголем процент потврдно се изјасниле дека нивниот професионален развој соодветно е менаџиран во нивното училиште..

Во продолжение ќе наведеме неколку од коментарите во позитивна и негативна конотација кои беа упатени од страна на наставниците до менаџментот.

- ✚ Може и подобро да се менаџира професионалниот развој на наставниците
- ✚ Постојано се вложува во интерни обуки, се бараат теми кои се актуелни или се од важност за нашите потреби во моментот
- ✚ Училиштето обезбедува поддршка во секој аспект за професионалниот развој на наставниците
- ✚ Постојано се организираат обуки за професионален развој на наставниците
- ✚ Не се води евиденција за професионалниот развој на вработените во училиштето
- ✚ Се посветува доволно внимание на квалитетите на наставниците
- ✚ Сметам дека не е соодветно менаџиран, бидејќи самата аплицирам за екстерни обуки кои ми помагаат во професионалниот развој
- ✚ Менаџментот ми овозможува учество на интерни и екстерни обуки
- ✚ Постои пристрасност во менаџирањето на професионалниот развој на наставниците
- ✚ Директорот не размислува во насока на обезбедување финасиски средства за професионалниот развој
- ✚ Не е доволно соодветно менаџиран, само во одредена мера
- ✚ Недостасува доверба и поддршка од тој аспект
- ✚ Нема критериуми по кои се менаџира професионалниот развој
- ✚ Нема доволно материјали и средства за да обезбедат соодветно менаџирање.

Што пак, во врска со менаџирањето на професионалниот развој на наставниците мислат директорите на основните училишта, тоа може да се согледа од нивните одговори кои се дадени на прашањата под број 1, 2 и 5 од структурираното интервју.

**Која е Вашата менаџерска функција во врска со професионалниот развој на наставниците ? (Прашање бр.1)**

Кај директорите одговорите на ова прашање ги имаме дадено во продолжение каде го изразуваат сопствениот став за менаџерската функција која ја обавуваат во врска со професионалниот развој на наставниците:

- Следење на професионално водство, во училиница, семинари, отворени часови.
- Тргувајќи од Бирото за развој на образованието, се следат упатствата за напредување на наставниот кадар и финансиска покриеност од Министерството за образование и наука.
- На време се информирам за сите семинари кои сметам дека ќе им бидат потребни на наставниците.
- Поставување на работни задачи, посета на семинари обуки, активно обезбедување на матерјално - техничка основа.
- Дијагностицирање на потребите на наставниците во врска со надградбата, организација и средства.
- Изготвување програма, следење на потребите на наставниците за професионален развој, организирање обуки, следење и анализа, на ефектите од обуките.
- Како координатор се вклучувам активно и соработувам со барањата наложени од Министерството за образование и наука и Бирото за развој на образованието бидејќи професионалниот развој треба да е целосно опфатен и да произлегува од потребите на училиштето.
- Треба добро да се обрне внимание на професионалниот развој на наставниците бидејќи едукацијата е неопходна, исто така ги согледувам потребите на наставниците за професионален развој и целиот акцент е ставен на обуките - организацијата и финансиската поддршка како и активностите од страна на сите субјекти, наставници, дефектолози.
- Фасилитатор за реализирање на промени.

- Семинари , обуки едукативни курсеви.
- Во соработка со Бирото за развој на образованието и Министерството за образование и наука се вклучувам во професионалниот развој на наставниот кадар.
- Организација и посета на семинари, дообуки, интерни состаноци за работилници и давање поддршка за проекти во кои тие сакаат да учествуваат.
- Увидување на потребите за обука, правење на план - приоритет на обуките, дисеминација на колега кој посетувал обука.
- Посредување помеѓу институциите, организациите и кадарот, селекција на наставен кадар за дисеминација на обуки, отворени часови за дискусија, организирање на обуки кои менаџерот ги предлага од Министерството за образование и наука и Бирото за развој на образованието.
- Консултации и помош на приправници во подготовка на наставата, квалитет на водење на педагошка документација, реализација на проекти во училиштата, интерно и екстерно стручно усовршување и организирање на учество на семинари за стручно усовршување на наставниците.

Следното прашање од протоколот за структурираното интервју наменето за директорите се надоврзува на проценката којашто ја даваат наставниците во поглед на целокупната реализација или управувањето со нивниот професионален развој. Директорите во описот на својата менаџерска функција даваат увид во управувањето или раководењето на професионалниот развој на наставниците. На тој начин полесно може да се процени задоволството или незадоволството од менаџирањето на процесот од страна на наставниците.

**Колку добро ја вршите својата менаџментска функција во поглед на задоволувањето на потребите за професионален развој на наставниците? (Прашање бр. 2)**

Преку 2-то прашање од протоколот за структурирано интервју наменето за директорите, се надополнува сликата за проценката на задоволството кај наставниците од учеството во обуките, притоа водејќи сметка дека се задоволени потребите за нивниот професионален развој.

Во добиените резултати од одговорите на директорите, поголемиот дел од нив сметаат дека доволно добро ја вршат својата менаџментска функција, или барем онолку колку што за тоа имаат можност, дел од нив сметаат дека не ја вршат доволно добро поради финасиски аспекти, додека само сосема мал дел сметаат дека одлично и беспрекорно ја обавуваат функцијата. Може да се заклучи дека и наставниците и директорите го делат мислењето во поглед на задоволството од управувањето со нивниот професионален развој, кога се тргнува од потребите кои тие ги имаат за него. Во основа секогаш може подобро, со тоа се согласија и поголемиот дел од директорите и тоа е една добра препорака за во иднина што треба да се практикува.

Кон менаџерската функција на директорите во поглед на професионалниот развој на наставниците се надоврзува неговото дефинирање. За таа цел 5 -то прашање од протоколот за директорите го ставивме во функција на добивање подетален увид во акцентирањето на приоритетните цели околу професионалниот развој на наставниците.

**Како би го дефинирале Вие професионалниот развој на наставниците? (Прашање бр. 5)**

Во продолжение ги имаме следните дефиниции на директорите:

- Доживотно учење.
- Воведување на новитети преку обуките.
- Професионалниот развој на наставниците е од голема важност за навремено да се следат промените и измените во сите сегменти кои обезбедуваат квалитетен воспитно - образовен систем.
- Да се научи нешто ново, примена на искуствата од обуките и напредување во кариерата.
- Надоградба на ментален, физички, психички, теоретски план ( на сите вработени).
- Доживотно учење и усовршување.
- Потреба за постојано усовршување и активно ангажирање.



- Професионалниот развој на наставниците е формула за создавање на современи личности од учениците кои ќе одговорат на предизвиците на современото општество.
- Се што ќе научат да го практикуваат и да стане дел од нивното однесување и реализација.
- Личен ангажман остварен на високо ниво.
- Постојано усовршување, унапредување.
- Просветниот работник е синоним за перманентен професионален развој.
- Процес на надоградување кое трае постојано.
- Представува стручно усовршување на наставниците кон поедноставно следење на тенденциите преку стручни семинари.
- Солиден - задоволителен.

Преку добиените дефиниции за професионалниот развој од страна на директорите можеме да заклучиме дека тие активно се вклучуват во сите облици кои им обезбедуваат на наставниците можности за професионален развој и напредување. Може да се забележи кај дел од нив и висока оцена за сопствениот ангажман.

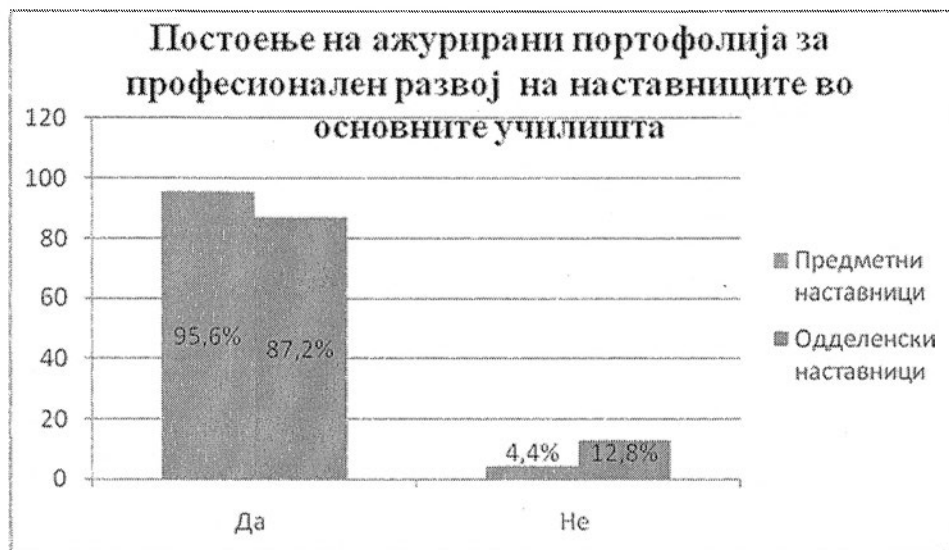
Професионалното портфолио претставува документ којшто има за цел да го следи професионалниот развој на наставниците и врз основа на истиот да им обезбеди напредување во повисоки звања. Портфолијата за наставниците се изготвени од страна на Бирото за развој на образованието и истите се обновуваат на секои 3 години. Во врска со тоа е поставено во анкетниот лист за наставниците прашањето под број 20.

Табела 20 и Графикон 20. Одговорите на наставниците од аспект на постоење на ажурирани портфолија за нивниот професионален развој во основните училишта.

Дали имате ажурирани портфолија за Вашиот професионален развој? (Прашање бр. 20)

Категории на одговори	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Да	87	95,60	109	87,20	196	90,74
Не	4	4,40	16	12,80	20	9,26
Вкупно	91	100,00	125	100,00	216	100,00

$\chi^2 = 4,435$  df= 1 p< 0,05



Врз основа на добиените одговори можеме да заклучиме дека потврдно одговориле 95,60% од анкетираниите предметни наставници и само мал процент од нив (4,40%) одговориле негативно. Од одделенските наставници, 87,20% одговориле со "да", додека 12,80% одговориле со "не".

Бидејќи имаме особено висок процент на потврдни одговори кај предметните и одделенските наставници, доаѓаме до заклучок дека наставничкиот професионален развој се следи и управува преку наставничките професионални портфолија.

Според добиената вредност на хи квадрат тестот ( $\chi^2=4,435$ ), што е статистички значаен на ниво 0.05, се констатира дека постои значајна разлика во ставовите меѓу

предметните и одделенските наставници од аспект на постоењето на ажурирани портфолија. Односно, дека значајно повисок висок процент на потврдни одговори се добиени кај предметните во споредба со одделенските наставници. Но, сепак е евидентно дека е висок процентот на двете категории на наставници кои искажале позитивно мислење во врска со ова прашање.

За добивање на сознание за постоењето на ажурирани портфолија за наставничкиот кадар ги наведуваме одговорите од директорите, на прашањето од протоколот под реден број 15.

**Дали наставниот кадар има ажурирани портфолија за професионален развој?  
(Прашање бр.15)**

Што се однесува на добиените одговори од интервјуираните директори, сите се искажаа потврдно, дека законски постојат ажурирани портфолија наменети за следење и вреднување на професионалниот развој на наставничкиот кадар. Според тоа, со овие добиени резултати се потврдува седмата помошна хипотеза, дека наставничкиот кадар во основните училишта има ажурирани портфолија за професионален развој.

#### **4. РЕЗУЛТАТИ КОИ СЕ ОДНЕСУВААТ НА КООРДИНИРАЊЕТО И МОТИВИРАЊЕТО НА ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ**

Мотивацијата на човекот е главен двигател и насочувач на неговата активност. Наставниците се смета дека се доволно мотивирани за да ја работат својата работа и да постигнуваат успеси во истата. Но се поставува прашањето дали во пракса навистина наставничкиот кадар е мотивиран од страна на раководните лица за да успешно и квалитетно ја работи својата работа.

Мотивирањето на кадарот бара добра координација или усогласеност на активностите за постигнување на целите и потребите на работата. Во прилог на ова тврдење прашањата (кои се од отворен тип) од анкетниот лист за наставниците под реден бр. 1, 2, 3, 21 и кај директорите под реден број 4 и 17 ќе ни послужат во тестирањето на осмата помошна хипотеза.

**Што е критериум за напредување и успех во Вашето училиште? (Прашање бр. 1)**

**Врз основа на кои критериуми треба да се базира напредувањето во вашата професија? (Прашање бр. 2)**

Бидејќи прашањата се од отворен тип, ќе дадеме табеларен приказ на критериуми за напредување и успех, во професијата во прилог, кој ги содржи ставовите на наставниците од тој аспект.

**Табела 21. Табеларен приказ на критериумите за напредување и успех дадени од наставниците.**

Р.бр.	Критериуми за напредување и успех	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
		f	%	f	%	f	%
1	Обуки, семинари	20	21,98	35	28,00	55	25,46
2	Тимска работа	10	10,99	10	8,00	20	9,26
3	Иновации во наставата	5	5,49	8	5,60	13	6,02
4	Ангажман и самоангажман во работата	6	6,59	9	8,00	15	6,94
5	Правилно оценување на индивидуален учинок	4	4,40	11	8,80	15	6,94
6	Постигнување на високи резултати во работата со учениците	10	10,99	14	11,20	24	11,11
7	Степенот на образование	4	4,40	5	4,00	9	4,17
8	Мотивацијата на вработените	3	3,30	13	9,60	16	7,41
9	Сертификати	5	5,49	2	2,40	7	3,24
10	Добро организиран професионален развој	5	5,49	7	6,40	12	5,56
11	Вреднување на работата	10	10,99	4	2,40	14	6,48
12	Желба за успех и напредок	5	5,49	5	2,40	10	4,63
13	Соработка со менаџментот и колективот	4	4,40	2	3,20	6	2,78
	<b>Вкупно</b>	<b>91</b>	<b>100,00</b>	<b>125</b>	<b>100,00</b>	<b>216</b>	<b>100,00</b>

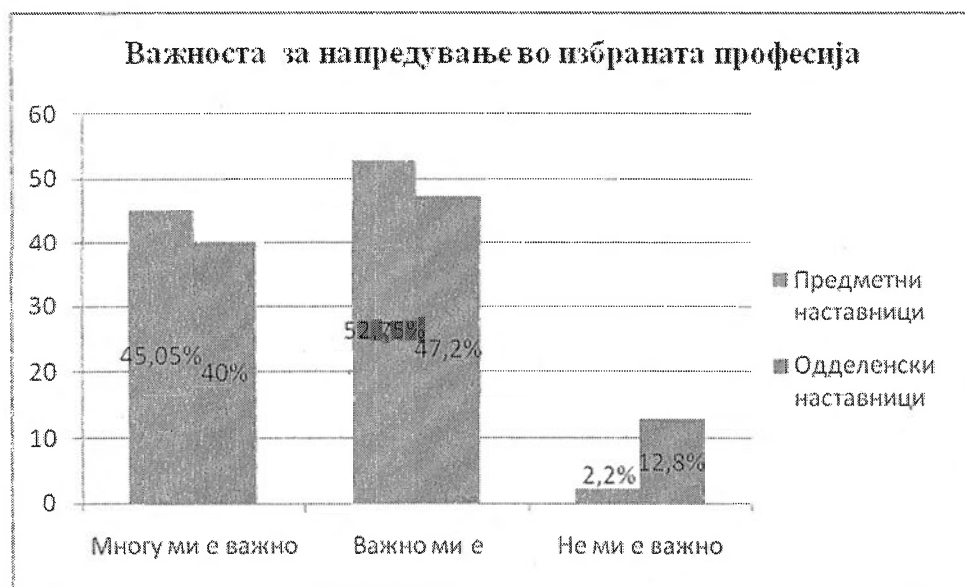
Од приложените податоци во горе наведената табела, може да се види дека кај двете категории наставници постојат исти критериуми за напредување, меѓу кои обуките се најмногу застапени и кај двете категории наставници од аспект на критериуми врз кои треба да напредува наставничкиот кадар во училиштето.

**Табела 22 и Графикон 22. Одговорите на наставниците од аспект на важноста за напредување во избраната професија.**

Колку Ви е важно да имате можности да напредувате во својата струка?  
(Прашање бр. 3)

Категории на одговори	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Многу ми е важно	41	45,05	50	40,00	91	42,13
Важно ми е	48	52,75	59	47,20	107	49,54
Не ми е важно	2	2,20	16	12,80	18	8,33
<b>Вкупно</b>	<b>91</b>	<b>100,00</b>	<b>125</b>	<b>100,00</b>	<b>216</b>	<b>100,00</b>

$\chi^2=7,741 \quad df=2 \quad p < 0,05$



Од приложените резултати можеме да заклучиме дека предметните и одделенските наставници придаваат важност на напредувањето во избраната професија. Како што

може да се види во прикажаната табела, кај предметните наставници 52,75% се изјасниле за категоријата "важно ми е", а кај одделенските за таа алтернатива се изјасниле 47,20%. Исто така, висок е и процентот на наставниците кои се изјасниле за понудената опција "многу ми е важно", кај предметните 45,05%, а кај одделенските 40,00%. За разлика од тоа, сосема мал процент од наставниците се изјасниле за понудениот одговор "не ми е важно".

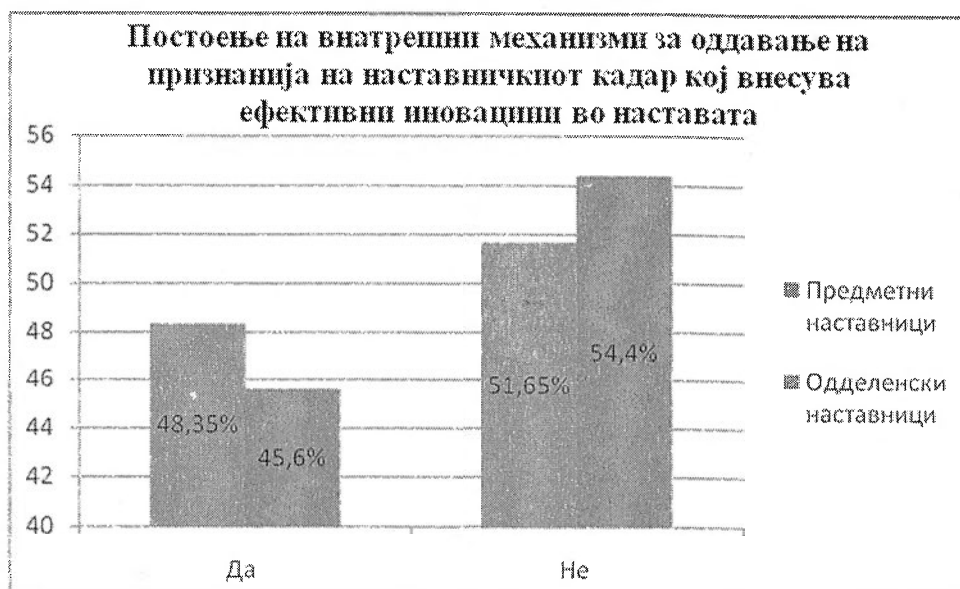
Од добиената вредност за хи квадрат тестот ( $\chi^2=7,741$ ), што е статистички значајно на ниво 0.05, заклучуваме дека постои статистички значајна разлика во ставовите меѓу предметните и одделенските наставници од аспект на важноста за напредувањето во избраната професија. Односно, дека значајно поголем процент од предметните наставници се изјасниле дека им е важно да напредуваат во избраната професија, во споредба со одделенските наставници.

**Табела 23 и Графикон 23. Одговори на предметните и одделенските наставници во врска со постоењето на внатрешни механизми за оддавање на признанија на наставничкиот кадар кој внесува ефективни иновации во наставата.**

Дали во Вашето училиште се применуваат внатрешни механизми за оддавање на признанија на наставниот кадар кој внесува ефективни иновации во работата?  
(Прашање бр. 21)

а) Да  
б) Не

Категории на одговори	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Да	44	48,35	57	45,60	101	46,76
Не	47	51,65	68	54,40	115	53,24
<b>Вкупно</b>	<b>91</b>	<b>100,00</b>	<b>125</b>	<b>100,00</b>	<b>216</b>	<b>100,00</b>
$\chi^2=0.160$ $df=1$ $p > 0,05$						



Врз основа на добиените резултати може да се заклучи дека постојат поделени мислења кај предметните и одделенските наставници во однос на примената на внатрешни механизми за оддавање на признанија на наставниот кадар кој внесува ефективни иновации во работата. Ваквата констатација се потврдува со добиените одговори и тоа, од предметните наставници 51,65%, сметаат дека не се применуваат такви критериуми, а пак 48,35% го тврдат обратното. Кај одделенските наставници 45,60% сметаат дека се применуваат, додека 54,40% сметаат дека не се применуваат.

Она што очигледно може да се забележи е блиската процентуална застапеност кај двете категории наставници во исказите за применувањето односно неприменувањето на внатрешните механизми. Што значи, дека и предметните и одделенските наставници во најголем процент се изјасниле дека не се применуваат внатрешни механизми за оддавање на признанија на кадарот кој внесува ефективни иновации во наставата.

Според добиената вредност за хи квадрат тестот ( $\chi^2=0.160$ ), што не е статистички значајна, се констатира дека не постои разлика во ставовите меѓу предметните и одделенските наставници во однос на прашањето бр.21. Значи, тие споделуваат истоветно мислење во врска со применувањето на внатрешните механизми за оддавање на признанија на кадарот кој внесува ефективни иновации во наставата.

**Дали досега сте биле дел од некоја обука и наведете која? (Прашање бр. 4)**

За да го мотивираме кадарот, предуслов е да се самомотивираве за да би можеле да ги користиме сопствените мотивациони техники со кои ќе ги мотивираме другите.



Наставничкиот кадар има потреба од мотивација, особено кога станува збор за негово напредување во кариерата. Доколку директорот го применува тоа кај себе си голема е веројатноста да го примени и кај наставниците.

Сите интервјуирани директори ни потврдија дека земале учество на неколку обуки и притоа ги наведоа следните: Интерактивна настава – активно учење, Математика со размислување, Лидерство, Коучинг, Самоевалуација, Формативно и сумативно оценување, ИКТ во наставата, Современи аспекти на лидерството во училиштето, Јазично описменување, Проектен менаџмент, Соработка со наставници, родители, деца, Обука за јавни набавки, Едубунту.

**Дали ги поттикнувате наставниците да се вклучуваат во обуки кои ги зголемуваат нивните професионални компетенции и доколку ги поттикнувате на кој начин тоа го правите? (Прашање бр. 17)**

Што се однесува на добиените одговори од директорите сите директори потврдуваат дека ги поттикнуват наставниците да се вклучуваат во обуки кои ги зголемуваат нивните компетенции, и во продолжение ги набројуваат начините на кои тоа го прават:

- Преку разговори
- Ги поттикнувам особено оние кои имаат потреба
- Ги поттикнувам преку разговори во кои им ја објаснувам причината дека тоа е неопходност за подигнување на квалитетот на наставата како и нивното лично усовршување
- Вербално ги поттикнувам, нагласувајќи им дека тоа е во нивен интерес
- Користам мотивациони техники за да ги поттикнам, ја користам пофалбата како главно средство за мотивација и поттик
- Тргнувам од она што го бара системот од нив
- Ги поттикнувам преку сертификати и разни мотивациони техники
- Поддршката ја добиваат целосно од тој аспект
- Ги стимулирам на добра волја, вклучувајќи ја свесноста на самите нив



- Преку состаноци, наставнички совети, неврзани разговори
- Индивидуално се пристапува, преку отворени часови
- Им ги објаснувам придобивките од учеството на обуките.

Процесот на менаџирање на професионалниот развој на наставниците, во себе ја содржи функцијата на мотивирање на кадарот во работењето. Добиените резултати ни покажуваат дека недоволно се работи на мотивирање на кадарот кој внесува ефективни иновации во наставата. Токму овој факт ни укажува на потребата од поголемо мотивирање на кадарот кон стремежот за постигнување на повисок квалитет во работата и вооедно поголемо задоволство од истата, што би резултирало и со поголемо залагање за внесување на ефективни иновации во својата работа.

## **5. РЕЗУЛТАТИ КОИ СЕ ОДНЕСУВААТ НА КОНТРОЛАТА НА ПРОЦЕСОТ НА МЕНАџИРАЊЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ**

Контролирањето е дел од секој менаџмент процес. Контролата е петтата функција на менаџирањето и секогаш доаѓа во меѓусебна корелација со планирањето. Целта негова е да го одржи системот на ниво кое нема да ја попречи основната функција на извршување.

Менаџирањето на професионалниот развој на наставниците како процес е значајно да биде соодветно контролиран за да се увидат сите можни закани и неусогласености кои би се појавиле кога нешто од тој систем не функционира.

За таа цел во функција на потврдувањето на деветата хипотеза ги користевме прашањата 6 и 13 (од протоколот за директорите) и 19, од анкетниот лист за наставниците.

**Дали менаџирањето на професионалниот развој на наставниците сметате дека е синоним за постигнување на квалитет и ефикасност во наставата? (Прашање бр. 6)**

Во одговорите кои ги добивме од интервјуираните директори, најголемиот дел од нив сметаат дека менаџирањето на професионалниот развој на наставниците е синоним

за постигнување на квалитет и ефикасност во наставата, мал дел не сметаат, додека постои одреден дел кој смета дека делумно е синоним за ефикасност и квалитет. Тие појаснуваат дека постојат многу други фактори кои влијаат на постигнувањето ефикасност и квалитет во наставата, така што менаџирањето го оценуваат како не пресудно.

**Дали училиштето ја почитува законската регулатива за професионален развој на наставниот кадар? (Прашање бр. 13)**

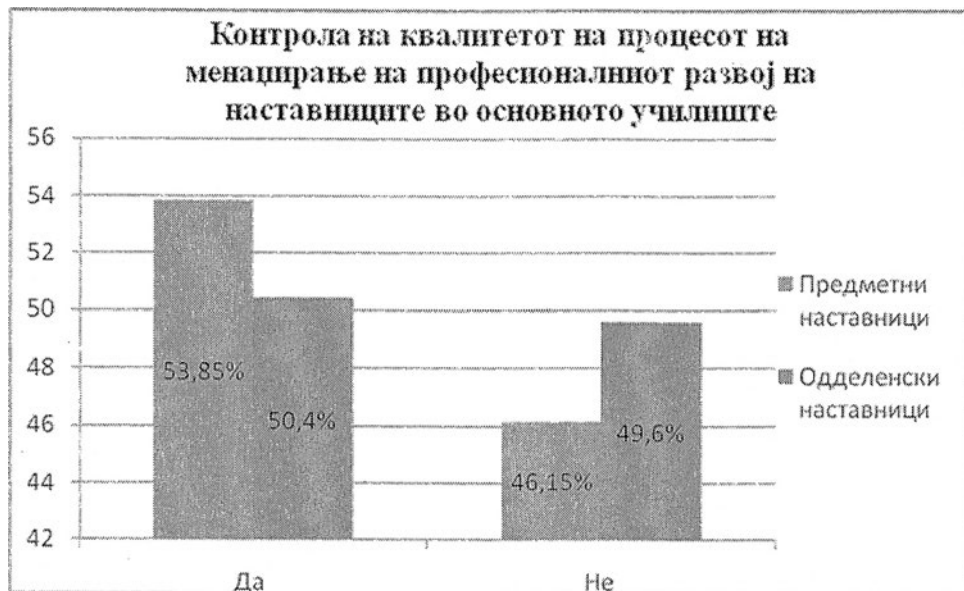
На ова прашање сите директори се согласија дека ја почитуваат законската регулатива во овој сегмент од работата на училиштето. Почитувањето на законските прописи во работата на една организација подразбира можните отстапувања од нештата кои се донесуваат и регулираат во врска со нешто се минимални или воопшто ги нема. Законите постојат за да обезбедат сигурност на поединците во она што се прави и работи. На тој начин контролата полесно се остварува и обезбедува во училиштата, и по однос на овој важен сегмент сите директорите стриктно се придржуваат.

Во функција на проверување на деветтата хипотеза ги наведуваме добиените одговори на прашањето број 19 од анкетниот лист за наставници.

**Табела 24 и Графикон 24. Одговорите добиени од наставниците во врска со контрола на квалитетот на процесот на менаџирање на професионалниот развој на наставниците во основното училиште.**

**Дали имате сознанија за тоа кој го контролира квалитетот на менаџирањето на Вашиот професионален развој? (Прашање бр. 19)**

Категории на одговори	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Да	49	53,85	63	50,40	112	51,85
Не	42	46,15	62	49,60	104	48,15
Вкупно	91	100,00	125	100,00	216	100,00
$\chi^2 = 0.250 \quad df = 1 \quad p > 0,05$						



Од добиените резултати може да се види дека поголем дел од наставниците имаат сознание кој го контролира нивниот професионален развој. Добиените податоци покажуваат дека кај предметните наставници 53,85% го избрале одговорот "да", а кај одделенските наставници го избрале 50,40%. Она што е видливо во овие резултати е блискиот процент на избраните категории на одговори од страна на предметните и од одделенските наставници. Меѓу нив не постои разлика во искажаното мислење на ова прашање. Ова се констатира врз основа на добиената вредност на хи квадрат тестот ( $\chi^2 = 0.250$ ), што не е статистички значаен.

Причината за овие добиени резултати можеме да ја бараме во недоволната информираност или непостоењето на стратегии од страна на менаџментот во училиштето во кои е даден целокупниот процес на менаџирање на професионалниот развој на наставниците.

Она што, исто така, во тој поглед треба да се потенцира е дека во дадената стратегијата на работата на училиштето мора да стои која е целта на професионалниот развој, како се планира, реализира и кој ја контролира. Бидејќи контролата на квалитетот на еден менаџмент процес дава сигурна база за успешна примена на сето она што како знаење, вештина и способност може да го примени вработениот, како што во овој случај тоа е наставникот.

Во прилог даваме и табела со одговори кои ги имаат дадено предметните и одделенските наставници за тоа кој го контролира нивниот професионалниот развој.

**Табела 25. Листа на дадени одговори на предметните и одделенските наставници во врска со тоа кој го контролира квалитетот на процесот на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во основното училиште.**

Предметни наставници	Одделенски наставници
Директор	Директор
Педагошка служба	Педагог
Училишен тим	Инспектори
Педагог	Стручна служба
Училишен одбор	Психолог
Општина	Управен одбор
Психолог	Општина
Просветен инспекторат	Државен просветен инспекторат
Министерство за образование и наука	Биро за развој на образованието
Наставник - ментор	Министерство за образование и наука
Менаџерски тим	Наставник – ментор
УСАИД	Советници

Со овие добиени резултати се потврдува деветтата хипотеза дека во основните училишта се контролира квалитетот на реализацијата на професионалниот развој на наставниците.

Проценката за тоа колку директорите ја извршуваат својата улога во поглед на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците е дадена преку скала на проценка од 1-5, и притоа е побарано од наставниците да ја оценат ангажираноста на директорите на основните училишта, во прашањето бр. 16 од анкетниот лист. Преку кој воедно и ќе ја тестираме дестата помошна хипотеза.

Табела 26 и Графикон 26. Одговори на предметните и одделенските наставници во врска со остврувањето на улогата на директорите во врска со менаџирањето на професионалниот развој на наставниците.

На скала од 1 до 5 оценете ја ангажираноста на Вашиот директор во врска со менаџирањето на професионалниот развој на наставниците? (заокружете една од понудените оценки.) (Прашање бр.16)

Оцена за ангажираноста на директорот	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно	
	F	%	f	%	f	%
1	5	5,49	3	2,40	8	3,70
2	3	3,30	7	5,60	10	4,63
3	16	17,58	10	8,00	26	12,04
4	27	29,67	35	28,00	62	28,70
5	40	43,96	70	56,00	110	50,93
Вкупно	91	100,00	125	100,00	216	100,00

$\chi^2 = 7,537 \quad df=4 \quad p > 0,05$

$$\bar{X}=4,03$$

$$\bar{X}=4,30$$



Како што може да се забележи од приложените податоци, со највисока оцена наставниците го оцениле ангажманот на директорот на училиштето за нивниот професионален развој – 56,00% одј одделенските и 43,96% од предметните наставници. За останатите оценки на квалитетот на ангажираноста на директорот во врска со професионалниот развој кај предметните наставници ја имаме следната процентуална

застапеност: оцена 4 – 29,67%, 3- 17,58% , 2- 3,30%, и 1- 5,49%. Кај одделенските: оцена 4- 28,70%, 3-12,04%, 2- 4,63% и 1- 3,70%. Или поинаку кажано, предметните наставници ја процениле ангажираноста на директорот за нивниот професионален развој со просечна оцена 4,03, а пак, одделенските со просечна оцена 4,30. Значи, и двете категории наставници дале висока просечна оцена за ангажираноста на директорот за нивниот професионален развој.

Според добиената вредност за хи квадрат тестот ( $\chi^2 = 7,537$ ), што не е статистички значајна, се констатира дека не постои разлика во ставовите меѓу предметните и одделенските наставници во поглед на искажаното мислење за ангажираноста на директорот за нивниот професионален развој. Со овие резултати се потврдува десетата хипотеза дека директорите ја остваруваат својата улога во врска со менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во основните училишта.

Како надополнување на претходно добиената констатација во прилог ќе ја дадеме самопроценката која ја имаат дадено и самите директори за тоа, колку се тие ангажирани во менаџирањето на професионалниот развој на нивниот наставен кадар.

Кај директорите во протоколот за структурираното интервју на прашањето под реден бр.18 беше побарано да извршат самопроцена на нумеричка скала од 1-5 за тоа колку се ангажирани во врска со професионалниот развој на наставниците.

**Како Вие го оценувате квалитетот на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во Вашето училиште давајќи си оцена од 1 до 5? (Прашање бр. 18)**

Во продолжение ги имаме следните резултати од самопроцената со пропратен коментар зошто се оцениле со избраната оцена, направена од страна на 13 од вкупно 15 директори, при што 2 од директорите сметаа дека треба да бидат оценети од своите вработени и поради таа причина не направија самопроценка.

**Табела 27. Самооцената на директорите во врска со нивниот ангажман од аспект на професионалниот развој на наставниците.**

Самооцена на ангажираноста на директорите во врска со професионалниот развој на наставниците	Директори	
	f	%
1	/	/
2	1	7,69
3	4	30,77
4	4	30,77
5	4	30,77
<b>Вкупно</b>	<b>13</b>	<b>100,00</b>

$$\bar{X}=3,85$$

Од наведената табела се гледа дека се добиени следните дистрибуции на одговори: од вкупно 15 анкетирани директори на основни училишта само 13 директори направија самопроцена на нивната ангажираност во менаџирањето на професионалниот развој на наставниците, и тоа: со оцена 2 - 1, со оцена 3 - 4, со оцена 4 - 4 и со оцена 5 - 4. Може да се забележи, дека со оцена 3, 4, и 5, се оценети по 4 директори. Или поинаку кажано, директорите нивната ангажираност во врска со професионалниот развој на наставниците ја процениле со просечна оцена 3,85, којашто е пониска просечна оцена од онаа што ја дале наставниците.

Од приложените самопроцени на директорите можеме да заклучиме дека самопроцената којашто беше дадена со оцена 5 во текот на интервјуто е согледана преку бројните обуки на кои учествувале нивните наставници, односно заслугата ја припишуваат на себе си бидејќи постојано и активно работат на афирмирање на професионалниот развој на наставниците во нивните училишта.

Со оцена 4 се оценија оние директори кои постојано работат на лично самонадоградување во овој аспект од работата на училиштето бидејќи поделни проблеми кои се реално присутни а се однесуваат на професионалниот развој на наставниците не им дозволуваат да ја дадат највисоката оцена понудена во скалата.

Со оцена 3 се оценија директорите коишто сметаат дека на задоволнително ниво ги извршуваат сите активности во врска со професионалниот развој на наставниците, но притоа нагласувајќи и дека секогаш можат да постигнат многу повеќе. Образложението за оцената 3 е дадена во насока на поттикнување поголема самомотивација за понатамошна работа.

Со оцена 2 се оцени директорот којшто сметаше дека неговиот личен ангажман е на подпросечно ниво од аспект на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците. Притоа нагласувајќи дека исклучиво личните афинитети и самомотивираноста кај наставниците допринесуваат најмногу за тоа, додека тој, односно неговиот удел е незначителен.

Останатите двајца директори кои не се самооценија од причина што сметаа дека тоа треба да го направат нивните вработени.

Ангажираноста и залагањето на директорот може да биде согледана преку тоа колку тој е ангажиран или директно вклучен во организацијата и реализацијата на професионалниот развој на наставниците. Од аспект на тоа како и колку успешно знае да го координира истиот, колку ги поттикнува наставниците да се вклучуваат во разновидни обуки за нивно усовршување и напредување, како и дали ги наградува односно им оддава признанија на оние наставници коишто внесуваат ефективни иновации во работата на училиштето, и со тоа допринесуваат за неговиот добар углед.

Не често сме сведоци на менаџирани процеси кои имаат низа на слабости, поради кои често вработените не се мотивирани да постигнуваат значајни квалитети во нивното работење или работата ја завршуваат поради чиста формалност. Но кога станува збор за менаџирањето на професионалниот развој на наставниот кадар мора посебно да се обрне внимание на сите можни слабости поради кои резултатите се слаби и се согледуваат во слабиот квалитет на реализацијата на воспитно – образовниот процес.

Неминовно е да постојат слабости во одделни аспекти од целокупната работа на училиштето кои се рефлектираат и на професионалниот развој на наставниците. Затоа во продолжение и со цел да ја тестираме 11 - та помошна хипотеза, која се однесува токму на процесот на менаџирање на професионалниот развој на наставниците и можните слабости и потешкотии со кои се соочува. Во прилог следи прашањето од анкетниот лист за наставниците по реден број 18.



Прашање бр. 18

Обидете се, читајќи еден по еден од наведените искази и проценете колку тоа реално е присутно во Вашето училиште? Дадете оценка од 1 до 5.

5 = Скоро секогаш е присутно

4 = Доста често е присутно

3 = Ретко е присутно

2 = Доста ретко е присутно

1 = Скоро никогаш не е присутно

Табела 28. Одговори на предметните наставници во однос на потешкотиите кои се јавуваат во менаџирањето на нивниот професионалниот развој.

## Степен на изразеност и присуство на одредено тврдење

Врдења / скази	1		2		3		4		5		ВК.		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Ожности за професионален развој и ручно овршување	3	12,50	6	20,69	17	12,78	36	18,18	22	17,74	84	16,54	3,81
Квалитетна служба	2	8,33	7	24,14	18	13,53	35	17,68	22	17,74	87	17,13	3,07
Обра муникација меѓу колегите	4	16,67	2	6,90	16	12,03	38	19,19	29	23,39	85	16,73	4,03
Напредување на основа на знати критериуми	8	33,33	5	17,24	30	22,56	28	14,14	15	12,10	91	17,91	3,49
Објективно ценување на индивидуален ининок	6	25,00	6	20,69	27	20,30	32	16,16	12	9,68	81	15,94	4,45
Квалификациите се организирана и ги сполнува неопходните а вработените	1	4,17	3	10,34	25	18,80	29	14,65	24	19,35	80	15,75	4,09
<b>Вкупно</b>	<b>24</b>	<b>100,00</b>	<b>29</b>	<b>100,00</b>	<b>133</b>	<b>100,00</b>	<b>198</b>	<b>100,00</b>	<b>124</b>	<b>100,00</b>	<b>508</b>	<b>100,00</b>	<b>3,823</b>

Табела 29. Одговори на одделенските наставници во однос на потешкотиите кои се јавуваат во процесот на менаџирање на нивниот професионален развој.

Степен на изразеност и присуство на одредено тврдење

Оддења / кази	1		2		3		4		5		ВК.		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Кности за професионален развој и стручно усовршување	3	11,11	6	20,00	21	15,10	47	16,32	34	16,75	114	16,59	3,90
Менторска обука	2	7,41	8	26,67	22	15,83	51	17,71	31	15,27	116	16,89	3,87
Соработка со колегите	1	3,70	/	/	23	16,55	51	17,71	40	19,70	116	16,89	4,16
Соработка врзана на јасни и јавни термини	6	22,22	6	20,00	27	19,42	49	17,01	29	14,29	114	16,59	3,78
Активно учество на индивидуален ниво	10	37,04	4	13,33	26	18,71	43	14,93	34	16,75	114	16,59	3,32
Соработка со менаџери која сполнува на потребите	5	18,52	6	20,00	20	14,39	47	16,32	35	17,24	113	16,45	4,16
<b>Вкупно</b>	<b>27</b>	<b>100,00</b>	<b>30</b>	<b>10,00</b>	<b>139</b>	<b>100,00</b>	<b>288</b>	<b>100,00</b>	<b>203</b>	<b>100,00</b>	<b>687</b>	<b>100,00</b>	<b>3,857</b>

Во продолжение ги интерпретираме податоците од двете табели за наставниците, по однос на слабостите на менаџирањето на нивниот професионален развој.

Според добиените аритметички средини во петтостепената скала на процени, кај предметните наставници, ги имаме следниве резултати: за првиот исказ – *Можности за професионален развој и стручно усовршување* со аритметичка средина **3,81**, за

вториот исказ – *Квалитетна обука* со просечна оценка 3,07, за третиот исказ – *Добра комуникација помеѓу колегите* 4,03, за исказот бр. 4 – *Напредување врз основа на јасни и познати критериуми* - 3,49, за исказот бр.5 *Објективно оценување на индивидуален учинок* - 4,45 и исказ бр.6 – *Училиштето е организација која ги исполнува очекувањата на вработените* - 4,09.

Кај одделенските наставници се добиени следните аритметички средини по одделни искази: за исказот бр.1 *Можности за професионален развој и стручно усовршување* - 3,90, за исказот бр. 2 *Квалитетна обука* - 3,87, за исказот бр. 3 *Добра комуникација помеѓу колегите* - 4,11, за исказот бр.4 *Напредување врз основа на јасни и познати критериуми* - 3,78, за исказот бр.5 *Објективно оценување на индивидуален учинок* – 3,32 и за исказот бр.6 *Училиштето е организација која ги исполнува очекувањата на вработените* - 4,16.

Од наведените податоци се констатира дека има разлики во искажаното мислење по ова прашање. Предметните наставници сметаат дека како слабост во менаџирањето на нивниот професионален развој претставува недоволно квалитетната обука и можноста за напредување врз основа на јасни и познати критериуми. За разлика од нив, одделенските наставници сметаат дека за нив тоа е недоволното објективно оценување на индивидуалниот учинок. Исто така, како слабост за менаџирањето на професионалниот развој на наставниците претставува и недоволната финансиска поддршка за реализација на обуките за нивно стручно усовршување, како што напред е наведено.

Квалитетното менаџирање е потреба на секоја организација која има за цел да обезбедува раст и развој на своите вработени, а и преку нив да си го обезбеди конкурентското место и приматот пред другите организации. За училиштето како специфичен организациски систем од воспитно – образовен карактер треба најмногу да се практикува квалитетно менаџирање во секој сегмент од работата на училиштето, особено од аспект на професионалниот развој на воспитно – образовниот кадар.

Токму тоа го проверуваме со следната помошна хипотеза, која гласи: Наставниците сметаат дека нивниот професионален развој се менаџира доволно квалитетно. Во врска со тоа, ги наведуваме добиените одговори на прашањето број 17 од анкетниот лист за наставниците.

Табела 30 и Графикон 30. Одговори на предметните и одделенските наставници во врска со квалитетното менаџирање на нивниот професионален развој на наставниците во основното училиште.

На скала од 1 до 5 оценете го квалитетот на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во Вашето училиште? (заокружете една од понудените оценки). (Прашање бр. 17)

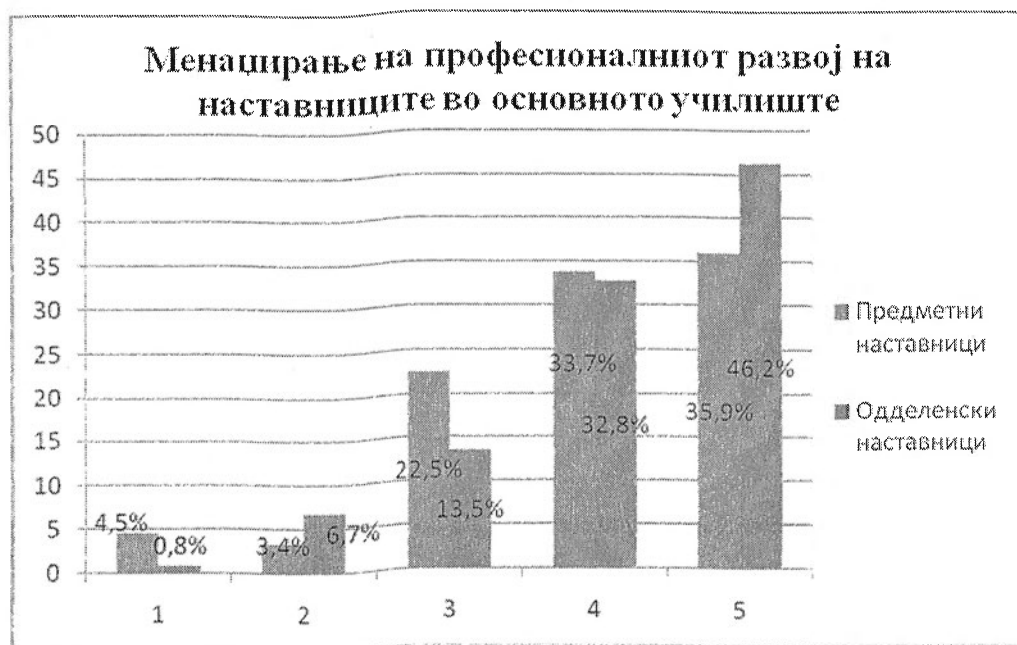
1 2 3 4 5

Опени за квалитетот на менаџирање	Предметни наставници		Одделенски наставници		Вкупно наставници	
	F	%	f	%	f	%
1	5	4,50	2	0,80	7	2,40
2	4	3,40	10	6,70	14	5,30
3	20	22,50	17	13,50	37	17,30
4	30	33,70	40	32,80	70	33,20
5	32	35,90	56	46,20	88	41,80
<b>Вкупно</b>	<b>91</b>	<b>100,00</b>	<b>125</b>	<b>100,00</b>	<b>216</b>	<b>100,00</b>

$\chi^2 = 6,888$      $df= 4$      $p> 0,05$

$\bar{X}=3,88$

$\bar{X}=4,10$

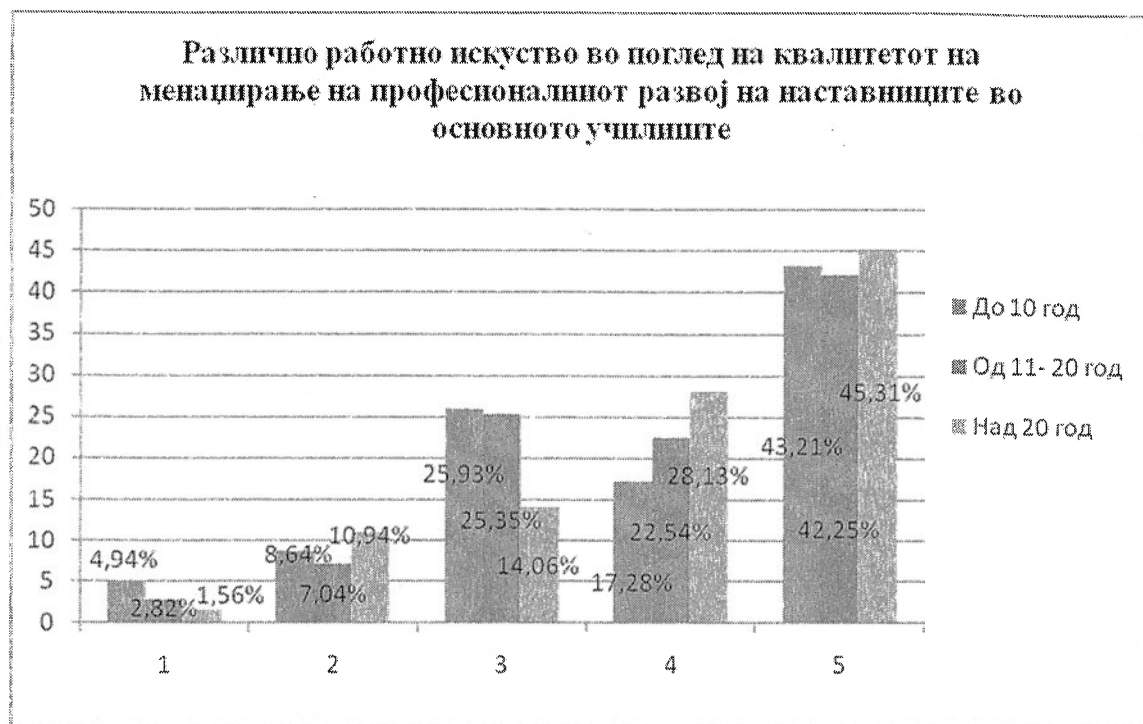


Врз основа на добиените резултати може да се заклучи дека наставниците сметаат дека менаџирањето на нивниот професионален развој се одвива доволно квалитетно, со што се потврдува и дванаесетата помошна хипотеза. Од приложените дистрибуции на одговори, со оценка 5 е проценет квалитетот на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците од најголем процент од нив. Оваа хипотеза се потврдува и од аспект на добиените просечни оценки. Така, предметните наставници квалитетот на менаџирањето на нивниот професионален развој го процениле со просечна оценка 3,88, а пак, одделенските со просечна оценка 4,10. Според добиената вредност за хи-квадрат тестот ( $\chi^2 = 6,888$ ), што не е статистички значајна, се констатира дека непостои разлика во ставовите меѓу предметните и одделенските наставници во оценувањето квалитетот на менаџирањето на нивниот професионален развој. Со ова се потврдува и тринаесеттата помошна хипотеза, дека меѓу одделенските и предметните наставници непостои разлика во оценувањето на квалитетот на менаџирањето на нивниот професионален развој.

Во воспитно – образовниот процес има кадри кои се со различно работно искуство. Се претпоставува дека работното искуство влијае на согледувањето одредени аспекти на квалитетното работење на сите вклучени во целокупниот работен процес. Во контекст на наведената констатација е поставена 14-тата помошна хипотеза која гласи: Меѓу наставниците со различно работно искуство не постои разлика во оценувањето на квалитетот на менаџирањето на нивниот професионален развој.

**Табела 31 и Графикон 31. Дистрибуции на одговори кај предметните и одделенските наставници со различно работно искуство во поглед на квалитетот на менаџирање на професионалниот развој на наставниците во основното училиште.**

Опени за квалитетот на менаџирање на професионалниот развој	До 10 год		Од 11- 20 год.		Над 20 год.		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	4	4,94	2	2,82	1	1,56	7	3,24
2	7	8,64	5	7,04	7	10,94	19	8,80
3	21	25,93	18	25,35	9	14,06	48	22,22
4	14	17,28	16	22,54	18	28,13	48	22,22
5	35	43,21	30	42,25	29	45,31	94	43,52
Вкупно	81	100,00	71	100,00	64	100,00	216	100,00
$\chi^2 = 6,601 \quad df= 8 \quad p>0,05$								
$\bar{X}=3,85$			$\bar{X}=3,94$			$\bar{X}=4,04$		



Од добиените резултати може да се види дека со оценка 5 најмногу процентуално се изјасниле трите категории наставници, со различно работно искуство. Така, од наставниците до 10 годишно работно искуство 43,21% со оценка 5 го процениле менаџирањето на нивниот професионален развој, оние со работно искуство од 11 до 20 години, 42,25%, го процениле со оценка 5, а од наставниците со работно искуство над 20 години, 45,31%, го процениле со оценка 5. Или поинаку кажано квалитетот на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците го процениле: со просечна оценка 3,85 наставниците со работно искуство до 10 години, со просечна оценка 3,94 наставниците со работно искуство од 11 до 20 години и со просечна оценка 4,04 наставниците со работно искуство над 20 години.

Со добиената вредност на хи – квадрат тестот ( $\chi^2 = 6,601$ ), што не е статистички значајна, се констатира дека не постои разлика меѓу наставниците со различно работно искуство во оценувањето на квалитетот на менаџирањето на нивниот професионален развој. Речиси истоветно и со висока просечна оценка го процениле наставниците со различно работно искуство квалитетот на менаџирањето на нивниот професионален развој. Со овие резултати се потврдува 14-тата помошна хипотеза дека, меѓу наставниците со различно работно искуство не постои разлика во оценувањето на квалитетот на нивниот професионален развој.

Со добиените одговори на прашањата со реден број 22 кај наставниците и со реден број 19 кај директорите, се заокружува општата слика за квалитетот на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците, и воедно се даваат препораки за идни дејствија кои треба да бидат превземени и да не бидат изоставени, бидејќи влијаат на контролата на квалитетот на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците. И не само тоа туку допринесуваат за негово позитивно оценување, вреднување на високо ниво и задоволство кај директорите и наставниците.

**Ве молиме да ни дадете Ваши предлози и сугестии во врска со идни посакувани состојби на менаџирање на професионалниот развој на наставниците! (Прашање бр. 22)**

Анкетираните наставници на последното прашање од анкетниот лист ги имаа дадено следните предлози и сугестии од аспект на идните посакувани состојби на менаџирање на нивниот професионален развој:

- Повеќе обуки да се спроведуваат
- Да биде платено присуството на обука од страна на училиштето,
- Поголема финансиска поддршка,
- Прирачници за професионален развој,
- Правилно проценување на индивидуалниот учинок,
- Подобра комуникација помеѓу колегите за споделување на знаења, вештини,
- Да се изготват објективни критериуми за напредување во занимањето
- Сите да добијат еднакви можности за учество во обуките и семинарите,
- Поголема мотивација за наставниците,



- Поголема информираност за учество во проекти,
- Вреднување на трудот на наставниците кои постигнуваат резултати на натпревари на регионално и државно ниво,
- Да се спроведат ефективни обуки од предавачи кои имаат искуство во настава,
- Повеќе интерни и екстерни обуки,
- Обуки за андрагошки и педагошки теми,
- Поквалитетни обуки,
- Сертификатите да обезбедуваат напредок на наставниците,
- Се што е пропишано за професионалниот развој да се спроведува во пракса, како би можело да се напредува.

**Што Вие предлагате дека е потребно да се направи за да се подобри квалитетот на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците? (Прашање бр. 19)**

Кај директорите ги имаме следните сугестии и предлози за подобрување на квалитетот на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците:

- Поголема стимулација и законски регулирани звања,
- Воведување на програми во текот на целата година заради успех, тимови кои работат на посебни области и организирани тимови за точно одредена област за која би вршеле дисиминација на обуката.
- Овозможување на финансиски средства, стандарди и критериуми за оценување како и програми со законска регулатива утврдени.
- Поголемо мотивирање на наставниците на повеќе начини како што се финансиски, и вклучување на институциите Министерството за образование и наука и Бирото за развој на образованието.
- Општините или Министерството за образование и наука да обезбедат поголема финансиска поддршка.

- Следење на опкружувањето, следење на состојбите, компаративна анализа со сите други активности и посветеност кон работата.
- Потребно е Министерството за образование и наука, и Владата да издвојат средства, кои ќе придонесат за надополнување на средствата со кои располага директорот на училиштето, и Министерството за образование и наука да организира повеќе обуки.
- Поголема самоевалуација, почести отворени часови со присуство на колеги, почести презентации од сите наставници за сопствените вештини да ги пренесат на своите колеги и комуникациски вештини на секои три месеци.
- Финансиска поддршка, поголемо вклучување во обуки, материјално - техничкиот дел да се спроведува подобро и мотивацијата на колегите ( да биде финансиски обезбедена и поткрепена).
- Максимално да се посветат на воспитно-образовниот процес, помалку на администрацијата.
- Многу поголема соработка на институциите кои произведуваат наставен кадар, без таквата соработка немаме напредок. Психолошки тест за профилот на личноста или адекватноста на лицето во воспитно - образовниот процес.
- Потребни се содржини кои ќе бидат понудени на избор да се започне со нив, има повеќе фактори кои се клучни, бидејќи се неопходни, обуки точно наведени предходно, за што е наменета обуката и временски распоредена. Нејзина конкретизација.
- Да се консултираме за семинарите, обуките од Министерството за образование и наука, Бирото за развој на образованието и локалната самоуправа за да се избегне дуплирање на истите, предходно да се договорот со училиштето, тимски и да се внесе сето тоа во годишната програма, финансиски средства да се обезбедат.

Од предложените сугестии може да се заклучи дека наставниците и директорите се согласни по многу аспекти кои треба да бидат повеќе застапени( како што се

квалитетните обуки, финасиските поткрепи, објективните критериуми за оценување на работната перформанса, поголема мотивација и стимулација за напредување, еднакви можности за учество во обуките за сите наставници) доколку сакаме професионалниот развој на наставниците да биде во функција на квалитетен воспитно-образовен процес, високи постигнувања кај учениците, и задоволни наставници кои во иднина ќе бидат мотивирани за постигнување на поголеми успеси.

## ЗАКЛУЧОК

Професионалниот развој е клучната карика за успех на поединецот во секоја организација каде што се наоѓа и работи, но и клуч за исполнет живот. Да се биде професионалец во секоја смисла на зборот не значи дека сме совршени, туку дека се трудиме да постигнеме врвни резултати во она што го работиме и во она што ја карактеризира нашата личност. Како што беше наведено во првиот дел од трудот менаџирањето е незамисливо во денешното време. Без добро креиран концепт на работа не би можеле ништо што претставува наша обврска да го завршиме.

Тука е третиран проблемот со менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во основното образование, и тоа преку согледување на најважните аспекти од карактеристиките на менаџмент процесот и неговите директни учесници. Секоја од наведените теми ја нагласува важноста на менаџирањето од аспект на човечкиот ресурс.

Менаџирањето на професионалниот развој на наставниците треба да нуди можност за успешно справување со предизвиците кои ги поставува наставничката професија. Но, и да послужи како мотивациона алатка која позитивно влијае на зголемувањето на компетенциите на наставникот кои се темел на неговата личност. Преку професионалниот развој наставниците се надоградуваат исклучиво во професионалниот позив, тука се надоградуваат како личности кои неуморно се трудат да бидат промотери на сите позитивни човечки особини.

Особената важност на менаџирањето мора да послужи како пример за постигнување на врвни резултати во секоја дејност. Менаџерите се оние стручњаци кои во очите на своите вработени треба да бидат видени како добри лидери. Бидејќи се вели дека лидерите се препознаваат по изборот на вистинските работи кои допринесуваат за благосостојбата на организацијата а со самото тоа влијаат и на своите вработени. Доколку се тие постојано вклучени во професионалниот раст и развој на своите вработени, нема да се соочуваат со потешкотии од аспект на мотивирање за постигнување на целите кои се зацртани.

Доволно е да се истакне фактот дека имиџот на добра организација го гради менаџерот преку својот персонал за кој тој постојано се грижи и во кого најмногу

вложува. Неговите вработените се поседувачи на потенцијалот за кој се потребни услови и стимул за да создадат квалитет во она што го работат или го даваат како производ. Професионалниот развој на наставниците може многу да допринесе во создавањето на добри кадри чии потенцијали можат да бидат дополнително развиени.

Менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во основното образование во оделни аспекти укажува на познавање на програма концепт преку која се реализира зацртаното од тој аспект. Со нагласок на потребите кои се земаат во предвид кога треба да се отпочне со реализација на надоградување на компетенциите на наставниците од стручен и педагошки аспект. Во таа реализација согледно е задоволството односно незадоволството од учеството на обуките, како и наведувањето на причините поради пројавувањето на незадоволството односно задоволството од истите.

Во поглед на понудени финасиски решенија, досегашните искуства укажуваат дека во тој дел сеуште се јавуваат проблеми, бидејќи средствата се обезбедни повеќето од самофинансирањето на наставничкиот кадар. Главната пречка за да менаџирањето на професионалниот развој на наставниците добие позитивен преднак се финансиите, недоволното мотивирање и стимулирање на кадарот за да напредува, непостоењето на стратегии кои ќе обезбедат подеднакво вклучување на сите наставници, недоволниот ангажман и интерес којшто го пројавуваат директорите во улога на менаџери од тој аспект, несогледувањето на пооделни битни аспекти во целокупното работење на училиштето како посебен организациски систем, а кои го чинат овој дел од менаџирањето многу.

Конкретно стапува збор за недоволната комуникација помеѓу колегите, непостоењето на јасни критериуми за напредување, слабо вклучената тимска работа помеѓу целокупниот воспитно – образовен кадар, отсутството на мотивациони спреги од страна на директорите, како и непостоењето на добро разработена стратегија во која се нагласени сите придобивки од професионалниот развој на наставниците, и вистинското напредување во звања кое ќе им овозможи верификување на целокупниот вложен труд. На тој начин единствено може да се постигне добар резултат и во одговорот кон работните обврски, но и многу повеќе во самата личност на наставникот кој се определил да биде добар професионалец.

Овој научен труд имаше за цел да ја согледа фактичката состојба на процесот на менаџирање на професионалниот развој на наставниците во основното образование. Во прилог на тоа добиените резултати од истражувањето ни укажаа на неколку согледани состојби кои во иднина треба да бидат подобрани како би се подобрила целокупната слика за еден особено важен сегмент во воспитно – образовниот процес, како што е професионалниот развој.

Тие состојби се однесуваат како што наведовме во третиот дел од анализата и интерпретацијата на резултатите, претставена преку менаџмент процесот вклучувајќи ги елементите, планирање, организирање, координирање, мотивирање и контролирање, во поглед на :

- Финансиските решенија за вклучување на што поголем број наставен кадар кој ќе земе учество во обуките кои ги подобруваат нивните вештини или компетенции,
- Непостоење на посебни стратегии за полесно остварување на целите кои се наведени за професионалниот развој на наставниците,
- Непостоење на посебно утврдени критериуми за напредување на наставничкиот кадар,
- Недоволно разработени мотивациски стратегии за наградување на сите наставници кои внесуваат ефективни иновации во наставата,

Задоволството односно незадоволството од обуките на кои земале учество наставниците и тоа само од некои обуки покажува дека не сите обуки се во функција на квалитетно изведување на наставата по одделни наставни предмети. Мора сите обуки кои ги посетуваат наставниците да им обезбедат постигнување високи резултати во постигањата на учениците. Менаџерите се оние кои треба да ги обезбедат сите потребни услови за посета на квалитетни обуки.

Квалитетот на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците е оценет како добар, но не и одличен. Реалната ситуација во тој поглед покажува дека сеуште не е доволно направено за да се оцени квалитетот на менаџирањето како одличен. Желбата за напредување и успех е еден од посакуваните критериуми за напредување на наставниците, на што треба да се работи. Тоа се однесува и на мотивацијата на наставниците од страна на менаџерите кои во практиката треба да ги поттикнуваат наставниците со реални, односно адекватни надоместоци преку кои ќе се исплати

вложениот труд. По однос на посакувани состојби кои во иднина неминовно мораат да бидат застапени дадени се определени предлози од страна на наставниците.

Во целокупната оценка на менаџирањето на процесот на професионалниот развој на наставниците можеме да заклучиме дека сеуште постојат слаби точки на кои мора перманентно да се работи за нивно подобрување. И директорите во улога на менаџери, и наставниците потребно е заемно да соработуваат и тимски да се надополнуваат во целокупниот процес за овој есенцијален дел од нивното работење. Позитивното мислење постои но само во оделни сегменти од менаџирањето, што повторно ни укажува дека слабости постојат и евидентни се преку незадоволството кај наставниците.

За да на сето ова се гледа како една успешна и добро менаџирана работа, потребно е да се превземат конкретни чекори за да се постигнат позитивно видливи резултати. Резултатите се гледаат како стимул за успех, стимул за повеќе работа, но никогаш не смеат да се основа за разочарување и демотивација. Правилно изградениот концепт, добрата организација, координација, мотивација и контрола се основните елементи кои нудат шанси за успех. Неопходно е тие да бидат препознаени од страна на менаџерите, бидејќи на тој начин гарантираат постигнување на забележителни успеси.

На професионалниот развој на наставниците во основното образование секогаш мора да се гледа како еден исклучително битен и значаен дел од нивната кариера, којшто остава резултатите да зборуваат преку нивните генеации кои ги воспитуваат и образуваат. Растењето и развивањето овозможено од луѓе кои во себе постојано работат на надоградување на своите компетенции, но и надоградување на сопствената личност поставува вредности со кои секое човечко битие треба да се гордее. Секој може да се труди да го обезбеди тој клучен момент во животот на човекот, тој создавајќи услови за непречна работа, непречен развој, веќе создал вредност.

## Користена литература

- Alibabič, Š., Ovesni, K. (2005). *Upravljanje profesionalnim razvojem nastavnika. Inovacije u nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ангелоска-Галевска, Н. (1998). *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*. Битола: Киро Дандаро.
- Ангеловска-Киевска, В. (2012). *Менаџирање на професионалниот развој на наставниците од првиот образовен циклус*. Скопје.
- Bahtarijevič– Šiber, F. (1999). *Menadzment ljudskim resursima i potencijala*. Zagreb: Gold marketing.
- Барон, Р., Шејн, С. (2011). *Претприемништво – процес со перспектива*. Кочани: Генекс.
- Bezinovič, P. (2007). *Prirucnik za samovrednovanje skola*. Zagreb: Centar za istrazivanje I razvoj obrazovanja.
- Bjekič, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Uzice: Uciteljski fakultet.
- Бојациоски, Д., Ефтимов, Љ. (2009). *Менаџмент на човечките ресурси*. Скопје: Економски Факултет.
- Боландер, Џ., Снел, С. (2011). *Управување со човечки ресурси*. Кочани: Генекс.
- Bracey, H.J., Sanford, A. (1977). *Basic management: An experience based approach*. Dallas: Business publications.
- Гоцевски, Т. (2007). *Образовен менаџмент*. Скопје: Филозофски факултет.
- Гоцевски, Т. (2009). *Економика на образованието*. Скопје: Филозофски факултет.
- Грифин, Р. (2010). *Основи на менаџментот*. Кочани: Генекс.
- Доналдсон, Г., Граховац, М., Киранциска, С., Јелиќ, М., Милиќ, С., Миљевиќ, Г., Рангелов-Јусовиќ, Р., Трикиќ, З., Велковски, З., Визек-Видовиќ, В., Вранишевиќ, Ј. (2013). *Наставничката професија во XXI век (Унапредување на професионализмот на наставниците за инклузивно, квалитетно и релевантно образование – АТЕПИЕ)*. Белград: Центар за образовне политики.
- Duricin, D., Janosevic, S., Kalicanin, M. (2013). *Menadzment i strategija (osmo izdanje)*. Beograd: Centar za izdavacku delatnost Ekonomskog fakulteta u Beogradu.



- Дракер, П. (2009). *Иновацијата и претприемништвото*. Скопје: Просветно дело.
- Дракулевски, Ј. (1998). *Лидерство*. Скопје.
- Закон за основно образование, (2008). Службен весник на Република Македонија, бр.103, Скопје.
- Zugaj, M. (1991). *O razvoju ljudskih resursa*. Varazdin: Fakultet organizacije I informatike.
- Зборник *Стручното усовршување и професионалниот развој*, Агенција за воспитание и образование.
- Иванова, В. (2000). *Директорот на училиштето визија на новиот професионален профил*. Скопје: Култура.
- Илиев, Д. (1999). *Состојби и тенденции во програмската структура на стручното и професионалното образование на наставниците за основно образование*. Скопје: Просветно дело.
- Jovanović, P. (2009). *Menadzment*. Beograd: Visoka skola za proektni menadzment.
- Јовиќ, Б. (2000). *Професионален развој на кадарот*. Скопје: Воспитни крстопати бр.44.
- James, E., Morgan, Jr. (1973). *Principles of administrative and supervisory management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Karanac, R., Papić, M., Ž. Jašić, S. (2010). *Profesionalni razvoj nastavnika u funkciji unapredzivanja kvaliteta obrazovno – vaspitnog procesa*. Bjelina: Pedagoski fakultet.
- Karanac, R., Papić, M., Voinović, R. (2009). *INSET pristup unapredivanju profesionalnog delovanja nastavnika za primenu IT*. Novi Sad: Fakultet Tehnickih nauka.
- Karanac, R., Papić, Z., Beodranski, D. (2009). *Strateško planiranje razvoja škole, program zaštite učenika od nasilja, školsko razvojno planiranje*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Kuka, E. (2011). *Menadzment ljudskih resursa*. Sarajevo.
- Ландсберг, Ј. (2002). *Основи на лидерство*. Софија: Абагар.
- Lajtman, Z. (2010). *Vaznost planiranja i kontroliranja*. Čakovec.
- Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. Chicago: Rand McNally college publishing company .

- Матис, Л. Роберт., Џексон, Х. Џон. (2010). *Управување со човечки ресурси*. Скопје: Магор.
- McFarland, H.S.(1971). *Psychological Theory and Educational Practice- Human Development, Learning and Assessment*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Мијановиќ, Н. (2004). *Перманентното усовршување на наставниците како претпоставка за успешно иновирање на воспитно-образовниот систем*. Скопје: Просветно дело.
- Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, (2007). *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*.
- Минс, Т. (2012). *Деловна комуникација*. Скопје: Арс ламина.
- Мицевски, Т. (2009). *Менаџмент на човечки ресурси*. Штип: Универзитет “Гоце Делчев”.
- Myers, M.S. (1971). *Conditions for manager motivation*. Massachusetts:Harvard University press.
- Mondy, W. R., Holmes, R. E., & Flipppo, E. B. (1980). *Management: Boston: Concepts and practices*. Allyn Bacon. Inc.
- Muratović, D., Muratović, L. (2010). *Permanently obrazovanje nastavnika u Evropi I kod nas*. Tuzla: Filozofski fakultet.
- Mlinarević, V., Borić, E. (2007). *Strucni razvoj ucitelja kao pretpostavka suvremene skole*. Osijek: Uciteljski fakultet.
- Најденова, Н. (2005). *Менаџерот во образованието*. Благоевград: Ј.У.Г. “Неофит Рилски”.
- Наумовска, Ј. (2008). *Менаџмент на човечки ресурси*. Скопје: Европски Универзитет.
- *Национална програма за развој на образованието на РМ 2005-2015*, Скопје: Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието.
- Perkov, D., Kraljević, R. (2014). *Menadzment trzisnih komunikacija*. Zagreb: Plejda.
- Петковски, К. (2011). *Деловно комуницирање*. Скопје: Факултет за туризам и менаџмент.
- Петковски, К. (2010). *Деловно лидерство*. Скопје: Универзитет за туризам и менаџмент.
- Петковски, К., Алексова, М. (2004). *Водење на динамично училиште*. Скопје: Биро за развој на образованието.
- Петковски, К. (1998). *Менаџмент во училиште*. Скопје: Просветен работник.

- Петковски, К., Бошевска, Л., Лашева, Б. (2004). *Студија- утврдување на потребите за базична обука на училишните директори според менаџерските компетенции*. Скопје: Биро за развој на образованието.
- Петров, Н. (1992). *Образованието и оспособувањето на воспитно-образовни кадри*. Скопје: Просветно дело.
- Петровска, С. (2009). *Теориски пристап во училишниот менаџмент*. Штип: Универзитет "Гоце Делчев".
- Pavin, T., Vizek- Vidović, V., Miljević-Ridički, R. (2006). *Enhancing Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning Practices in SEE Countries - National report*. Croatia.
- Pešikan, A. (2002). „ *Profesionalni razvoj nastavnika-šta je tu novo?* " Beograd: Filozofski fakultet.
- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*, Journal of Educational Psychology, Vol. 82, No1.
- Radulović, B., Dimitrijević, Z., Simić, LJ. (2007). Program strucnog usavršavanja „Samovrednovanje u funkciji razvoja skola/ustanova". Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja Republika Srbija.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Саздовска, С. (2008). *Прирачник за менаџмент со човечки ресурси*. Скопје: Македонски центар за меѓународна соработка.
- Соколевски, Т. (2010). *Современи менаџмент теории*. Скопје: Бизнис академија Смилевски.
- Стојков, М. (1994). *Економска мисла*. Скопје: Економски факултет.
- Stipić, M., Grandić, R. (2010). *Profesionalni razvoj nastavnika – put do kvalitetnog obrazovanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Тодоров, Т. (2007). *Менаџмент и менаџери*. Скопје: Бизнис академија Смилевски.
- Торингтон, Д., Хал, Л. (2002). *Менаџмент на човечки ресурси*. Белград: Дата статус.
- Tomasević, V. (2007). *Profesionalni razvoj i poslovne vistine*. Beograd: Univerzitet Singidunum.
- Funda, D. (2008). *Potpolno upravljanje kvalitetom obrazovanjom*. Zagreb: Kigen.
- Хавелка, Н. (1998). *Улога наставника и улога ученика у основној школи, у књизи: Наша савремена основна школа*. Београд: Учитељски факултети.
- Христова, Т. (1996). *Менаџмент на човечки ресурси*. Варна: Принцип.

- Чипуиновска, В., Чипуиновски, Ѓ. (1993). *Основи на управувањето со квалитетот*. Скопје: Економски факултет.
- Џонс, Г., Џорџ, Џ. (2008). *Современ менаџмент*. Скопје: Глобал комуникации.
- Џопов, Д. М. (2009). *Управување на човечки ресурси*. Софија: Тракија–М.
- Шуклев, Б. (2004). *Менаџмент*. Скопје: Економски факултет.
- Шуклев, Б. (1993). *Менаџмент I*. Скопје: Завод за управување на стопанството.
- [www.bro.gov.mk](http://www.bro.gov.mk).
- [www.bg.ac.rs](http://www.bg.ac.rs).
- [www.eric.org](http://www.eric.org).
- [www.hr.com](http://www.hr.com).
- [www.mon.gov.mk](http://www.mon.gov.mk)
- <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf>
- [www.seebiznet.mk](http://www.seebiznet.mk).
- [www.see-educoop.net](http://www.see-educoop.net).
- [www.prijemni.infostud.com](http://www.prijemni.infostud.com)
- <http://toolbox.pep.org.mk>.
- <http://www.zzs.gov.me/naslovna/profesionalnirazvoi>

# ПРИЛОЗИ

## Анкетен лист за наставници

Почитувани наставници,

Анкетниот лист кој е пред Вас би требало да послужи за прибирање на податоци за магистерска теза која ја изработувам на Филозофскиот факултет. Целта на истражувањето кое го спроведувам е да се обидам да ја согледам состојбата на процесот на менаџирање на професионалниот развој на наставниците во основното училиште.

Внимателно прочитајте го секое прашање, а потоа забележете го својот одговор.

Однапред Ви се благодарувам на помошта!

Информации за Вас

Основно училиште \_\_\_\_\_

Пол	Работно место/Занимање	Работно искуство
а) женски б) машки	а) одделенски наставник б) предметен наставник	а) до 10 години б) од 11 -20 години в) над 20 години

1. Што е критериум за напредување и успех во Вашето училиште?

---

---

2. Врз основа на кои критериуми треба да се базира напредувањето во вашата професија?

---

---

3. Колку Ви е важно да имате можности да напредувате во својата струка?

- а) Многу ми е важно
- б) Важно ми е
- в) Не ми е важно

4. Дали во Вашето училиште постои Програма за професионален развој на наставниот кадар?

- а) Да
- б) Не
- в) Не знам

5. Дали во Вашето училиште се планира професионалниот развој на наставниот кадар согласно со Вашите потреби за стручно усовршување?

- а) Да
- б) Не

6. Дали Вашето училиште обезбедува финансиска поддршка согласно идентификуваните потреби за професионалниот развој на наставниците?

- а) Да
- б) Не

7. Дали сте учествувале во екстерно организирани обуки (на Државно, односно регионално ниво) што се организирани во врска со професионалниот развој на наставниците:

- а) Да
- б) Не

Доколку сте учествувале, наведете во кои обуки сте учествувале:

---

---

---

---

8. Наведете на колкав број екстерно организирани обуки Вие сте учествувале во последните три учебни години!

---

9. Дали сте учествувале во интерно организирани обуки (на ниво на Вашето училиште) што се организирани во врска со професионалниот развој на наставниците:

а) Да

б) Не

Доколку сте учествувале, наведете во кои обуки сте учествувале:

---

---

---

10. Наведете на колкав број интерни организирани обуки Вие сте учествувале во последните три учебни години!

---

---

---

11. Како ја оценувате досегашната реализацијата на Програмата за професионален развој на наставниот кадар во Вашето училиште?

а) Одлична

б) Добра

в) Со одредени слабости

г) Не е добра

12. Колку сте задоволни од екстерно организираните обуки (на Државно, односно регионално ниво) во кои досега сте учествувале?

- а) Задоволен/а сум од сите обуки
- б) Сум задоволен/а од некои од обуките
- в) Воопшто не сум задоволен/а од сите обуки

13. Колку сте задоволни од интерно организираните обуки (на ниво на Вашето училиште) во кои досега сте учествувале?

- а) Задоволен/а сум од сите обуки
- б) Сум задоволен/а од некои од обуките
- в) Воопшто не сум задоволен/а од сите обуки

14. Колку обуките во кои Вие досега сте учествувале ги остварија Вашите очекувања за стручно усовршување?

- а) Во целост ги исполнија моите очекувања
- б) Ги исполнија само некои од моите очекувања
- в) Не ги исполнија моите очекувања

15. Дали сметате дека Вашиот професионален развој е соодветно менаџиран во Вашето училиште?

- а) Да
- б) Не

Образложете го Вашиот одговор:

---



---



---



---

16. На скала од 1 до 5, оценете ја ангажираноста на Вашиот директор во врска со менаџирањето на професионалниот развој на наставниците? (заокружете една од понудените оценки)

1                      2                      3                      4                      5

17. На скала од 1 до 5 оценете го квалитетот на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во Вашето училиште? (заокружете една од понудените оценки)

1                      2                      3                      4                      5

18. Обидете се, читајќи еден по еден од наведените искази, и проценете колку тоа реално е присутно во Вашето училиште? Дадете оценка од 1 до 5.



- 5 = Скоро секогаш е присутно  
 4 = Доста често е присутно  
 3 = Ретко е присутно  
 2 = Доста ретко е присутно  
 1 = Скоро никогаш не е присутно

Можности за професионален развој и стручно усовршување	1	2	3	4	5
Квалитетна обука	1	2	3	4	5
Добра комуникација помеѓу колегите	1	2	3	4	5
Напредување врз основа на јасни и познати критериуми	1	2	3	4	5
Објективно оценување на индивидуален учинок	1	2	3	4	5
Училштето е организација која ги исполнува очекувањата на вработените	1	2	3	4	5

19. Дали имате сознанија за тоа кој го контролира квалитетот на менаџирањето на Вашиот професионален развој?

- а) Да  
 б) Не

Доколку Вашиот одговор е "да", наведете кој тоа го прави:

---



---

20. Дали имате ажурирани портфолија за Вашиот професионален развој?

- а) Да  
 б) Не

21. Дали во Вашето училиште се применуваат внатрешни механизми за оддавање на признанија на наставниот кадар кој внесува ефективни иновации во работата?

- а) Да  
 б) Не

Доколку Вашиот одговор е "да", наведете кои се тие механизми:

---

---

**22.** Ве молиме да ни дадете Ваши предлози и сугестии во врска со идни посакувани состојби на менаџирање на професионалниот развој на наставниците!

---

---

---

---

## Протокол за структурирано интервју со директори

*Почитуван Директоре,*

*Целта на ова интервју е да го испитаме Вашето мислење во врска со менаџирањето на професионалниот развој на наставниците од Вашето училиште. Би Ве замолиле да ни дадете искрени одговори на поставените прашања, со што би ни овозможиле да се запознаеме со Вашите искуствата во врска со професионалниот развој на наставниците.*

*Однапред Ви благодариме на соработката!*

Информации за директорот

Основно училиште во кое работи \_\_\_\_\_

<i>Пол</i>	<i>Степен на образование</i>	<i>Работно искуство</i>
а) женски б) машки	а) ВПШ б) ВСС в) М-р	а) до 10 години б) од 11 – 20 години в) над 20 години

1. Која е Вашата менаџерска функција во врска со професионалниот развој на наставниците ?
2. Колку добро ја вршите својата менаџментска функција во поглед на задоволувањето на потребите за професионален развој на наставниците?
3. На кој начин сте вклучени во организирањето и реализирањето на професионалниот развој на наставниците?
4. Дали досега сте биле дел од некоја обука и наведете која?
5. Како би го дефинирале Вие професионалниот развој на наставниците?
6. Дали менаџирањето на професионалниот развој на наставниците сметате дека е синоним за постигнување на квалитет и ефикасност во наставата?
7. На кој начин ги идентификувате потребите на наставниците за професионален развој во Вашето училиште?
8. Дали одделенските и предметните наставници имаат различни потреби за стручно усовршување?
9. Дали Вашето училиште има изработено Програма за професионален развој на наставниот кадар?
10. Дали планирањето на професионалниот развој на наставниците во Вашето училиште се врши согласно идентификуваните потреби за нивно стручно усовршување?
11. Дали имате во училиштето разработено стратегии за обезбедување на професионалниот развој на наставниците? Кои стратегии за обезбедување на професионалниот развој на наставниците се користат во Вашето училиште?
12. Дали обезбедувате финансиска поддршка согласно идентификуваните потреби за професионалниот развој на наставниците?

13. Дали училиштето ја почитува законската регулатива за професионален развој на наставниот кадар?
14. Дали имате внатрешни механизми за оддавање на признанија на наставниот кадар кој внесува ефективни иновации во работата? Наведете кои механизми ги користите за таа цел?
15. Дали наставниот кадар има ажурирани портфолија за професионален развој?
16. Дали во Вашето училиште спроведувате интерни обуки? Доколку спроведувате, наведете кој вид на обуки сте ги спровеле?
17. Дали ги поттикнувате наставниците да се вклучуваат во обуки кои ги зголемуваат нивните професионални компетенции и доколку ги поттикнувате на кој начин тоа го правите?
18. Како Вие го оценувате квалитетот на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во Вашето училиште, давајќи оценка од 1 до 5?
19. Што Вие предлагате дека е потребно да се направи за да се подобри квалитетот на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците?