



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ



Студиска програма на втор циклус

**МЕНАЏМЕНТ НА ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ ВО ЈАВНАТА
АДМИНИСТРАЦИЈА И ОПШТЕСТВЕНИТЕ
ДЕЈНОСТИ**

магистерски труд

**МЕНАЏИРАЊЕ И ОБУКА НА УЧИЛИШНИТЕ КАДРИ ЗА СОЦИЈАЛНА
ПОДДРШКА НА УЧЕНИЦИТЕ ВО СРЕДНИТЕ СТРУЧНИ УЧИЛИШТА**

ментор:

Проф. д-р Сунчица Димитријоска

изработил:

Петре Талески

Скопје, 2023 година

СОДРЖИНА

Резиме.....	4
Abstract.....	5
ВОВЕД.....	6
I. ТЕОРИСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....	10
1. Дефинирање на проблемот и основните поими.....	16
1.1. Категории социјална поддршка.....	17
1.1.1. Видови поддршка.....	18
1.2. Теорија на поврзаноста помеѓу социјалната поддршка и здравјето.....	21
1.3. Социјална поддршка за подобрување на менталното здравје.....	23
1.4. Социјална поддршка за подобрување на физичкото здравје.....	24
1.4.1. Социјална поддршка со цел мотивација на учениците од средните стручни училишта.....	26
1.4.2. Даватели на социјална поддршка на учениците.....	28
1.4.3. Семејството како средина за учење и позитивен развој.....	32
1.5. Улогата на наставниците во поголема мотивација и социјална поддршка при процесот на учење.....	36
1.6. Стипендирање ученици во средните училишта со потреба од социјална поддршка.....	37
2. Менаџирање во воспитно-образовниот процес и социјална поддршка.....	39
2.1. Наставникот како менаџер и неговите работни задачи.....	40
2.2. Улогата на наставникот менаџер во училницата.....	42
2.3. Силови на менаџирање со училницата.....	47
2.3.1. Проактивно управување во училницата.....	50
2.3.2 Наставникот како проактивен менаџер во училницата.....	53
3. Организациска поставеност и чинители во средните стручни училишта.....	58
3.1. Директорот како раководен орган во средното стручно училиште.....	58
3.2 Училишниот одбор како раководен орган во средното стручно образование....	60
3.3. Наставникот и неговиот кариерен пат.....	61

3.4. Професионален развој на наставникот.....	63
3.5. Програма за обуки за стручно усовршување на наставниците во средните училишта во Република Северна Македонија.....	65
II. ИСТРАЖУВАЧКИ ДЕЛ.....	68
1. Предмет на истражувањето.....	68
2. Цели и задачи на истражувањето.....	73
3. Апликативни цели на истражувањето.....	74
4. Хипотези на истражувањето.....	74
5. Варијабли на истражувањето.....	75
6. Методологија на истражувањето.....	75
7. Постапки за спроведување на истражувањето.....	76
8. Примерок на истражувањето.....	76
9. Техники за обработка на добиените резултати.....	76
10. Наоди и согледувања од истражувањето и анализа.....	77
11. Дискусија.....	98
ЗАКЛУЧОК И ПРЕПОРАКИ.....	100
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	106
ПРИЛОГ – АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК.....	115

КРАТКО РЕЗИМЕ

Трендот на брзи промени, како неизбежен феномен, со себе ја носи и потребата од сериозен пристап и водење соодветна образовна политика која ги допира клучните детерминанти на секое општество. Вложувајќи во образованието, практично, вложуваме во нашата иднина и вкупната перспектива на едно општество. Поаѓајќи од ова, креирањето на животот на младиот човек претставува императив за сите нас, но и обврска која треба да им се пренесува на следните генерации. Во тој правец, експерти од сите земји во светот бараат начини за зголемување и подобрување на ефикасноста на наставата и управување со социјалниот аспект на учениците во средните стручни училишта бидејќи тие се единствената алатка со чија помош едно општество може да се развива и да твори.

Паралелно со тоа се поставуваат и нови задачи пред просветните работници, вклучувајќи го и менаџирањето со наставата, учениците и нивните потреби, при што, поради комплексноста, деликатноста и општествената одговорност на работата што ја врши, наставникот мора да ги следи сите промени и достигнувања и постојано да го надградува своето знаење.

Образованието мора постојано да се усогласува со развојните потреби на човекот како поединец и неговата општествена заедница. Современите тенденции во образованието денес, во време на светска глобализација, налагаат следење на достигнувањата на сите полиња, со цел нивно доследно имплементирање во процесот на обезбедување здрави, модерни и атрактивни образовни институции со едуциран и мотивиран кадар, како привлечна и посакувана средина за работење.

Клучни зборови: потреби, работа, образование, менаџирање, институции, ученици

ABSTRACT

The trend of rapid changes, as an inevitable phenomenon, brings with it the need for a serious approach and conducting an appropriate educational policy that touches the key determinants of every society. By investing in education, we are practically investing in our future and the overall perspective of our society. Starting from this idea, shaping young people's lives is an imperative for all of us, but also an obligation that should be passed on to the next generations. In that direction, experts from all countries in the world are looking for ways to increase and improve the efficiency of teaching and enhance the social aspect of high schoolers, since they are a unique asset that can help any society develop and create value.

At the same time, the educational realm is setting new tasks for educators, including management with curricula, students, and their needs, which due to the complexity, delicacy and social responsibility of the work they perform, all teachers must follow the latest changes and achievements, constantly upgrading their knowledge.

Education must constantly be aligned with the developmental needs of people as individuals and their social community. Modern trends in education today, in times of world globalization, require monitoring achievements in all fields, with the aim of their consistent implementation in the process of providing healthy, modern and attractive educational institutions with educated and motivated personnel, as an attractive and desirable working environment.

Keywords: needs, work, education, management, institutions, students

ВОВЕД

Различните дефиниции за социјална поддршка најчесто вклучуваат конструкти како што се социјална интеракција, комуникација, справување со стресот, споделување ресурси и обезбедување неформални психолошка и физичка помош (Heerde & Hemphill, 2017). Освен тоа, социјалната поддршка дефинирана како размена на ресурси помеѓу најмалку две лица од страна на примачот или давателот се смета како обид да се зголеми благосостојбата на примачот (Shumaker & Brownell, 1984).

Thoits (1986) предлага дефиниција според која социјалната поддршка е функција што ја врши значајно лице, како што е член на непосредната или пошироката заедница, семејство, пријател, соработник и сосед, за личност која е под стрес. Тој тврди дека социјалната поддршка претставува механизам што може да ја зајакне самодовербата на поединецот што се наоѓа под стрес. Таа може да дојде од повеќе страни, а во училиштето игра особено важна улога.

Овој процес може да се случи во контекст на социјалната поддршка преку интимни дискусии, слушање и разбирање (McFarlane, Bellissimo & Norman, 1995). Нивното истражување се фокусираше на односите во рамките на семејството. Притоа, наодите покажуваат дека конфигурацијата на семејството не одредува како тоа ќе функционира, туку начинот на кој родителите се поставуваат кон децата и ги воспитуваат. Тоа може да важи и за нудењето социјална поддршка во рамките на образовниот процес, односно дека фокусот треба да се насочи на квалитетот и начинот на кој се нуди и се дава поддршката.

Социјално ниво на поддршка може да зависи од способноста на поединецот активно да бара поддршка, да користи поддршка што му се дава и активно да одржува односи со важни личности (Collins & Read, 1990). Социјалната поддршка има неколку функции, некои од нив се насочени кон одржување и физичко здравје, задоволување на афективните потреби, создавање и одржување на идентитетот и самодовербата и имаат потенцијална улога во намалувањето и справувањето со стресот.

Социјалната поддршка обично вклучува инструментална, социо-емоционална информативна помош (House, 1981). Инструменталната помош вклучува стоки или услуги обезбедени од други за да му помогнат на лицето што има потреба (House, 1981). Социо-

емоционалната помош се однесува на обезбедувањето љубов, грижа, почит, сочувство и припадност на група (Cobb, 1976). Информативната помош вклучува давање мислења и факти поврзани со тековниот проблем, како што се совети или информации кои можат да ги олеснат околностите на примачот.

Иако природата и ефектот на социјалната поддршка сè уште е предмет на дебата, во повеќето теории постои согласност дека социјалната поддршка е многу важен ресурс во животот на поединецот. Достапност на социјална поддршка веројатно варира меѓу различни групи, како и контекстот во кој се обезбедува социјална поддршка.

Со навлегувањето во 21 век, училиштето како воспитно-образовна институција претрпува одредени промени во организациската поставеност. Целта на овие промени е да се воспостави процес на континуирано подобрување на работата во училиштата, што од една страна ќе доведе до обезбедување квалитет во образованието.

Токму поради ова, секое училиште треба да ги следи промените во општеството, но и да ги креира потребните промени. Ваквите промени наложуваат на наставата да се гледа како на нешто комплексно и полно со предизвици, што бара високи стандарди на професионална компетентност и посветеност.

Ваквите промени не го одминуваат и наставникот како реализатор на наставата во училиштата. Наставниците ја имаат централната улога во унапредување на образованието и воспитанието, затоа што тие непосредно влијаат на учењето и развојот на учениците. За поттикнување на развојот на учениците, неминовна е промена во односот помеѓу наставникот и ученикот.

Без посилно изразени интеракциско-комуникациски односи, без почитување на ученикот како личност, развивање на позитивна социо-емоционална клима во одделението, заедничко решавање на проблемите, а не наметнувања решенија од страна на наставникот, развивање демократски односи во училницата, не е можно ниту успешно реализирање на воспитно-образовната работа.

На наставниците им е потребна континуирана обука во поглед на социјалната поддршка. Во таа насока, Министерството за образование и наука секоја година изготвува програма за предлог-обуки кои образовните институции може да изберат за да ги следат

нивните вработени. Изборот, во принцип, се заснова на утврдените потреби на наставниот и стручниот кадар. Обуките за социјална поддршка за учениците земаат сè поголем замав и сè поизразен е интересот за учество во нив.

Од наставниците, како организатори и реализатори на воспитно-образовната работа, се бара активно вклучување и следење на сите промени, пред сè во сферата на планирањето, организацијата и реализацијата на наставата. Наставникот треба да биде во состојба да го приспособи процесот на учење и настава кон потребите и способностите на секој ученик, со што ќе се осигури растот и развојот на сите ученици. Со други зборови, наставниците во училиштата треба стручно и професионално да се усовршуваат за да може да ги оспособат новите генерации да одговорат на потребите на современото општество. Во современото општество наставниците се наоѓаат пред нови барања и се ставаат во нова улога.

Од наставниците се бара да поседуваат одреден број знаења, вештини и компетенции за успешно реализирање на наставничката професија. Се менува и улогата на наставникот во воспитно-образовниот систем. Улогата на наставникот е повеќестрана како резултат на клучните компетенции да поттикне социјален, интелектуален, физички и емоционален развој кај учениците и да ги оспособи за живот и работа во современото општество.

Со ова наставникот ќе им обезбеди основа за понатамошно учење. Треба да им обезбедува дополнителна поддршка на учениците од различни општествени групи, талентирани ученици и ученици со посебни потреби да остварат воспитни и образовни потенцијали во согласност со своите способности. Од наставникот се бара да обезбеди квалитетно инклузивно образование насочено кон ученикот. Честопати во нашето општество знаеме да кажеме: „Овој наставник е компетентен, а овој не е компетентен за извршување на наставничката професија“. Но, што е тоа што го прави наставникот компетентен? По што се разликува од другите наставници?

Токму одовде произлезе определбата за идентификување на компетенции на наставникот, наставникот менаџер, за утврдување на неопходните и потребни компетенции за негов понатамошен професионален развој. Определбата за овој проблем произлезе и од тоа што сè уште нема јасно дефинирани компетенции на наставниците, што е една од слабите алки на системот за професионален развој на наставникот. Оттаму и си ги поставивме прашањата: Колку наставниците се оспособени за планирање, организација и

реализација на наставниот процес? Кои и какви стратегии на поучување применуваат? Како ја структурираат средината за учење и развој? Го применуваат ли самовреднувањето? Дали ги идентификуваат неопходните и потребни компетенции за примена на проактивниот менаџмент во наставата? Каков професионален развој му наложува современото општество на наставникот?

Ова истражување и резултатите што произлегоа од него имаат за цел да ја зајакнат социјалната поддршка на учениците во средните стручни училишта во Република Северна Македонија и да отворат нови хоризонти по чија линија треба да се движат креаторите на политиките во образованието.

Бидејќи со истражувањето се отворија низа дилеми и начнаа неколку недостатоци во системот, тоа може да биде корисна алатка во рацете на институциите кои се занимаваат со социјална поддршка на учениците и менаџерите на образовните установи кои организираат обуки за наставниот кадар и налагаат примена на најновите техники во рамките на училницата.

I. ТЕОРИСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Денес не постои дејност која не е менаџирана, при што менаџирањето зазема сè поголем замав во секоја област од општествениот живот за полесно да може да се изведуваат активности. Образованието е сржта на секое општество. Без образование, нема напредок. Преку образованието човекот се бори за своето место во општеството и се труди да го одржи.

Менаџментот во образованието подразбира управување што во целост ги опфаќа воспитанието и образованието. Staničić (2007) менаџментот во образованието го дефинира како координација на човечки, финансиски и физички потенцијали во образовната и воспитната дејност за постигнување цели утврдени со државната, локалната и училишната образовна политика, законодавството, како и проекциите и концепциите за развој на образованието.

Менаџирањето со човечки ресурси подразбира креирање развојна стратегија и професионален развој на вработените во организации/средни стручни училишта со цел подобрување на ефикасноста на наставникот и стручниот персонал, тимот или целата установа. Управувањето со човечки ресурси претставува управување со луѓето кои индивидуално и тимски придонесуваат за остварување на работните цели на организацијата. Лицето што поседува знаење и вештини од областа на управувањето со човечки ресурси е клучен фактор кој заедно со раководниот кадар го води училиштето кон успешно работење.

Образовниот систем е креиран за да овозможи образување кадар кој ќе умее да обезбеди напредок во секој поглед на општественото дејствување и живеење. Акцент е ставен на наставниот кадар, стручниот персонал и директорот со вложување во образувањето и надградувањето на овие кадри, при што се очекуваат позитивни промени во личноста на оние што се образуваат.

Компетенциите на наставниците да менаџираат со воспитно-образовната дејност им помагаат во справувањето со идните предизвици кои со забрзано темпо ги носи новото време. Тие предизвици им наметнуваат големи очекувања, но континуираниот

професионален развој и неговото унапредување ќе обезбедат правилно и целисходно дејствување и завршување на секојдневните обврски.

Управувањето со човечки ресурси претставува менаџмент на луѓе кои индивидуално и тимски придонесуваат за постигнување цели на училиштето. Тоа овозможува реализирање на целосниот потенцијал на сите вработени, како и фактот дека секој вработен е на вистинското место. Менаџментот има улога да развива одговорност и да се зголемуваат продуктивноста и ефикасноста на секој конкретен наставник и стручен персонал. Ги поврзуваат во тимови, се обединуваат и ги олеснуваат деловните процеси.

Работата на менаџерот за човечки ресурси е квалитетно и ефикасно регрутирање и селекција, т.е. избор на вистинските луѓе за работното место и ефикасно користење на нивните човечки ресурси. Професионалниот избор и ориентацијата на вработените им овозможуваат на вработените да бидат добро распоредени врз основа на нивните способности, склоности и мотивација за работа. Сè ова е работа на менаџерот за човечки ресурси и ова треба да биде размислување на современите училишта. Целта на секое училиште е вработените оптимално да ја извршуваат својата работа и да имаат високо ниво на задоволство. Ова може да се постигне ако се воспостави добра клима во училиштата, а токму тоа е задача на менаџерот за човечки ресурси.

Менаџерите со човечки ресурси мора да ја знаат психологијата на работата, законските прописи од областа на работните односи, здравственото осигурување и здравствената заштита, социјалната заштита и заштитата при работа. Да ги знаат законите и законските прописи и внатрешни прописи во училиштето во кое се вработени (статут, прописи, договори, колективни договори), да поттикнува, инспирира и да дејствува како катализатор во процесите и односите во училиштето.

Менаџерот за човечки ресурси е клучна професионална позиција која е неопходна за иднината за секоја образовна институција што сака да биде конкурентна и на долг рок добро да се позиционира на пазарот. Во процесот на приближување кон Европа на Република Северна Македонија, улогата на менаџерот за човечки ресурси е суштински предизвикувачка, динамична и напорна. Поради големата брзина на проток на информации, како и нивните количини, деловните промени и промените во микро и макроопкружувањето во кое живееме, менаџерите треба да профилираат храбри поединци кои ќе можат

практично да го применат стекнатото знаење и во исто време да бидат проактивни и високомотивирани за визијата и успехот на училиштето во кое се вработени. Општеството се менува многу брзо и успехот зависи од способноста за приспособување, т.е. брзината на приспособување на промените. Истражувањата покажуваат дека знаењето треба континуирано да се зајакнува, односно да се работи на развојот на секој човек во процесот на доживотното учење за што училиштето треба да има планирани активности. Обуките и развојот се во функција на стекнување знаења и вештини потребни за справување со новите предизвици и задачи на вработените. Генерално, во Република Северна Македонија постојат два главни типа обуки, и тоа: генерички и специфични.

Генеричките обуки најчесто се општи и се со цел да доведат до општи познавања и вештини и најчесто се наменети за нововработени или за групна едукација за воведување нови технологии и рутини. Тие се организираат од Министерството за информатичко општество и администрација или од други домашни и странски организации. Поретко се случува самото училиште да организира обуки.

Специфичните обуки се фокусирани на одреден сегмент или сродни сегменти од процесот на работа. Тие може да бидат во вид на тренинзи, семинари со ограничено кратко време, интензивни, но и обуки на работното место. Под квалитетен кадар се подразбира кадар што постојано се доусовршува, дообразува или кадар што сака да учи. Инвестициите во овој развој се огромни, не само во поглед на финансиите туку и во поглед на трудот, времето, напорот што поединецот треба да го вложи за да биде позитивно вреднуван.

За навистина да забележиме успех во работата на едно училиште, треба да ги согледаме сите параметри поврзани со лицата директно вклучени во воспитно-образовниот процес, кои укажуваат на постојаната потреба од професионален развој и дополнување на знаењата, вештините и способностите.

За наставниците и стручниот персонал во средните стручни училишта особено се потребни обуки за подобрување на квалитетот на животот на учениците и надминување на ризиците во кои се наоѓаат учениците или ублажување негативни животни настани, како и можноста за социјална интеграција во средината.

Посетата на обуки создава обврска кај вработениот да пристапи сериозно кон нив и наученото понатаму да продолжи да го применува и да го развива. Обуките се организираат и кога е потребно да се сврти вниманието на некои конкретни аспекти од работата на вработениот. Успешно обучување е кога постои повратна информација од вработените, кога се анализираат детално успешните изведби на вработените, како и споредба на постигнувањата на различни вработени, да му се посочат на вработениот алтернативни решенија, вработениот пред оценувањето да биде навреме посветуван и да му се објасни што и како ќе се оценува и да се има согласност од него, со што се обезбедува интерактивна улога.

Градењето тимови сè уште се поврзува со административното менаџирање во средните стручни училишта, иако современата пракса сè почесто го класифицира овој вид управување во делот на менаџирање со човечките ресурси од едноставна причина што менаџерот на човечки ресурси има најголем увид во потенцијалите на целата организација, во случајов училиштето.

Градењето тимови е тековен процес кој помага да се состави една работна група во кохезивна единица (Basham et al., 2000). Членовите на тимот не само што споделуваат очекувања од исполнувањето на задачите поставени пред нив туку развиваат меѓусебна доверба и поддршка, почитување на разликите што ги поседува секој поединец од тимот кои, пак, од своја страна се надополнувања при извршувањето на задачата. Преку креирањето ефикасен тим, менаџерот со човечки ресурси постигнува:

- Подобрување на меѓусебната комуникација и соработка на членовите на тимот и по завршувањето на тимските задачи;
- Членовите на тимот градат чувство дека зависат еден од друг при извршувањето на тимските задачи, а нивните лични знаења и вештини придонесуваат еднакво во реализацијата на задачите;
- Развивање клима на соработка при разрешувањето на проблемот;
- Искуството стекнато од тимската работа поединците потоа го пренесуваат при секојдневната индивидуална работа и влијаат на своите колеги за зголемување на соработката и поддршката на еден со друг.

Посебно се препорачуваат во ситуации кога состаноците во средните стручни училишта се неефективни, а задачите бараат иницијатива и јасно разбирање на обврските и нивна комуникација, што е тешко возможно да се изведе со поголем број вработени.

Притоа, менаџерот треба да обрне внимание и на социјалната поддршка на учениците. Добро обучен образовен персонал ќе знае како да им пристапи на таквите ученици и да ги препознае критичните состојби. Од таа причина менаџерот на институцијата треба да се фокусира и на обуки за наставниците кои ја таргетираат социјалната поддршка на учениците на секојдневна основа.

Генерално, социјалната поддршка се остварува преку прифаќање, доверба, грижа и сочувство кои ги добиваат учениците од своите семејства и пријателите, но и наставниците и стручниот персонал во училиштето. Давање информации, градење самодоверба, но и материјална или друга вид помош што ја добиваат учениците (во рамките на училиштето или стручните служби).

Со социјалната поддршка на учениците и нивните семејства треба да се постигне интеграција во воспитно-образовната установа и локалната средина во која живеат. За таа цел, стручната педагошка работа се состои од мноштво активности кои ги вршат стручните служби во училиштата (педагошко-психолошката служба), пред сè во организирањето работа со учениците во рамките на училиштата, одржување предавања на одредена тема, организирање работилници, креирање наставни материјали и едукативни содржини, работа на проекти и активности за подобрување на работата на училиштето и воспитно-образовниот процес во училиштето.

Социјалната поддршка на учениците во средните училишта ги намалува психолошките и физиолошките последици во стресните ситуации со кои се соочуваат учениците. Социјалните мрежи во рамките на општеството, без разлика дали се формални (државни институции) или неформални (со пријателите), нудат чувство на припадност кон групата, заедницата или пошироко во општеството.

Во суштина, учениците кои се поддржани од своите блиски, учениците кои имаат поддршка во градењето на односите со соучениците и пријателите, семејството или други групи за поддршка се помалку ранливи во одредени стресни ситуации кои може да влијаат

сериозно врз нивното општо здравје. Постои силна врска помеѓу социјалната поддршка и мерките за благосостојба. Оние што имаат блиски лични односи подобро се справуваат со различни проблеми и извори на стресни ситуации. Вредностите што наставниците и родителите можат најдобро да им ги пренесат на учениците во средното образование опфаќаат почитување на другите, соработка со соучениците, фер и чесно однесување и самодоверба во своите капацитети.

Во реализирањето на низата задачи што ги имаат стручните соработници во училиштата (педагошко-психолошката служба), а и наставниците, во преден план е работењето со учениците, препознавањето одредени проблеми со кои се соочуваат и давање поддршка која им е потребна на учениците, како во процесот на совладување на наставниот материјал така и во градење социјални врски и мрежи со другите ученици во паралелката и во училиштето или решавање на проблемите што ги имаат. Стручните соработници во рамките на едно училиште треба да бидат дел од тимот кој континуирано ќе работи на решавање одредени проблематични ситуации со кои се соочуваат учениците на кои им е потребна и неопходна социјалната поддршка.

Стручните соработници и наставниот кадар, со цел колку што е можно поефикасно да ги решаваат проблематичните ситуации со кои се соочуваат учениците на кои им е неопходна социјална поддршка, потребно е континуирано да работат и на своето професионално усовршување и надградување, редовно и во континуитет да подготвуваат извештаи за реализираните активности и мерките што се преземени со цел да им се помогне во социјалната интеграција на учениците во училиштето, но и во пошироката средина.

Работните должности на наставникот и стручниот персонал во училиштето опфаќаат воспитно-образовна и други видови професионална работа во училиштето:

- реализирање наставни и воннаставни активности,
- соработка со родители,
- соработка со директорот, стручните соработници и другите органи на училиштето,
- работа во стручните активи и другите тела и комисии,
- планирање и реализација на професионален развој.

1. Дефинирање на проблемот и основните поими

Социјалната поддршка често се идентификува како клучна компонента на силните врски и силно психолошко здравје. Претставува перцепција дека некој е згрижен, дека личноста има помош на располагање од други луѓе и дека е дел од социјална мрежа за поддршка. Овие ресурси за поддршка може да бидат емоционални (на пример, грижа и љубов), информативни (на пример, совет) и дружење (на пример, чувство на припадност). Исто така, поддршката може да биде материјална (на пример, финансиска помош) или нематеријална (на пример, личен совет).

Социјалната поддршка може да се мери како перцепција дека некој има достапна помош, добиена помош или степенот до кој лицето е интегрирано во социјалната мрежа. Поддршката може да дојде од многу извори, како што се семејството, пријателите, домашните миленици, соседите, соработниците, организациите итн. (Brownell et al., 2006). Социјалната поддршка обезбедена од државата може да се нарече јавна помош на населението.

Социјалната поддршка се изучува во голем спектар дисциплини, вклучувајќи психологија, комуникации, медицина, социологија, медицински сестри, јавно здравје, образование, рехабилитација и социјална работа. Социјалната поддршка е поврзана со многу придобивки и за физичкото и за менталното здравје.

Сепак, социјалните вештини не секогаш доаѓаат природно. Некои ученици имаат проблем да воспостават социјални врски. Многу други ги губат воспоставените врски поради животни промени. Предложени се два главни модели за да се опише врската помеѓу социјалната поддршка и здравјето: хипотезата за тампонирање и хипотезата за директни ефекти. Половите и културните разлики во социјалната поддршка се пронајдени во области како што е образованието, попреченоста, приходот и социјалниот статус, етничките и расните или други значајни фактори.

Според Димитријоска (2020), во Република Северна Македонија има повеќе законски мерки за заштита и поддршка на децата, особено за оние во ризик. Меѓу другото, имаат право на здравствена заштита, образование, поддршка за нивното семејство во вид на различни ресурси, правна помош и сместување во згрижувачко семејство.

1.1 Категории социјална поддршка

Социјалната поддршка може да се категоризира и мери на неколку различни начини. Постојат четири заеднички функции на социјална поддршка кои се објаснети подолу.

Најпрво, емоционалната поддршка е понуда на емпатија, грижа, наклонетост, љубов, доверба, прифаќање, охрабрување или грижа. Тоа е топлината и негувањето што ги обезбедуваат изворите на социјална поддршка. Обезбедувањето емоционална поддршка може да му даде до знаење на поединецот дека е ценет.

Опиплива поддршка е обезбедување финансиска помош, материјални добра или услуги. Исто така, наречена инструментална поддршка, оваа форма на социјална поддршка ги опфаќа конкретните, директни начини на кои луѓето им помагаат на другите.

Информативната поддршка е давање совети, насоки, предлози или корисни информации за некого. Овој тип информации има потенцијал да им помогне на другите да го решат проблемот.

Поддршката за дружење е вид поддршка што некому му дава чувство на социјална припадност (и се нарекува и припадност). Ова може да се гледа како присуство на придружници да се вклучат во заеднички социјални активности. Порано, исто така, се нарекуваше „поддршка за почит“ или „поддршка за процена“, но тие оттогаш се развија во алтернативни форми на поддршка под името „поддршка за оценување“ заедно со нормативна и инструментална поддршка.

Истражувачите, исто така, најчесто прават разлика помеѓу воочената и добиената поддршка. Воочената поддршка се однесува на субјективното расудување на примателот дека давателите на услуги ќе понудат (или понудиле) ефикасна помош во време на потреба. Добиената поддршка (исто така наречена донесена поддршка) се однесува на специфични дејства за поддршка (на пр. совет или уверување) понудени од давателите на услуги во време на потреба.

Понатаму, социјалната поддршка може да се мери во смисла на структурна поддршка или функционална поддршка. Структурната поддршка (исто така наречена социјална интеграција) се однесува на степенот до кој примателот е поврзан во социјалната мрежа, како што е бројот на социјални врски или колку едно лице е интегрирано во неговата

или нејзината социјална мрежа. Семејните односи, пријателите и членството во клубови и организации придонесуваат за социјална интеграција. Функционалната поддршка ги разгледува специфичните функции што членовите во оваа социјална мрежа можат да ги обезбедат, како што е емоционалната, инструменталната, информативната и дружељубивата поддршка наведени погоре. Allen (2021) сугерира дека емоционалната поддршка може да игра позначајна улога во заштитата на поединците од штетните ефекти на стресот отколку структурните средства за поддршка, како што се социјалното вклучување или активност.

Различните видови социјална поддршка имаат различни модели на корелации со здравјето, личноста и личните односи. На пример, перципираната поддршка е постојано поврзана со подобро ментално здравје, додека добиената поддршка и социјалната интеграција не се. Всушност, истражувањата покажуваат дека перципираната социјална поддршка, која е неискористена, може да биде поефикасна и покорисна од искористената социјална поддршка. Некои сугерираат дека невидливата поддршка, форма на поддршка каде што лицето има поддршка без негова или нејзина свест, може да биде најкорисна.

Меѓутоа, ова гледиште е комплицирано со поновите истражувања кои сугерираат дека ефектите од невидливата социјална поддршка - како и со видлива поддршка - се модерирани од давателот, примателот и контекстуалните фактори како што се перцепциите на примателите за одговорноста на давателите на нивните потреби или квалитетот на односот помеѓу давателот на поддршка и примателот.

1.1.1 Видови поддршка

Социјалната поддршка може да дојде од различни извори, вклучувајќи (но не ограничувајќи се на): семејство, пријатели, романтични партнери, домашни миленици, врски во заедницата и соработници (Sarason & Sarason, 1985). Изворот на поддршка може да бидат природни (на пр., семејството и пријателите) или поформални (на пример, специјалисти за ментално здравје или организации во заедницата). Изворот на социјалната поддршка е важна детерминанта за нејзината ефикасност како стратегија за справување. Поддршката од романтичниот партнер е поврзана со здравствени придобивки, особено за мажите.

Сепак, една студија (Overall et al., 2010) покажа дека иако поддршката од сопругниците ги ублажува негативните ефекти од работниот стрес, таа не ја ублажува врската помеѓу брачниот и родителскиот стрес. Хуморот на вработените е негативно поврзан со исцрпеноста, а позитивно со стресот, здравјето и ефективностa за справување со стресот. Дополнително, социјалната поддршка од пријателите може да обезбеди тампон зона како одговор на стресот предизвикан во семејната заедница.

Освен тоа, се покажа дека раната семејна социјална поддршка е важна во способностите на децата да развијат социјални компетенции подоцна во животот, а стабилните родителски односи им влеваат на децата самодоверба и мотивација да успеат. Кога тоа ќе се надополни со поддршката од наставниците и училишниот персонал, учениците стануваат изградени личности со став и сигурно чекорат кон иднината.

Социјалната поддршка може да се најде и на социјалните мрежи. Како што напредува технологијата, се зголемува достапноста за онлајн поддршка. Социјалните мрежи предизвикуваат различни социјални функции: социјално влијание, социјална контрола, социјално поткопување, социјална споредба, дружење и социјална поддршка.

Последиците од онлајн социјалната поддршка се резултат од дејствувањето на давателот на поддршката и примачот (Bambina, 2007). На пример, рамката за интерперсонални врски – однесувања ги усогласува конфликтите во истражувачката литература со тоа што сугерира дека користењето на страницата на социјалната мрежа веројатно ќе придонесе за благосостојба кога корисниците се вклучуваат на начини кои поттикнуваат значајна интерперсонална врска. Спротивно на тоа, употребата може да наштети на благосостојбата кога корисниците се вклучуваат во пасивно консумирање на социјалните мрежи.

Онлајн поддршката може да биде слична на социјалната поддршка лице в лице, но исто така може да понуди погодност, анонимност и интеракции без осудување. Изворите на интернет, како што се социјалните мрежи, може да бидат помалку непотребни извори на социјална поддршка за корисници со релативно мала лична поддршка во споредба со лицата со висока лична поддршка. Изворите на интернет може да бидат особено важни како потенцијални ресурси за социјална поддршка за поединци со ограничена офлајн поддршка и може да бидат поврзани со физичката и психолошката благосостојба. Сепак, социјално

изолираните индивидуи, исто така, може да бидат повеќе привлечени од компјутерски посредувани наспроти форми на интеракција лице в лице, што може да придонесе за двонасочни асоцијации помеѓу социјалната активност на интернет и изолацијата или депресијата.

Врските на социјалните мрежи на луѓето може да им помогнат да ги реинтерпретираат настаните или проблемите во попозитивно и поконструктивно светло. Онлајн комуникацијата може да ја зголеми способноста за справување со стресот. Социјалната поддршка преку социјалните медиуми е потенцијално достапна за секој со пристап до интернет и им овозможува на корисниците да создаваат врски и да добиваат охрабрување за различни прашања, вклучувајќи ретки услови или околности (Thoits, 1995).

Барањето информативна социјална поддршка им овозможува на корисниците пристап до предлози, совети и информации во врска со здравствените проблеми или закрепнувањето. На многумина им е потребна социјална поддршка, а нејзината достапност на социјалните медиуми може да го прошири пристапот до поширок опсег на луѓе на кои им е потребна. И експерименталните и корелационите истражувања покажаа дека зголемената употреба на социјалните мрежи може да доведе до поголема согледана социјална поддршка и зголемен социјален капитал, кои предвидуваат зголемена благосостојба.

Сè поголем број интервенции имаат за цел да создадат или да ја подобрат социјалната поддршка во онлајн заедниците. Иако прелиминарните податоци често сугерираат дека таквите програми може да бидат добро прифатени од корисниците и може да дадат придобивки, потребни се дополнителни истражувања за појасно да се утврди ефективноста на многу такви интервенции.

До крајот на 2010-тите години, истражувањето што ја испитуваше социјалната поддршка на интернет имаше тенденција да користи ад хок инструменти или мерки кои беа приспособени од онлајн истражување, што резултираше со можност мерките да не се добро приспособени за мерење на онлајн поддршката или да имаат слаби или непознати психометриски својства. Инструментите кои се специјално развиени за мерење на социјалната поддршка во онлајн контексти вклучуваат онлајн скала за социјална поддршка,

социјално дружење, информативна поддршка и инструментална поддршка и мерката за онлајн социјални искуства (Vincent et al., 2002).

1.2 Теорија на поврзаноста помеѓу социјалната поддршка и здравјето

Постојат две доминантни хипотези кои се однесуваат на врската помеѓу социјалната поддршка и здравјето: хипотезата за тампонирање и хипотезата за директни ефекти.

Предложени се неколку теории за да се објасни поврзаноста на социјалната поддршка со здравјето. Теоријата за социјална поддршка за стрес и справување доминира во истражувањето за социјална поддршка и е дизајнирана да ја објасни хипотезата за тампонирање. Според оваа теорија, социјалната поддршка ги штити луѓето од лошите здравствени ефекти од стресните настани (т.е., амортизирање на стресот) со тоа што влијае на тоа како луѓето размислуваат и се справуваат со настаните.

Според стресот и теоријата за справување, настаните се стресни доколку луѓето имаат негативни мисли за настанот (проценка) и неефикасно се справуваат. Справувањето се состои од намерни, свесни дејства како што се решавање проблеми или релаксација. Како што се применува социјалната поддршка, теоријата за стрес и справување сугерира дека социјалната поддршка промовира адаптивно оценување и справување. Доказите за стресот и теоријата за справување со социјалната поддршка се наоѓаат во студиите кои ги набљудуваат ефектите на тампонирање на стресот за воочената социјална поддршка. Еден проблем со оваа теорија е тоа што, како што е опишано претходно, не се гледа амортизација на стресот за социјална интеграција и дека добиената поддршка обично не е поврзана со подобри здравствени резултати.

Одредени теории ги објаснуваат главните ефекти помеѓу перципираната поддршка и менталното здравје. Како што беше споменато претходно, откриено е дека перципираната поддршка има и директни ефекти врз менталното здравје. Се претпоставува дека врската помеѓу воочената поддршка и менталното здравје доаѓа од луѓето кои ги регулираат своите емоции преку обични разговори и заеднички активности, наместо преку разговори за тоа како да се справат со стресот. Оваа регулатива е релативна по тоа што давателите на поддршка, темите за разговор и активностите кои помагаат да се регулираат емоциите се првенствено прашање на личен вкус.

Теоријата за животниот век е уште една теорија за објаснување на врските на социјалната поддршка и здравјето, која ги нагласува разликите помеѓу воочената и добиената поддршка. Според оваа теорија, социјалната поддршка се развива во текот на целиот животен век, но особено во детската поврзаност со родителите. Социјалната поддршка се развива заедно со адаптивните особини на личноста како што се ниско непријателство, висок оптимизам, како и социјални вештини и вештини за справување.

Заедно, поддршката и другите аспекти на личноста („психолошки теории“) влијаат врз здравјето во голема мера преку промовирање здравствени практики (на пр. вежбање и управување со тежината) и преку спречување стресни фактори поврзани со здравјето (на пример, губење работа, развод). Според доказите за теоријата за животниот век, воочената поддршка е поврзана со адаптивните карактеристики на личноста и искуствата за приврзаност кои ги доживеала во текот на детството и адолесценцијата. Теориите за животниот век се популарни од нивното потекло во училиштата за човекова екологија на универзитетите, усогласени со семејните теории и истражувани низ федералните центри во текот на децении (на пр., Универзитетот во Канзас, Бич центар за семејства; Универзитетот Корнел, Факултетот за човечка екологија).

Од петте големи особини на личноста, согласноста е поврзана со луѓето кои добиваат најголема социјална поддршка и имаат најмалку затегнати односи на работа и дома. Добивањето поддршка од претпоставен на работното место е поврзано со ублажување на тензиите и на работа и дома.

Теориите за социјална поддршка често се наоѓаат во „реалниот живот“ во културните, музичките и уметничките заедници и, како што може да се очекува, во верските заедници. За социјалната поддршка да може да биде корисна, социјалната поддршка што ја посакува поединецот треба да одговара на поддршката што му се дава. Сето ова е познато како хипотеза за совпаѓање. Психолошкиот стрес може да се зголеми ако се обезбеди различен тип поддршка од онаа што примателот сака да ја добие (на пр., се даваат информации кога се бара емоционална поддршка. Дополнително, зголемените нивоа на воочен стрес може да влијаат на ефектот на социјалната поддршка врз резултатите поврзани со здравјето.

1.3 Социјална поддршка за подобрување на менталното здравје

Профилот на социјалната поддршка е поврзан со зголемената психолошка благосостојба на учениците во средните стручни училишта и како одговор на важни животни настани. Има многу докази што покажуваат дека социјалната поддршка помага во намалувањето на проблемите поврзани со нечие ментално здравје. Во стресни времиња, социјалната поддршка им помага на луѓето да го намалат психолошкиот стрес, на пример, анксиозност или депресија. Социјалната поддршка може истовремено да функционира како насочена кон проблем (на пр. примање опишани информации кои помагаат во решавањето на проблемот) и стратегија за справување која е фокусирана на емоции (на пр., се користи за регулирање на емоционалните одговори кои произлегуваат од стресниот настан).

Откриено е дека социјалната поддршка промовира психолошко приспособување во услови со хроничен висок стрес, мозочен удар и коронарна артериска болест, а недостигот на социјална поддршка е поврзан со ризик за менталното здравје на поединецот. Оваа студија, исто така, покажува дека социјалната поддршка дејствува како тампон за заштита на поединците од различни аспекти во однос на нивното ментално и физичко здравје, како што е помагањето при одредени животни стресови. Дополнително, социјалната поддршка е поврзана со различни варијабли за акутна и хронична болка.

Луѓето со ниска социјална поддршка пријавуваат повеќе супклинички симптоми на депресија и анксиозност отколку луѓето со висока социјална поддршка. Покрај тоа, учениците со ниска социјална поддршка имаат повисоки стапки на големи ментални нарушувања од оние со висока поддршка. Тие вклучуваат посттрауматско стресно растројство, панично растројство, социјална фобија, големо депресивно растројство и нарушувања во исхраната. Кај луѓето со шизофренија, оние со ниска социјална поддршка имаат повеќе симптоми на нарушувањето. Покрај тоа, луѓето со ниска поддршка имаат повеќе самоубиствени идеи и повеќе проблеми со алкохол и дрога.

Слични резултати се пронајдени кај децата. Религиозното справување особено се покажало како позитивно, со приспособување на стресорите, со подобрување на социјалната поддршка заснована на вера, претпоставена како веројатен механизам на ефект.

Меѓутоа, поновите истражувања откриваат дека улогата на религиозноста/духовноста во зајакнувањето на социјалната поддршка може да биде преценета и всушност да исчезне кога карактеристиките на личноста на „согласност“ и „совесност“ исто така се вклучени како предвидувачи.

Во една студија од 2013 година Akey et al. направил квалитативна студија на 34 мажи и жени на кои им беше дијагностицирано нарушување во исхраната и го користел моделот за здравствено верување (НВМ) за да ги објасни причините поради кои луѓето се откажуваат од барање социјална поддршка. Многу луѓе со нарушувања во исхраната немаат перцепција за сопствените слабости и проблеми, што може да се објасни како чувство на негирање на состојбата. На нивната согледана сериозност на болеста влијаат оние со кои се споредуваат, што често резултира со тоа што луѓето веруваат дека нивната болест не е доволно тешка за да побараат поддршка.

Бројот на воочени бариери за барање социјална поддршка често ги спречува учениците со одредени нарушувања да ја добијат потребната поддршка за подобро да се справат со нивниот проблем. Таквите бариери вклучуваат страв од социјална стигма, финансиски ресурси, достапност и квалитет на поддршката (Weiss, 1984).

Самоефикасноста може да објасни и зошто учениците со нарушувања во исхраната не бараат социјална поддршка бидејќи можеби не знаат како правилно да ја изразат својата потреба за помош. Ова истражување помогна да се создаде подобро разбирање за тоа зошто лицата со такво нарушување не бараат социјална поддршка и може да доведе до зголемени напори да се направи таквата поддршка подостапна.

1.4 Социјална поддршка за подобрување на физичкото здравје

Нарушувањата во исхраната може да имаат психички и физички последици кај учениците. Создавањето силен систем за социјална поддршка за оние што се погодени од нарушувања во исхраната може да им помогне да имаат поквалитетно ментално и физичко здравје. Општествените групи понекогаш може да имаат негативно влијание во овој поглед кога притисокот и влијанието од врсниците доведуваат до големи здравствени проблеми.

Дополнително, соработниците можат да обезбедат заедница далеку од домашниот живот, ослободување од семејните барања, чувство на компетентност. D'Ercole (1988), исто

така, откри интересна статистичка интеракција со која социјалната поддршка од соработниците го намалува стресот само кај поединци.

Авторот претпоставува дека самохраните жени кои заработуваат повеќе пари имаат поголема веројатност да имаат повеќе напорни работни места кои бараат повеќе формални и помалку зависни врски. Дополнително, оние жени што добиваат повисоки приходи имаат поголема веројатност да бидат на моќни позиции, каде што односите се повеќе конкурентни отколку поддржувачки.

Многу студии се посветени конкретно на разбирање на ефектите од социјалната поддршка кај поединци со посттрауматско стресно растројство. Генерално, податоците покажуваат дека поддршката од семејството и пријателите има позитивно влијание врз способноста на поединецот да се справи со траумата. Сепак, согледуваната социјална поддршка може директно да биде засегната од сериозноста на траумата. Во некои случаи поддршката се намалува со зголемување на сериозноста на траумата.

Студијата на Чао (2012) откри значајна двонасочна корелација помеѓу воочениот стрес и социјалната поддршка, како и значајна тринасочна корелација помеѓу перципираниот стрес, социјалната поддршка и дисфункционалното справување. Резултатите покажаа дека високите нивоа на дисфункционално справување ја влошиле поврзаноста помеѓу стресот и благосостојбата и на високото и на ниското ниво на социјална поддршка, што укажува на тоа дека дисфункционалното справување може да го влоши позитивното дејство на социјалната поддршка.

Утврдено е дека учениците кои пријавиле социјална поддршка имаат поголема веројатност да се вклучат во помалку здрави активности, вклучително седечко однесување, употреба на дрога и алкохол и премногу или премалку сон. Недостигот на социјална поддршка кај студентите е исто така силно поврзан со животното незадоволство и самоубиствено однесување.

Социјалната поддршка има јасно демонстрирана врска со исходите на здравјето кај учениците, со многубројни врски со физичкото здравје. Учениците со ниска социјална поддршка се изложени на многу поголем ризик од смрт од различни болести. Многубројни

студии покажаа дека луѓето со повисока социјална поддршка имаат зголемена веројатност за преживување односно успешен животен пат.

Поединците со пониски нивоа на социјална поддршка имаат повеќе кардиоваскуларни болести, повеќе воспаленија и помалку ефикасно функционирање на имунолошкиот систем, повеќе компликации за време на бременоста и повеќе функционална попреченост. Спротивно на тоа, повисоките стапки на социјална поддршка се поврзани со многубројни позитивни исходи.

Постојат сериозни етички грижи поврзани со контролирањето премногу фактори на социјална поддршка кај поединците, што доведува до интересни сознанија во истражувањето.

Дополнително, ако социјалната поддршка е премногу наметлива, може да го зголеми стресот. Важно е кога се разговара за социјалната поддршка секогаш да се земе предвид можноста системот за социјална поддршка всушност антагонистички да влијае врз поединецот. Модернизација на инструментите за поддршка на децата од материјално загрозени семејства преку субвенционирање на нивните трошоци за образование. Неопходно е да се обезбедат бесплатни учебници за сиромашните и ранливите деца во сите паралелки, подобро таргетирање на системот за стипендирање и пристап до студентски домови и воведување менторски систем за поддршка на образованието на децата од ранливите групи и сиромашните семејства. Неопходно е образовниот систем и системот за социјална заштита да го ревидираат и модернизираат користењето на надоместоците.

1.4.1 Социјална поддршка со цел мотивација на учениците од средните стручни училишта

Мотивацијата, во поширока смисла, се однесува на она што го сакаме, што избираме и на што се посветуваме за да постигнеме цел. Следствено, разбирањето на причините за мотивацијата зависи од разбирањето на елементите кои ја поттикнуваат нашата решеност да покажеме интерес за одредена појава. Мотивацијата, сама по себе, е длабоко вградена во емотивниот и социјалниот дел на нашата личност, така што наоѓањето на причината за мотивацијата и движечката сила е условено од нашето однесување, амбиции, стандарди и потреби во непосредната околина.

На пример, ако пријателите на тинејџер спортуваат, постои голема можност и тинејџерот да биде мотивиран да им се придружи. Причините за неговата мотивација можат да бидат различни: можеби тој сака да биде „дел од тимот“ (социјален мотив), можеби му се допаѓа како девојките гледаат на спортистите (емоционален мотив) или можеби тој го гледа спортот како нешто што може да биде мотив за успех.

Keller (1983) е научник кој поминал години занимавајќи се со мотивација и проучувајќи ги условите кои водат до создавање на средина која ја поттикнува мотивацијата на учениците. Тој ги формулира своите заклучоци во моделот ARCS, кој се заснова на синтеза на четири категории:

A (Attention) – внимание

R (Relevance) – релевантност

C (Confidence) – самодоверба

S (Satisfaction) – задоволство

При планирањето на часот, предавачот треба да ја развие наставната единица имајќи ги предвид овие четири точки на поддршка кои, иако навидум не се поврзани, формираат целина во пристапот кон подигање и одржување на нивото на мотивација на учениците.

За да привлече внимание, особено на почетокот на часот, наставникот може да направи нешто неочекувано за да ги заинтересира учениците да се вклучат во решавањето на проблемот и да ја покажат својата љубопитност. Тоа може да биде стимулативно прашање, интересна слика или популарна песна. Со цел вниманието да остане на тоа ниво, во текот на часот пожелно е да се воведат елементи кои ќе го освежат интересот на различни начини, како што се поставување потпрашања, квиз-прашања или трик-прашања. Доколку овој пристап е збогатен со драматични ефекти, промена во интонацијата или тонот на гласот, учениците остануваат фокусирани на темата на часот.

Меѓутоа, понекогаш темата на часот не соодветствува со интересите на некои ученици, пред сè затоа што не се однесува на нивната непосредна околина и ситуации со кои се запознаени. Незаинтересираноста лесно може да се претвори во одбивност, затоа планот за лекција треба да се развие во спротивна насока. Ова се постигнува со поврзување на содржината на лекцијата со вредностите што ученикот ги негува, неговите животни цели

или академските барања. Добри резултати во постигнувањето на оваа цел покажуваат симулации, аналогии, студии на случај или какви било други ситуации кои го доближуваат предметот на часот до реалниот живот и интересите на учениците.

За мотивацијата на учениците да опстане, да ја следат лекцијата и да земат активно учество во постигнувањето на целите на часот, предавачот мора да развие методични средства кои ќе му помогнат да ја изгради самодовербата кај учениците. Ова најдобро се постигнува преку успешно дефинирање на наставните цели, јасни инструкции и примери за добра практика.

На овој начин учениците разбираат што точно треба да направат и што се очекува од нив, па преку награден труд, позитивни искуства и добри повратни информации ја градат својата самодоверба. Постигнувањето успех преку реализација на личната посветеност и капацитет, наместо влијанието на среќата или одлуките донесени од некој друг, може да биде добро средство за мотивација, особено поради чувството за постигнување. Кога се развива самодовербата кај учениците, секогаш треба да се најде елемент за пофалба, кој ќе го поттикне ученикот да пристапи кон другите академски потфати со еднаква енергија и одговорност.

Меѓутоа, мотивацијата како психолошка појава бара и емоционално исполнување – задоволство поради постигнатите цели. Најдобар начин да се постигне задоволство е преку систем на награди, кои не мора да бидат материјални, туку мора да одговараат на системот на вредности на ученикот. За некои ученици е доволно да добијат вербална пофалба, промоција, признание за квалитет или, едноставно, добар повратен одговор. На другите им е потребна таа пофалба за да ја добијат материјалната форма - како оценка, диплома или медал. Одлуката за тоа која ќе биде наградата, т.е. дали ќе доведе до чувство на задоволство многу зависи од чувството на адекватност, како што го доживува ученикот.

1.4.2 Даватели на социјална поддршка на учениците

Во последните децении на овој век сè поактуелни се истражувањата поврзани со условите на семејната средина во образовните постигнувања на учениците. Семејството е сложен систем на вредности, сите членови во него се меѓусебно поврзани на различни начини и се зависни еден од друг. Семејството, како заедница на родители и деца, поради

природата на односите и прилично јаките емотивни врски меѓу членовите, а посебно поради големите можности за влијание на родителите врз севкупниот развој на личноста на младите, има битно влијание за нивното образование и позитивен развој. Средината за учење многу влијае врз когнитивниот, социјалниот, емотивниот и физичкиот развој на детето.

Остварувањето топла, интимна атмосфера во домот на детето ја осигурува неговата благосостојба и ја стимулира неговата иницијатива, самостојност и внатрешна мотивација. Клуч за остварување емотивно безбедна и здрава средина која ја негува благосостојбата на детето е на прво место семејството, кое го поддржува и охрабрува детето и ја стимулира активноста наместо да ја спречува. За да постигнат високи и квалитетни резултати и да развијат љубов кон учењето, на децата им е потребно да се чувствуваат прифатени и слободни, да се изразат без страв дека ќе бидат отфрлени или исмеани

Семејството е една од најзначајните и најкомплексните општествени групи, која се темели на крвната врска и обврската на родителите спрема децата. Како таква таа е поврзана со сите облици на општествениот живот и развитокот на човекот како личност. Семејството е основна единица на општествената организација. Тоа е универзално и како такво опстојува и се приспособува долго време, она што се менува всушност е неговата структура. Функционирањето на човечкото општество не може да се замисли без основната единица – семејството. Семејството е основна установа која постои во еден поширок социо-економски контекст, варира во различни култури и промени со текот на времето. Тоа е камен-темелникот, кој негува социјални врски и влијанија врз животот на луѓето. Социолози даваат различни дефиниции за овој термин.

Дефиницијата на оваа социјална универзална институција е од клучно значење бидејќи тоа влијае на нашето разбирање за благосостојбата на детето. Функционирањето, структурата и карактеристиките на семејството се од клучно значење во одредувањето на благосостојбата на децата. Murdock (1949) го дефинира семејството како социјална група составена од возрасните од обата пола, кои имаат заедничко живеење.

Coser (1998) го дефинира семејството како група луѓе составена од маж, жена и нивните деца родени во нивниот брак и обединети со морални, правни и социјални права и обврски. Hill & Tisdall (1997) го дефинираат семејството како заедница. Социолозите

идентификувале два семејни вида: а) потесното семејство составено од две возрасни лица од различен пол и нивните деца (сопствени или усвоени); и б) поширокото семејство се состои од две или три генерации кои живеат заедно (Giddens, 1993).

Семејството е општествена група која ја карактеризира заедничко живеење, економска соработка и размножување. Целите што ги остварува семејството не се специјализирани, туку фундаментални и тие се од општ карактер. Тоа е заедница што претпоставува целосна партиципација на личноста, кооперација и солидарност, како основи за меѓусебна соработка и припаѓање, не само врз рационална туку и врз емотивна основа. Она што е од особена важност за семејството е неговата функција, која исто така во текот на времето постојано се менува. Кога станува збор за функциите на семејството, од социјален аспект се: репродукција на младите, растење и социјализација на децата, економско одржување на семејството, задоволување на сексуалните и другите психолошки потреби – социјално-психолошка функција.

Семејството е оној примарен агенс во кој се врши, т.е. започнува процесот на социјализацијата на личноста. Во исто време можеме да го согледаме како „фабрика“ каде што се произведуваат личности. Социјализацијата на децата се одвива внатре во семејството, а се состои од два основни процеси: усвојување на културата на општеството и структурирање на личноста. Кога не би се усвоила културата, општеството би престанало да постои бидејќи без заеднички норми и вредности општествениот живот не би бил можен. Семејството го подготвува поединецот за негово вклучување во улогата што ќе ја игра во општеството.

Искуството што го добива детето во семејството претставува рамка во која се врши интерпретацијата, толкувањето на искуствата стекнати надвор од семејството и како пример на целокупното социјално однесување. Децата што растат во хармоничен брак со двајца родители се помалку изложени на стресна и конфликтна семејна средина и се емотивно поблиску до своите родители отколку нивните врстници кои потекнуваат од разведени родители или кршлив и несоодветен брак.

Семејството задоволува низа човечки потреби како што се потребите за идентитет, потребата за сигурност, развој, образование. Семејството се јавува како значаен социјален систем, во кој се врши процес на воспитување на подмладокот во физички, морален и

интелектуален поглед. Формирањето на личноста, на нејзините персонални карактеристики, во голема мера зависи од начинот на кој тие се втиснати од страна на семејството. Ако во животот на родителите се случуваат комплицирани ситуации, како на пример, финансиски тешкотии, чести кавги, се наоѓаат пред развод или штотуку ја загубиле работата, тоа веднаш ќе се одрази на сите членови на семејството, особено на децата.

Децата се плашат од непознато и од неочекувани промени. Тие тежнеат кон стабилност и имаат потреба од мирна средина каде што се чувствуваат безбедно, заштитено и безгрижно. Напнатите односи и честите преселби поради кои децата мора да ги менуваат и училиштата, а со тоа ги губат и веќе стекнатите пријатели ги прави децата несигурни. Одвојување од блиските на подолг период, смрт на блиска личност или, пак, можеби домашно милениче може децата сосема да ги исфрли од рамнотежа, да ги збунува и да ги исплаши.

Тоа можат да бидат определени семејни ритуали, традиции, заеднички активности, како и меѓусебно помагање, почитување, чувство на отвореност, доверба, сочувство, љубов, односно грижливи и внимателни меѓучовечки односи. Колку е постабилно детското секојдневие, толку позаштитено и посигурно тоа и ќе се чувствува. Редот и ритуалите се важен предуслов за добра концентрација и дисциплина кај детето.

Секое семејство има свое темпо на функционирање, свои уникатни карактеристики и свои потреби, различни од потребите на секое друго семејство. Но постојат работи кои му се потребни на секое дете, работи кои му даваат смисла на зборот семејство, односно работи кои можат да ги направат родителите со цел да го потпомогнат раниот психолошки развој кај своето дете и да постават цврста основа на која ќе ги темели своите животни искуства. Обидете се да создадете атмосфера во која се чувствува хармонија и љубов.

Важно е да се разговара со родителите за тоа како тие можат да влијаат позитивно во процесот на учење, како можат да го подржат и поттикнат учењето на нивните деца во училиштето и во домот. Родителите треба да обезбедат позитивна средина за учење во домот, со што учењето ќе се одвива непречено. Семејните рутина во однос на пишувањето на домашните задачи се важни, без разлика дали се работи за точно определено време за домашната, вклученост на телевизорот, вклученост на родителите во пишувањето и сл.

Домашната задача која ученикот ја работи дома без помош и надзор на наставникот е важен дел од училишниот ден. Домашната работа помага во учењето на самодисциплината, планирањето на времето и потребниот материјал и прибор. Исто така, им помага на учениците да станат самостојни и да се гледаат себеси како сериозни. Домашната задача понекогаш може да биде комплицирана и тешка. Најчесто тоа не е вистинската работа која детето сака да ја направи после училиштето.

И, на крај, многупати бара од родителите наместо да читаат весник или гледаат телевизија да го испрашуваат или да му помагаат на некој друг начин. Ако родителите се незаинтересирани за домашните задачи на своето дете, ја губат можноста да го научат да има позитивен став кон работата. Овие вредности се премногу важни за да се занемарат и препуштат на случајност. Децата кои се успешни во училиштето, генерално, имаат родители кои ја разбираат важноста на нивната поддршка и кои нашле начин да всадат позитивен пристап кон учењето, вклучувајќи ги и домашните задачи.

1.4.3 Семејството како средина за учење и позитивен развој

Заедницата составена од родители и деца наречена семејство, поради природата на односите и прилично јаките емотивни врски меѓу членовите, а посебно поради големите можности на родителите врз севкупниот развој на личностите на младите, има големо, ако не и пресудно влијание за нивното образование.

Во Република Северна Македонија семејството ги има карактеристиките и на традиционално и на современо семејство. Традиционално (конзервативно) е семејство во кое статусот на жената по правило е инфериорен во однос на мажот, а таткото во семејството го има последниот збор за суштинските прашања во семејството, вклучувајќи го тука и односот кон децата, нивното школување, додека современото семејство го карактеризира принципот на рамноправност на мажот и жената во семејството со соодветни последици врз положбата на децата во семејните односи и кои сè повеќе стануваат фундамент на семејната форма.

Во нашата држава традиционалните карактеристики се позастапени во руралните простори, во мал процент и во урбаните (што е особено карактеристика на некои етнички заедници). Современите семејства се карактеристични за урбаните средини, со мали

исклучоци и за руралните средини, кај кои и понатаму постои степен на патријархалност, но кои ги карактеризира исклучително позитивен однос кон сите нивоа на образование, без разлика дали се работи за машките или женските деца. Ова не значи дека традиционалните семејства имаат негативен однос кон образованието. Без разлика дали се работи за еден или друг тип семејство, тоа е исклучително значаен фактор кој битно влијае врз образовните постигнувања и успехот во учењето кај учениците. Родителите и другите членови на потесното семејство се најважните личности во животот на детето. Тие учествуваат во учењето и развојот на детето од неговото раѓање. Тие ги дефинираат културата и системот на вредности на кои се темели социјализацијата на детето. Членовите на семејството имаат најголемо влијание на успехот на нивното дете во училиштето и во текот на животот.

Според Cohen & Syme (1985), благосостојбата на децата не е само поврзана со стимулативната средина (добра инфраструктура и опрема, разновидни материјали за играње и други активности и слично), туку ги вклучува и следниве нешта:

- позитивна атмосфера и работна клима во домот (пријатна атмосфера, позитивни интеракции, чувство на припадност и слично);
- простор за иницијатива (децата честопати можат сами да ги одбираат активностите во кои ќе учествуваат, што е можно повеќе се вклучени во практични активности, создавање правила и правење договори);
- ефикасна организација (јасен дневен план, соодветен на развојните нивоа на децата, без неискористено време, оптимално давање инструкции и насоки, соодветно групирање итн.);
- емпатичен однос од страна на возрасните (водење сметка за чувствата и потребите на децата, интервенирање на стимулативен начин и истовремено давање простор за иницијатива).

Правени се многубројни истражувања во однос на тоа како семејството влијае врз образовните постигнувања кај учениците. Истражувањата поврзани со условите на семејната средина во образовните постигнувања на учениците во последните децении најмногу се насочени кон утврдување на врската помеѓу социо-економскиот статус на семејството и образованиот успех на учениците во училиштата. Ваквиот пристап е и разбирлив со оглед на тоа што станува збор за релативно стабилна варијабла, за разлика од

однесувањето на родителите. Имено, истражувањето на поврзаноста на социо-економскиот статус на семејството и образовното постигнување на децата во суштина е почетна основа при утврдувањето на меѓусебната зависност на други многубројни и разновидни фактори на семејната средина и постигнувањето на децата во училиштето, затоа што социо-економскиот статус на семејството во голем степен ги одредува односите и однесувањето на родителите кон децата.

Резултатите кај сите истражувања се дека подобар образовен успех постигнуваат децата чии родители имаат висок социо-економски статус. Семејната средина, исто така, има огромно влијание врз образовните постигнувања. Овде најчесто се анализираат следниве варијабли: залагањето на родителите за успехот на децата во училиштето, јазичното изразување во семејството, помошта на родителите на децата во учењето и во поттикнувањето на нивниот развој, залагањето на родителите детето да ја запознае пошироката околина, работните навики кои родителите ги ценат и формираат кај децата, интересот и активноста на околината и родителите за интелектуална ангажираност на децата. Децата од семејствата со низок социо-економски статус, доколку во нив постои стимулативна клима, можат да постигнат добри образовни резултати.

Покрај социо-економскиот статус, кој има одредено влијание во стручната литература, сè повеќе се укажува на потребата за истражувања од педагошко-психолошки аспекти на семејната средина како што се: структурата на меѓусебните односи во семејствата, педагошкото однесување на родителите кон децата, стилот на родителско однесување, семејната и воспитна пракса, начинот на воспитувањето на децата, видот помош што родителите им ја даваат на децата во процесот на учењето, поттикнување и мотивирање на децата, емоционалните односи на родителите кон децата, односно функционирањето на семејната средина во целина.

Децата кои покажуваат симптоми на емоционална нестабилност, но родителите им се амбициозни и упорно ги поттикнуваат, значително напредуваат во текот на основното училиште. Доколку кај овие деца не постои поддршка од родителите, емоционалната нестабилност сè повеќе се развива и тоа негативно се одразува врз детето.

За структурата на семејните односи и успехот на учениците во училиштето постојат различни мислења. Pringle (2013) укажува на категории деца кои покажуваат неуспех во

школувањето поради недостиг во комуникациите и емотивните односи со родителите, и тоа: децата кои живеат во семејства во кои нема културно поттикнување, децата кои не се сакани (посебно од мајките). Свесно или несвесно, мајката го отфрла несаканото дете или, пак, премногу ќе го штити поради чувството на вина, кое се јавува кај неа поради неговото отфрлање, а тоа пак негативно се одразува во понатамошниот развој на личноста на детето.

Децата кои ќе почувствуваат дека се непосакувани и отфрлени се немирни, со своето однесување сакаат да привлечат внимание на себе бидејќи подобро е да се има некаков контакт, па дури и тоа да е негативен контакт со тепање и со карање отколку да се чувствуваат осамено и запоставено.

Децата кои растеле во деструктивна семејна атмосфера се емоционално нестабилни, тешко се концентрираат и заземаат непријателски или одбранбен став кон сите бидејќи не сакаат нови емоционални повреди.

Прифатените деца се чувствуваат сакано, на тие деца родителите физички и вербално им покажуваат колку ги сакаат, но тоа го прават спонтано и неусилено. Допирот, преградката, погледот и насмевката, сето тоа може да помине и без зборови, а да се препознае љубов. За да бидат сигурни дека таа љубов не е лажна, понекогаш на децата им е потребно да се слушнат и збор што покажува љубов.

Прифаќањето создава топол однос во кој детето се чувствува сигурно. Либералната семејна клима поволно влијае на образовниот успех отколку авторитативната. Утврдено е дека најдобар просечен успех постигнуваат учениците од семејства со демократски стил на раководење.

Воспитниот стил исто така има огромно влијание врз постигнувањето кај учениците. На пример, строгост во вид на казна и прекор може да изврши притисок. Охрабрување во вид на помош и пофалба може да го поттикне детето да вложи повеќе труд и енергија. Стилот на родителско однесување набљудуван во рамките на социо-економскиот статус на семејството укажува дека родителите од ниските социјални слоеви ги казнуваат детските престапи и грешки со телесни казни и со поголем излив на чувства, за разлика од родителите од средниот сталеж, кои на оваа ситуација реагираат пред сè со разочарување и ускратување љубов, воопшто нивниот стил повеќе е охрабрување во воспитувањето.

Родителското однесување исто така е позначителен фактор во образовните постигнувања отколку социо-економскиот статус на семејството. Педагошкото однесување на родителите кон децата, атмосферата во семејството, спремноста и оспособеноста на родителите за соработка со училиштето се најважни во процесот на учење. Утврдена е и значајна поврзаност со комплетноста на семејството и образовниот успех. Најчести причини за неуспех во училиштата се економските и несредените семејни состојби во кои живеат дел од учениците.

Најчесто за слабиот успех на учениците се набројуваат: неповолни социо-економски услови во семејството (невработеност на родителите, слаба материјална состојба и лоши станбени услови), неповолно ниско образовно ниво на родителите, несоодветните меѓусебни односи меѓу членовите на семејството и меѓу семејството и училиштето (несогласување на родителите, непостоење адекватна комуникација меѓу родителите и децата, слаба соработка со училиштата, незаинтересираност на родителите), некомплетност на семејството (разведени родители, родители кои работат во странство), физичко и психичко нарушување на членовите во семејството.

Покрај ова, не може да се занемари и образовното ниво на родителите кое влијае врз успехот на учениците. Учениците кои имаат родители со повисок степен на образование покажуваат и повисоки образовни резултати.

1.5 Улогата на наставниците во поголема мотивација и социјална поддршка при процесот на учење

Некои од најважните услови за успешно учење се намерата, желбата, волјата нешто да се научи. Значи, доколку сакаме нешто да се научи, треба да имаме сериозна намера тоа да се направи. Доколку една содржина едноставно се чита без никакви намери, нема ништо да се научи.

Друг психолошки услов за успешно учење е сознанието за важноста на задачата. Кога ученикот е свесен за важноста на задачата, тој зазема позитивен став кон неа што, пак, резултира со успех во учењето. Во однос на вербата и сигурноста во сопствените способности важно е да истакнеме дека тие треба постојано да се негуваат. Наставникот

треба да создаде услови да се постигне успех. Овој успех позитивно ќе влијае на понатамошното учење и на формирањето позитивни особини.

Пофалбата и укорот во процесот на учење треба да се користат умешно. Наставникот треба да знае дека пофалбата и укорот кај различни ученици имаат различно влијание. Тој треба да изнајде начин како да се искористи нивното позитивно влијание со цел учениците да се поттикнат и да се постигне успех при учењето. Оценувањето на учениците има големо влијание врз постигнувањето успех во учењето. Сознанието дека она што е сработено е точно предизвикува задоволство, а знаењата се утврдуваат.

Од друга страна, пак, сознанието дека она што е сработено не е добро му посочува на ученикот дека тоа треба да го коригира. Меѓу психолошките услови за успешно учење се и вербата и сигурноста во сопствените способности, па затоа тие кај учениците треба да се негуваат. Имено, вербата и сигурноста во сопствените способности најчесто се темелат врз претходно постигнатите успеси, но и се поткрепуваат со нови успеси. Затоа, од особена важност е да се создадат услови неколкупати едноподруго ученикот да постигне успех, кој позитивно ќе влијае на натамошното учење и ќе генерира нови успеси.

Притоа, треба да се земе предвид дека постигнувањето успеси влијае на формирањето позитивни особини, од една страна, а постојаните неуспеси значително придонесуваат за формирањето негативни особини кај индивидуата. Овде треба да се има предвид дека личните особини влијаат на постигнувањето успеси или неуспеси. Затоа, во тежнењето да се формира позитивна личност од особена важност е кај ученикот да се негуваат вербата и способноста во сопствените способности.

1.6 Стипендирање ученици во средните училишта со потреба од социјална поддршка

Врз основа на Законот за ученичкиот стандард („Службен весник на Република Македонија“ бр. 52/05, 117/08, 17/11, 135/11, 15/13, 41/14, 146/15, 30/16, 64/18, 20/19 и „Службен весник на Република Северна Македонија“ бр. 248/20 и 302/20), Одлуката за утврдување на бројот на стипендистите и висината на стипендиите за ученици запишани во средните училишта во Република Северна Македонија за учебната 2022/2023 година („Службен весник на Република Северна Македонија“ бр. 226/22) и Решението за распишување Конкурс за доделување 900 (деветстотини) стипендии за социјална поддршка

од јавните и средните училишта во Република Северна Македонија за учебната 2022/2023 година бр. 19-13010/1 од 27.10.2022 година се распишува конкурс или јавен повик за учебната 2022/23 година.

Право на стипендија имаат кандидатите кои учат во јавните средни училишта во Република Северна Македонија, а ги исполнуваат следните услови:

1. Да се редовни ученици од I година, кои во текот на основното образование постигнале континуиран најмалку многу добар успех;
2. Да се редовни ученици од II, III и IV година, кои во текот на средното образование постигнале континуиран најмалку многу добар успех;
3. Да не повторувале година во текот на образованието;
4. Да не се корисници на стипендија од други институции или фирми;
5. Да се државјани на Република Северна Македонија.

Критериум за доделување на стипендиите се:

- Материјалната состојба на потесното семејство на ученикот,
- Социјалната положба на потесното семејство на ученикот,
- Остварениот успех и
- Освоени награди на меѓународни/државни натпревари освоени во текот на претходните две учебни години за учениците од прва година, односно во текот на претходната учебна година за учениците од II, III и IV година.

За критериумот материјалната состојба на учениците и нивното потесно семејство се земаат месечните примања по основа на месечна плата, пензија, социјална помош или надомест по основа на технолошки вишок за родителите/старатели на ученикот во однос на просечно исплатената месечна нето-плата по вработен во Република Северна Македонија за последните три месеци утврдена од Државниот завод за статистика.

Ако месечните примања на потесното семејството по член се помали или еднакви со 35% од просечно исплатена месечна нето-плата во Република Северна Македонија, кандидатот го добива максималниот број од 60 бода, ако месечните примања на семејството по член се поголеми од 35%, а се помали или еднакви со 45% од просечно исплатена месечна нето-плата во Република Северна Македонија, кандидатот добива 40 бода, ако

месечните примања на семејството по член се поголеми од 45%, а се помали или еднакви со 55% од просечно исплатена месечна нето-плата во Република Северна Македонија, кандидатот добива 30 бода, ако месечните примања на семејството по член се поголеми од 55%, а се помали или еднакви со 65% од просечно исплатена месечна нето-плата во Република Северна Македонија, кандидатот добива 20 бода, ако месечните примања на семејството по член се поголеми од 65%, а се помали или еднакви со 75% од просечно исплатена месечна нето-плата во Република Северна Македонија, кандидатот добива 10 бода, а ако месечните примања на семејството по член се повисоки од 75% од просечно исплатена месечна нето-плата во Република Северна Македонија, не се добиваат бодови.

За награди освоени на државно ниво се признаваат само награди доделени од акредитирани здруженија на наставници од страна на Министерството за образование и наука кои организираат натпревари на ученици. Под меѓународен натпревар се подразбира меѓусебен натпревар помеѓу ученици од најмалку десет различни држави.

Учениците кои ги исполнуваат условите од конкурсот пополнуваат електронска пријава и ја прикачуваат соодветната документација на <http://e-uslugi.mon.gov.mk>, а доколку немаат можност електронски да аплицираат, пополнуваат хартиена пријава (евидентен лист) и ја доставуваат потребната документација по конкурсот во Министерството за образование и наука. Висината на стипендијата изнесува 3 500 денари месечно и се исплаќа во траење од девет (9) месеци.

2. Менаџирање во воспитно-образовниот процес и социјална поддршка

Како резултат на долгогодишните проучувања на менаџментот, создадени се и многубројни школи за менаџмент, меѓу кои најзначајни се: класичната школа, математичката школа, емпиriskата школа, школата на социјални системи, школата за ефективен лидер и др. Сите автори и школи настојувале да го дефинираат менаџментот како современ универзален процес, при што, во зависност од нивните сфаќања, менаџментот различно бил дефиниран. Подолу се дадени некои од најрелевантните дефиниции за менаџментот.

„Менаџментот се дефинира како процес на извршување на посебни функции. Менаџментот е посебен процес на планирање, организирање, поттикнување и

контролирање, изведувани за определување и остварување на поставените цели со помош на човекот и другите ресурси“ (Тергу, 1972). Во однос на начинот на извршување на работата (DeCenzo & Robbins, 2007) дава поразлична дефиниција, т.е. менаџментот упатува на процес на извршување на работата, ефективно и ефикасно, со помош на други луѓе. Гоцевски (1997) во своето дело „Образовен менаџмент“ дава друга дефиниција.

Тој го дефинира менаџментот како: „универзален процес на ефективно и ефикасно извршување на работата со помош на други луѓе и ангажирање на ресурсите за остварување на однапред дефинираните цели на претпријатието“. Од досега изнесеното може да се констатира дека сè уште не постои универзално прифатена дефиниција за менаџментот.

И покрај тоа што изложените ставови се разликуваат, сепак, можат да се извлечат неколку заеднички елементи за да се предложи поедноставена дефиниција. Менаџментот е процес за реализирање на утврдените цели, со помош на расположливите ресурси, процес изведен од страна на менаџер. Од претходно дадените дефиниции за „менаџментот како процес за остварување на претходно поставени цели со помош на сите расположливи ресурси“ се провлекува и потребата од дефинирање на менаџерот како носител на тој процес. „Менаџерот е личност оспособена за раководење и управување или носител на работниот процес“ (Стаменковски, 2004). Прашањето што се поставува е: Зошто наставникот е носител на менаџментот (менаџирањето) во наставата и социјалниот процес?

Одговорот на ова прашање ќе го дадеме со тоа што кога станува збор за наставата, личноста која го реализира процесот на менаџирање во наставата е наставникот менаџер. Наставникот како носител на работниот процес во една училница има голем број работни обврски преку кои поконкретно ќе го дефинираме наставникот како менаџер во училницата (Brownell et al., 2006).

2.1 Наставникот како менаџер и неговите работни задачи

Откако го дефиниравме поимот менаџер, ќе се осврнеме на објаснување на улогата на наставникот како менаџер во образовната институција или поточно во рамките на училницата. Неговите работни обврски во образовно-воспитниот процес се:

- планирање и подготовка за наставата;
- реализирање на наставата;

- водење педагошка евиденција и документација;
- изработка на наставни средства и дидактички помагала;
- планира и реализира дополнителна настава;
- планира и реализира додатна настава;
- оценување на учениците;
- спроведување интерни проверки (тестирања);
- планира и организира средби со родителите.

Планирањето на наставата и подготовките за нејзино реализирање е обврска на секој наставник. Наставникот ги планира не само сопствените активности во наставата (како ќе поучува), туку сè повеќе става акцент на планирање на активностите на учениците и на подготовките за нивно успешно изведување. Во таа смисла, тој ги определува целите, содржините, изворите на сознанијата, методите и формите, потребното време, постапките, проверувањето и др. Покрај планирањето на наставата, наставникот за задача ја има и реализацијата на наставата. Наставникот има обврска да води педагошка документација и евиденција, што претставува дел од неговата секојдневна работа. Секој наставник треба да изработува наставни средства, како и да врши подготовка на дидактички помагала, што претставува предуслов за успешно реализирање на наставата.

Наставниците се должни да реализираат дополнителна настава за време на наставната година за учениците кои имаат тешкотии во совладувањето на наставните содржини. Наставниците се должни да реализираат додатна настава за време на наставната година. Оваа настава се организира за ученици кои за време на редовната работа постигнуваат натпросечни резултати и кои, освен тоа, имаат и посебен талент за одреден предмет. Наставникот има обврска да извршува и оценување на постигнувањата на учениците, што треба да биде континуирано во текот на целата учебна година.

Соработката со родителите е важен сегмент во животот на училиштето. Таа соработка треба да се поттикнува од наставникот за родителите активно да се вклучат во работата на училиштето. Наставникот освен овие работни обврски има и за обврска да ја

применува компјутерската опрема, како дополнително помагало при реализација на наставниот процес.

2.2 Улогата на наставникот менаџер во училница

Во современото општество, наставникот од класична улога на предавач сè повеќе преминува во улога на подучувач кој го води, обликува и му помага на ученикот сам да го организира и раководи процесот на учење, но и да преземе одговорност за сопствените академски постигнувања. Понатаму, улогата на наставникот е да ги активира учениците, да развие кај нив желба и способност да учат (Gujjar & Choudhry, 2009). Менаџирањето во училницата е основна вештина што треба да ја поседува еден наставник за кај ученикот да може да развие способности за тоа како треба да се учи ефективно. Наставниците менаџери се носители на воспитно-образовната работа, при што извршуваат многу задачи и се ставаат во различни улоги, меѓу кои:

- улога на подучувач;
- улога на оценувач на постигнатите знаења на учениците;
- улога на креатор и регулатор на социјалните интеракции;
- улога на поттикнувач на интересот и мотивацијата кај учениците за успешно учење;
- улога на класен раководител;
- улога на истражувач и иноватор на сопствената работа;
- улога на модел на позитивна личност (Mulford, 2003).

За разлика од класичната улога на предавач, наставникот менаџер се наоѓа и во улога на подучувач, што може да се види од претходно наведените улоги. За наставникот да може да се стави во ваква улога на подучувач, тој треба:

- да планира и да се подготвува за настава;
- да се грижи за уредувањето на училницата и атмосферата во училницата;
- да ја реализира наставата (Mulford, 2003).

Подготовката и планирањето подразбираат размислување и правилно поставување на целите за учење, планирање на средства и материјали, техники на учење, избор на

содржини и активности, планирање на методи, организирање на времето според активностите, начин на кој ќе бидат следени и вреднувани учениците и соодветен механизам да се дојде до повратна информација. Уредувањето на училницата и атмосферата во училницата е еден од важните фактори за добро поведение кај учениците.

Уредувањето и атмосферата во училницата опфаќаат: создавање околина во која преовладуваат доверба и почит помеѓу наставниците и учениците, се воспоставува култура и навики за начинот на учење, управување со активностите во училницата, однесување на учениците; правилно уредување на училницата. (Lee & Mak, 2021). Реализацијата на наставата зависи од ликот и карактерот на наставникот, колку тој е оспособен за изведување на наставничката работа, дали е само планер или и добар реализатор. Овде се подразбира реализирање на планираното, успешна комуникација со учениците, користење разни активности со примена на средства, форми, методи, техники, вклучување на сите ученици во воспитно-образовниот процес, остварување на поставените цели и обезбедување повратна информација за учениците. За успешноста на поучувањето од големо значење е професионалната одговорност на наставникот кон сопствената работа.

Професионална одговорност на наставникот опфаќа: реализирање на наставата, водење белешки за успех, постигнувања, поведение, развој на ученикот, комуникација со семејството, професионален развој на наставникот и професионално извршување на наставничката професија. Новата улога на наставникот бара тој сè помалку да биде извор на информации и пренесувач на знаења, умеења и навики, а сè повеќе да биде организатор, координатор и насочувач на образовниот процес, мотиватор, режисер на наставата, ментор, иницијатор, истражувач, советодавец и воспитувач (Mulford, 2003).

Наставникот има пред себе поставено голема задача и при реализацијата може да се најде во различни улоги: во улога на советник, управувач, организатор, координатор и насочувач на образовниот процес, мотиватор, режисер на наставата, ментор, иницијатор, истражувач, советодавец, воспитувач итн. (Analoui, 1995).

Покрај сите улоги што веќе ги споменавме, наставникот како менаџер треба да се труди да изнајде патишта, начини, методи, техники и средства за да ги поучи учениците како да учат. Да ги наведе самостојно да доаѓаат до знаења и информации. Училницата треба да претставува еден вид заедница во која наставникот и учениците го поминуваат

поголемиот дел од еден наставен ден. Како основен елемент на секоја образовна институција, има исклучително големо значење од причина што процесот на едукација на човекот, односно неговото образование и воспитание во организирана форма започнува токму во училницата.

Учениците првпат се среќаваат со организирано учење во училиштето, а наставникот тоа организирано учење ќе им го доближи на начин што ќе одговара на нивната возраст и развојот предвиден за таа возраст. Кај учениците од помала возраст тоа учење треба да биде спроведено по пат на комбинирање на игра и настава, додека кај учениците од погорните одделенија ќе биде потребно да се поттикнат на соработка и да се развие интерес кај нив за зададеното задолжение.

Каква била некогаш, а каква е денешната училница? Со настанувањето на крупни промени во образованието настанале и промени во начинот на уредување и водење на училницата од страна на наставникот.

Училницата како дел од воспитно-образовниот систем претрпела големи промени. Традиционалната училница како резултат на крупните промени во образованието била заменета за современа училница. Традиционалната и современата училница се разликуваат во многу нешта: во поглед на сфаќањата за значењето на училиштето, содржините на програмата, во поглед на улогата и стратегиите на наставникот, учество на семејството и оценувањето. Училницата е дел од системот на образование, средина каде што се изведува процесот на наставата по дидактички начела и во согласност со потребите на образованието.

Наставата претставува процес во кој се реализираат содржините од наставниот план и програма. Во центарот на планот и програмата треба да се учениците, кои освен потребни знаења треба да стекнат вештини и ставови што ќе им помогнат да се соочат со сите предизвици понатаму. Со фактот што од училницата се бара да биде попродуктивна, сè поважни стануваат квалитетите или карактеристиките кои ја определуваат како современа. Секоја современа училница се карактеризира со:

- добро изготвен распоред на времето;
- добра организациска структура;
- пријатен амбиент;

- позитивна клима за работа;
- наставен и потрошни материјали (Wulsin, 2013).

Современа училница се карактеризира со тоа што таа во центарот ги става учениците и нивните различни аспекти на развој, индивидуални потреби, темпо на развој и различни стилови на учење. Програмата што се реализира во современата училница е флексибилна, приспособлива на конкретните потреби на учениците, поаѓа од нивните интереси и се надоврзува на нив.

Мотивацијата за учење е внатрешна, поттикната е од активните методи на учење. Успехот на учениците се следи постојано и се користат најразлични модели на процена. „Треба да се има предвид сознанието дека една училница не може да се издигне до нивото на современа без добро водство и координација од страна на наставникот, кој како ‘невидлив’ водач и менаџер на информации ги поттикнува учениците и им нуди разни извори и можности за учење“ (Прентон и Јанкуловска, 2009).

Современата училница се залага за индивидуализиран пристап кој ги почитува способностите и напорите на секој ученик. Индивидуализацијата му помага на секој ученик да создаде свој сопствен начин на учење. Комплексниот процес на учење се состои од разбирање на тоа што се учи.

Наставниците што го делат ова мислење се наставници кои се насочени кон ученикот. Ученикот се наоѓа во центарот на процесот на учење, а наставниците создаваат околина што ја рефлектира оваа претпоставка (Доналдсон и др., 2013). Современата училница нуди знаења и информации со кои учениците се здобиваат како резултат на нивно ангажирање, а не како резултат на готова информација пренесена од страна на наставникот. Како резултат на ова, учењето е предизвик и забава. Учениците се активни во тој процес и во планирање идни активности. Наставните содржини зависат од интересите на учениците, а активностите се базирани на различни извори на информации.

Одлуките се донесуваат заеднички. Наставните програми побудуваат позитивен однос кон учењето и се направени да ги почитуваат различностите помеѓу учениците и нивниот мултикултурен свет. Наставникот како менаџер се гледа како дел од учениците, тој го поттикнува критичкото размислување кај учениците. Наставниците и учениците заедно

поставуваат правила на однесување. Комуникацијата со родителите започнува уште од првиот ден, родителот е информиран за секоја постапка, случка и напредок во училиштето. Родителите се доживуваат како партнери и први учители. Постојано тече соработката на релација наставник-ученик-родител. Оценувањето е во текот на наставниот ден, а инструментите за оценување подлежат на разни критериуми. Оценувањето е дел од наставниот процес и е континуирано во текот на наставата.

Клучната фигура што ги обележува просторот и времето во една училница е наставникот, кој заедно со своите ученици го реализира процесот на менаџирање во училницата. Сосема е разбирливо дека поради ова тој мора многу добро да биде подготвен за започнување на процесот на менаџирање кој постојано треба и мора да го усовршува во текот на своето работно искуство. Меѓутоа, процесот на градење успешно и ефикасно менаџирање во училницата е долготраен и сложен по својата природа и карактер. За наставникот да може одговорно и одлучно да се впушти во него, мора да поседува знаења и вештини, компетенции како да го стори тоа.

Наставникот своите компетенции најмногу ги стекнува со завршување на иницијалното образование, но тоа е само почеток на оформување и градење на компетенциите за менаџирање со одделението (Петров и Атанасова, 2013). Знаењата, вештините, компетенциите со кои треба да се здобие наставникот се стекнуваат уште со почетокот на иницијалното образование, потоа со вработувањето во образовна установа, кое е придружено со менторство првата година, преку обуки, но уште повеќе се усовршуваат и низ процесот на менаџирање во и со училницата.

Стекнувањето на компетенциите за менаџирање во училница би требало да започне во текот на иницијалното образование, со стекнувањето најнапред на теоретска подготовка, а потоа и практична обука. Иако идните наставници, главно, се подготвени да се справат со предизвиците со кои секојдневно е исполнета училницата, сепак, постои голем простор кој и по завршувањето на иницијалното образование останува непополнет.

Поради тоа, многу наставници, барем оние што сериозно се држат до својот и успехот на своите ученици, си го поставуваат прашањето: што треба да направам сега? Ова прашање си го поставуваат токму оние што си признаваат себеси дека имаат недостиг од релевантна обука и подготовка за справување со некои аспекти на менаџирањето во

училница, дека одејќи по даден шаблон при решавањето прашања не е најисправниот избор и дека има нешто што треба да се примени и даде резултат на задоволство на сите. Се смета дека оваа компетенција треба да биде развиена во најголема мера кај наставникот.

Оваа компетенција, пред сè, поразбира наставникот: да биде способен да развие повеќе пристапи за креирање и одржување на целисходната средина и средина безбедна за учење, да менаџира со однесувањето на учениците со користење соодветни казни и санкции и да биде свесен за тоа кога е неопходно да побара совет, да ги одржува интересот и мотивацијата на учениците за кои тој е одговорен, да ги оцени своите сопствени активности кои се однесуваат на менаџирање со училиницата. Предложени се шест компетенции за наставникот и за негово правилно менаџирање со училиницата, и тоа: познавање на детето, познавање на струката, познавање на дидактиката, комуникативност, способности за лидерство и карактерни особини (Nessipbayeva, 2012).

Менаџирањето во една училница се фокусира на менаџирање на однесувањето и менаџирање на поддршката. Подетално, овие два аспекта се објаснет подолу.

- Менаџирањето на однесувањето го опфаќа менаџирањето со процесот на учење со кој менаџира наставникот и за кој му се потребни специфично знаење, вештини и способности за да се овозможи креативен воспитно-образовен процес.
- Менаџирањето на социјална поддршка претставува компетенција на наставникот која се поврзува со препознавање, превенција и доведување до одговорно однесување, корекција на несоодветно и неодговорно однесување.

Создавањето на една здрава училишна клима и социјална поддршка, поддршка на процесот на учење и поведение во позитивен процес, пред сè е резултат на компетенциите на наставникот и нивното практикување во секојдневниот живот во рамки на една училница (Илиев, 1999).

2.3 Стили на менаџирање со училиницата

Училиштето, а особено училницата, претставува место каде што владее една социјална клима во која наставникот и ученикот меѓусебно си влијаат и се доживуваат. Оттука се согледува и значењето на меѓучовечките односи што се воспоставуваат меѓу наставникот и ученикот во градење и креирање на социо-емоционалната клима во

училницата. Каква ќе биде климата во една училница, дали ќе биде позитивна или негативна, поттикнувачка и охрабрувачка или демотивиращка, пред сè, зависи од стилот со кој наставникот ја менаџира работата во училницата.

Хуманиот и демократскиот однос на релација наставник – ученик е особено важна претпоставка за успешна, позитивна клима во училницата, со видливи воспитни ефекти. Стиловите на менаџирање со училницата секогаш привлекуваа големо внимание и голем број истражувачи се посветиле на оваа проблематика. Според Lewin & Lippitt (1938), постојат три стила на менаџирање, тие преземаат два стила, но ги именуваат поинаку и додаваат трет стил: авторитативен, демократски и рамнодушен стил на менаџирање. Но, во понатамошните и поновите истражувања посветени на стилот на менаџирањето на наставникот тие наведуваат:

- **Авторитарен** - наставникот поставува строги граници и контрола врз ученикот. Учениците најчесто ги знаат поставените правила за местото на седење на кое остануваат во текот на целата година. Овој наставник многу ретко одобрува напуштање на час поради оправдани причини или излегувањето во ходникот на одморите. Овој наставник по својот карактер е тивок, а учениците како резултат на строго поставените правила на однесување во училницата остануваат пасивни на своите места, без разлика дали имаат нешто да прашаат или не.

Во ваквата училница учениците треба само да ги следат инструкциите на наставникот, а доколку го направат спротивното често се посетува стручната служба во училиштето (педагог, психолог, директор). Овој наставник многу ретко ги охрабрува учениците и мотивацијата за постигнување успех е на многу ниско ниво. Сè што треба да прават учениците во ваквата училница е да го слушаат наставникот за да ги стекнат потребните знаења. Учениците во ваква училница едноставно се пасивни посматрачи на наставниот процес воден исклучиво од авторитарен наставник.

- **Авторитативен.** Наставникот има контрола и поставува граници врз учениците, но тој ја охрабрува и независноста на учениците. Доколку учениците имаат одредени нејасности, знаат дека треба да го прекинат наставникот и да побараат објаснување. Овозможува отворена комуникација помеѓу субјектите во училницата. Ваквиот наставник

покажува топол и грижлив став кон учениците. Ваквиот наставник знае да воспостави дисциплина и често знае да даде објаснувања за дадени постапки.

- **Либерален или лежерен.** Наставникот утврдува само неколку основни правила и затоа учениците најмногу го преферираат овој стил. Описот на училницата водена со ваков стил на менаџирање за учениците значи да си ја работат својата работа. Дисциплината во училницата водена со ваков стил е нешто непостојано. Доколку некој ученик го наруши часот, наставникот смета дека не му е посветено доволно внимание на тој ученик. Кога ученикот ја прекинува лекцијата, наставникот смета дека сигурно постои нешто важно што ученикот сака да го надополни. Тој е загрижен многу повеќе за емоционалната состојба отколку за контролата во училницата. Тој е другар со учениците. Тешко воспоставува граници помеѓу професионалниот и личниот живот. Со овој премногу попустлив стил на менаџирање се поврзува недостигот на самоконтрола кај учениците и тие наидуваат на тешкотија при учење на општествено прифатливото поведение. Учениците имаат ниска мотивација за постигнување поради малиот број барања поставени пред нив. Ваквиот наставник, едноставно, е прифатен од учениците.

- **Индиферентен.** Наставникот не е многу вклучен и во она што се случува во училницата. Поставува само неколку барања до учениците и често изгледа незаинтересиран. Ваквиот наставник смета дека подготовките и вложувањата во работата не доведуваат до некои значајни резултати во склоп на училницата и надвор од неа. Овој тип наставник има недостиг од вештини, храброст, доверба да спроведе дисциплина во училницата, така што дисциплината недостига во ваквата училница. Учениците во ваква училница имаат многу низок степен на постигнување знаења и недостиг од воспоставување самоконтрола. Ваквиот наставник смета дека ученикот е одговорен за сопственото однесување.

- **Демократски.** Овој е најпосакуван стил на менаџирање во една училница од страна на наставниците според педагошката теорија и практика. Овој стил во себе го вклучува она што претставува креирање, продуцирање на една позитивна социо-емоционална клима за совладување на знаењата, за реализација на процесот на учење, но и за позитивно влијание врз поведението на учениците. Наставникот кој го применува овој стил на менаџирање на училницата често знае да напише пофалба на домашната работа на

учениците, да ги охрабри, тој знае дека ученикот не може да биде совршен, тој е наставник со кој може да се зборува и да не се почувствуваат навредено и засрамено.

Наставник лидер. Овој стил би го посакал секој наставник, но за тоа е потребна напорна работа, совладување многу знаења и градење вештини. Поимот лидер пред сè означува водач, првенец, па според ова наставникот така и треба да се однесува со процесот на учење, процесот на оценување, процесот на однесување, процесот на креирање на курикулумот, да биде креативен и во изнаоѓањето на постапки за справување со дисциплината, успешно да ги води вербалната и невербалната комуникација (Гоцевски, 1997, стр. 191-196).

2.3.1 Проактивно управување во училницата

Проактивен како термин бил употребен во 1933 година во областа на психологијата. Овој термин означува подготвеност да се преземат работите во свои раце, да не се чека на некој друг да ги направи работите да се движат напред. Како однесување е спротивно на преземањето акција само како реакција на дадени прашања. Терминот „проактивен“ е спротивен од „реактивен“. Претставени се два начина на гледање на животот:

- живот кој зависи од себеси и
- живот кој зависи од надворешните фактори (Seals, 2007).

Фокусот на проактивното размислување е свртен кон иднината. Претставува учество во настан за кој е голема веројатноста дека ќе се случи во одреден момент. Односно дека настанот ќе се случи и вашата реакција кон настанот откако ќе се случи тој настан. Во проактивноста како планирање мора да размислуваш што ќе правиш пред да се случи настанот. Ние ги правиме своите избори и одлуки засновани врз основа на нашето размислување (Bindl & Parker, 2011).

Реактивноста како размислување настапува откако ќе се случи настанот и потребно е претходно планирање за настаните за кои претпоставуваме дека ќе се случат. Претходна подготвеност укажува на проактивно размислување, а реактивното размислување се случува кога веќе е предоцна да се планира реакцијата на дадениот настан. Реактивното размислување покажува неподготвеност за идните случувања, што може да резултира со брзи, непромислени и несоодветни реакции на даден настан. Да се биде проактивен значи

да се има целосна контрола на својот ум, чувства и однесувања. Тоа подразбира верувања дека имаш моќ да ги промениш несаканите ситуации и да преземеш контрола над сопствената работа. Да се биде проактивен води кон исполнување на дадените цели, води кон задоволство и среќа.

Свесноста преземањето акција, одговорноста, самоконтролата, имање план се чинители на проактивноста која започнува со свесност за сопственото однесување и поставените цели. Свесност при набљудување и анализа на сопствените знаења, мисли, верувања и емоции. Свесноста е клуч за проактивноста бидејќи, ако не сме свесни за сопствените негативни реакции, тогаш е невозможно да преземете иницијатива за да ги промените во позитивни акции. Клучна во согледување на промените е свесноста и треба да се направат за да се достигне посакуваната цел.

Свесноста на наставникот за моменталната состојба во една училница е приоритетна доколку сака да промени нешто во неа. Наставникот треба реално да пристапи кон проблемите со кои се среќава за да може да изнајде правилен начин за нивно решавање. Треба да бидеме свесни дека тоа не мора да значи дека ќе доведе до проактивно однесување. Не е секогаш доволно да бидеш свесен за она што треба да се промени во одредени моменти.

Таа свесност треба да поттикне немир кој ќе нè наведе на преземање акција за промена на моменталната состојба и остварување на поставената цел. Добар пример за ова е дисциплината во една училница. Иако знаеме дека не може да се постигнат добри резултати во таква работна атмосфера, каде што нема дисциплина и понатаму не преземаме ништо. Потребно е да се преземат одредени активности за да се биде проактивен, да се има став на одговорност, посебно одговорност кон своите преземени акции.

Во воспитно-образовниот процес терминот проактивно менаџирање, пред сè, ги опфаќа сите оние што се активни во процесот на работата, кои гледаат напред, бараат начини што може да се направи за позитивно да се влијае на работата. За да се влијае на крајниот резултат, односно да се биде проактивен, значи дека треба да се преземаат сите можности. Во воспитно-образовниот систем наставникот треба да ги следи новите тенденции, да придонесе и да биде активен за позитивни промени на работното место (училница) за да можеме да го наречеме проактивен менаџер. Местото каде што наставникот го поминува најголемиот дел од работниот процес е училницата.

Училницата претставува сложен, комплексен и отворен организациски систем во проактивното менаџирање во училницата претставува уметност и наука на трансформирање група млади луѓе во група активни ученици. Како што уметникот ги комбинира празното платно, четката и бојата, за да создаде прекрасна слика, така наставниците во училиштето создаваат средина за учење од едноставни методи, од наставен план и учебници (Chandra, 2015).

Наставниците се покажуваат себеси преку својот стил и начинот на организирање и менаџирање на училницата, како и кај уметниците, каде што доаѓаат до израз стилот и креативноста. Терминот проактивен менаџер во образованието подразбира сестраност, способност да се искористат сите расположливи ресурси за реализирање на поставените цели. Училницата е местото каде што наставникот како проактивен менаџер поминува најголем дел од работното време. Улогата на наставникот во една училница, каде што се среќава со ученици различни помеѓу себе е да ги да ги сплоти тие ученици во една целина.

Здружението за супервизија и развој на наставни планови (Association for Supervision and Curriculum Development – ASCD) го поистоветува менаџментот во училницата со пиедестал како модел на интегрирана структура. На пример: значењето на зборот „пиедестал“ во една училница подразбира, кога наставниците се обидуваат да ги обучат учениците индивидуално, а потоа да создадат една целина и да направат успешен тим од нив. Градинарот создава пиедестал со одгледување на растенијата индивидуално, кои потоа ќе ги претвори во прекрасен пејзаж.

Поетот одбира поединечни зборови, компонира и создава поезија, ова исто така е пиедестал. Наставникот реализира и планира активности во доменот на проактивноста, во кои и покрај нивните индивидуални разлики може да се вклопат сите ученици. Активностите од овој вид подразбираат приспособување на наставните содржини на секој ученик и неговите индивидуални способности, со цел да се поттикне развој на секој ученик според неговиот потенцијал, со цел да се извлече максимумот од секој ученик.

2.3.2 Наставникот како проактивен менаџер во училницата

Наставникот овозможува активност за секој ученик индивидуално, со што секој ученик на крајот од часот ќе придонесе при извлекувањето на заклучокот од наставната содржина, така што добиваме една целина која се нарекува проактивна училница. Стилот на менаџирање во училницата, едукацијата и изведување на наставата имаат влијание на учениците. Одговорноста, односно задача на наставниците е да создадат училишна средина во која ќе настапат со посебен стил на изведување на наставата, која позитивно ќе влијае на ученикот.

Да се стане проактивен наставник значи да се примени образовен стил што ќе ги поддржува учениците со различни способности. Ако сакате да станете проактивен наставник, направете сè што е неопходно за да може за да се создаде позитивна емоционална и физичка атмосфера за ученикот (Seals, 2007). Доколку ја разгледаме улогата на наставникот во училницата како менаџер, може да дојдеме до заклучиме дека наставникот има многу тековни задачи кои треба да ги реализира, опфаќаат четири полиња од поучувањето, и тоа: планирање и подготовка, уредување и атмосфера во училницата за одржување на наставата, реализирање на наставата, професионална одговорност.

Наставници кои се проактивни не ги обвинуваат условите, околностите туку нивното однесување е како производ на сопствен избор базиран на вредностите, а не врз основа на условите. Највредниот подарок што наставникот може да им го даде на учениците е да им помогне да ја развијат одговорноста, за нивните сопствени животи, за нивното учење, за општеството и за нивната сопствена работа. Наставникот со својата проактивност создава многубројни можности со кои им помага на учениците да развијат чувство на одговорност за сопственото учење.

За еден наставник да биде проактивен треба да има целосна контрола врз сопствените емоции, верувања и мисли. Тоа значи дека треба да има контрола врз сопствените постапки и никогаш да не ги обвинува другите за сопствените неповолни околности или грешки. Сето тоа подразбира преземање акции и одговорност за своите постапки. Секој наставник треба да биде свесен за одредено негативно однесување, се појавува потреба од преземање одредена акција, како и преземање одговорност за таа акција со контрола на мислите и чувствата, а дури потоа може да премине на следниот чекор –

планирање. Секој план треба да има цели и да биде детален, да содржи форми, методи, временска рамка, материјал, разгложување на часот и активности предвидени за секој дел, потребно е да се планира како ќе се следат постигнувањата на учениците.

Пред да се започне со реализација на планот треба да се размисли со какви препреки може да се соочиме, секогаш постои нешто што може да тргне спротивно од она што претходно ни е испланирано и невозможно е да ги елиминираме сите препреки при реализација на поставениот план. Планот треба добро да се согледа и навремено да се процени што би можело да тргне наопаку. Проактивната личност е подготвена и кога ќе се појават неочекувани ситуации, а реактивното лице мора да развие план на самото место. Проактивниот менаџер (наставникот) ги реализира сите задачи и става поголем акцент на првите аспекти: планирање, подготовка и уредување на атмосферата во училницата (Seals, 2007).

Во однос на првиот аспект, проактивниот наставник при своето планирање ги одредува целите за учење и содржините во функција. Планира методи на учење и потребни материјали, како и оценување на учењето на учениците. Со своето планирање проактивниот наставник прави подготовка и го организира времето за да може да ги реализира целите поставени пред него, а со самото тоа наставникот нема потреба да се трка помеѓу часовите и поставувањето материјали, печатење копии во канцеларија и набрзина пишување инструкции на табла.

Поради навремено детално планирање, тој има можност да се фокусира и на други работи, да стои надвор од училницата и да му посакува добре дојде на секој ученик. Секој ученик слуша како наставникот му се обраќа со неговото име, и во периодот кога започнува часот потребно е наставникот да започне општ разговор со учениците преку кој може да согледа со какво расположение се присутните ученици. На тој начин тој ќе знае кои ученици се подготвени за усвојување нови содржини, а на кои ученици ќе им треба поддршка и охрабрување.

Менаџирањето треба да претставува креативен процес, при што ќе овозможи да се повтори чувството дека „времето одлетало“, а обврските се извршиле и дека се постигнати ефектите кои биле посакувани. Умешноста на наставникот да менаџира со времето бара добро познавање на процесот на учење и поучување, како и способност за препознавање

различни видови однесувања кои може да се појават како резултат на претходно испланираните активности.

За еден наставник да може да менаџира со времето, потребно е постојано да изведува опсервација на одделението и откривање на фактот кој како работи, како сака да работи и кога, што предизвикува дефокусирање и пренасочување на вниманието, во кои услови се постигнува најголем ефект, а во кои услови тоа е спречено. Да се биде проактивен значи да се биде подготвен. Впрочем, добрата подготовка на наставникот му дава време да биде проактивен. Проактивниот наставник, според планираното, за секој час се подготвува посебно (Henley et al., 2009).

- Планирањето овозможува добро да се размисли за она што ќе се учи на часот и целите да се поврзат со она што е познато за учениците, како и место на тој час во наставната програма од даден предмет. Имено, доколку часот не се планира претходно, наставникот нема јасна слика што сè учениците треба да научат на часот, не ги поврзува целите со знаењата и способностите на своите ученици.
- Планирањето му дава можност на наставникот добро да размисли за тоа како ќе се одвива часот и кои содржини ќе се обработат. Од досегашните искуства се знае дека најуспешни наставници се оние што успеале точно да одредат колку време им е потребно за секоја планирана активност и кои го одредуваат ритмот на премин од една во друга активност (Henley et al., 2009).

Успешните наставници по секој одржан час водат забелешки за реализацијата на часот, изведуваат самооценување кое во голема мера ќе му ја олесни работата при идните планирања.

Планирањето во голема мера помага да се намали времето што го троши наставникот кога размислува за часот со цел да може да се посвети и на други работи. (Доналдсон и др., 2013).

Во однос на вториот аспект, проактивниот наставник при уредувањето и создавањето атмосфера во училиницата потребно е да создава околина во која ќе владеат доверба и почит. Потребно е да воспостави култура на учење позитивно да влијае на учениците и да ја организира физичката околина. Проактивниот менаџер треба да раководи

со просторот во училницата и добро да го осмисли, како и начинот на кој тој простор се користи, сето тоа придонесува во подигање на успешноста на она што се случува во училницата. Кога дискутираме за успешно менаџирање со просторот во училницата, ја подразбираме поставеноста на елементите во училницата и нивната функционалност. Училницата треба да биде пријатна како за учениците така и за наставниците.

Елементите во просторијата наречена училница треба да бидат соодветно поставени за да им бидат на дофат на учениците, да се овозможи простор за движење за да не се создава неред, како за учениците така и за наставникот. Учениците треба да имаат доволно простор и услови во училницата за да можат самостојно да ги исполнат своите обврски, наставникот да може да работи со цел клас, просторот мора да биде флексибилен за различни активности. На учениците треба да им се обезбеди средина за учење што нуди најразлични доживувања, со што ќе им се помогне да се развијат физички, интелектуално, социјално и емоционално, соодветно на нивната возраст и степенот на развој.

Управувањето со училницата има најсилно влијание на учење на учениците, дури поголемо и од поддршката на родителите, наставниот план и програма и културата во училиштето. Проактивниот пристап во управување со училницата започнува со поставување контрола во училница. Ако се пропуштат можностите за непречен почеток, се троши повеќе време во обид да се смират работите и да ја вратите контролата во училницата. Подобро и поефективно е да се спречат проблемите со дисциплината отколку да се справува со проблемите откако ќе се појават.

Проактивниот пристап во управувањето со училницата се фокусира на оформувањето и организацијата на училницата на начини кои промовираат позитивна физичка и емоционална средина. А, тоа подразбира според (Прентон и Јанкуловска, 2009):

- создавање пријатна клима во училницата;
- креирање позитивна физичка средина;
- утврдување јасни правила и процедури;
- одржување соодветен тек на наставата.

Основа за градење пријатна клима во училницата е однесувањето со почит помеѓу учениците и наставниците во рамки на училницата, почитувањето на правилата од страна

на учениците, не поради страв дека ќе бидат казнети туку затоа што тие ги поставиле и така е правилно за наставниците да создаваат можности. Создавање пријатна клима во училницата бара дознавање повеќе за она што ги интересира учениците, распределување обврски во училницата (активно учество на учениците во воспитно-образовниот процес), поставување високи очекувања пред секој ученик, како во однесувањето така и во постигнувањата.

Физичката средина во училиштето е битна за секој ученик кој по првпат ќе влезе во неа, поради тоа што секој наставник треба да се погрижи за физичката уреденост на училницата. Наставникот треба да се погрижи за: распоредот на масите да одговара на различни активности, да создаде естетски привлечна средина која ќе се одржува чиста, создавање доволен простор за движење во училницата, да ја уреди училницата со слики, постери, проекти кои ја покажуваат работата на учениците и нивниот напредок. Сметаме дека проблемите со однесувањето во училницата ќе се намалат доколку бидат донесени правила за однесување на учениците.

Со укажување на она што може да се направи, со правила што треба да се донесат заедно со учениците, (поставување на правилата на позитивен начин), потребно е да се донесат правила кои лесно ќе се запомнат, треба да се заземе став како ќе се следат учениците и како ќе се реагира доколку не ги почитуваат правилата на однесување. Една од најважните работи на наставникот во училницата е да го одржи правилниот тек на наставата, да биде во вистинска насока – ниту пребрзо ниту пребавно.

За успешно планирање и реализирање на наставниот процес, наставникот треба да умее да им го привлече и задржи вниманието на учениците, часови кои ќе побудат интерес за учење кај учениците, навремено планирање и подготвување на материјалот што е предвиден да се користи на тој час, планирање на активностите за вклучување ученици со различни способности при реализирање на наставната содржина, водење грижа и сметка за временската рамка на часот и активностите што се дел од него.

Успешноста на проактивниот наставник е во создавање пријатна клима во училницата, креирање соодветна физичка средина, утврдување јасни правила и процедури и одржување соодветен тек на наставата. Тогаш наставникот ја организирал училницата на начин кој промовира позитивна физичка и емоционална средина која претставува основа за

еден активен работен ден. Впрочем, проактивниот пристап во управување со училищата се состои од три интерактивни фактори: структура, настава и дисциплина. Изборот на наставните содржини, креативноста и комуникациските способности на наставникот имаат големо влијание на однесувањето на ученикот.

3. Организациона поставеност и чинители во средните стручни училишта

Како воспитно-образовни институции, средните стручни училишта имаат сложена структура и специфичен организационен систем во кој поединци, пред сè имаат задача и одредена цел, да продуцираат активности кои ќе доведат до високи постигнувања и резултати кои ќе придонесат за ефикасно работење на образовната организација. Тоа што е применливо во една организација не е во друга, нешто што не е прифатливо за едно училиште е добро за друго.

Потребно е покрај правила по одредени стандарди да се создадат и правила приспособени за одредени луѓе, опкружување и организации. Неопходно е добро да се познаваат човечката природа, навики, потреби, интереси, ставови од поединци или цела група. Управувањето со човечки ресурси е систем што постојано се менува, приспособува и усовршува, во него настануваат крупни промени. Моделите на управување со човечките ресурси кои се актуелни во прв план ги ставаат хуманистичките, а не економските вредности. Со самото тоа, инвестирањето во луѓе е покорисно од инвестирање во капитал. (Гоцевски, 1997, 286-288).

Сето тоа ни овозможува поголемо ангажирање во работата, работниците се повеќе мотивирани, што е една од основните цели во областа на управувањето и раководењето во организациите. Човечките ресурси и управувањето со нив, како современ концепт, се занимаваат истовремено со социјални и индивидуални аспекти на луѓето во образовната установа. Училиштето како воспитно образовна организација го сочинуваат менаџерот на училиштето (директор), како раководен орган, училишниот одбор, наставниците, стручните соработници, учениците и нивните родители, како и локалната средина.

3.1 Директорот како раководен орган во средното стручно училиште

Поимот директор треба да се сфати како поединец во некоја организација, односно титула при извршувањето определена функција на некое од повисоките нивоа во

хиерархијата/менаџментот. Директорот треба да поседува способност да се справи со високи нивоа на стрес, мирно да управува со тешки ситуации и да има одлични вештини за управување со времето за да биде успешен директор (Закон за средно образование, 2020).

Личноста што ја врши оваа функција по суштината на работите претставува менаџер, од едноставна причина што врши некоја од менаџерските функции или игра некоја менаџерска улога. Станува збор за дадено законско право, односно поставувањето за директор на некое лице е одлука на некој орган. Директорот на образовната установа/училиштето треба да потекнува од редовите на истакнатите наставници, но тоа не е главен императив за директорот да успее на новото работно место. Директорската функција покрај педагошки раководител ја наметнува и потребата личноста да биде менаџер и водач. Погрешно е мислењето дека со чинот на поставување директор лицето станува успешен менаџер и водач на таа средина.

Директорот е клучниот фактор за ефикасна работа во воспитно-образовната институција. Од неговото успешно водење ќе зависи задоволството на сите учесници во воспитно-образовниот процес и рејтингот на воспитно-образовната понуда. За да се постигне таа цел, потребно е лицето што има намера да биде директор на едно училиште да се запознае со проблематиката на менаџментот и водството со училишните установи и да процени дали ги поседува карактеристиките и дали е способно да ја извршува функцијата (Гоцевски, 1997, 292-315).

Кога веќе дефиниравме дека на воспитно-образовниот систем му е потребен современ менаџмент, се поставува прашањето каков менаџер му е потребен на образованието? Оттука произлегува и потребата за оспособување кадри кои ќе ја вршат оваа сложена, динамична и одговорна работа. Тоа се менаџерите оспособени за раководење и управување со процесите во воспитно-образовната, научно-истражувачката и едукативната сфера.

3.2 Училишниот одбор како раководен орган во средното стручно образование

Училишниот одбор во образовниот систем има многу важна улога. Добро етаблиран, училишниот одбор може да ја обезбеди потребната поддршка на училиштето за да се подобрат неговите перформанси, како и да се подобрат постигнувањата и поддршката на учениците. Според Законот за средното образование („Службен весник на Република Македонија“ бр. 44/1995... 64/2018 и „Службен весник на Република Северна Македонија“ бр. 229/2020), училишниот одбор на средното училиште:

- донесува статут;
- предлага годишна програма за работа
- предлага годишен финансиски план до основачот;
- предлага завршна сметка до основачот;
- објавува јавен оглас за именување директор;
- врши интервју со кандидатите за директор;
- од пријавените кандидати на објавениот јавен оглас за именување директор му предлага на градоначалникот на општината еден кандидат;
- поднесува предлог до директорот за престанок на работниот однос на одредени наставници согласно закон;
- одлучува по приговорите и жалбите на вработените во училиштето;
- одлучува по жалбите на ученици, родители, односно старатели на ученици;
- разгледува и други прашања утврдени со статутот на општинското училиште.

Училишниот одбор како субјект игра голема улога од сите наведени обврски и права и може да се констатира дека е клучен во донесување одлуки кои влијаат врз ефикасноста на работата на образовната установа. Поради сето ова, битна е релацијата помеѓу училишниот одбор и директор менаџер на училиштето, мудрост е да се воспостават тие релации на високо ниво бидејќи само таа умешност може да води кон целосна успешност на образовните институции.

3.3 Наставникот и неговиот кариерен пат

Во Законот за наставници во основните и средните училишта („Службен весник на Република Македонија“ бр. 10/2015, 145/2015 и 30/2016) е предвидено наставниците од основните и средните училишта да напредуваат во звања. Категоријата наставник се добива со завршување соодветно високо образование за наставници и добивање диплома со звање наставник. Во првата година во државна образовна институција средно училиште наставникот се води како приправник. По завршувањето на приправничкиот стаж, наставникот има право да се пријави за полагање приправнички испит кој е во организација на Државниот испитен центар. По заокружувањето на овој процес, приправникот се стекнува со звање наставник.

Во нашето секојдневие наставникот е во можност да напредува во звањата наставник ментор и наставник советник. Поставените стандарди кои се професионални во однос на звањата наставник ментор и наставник советник и начинот на стекнување ги пропишува исклучиво министерот на предлог на Биро за развој на образование и Центарот за стручно образование и обука. Со звања може да се стекнат одреден број наставници, наставник ментор или наставник советник за секоја општина, односно Град Скопје. Сето тоа е под јурисдикција на министерот, по претходна согласност од Владата на Република Северна Македонија.

Напредувањето на наставникот во звање наставник ментор е можно доколку:

- работното искуство му е најмалку пет години како наставник,
- потребно е да поседува лиценца за наставник,
- да ги исполнува професионалните стандарди,
- во последните пет години наставникот не треба да биде на објавениот извештај со резултати од спроведени екстерни проверувачи, на постигањата на успехот на учениците во редот на 20% на наставниците кај кои има најголеми отстапувања,
- наставникот не треба да биде оценет со оценка помала од четири (4) при вреднувањето на трудот на наставниците од спроведена последна интегрална евалуација.

Наставник ментор може да напредува во звање наставник советник доколку:

- има најмалку 12 години работно искуство, од кои три години во звањето наставник ментор,
- има лиценца за наставник,
- ги исполнува професионалните стандарди за наставник советник,
- најмалку двапати е на објавениот извештај со резултати од спроведеното екстерно проверување на постигањата на успехот на учениците во редот на 20% на наставниците кај кои има најмалки отстапувања во добиените показатели,
- во последните десет години да не е на објавениот извештај со резултати од спроведеното екстерно проверување на постигањата на успехот на учениците во редот на 20% на наставниците кај кои има најголеми отстапувања во добиените показатели и
- оценет е со оценка не помала од четири (4) при вреднувањето на работата на наставниците од спроведени две последни интегрални евалуации.

На наставникот може и да му се одземе стекнатото звање ако со правосилна одлука му се изрече мерка забрана за вршење професија, дејност или должност или со правосилна судска одлука е осуден на казна затвор во траење над шест месеци. Иницијатива за одземање на стекнатите звања покренува директорот на училиштето во кое наставникот работи и ја доставува до Министерството.

Работните должности на наставниците со звање наставник ментор опфаќаат и менторирање студенти од факултетите за наставници и Академијата за наставници, менторирање колеги што имаат поддржан професионален развој, користење иновативни приоди и нудење помош на колегите во спроведување акциски истражувања, учество во изготвување развојни политики на училиштето и други задачи согласно стекнатите компетенции за наставник ментор.

Работните должности на наставниците со звање наставник советник опфаќаат и менторирање студенти од факултетите за наставници и Академијата за наставници; менторирање колеги што имаат поддржан професионален развој; водење колаборативни

тимови за учење; изготвување наставни материјали за учење; креирање, аплицирање и спроведување иновативни проекти во училиштето; учество во изготвување развојни политики на училиштето и други задачи согласно стекнатите компетенции за наставник советник.

3.4 Професионален развој на наставникот

Според Законот за наставниците и стручните соработници во основните и средните училишта (Службен весник на Република Северна Македонија бр. 161/2019), сите наставници во образовниот систем во Северна Македонија се должни во текот на својата работа континуирано да се доусовршуваат на професионален план. За таа цел, министерот за образование донесува годишна програма за обуки за стручно усовршување на наставниците на увид на директорите на училиштата.

Предлог-програмата за обуки за стручно усовршување ја изработува и предлага Бирото за развој на образование во соработка со Центарот за стручно образование и обука, Државниот испитен центар, Државниот просветен инспекторат и Академијата за наставници.

Професионалното усовршување се остварува без да се наруши воспитно-образовниот процес во училиштето и тоа преку акредитирани програми за обука, преку проекти одобрени од Министерството, интерно стручно усовршување во училиштето, регионални колаборативни тимови за учење и преку индивидуални форми на учење.

Наставниците се обврзани на континуирано стручно усовршување да посветат најмалку 60 часа во текот на три учебни години. Во рамките на 60 часа стручно усовршување спаѓаат обуките што наставниците ги посетуваат во и надвор од училиштето, од кои најмалку 40 часа се од учество на акредитирани програми за обука, за што средства се обезбедуваат во буџетот на Бирото за развој на образованието.

Акредитацијата на програмите за обука ја врши Бирото за развој на образованието, согласно Законот за Бирото за развој на образованието. Секој наставник во рок од три години поминува 10 часа обука за приоритетни програми определени од министерот, за што средства се обезбедуваат во буџетот на Бирото за развој на образование.

Секој наставник во рок од три години поминува 10 часа обука за личен професионален развој. Трошоците за обуката за личен професионален развој се на товар на наставникот.

За сопственото стручно усовршување наставникот прави личен план за професионален развој за секоја учебна година врз основа на самоевалуацијата во однос на основните професионални компетенции, резултатите од интегралната евалуација, екстерните оценувања на знаењата на учениците, извештаите од посети на советници од Бирото за развој на образованието, Центарот за стручно образование и обука и Државниот просветен инспекторат.

Планот го одобрува директорот на училиштето на предлог на тимот за професионален развој во училиштето. Тимот за професионален развој го сочинуваат еден наставник од соодветниот стручен актив на наставници во училиштето, педагог и/или психолог во училиштето.

Формата и содржината на личниот план за професионален развој го уредува министерот, на предлог на Бирото за развој на образованието и Центарот за стручно образование и обука.

Наставникот, кој од објективни причини не може да реализира дел од планираните активности во личниот план за професионален развој, должен е во консултација со директорот на училиштето да направи измена во личниот план за професионален развој.

На наставникот кој не го реализирал личниот план за професионален развој, а за тоа нема објективни причини, директорот следната учебна година му определува поддржан професионален развој. Поддржан професионален развој подразбира доделување ментор кој му помага на наставникот во изработка и реализација на личниот план за професионален развој на наставникот.

За професионалниот развој на секој наставник се води професионално досие. Формата, содржината и начинот на водење на професионалното досие ги пропишува министерот, на предлог на Бирото за развој на образованието.

3.5 Програма за обуки за стручно усовршување на наставниците во средните училишта во Република Северна Македонија

Врз основа на Законот за наставниците и стручните соработници во основните и средните училишта на Република Северна Македонија, објавен во „Службен весник“ бр. 161/2019, министерот за образование и наука секоја година донесува програма за обуки за стручно усовршување на наставниците.

Во прилог подолу следуваат видовите обуки за кои може да се одлучат директорите и наставниците во средните училишта со цел нивен професионален развој и стекнување нови вештини. Од листата може да се увиди дека поголемиот дел обуки се стремат да ја подобрат подготвеноста на наставникот во поглед на справување со учениците со социјални тешкотии и оние на кои им е потребна социјална поддршка.

1. Знаења за наставниот предмет и за воспитно-образовниот систем

1.1. Знаења за воспитно-образовниот систем

- Учење на далечина: интернет-апликации и платформи за учење,
- Воспитание во современ контекст: развивање социо-емоционални вештини кај учениците,
- Демократска култура во училиште,
- Самоевалуација на квалитетот на образованиот процес на ниво на училиште,
- Рушење бариери: градење инклузивна училишна култура и
- Родова еднаквост и родова сензитивност во училиште.

2. Поучување и учење

2.1 Планирање и подготовка на наставата

- Планирање час со примена на електронски дидактички материјали во наставата и користење информатичко-компјутерски ресурси,
- Современо планирање час: креирање сценарија за час и наставни материјали приспособени на учениците,
- Инклузија и пристапи во поучувањето ученици со посебни образовни потреби/попреченост, и
- Методика на билингвалната настава.

2.2 Реализација на наставата

- Примена на иновативни интерактивни пристапи во наставата,
- Настава базирана на проблемски пристап,
- Учење преку истражување, работа на проект и решавање проблеми,
- Настава за развивање критичко мислење кај учениците, и
- Настава насочена кон постигнување резултати од учење од повисоко ниво.

2.3 Оценување на учениците

- Дизајнирање објективни тестови на знаење,
- Формативно оценување,
- Посебни аспекти за оценување според индивидуален образовен план, и
- Унапредување на процесот на оценување во стручното образование, воспоставување јасни, воедначени и транспарентни критериуми за оценување.

2.4 Познавање на учениците и излегување во пресрет на нивните потреби

- Професионален развој и кариерно советување на учениците (менторирање, следење, пристапи за детекција на афинитети и интереси, мотивација и развој),
- Пубертет и адолесценција - психологија на адолесцентот (препознавање на потребите и емоциите).

3. Создавање стимулативна средина за учење

3.1 Создавање безбедна и стимулативна средина за учење

- Справување со врничкото насилство и кибернасилство и
- Разрешување конфликти со ученици и меѓу учениците.

3.2 Училишна клима

- Стратегии за менаџмент во училница – принципи и примери на добра практика за создавање позитивна работна атмосфера во училница и во онлајн/виртуелна училница и
- Поддршка на ученици што потешко напредуваат (врсничко туторство, менторство, дополнителна настава).

4. Социјална и образовна инклузија

- Стратегии, методи и техники за работа со надарени ученици,
- Практичен пристап во работата со ученици со посебни образовни потреби, и

- Стандарди и квалификации за ученици со посебни образовни потреби во стручните училишта.
- 5. Комуникација и соработка со семејството и заедницата
 - Ефективна соработка со родителите и локалните заедници, општините, асоцијацијата на работодавачи и поединечни работодавачи, граѓански организации/активисти и други социјални партнери и
 - Форми, области и начини на соработка со бизнис заедницата во средното стручно образование.
- 6. Професионален развој и професионална соработка
 - Професионална соработка на наставниците (стручни активи, заедници за учење, менторство и слично).

Освен овие обуки што ги организираат и спроведуваат официјални оператори и центри за стручно усовршување со посебна акредитација, постојат и други формални и неформални институции што нудат обуки за наставниците, меѓу кои и УСАИД, амбасадите, разни непрофитни организации и сл. За среќа, изборот и опсегот на стручна наобразба денес е широк и достапен за секого.

Некои обуки се нудат со физичко присуство, а други преку дигитални платформи. Иако се акредитирани, ваквите обуки, кои не се избрани и организирани од училиштето, наставникот може да ги посетува и секако се вреднуваат при неговото оценување и унапредување, но трошокот за нив го сноси самиот наставник.

II. ИСТРАЖУВАЧКИ ДЕЛ

1. Предмет на истражувањето

Училишниот тим, односно наставниците и педагошко-психолошката служба, во училиштето мора да се осврнат на системот од различни вредности и општествени норми за да им помогнат на учениците да станат социјално покомпетентни и интегрирани во заедницата и пошироката општествена средина. Според InTASC, наставникот разбира како учениците учат и се развиваат и треба да обезбеди соодветни можности за учење кои го поддржуваат интелектуалниот, социјалниот и личниот развој на секој ученик.

И покрај зголемениот акцент на социјалниот развој, многу ученици не покажуваат социјална компетентност или вештини неопходни за успешни интеракции со врсниците и возрасните лица во нивната околина и во училиштето.

Порастот на анксиозно и агресивно однесување и, како резултат на тоа, поголемото време потрошено на дисциплинирање и коригирање на асоцијалното однесување создаваат значителни предизвици за наставниците. Оттука, се јавува потреба стандардните училишни дисциплински практики и процедури за ученици со и без попреченост да се осврнат на пошироки, посистематски стратегии кои воспоставуваат општествено поддржувачки средини за учење во училиштата. Создавањето кохерентна училишна заедница и култура на социјална компетентност на ниво на училиште резултира со социјални придобивки за сите ученици.

Во овој магистерски труд основа за анализа и разгледување на социјалната поддршка се учениците од средните стручни училишта и нивното вклучување во одредени активности, едукативни работилници или средби со училишните тимови, стручните кадри кои тековно се надградуваат и ја обезбедуваат социјалната поддршка на учениците. Во оваа насока, улогата на наставниците вклучува поддршка и промовирање на социјалниот развој на сите ученици.

Поддршката за позитивно однесување на учениците, односно посакувано и прифатливо однесување не само во училиштето туку и во пошироката општествена средина подразбира еден систематски пристап за подобрување на капацитетите на училиштата, семејствата и заедницата во насока на дизајнирање ефективна училишна средина и

создавање системи за поддршка и подобрување на социјалните контакти во животот на учениците, како со нивните врсници во рамките на училиштето така и во заедницата воопшто. Дополнително, системот за социјална поддршка претставен во овој труд комбинира концепти од различни модели на превенција, вклучувајќи:

- едукација на карактерот (Miller, Kraus, & Velkamp, 2005);
- наставната пирамида за поддршка на социјалната компетентност и спречување предизвикувачко однесување кај децата (Fox et al., 2003); и
- работа на воспоставување заедници во средните стручни училишта и училниците (Sapon-Shevin, 1999).

При таргетирање на учениците на кои им е потребна социјална поддршка, наставниот кадар и стручните служби во училиштата соработуваат за да создадат структура за социјална поддршка која се фокусира на средина за учење за:

- промовирање социјално прифатлива средина за учениците;
- зголемување на социјалната компетентност кај сите ученици и
- спречување односно превенирање социјално несоодветното однесување на учениците во рамките на училиштето и општествената средина.

Наставниците треба да соработуваат со цел да создадат можности за социјална интеракција во текот на училишниот ден, работната недела, како и во текот на целата наставна година. Активностите што поттикнуваат учење со посредство на врсници ги зајакнуваат вештините за интеракција кај учениците. Надвор од училницата (т.е. одмор или активности по завршување на училишните обврски) наставниците можат да ги следат или структурираат можностите за социјална интеракција и да имаат големо влијание во градењето чувство на припадност кон заедницата на самите ученици. Sapon-Shevin (1999) ги опишува карактеристиките на градење чувство на заедништво во училницата како:

- безбедност: училницата е место каде што учениците се чувствуваат безбедно и треба да бидат свои;
- отворена комуникација: учениците ги прифаќаат различните потреби помеѓу нив и отворено зборуваат за нивните проблеми;

- меѓусебно поврзување: учениците се охрабруваат да ги запознаат своите соученици;
- заеднички цели: учениците работат заедно и си помагаат меѓусебно во постигнувањето на заедничките цели;
- поврзаност и доверба: учениците чувствуваат дека се вредни како личности и важни членови на заедницата.

Програмите за развивање социјални вештини честопати се засноваат на претпоставката дека директната настава им овозможува на учениците да развијат модели на одговори неопходни за воспоставување позитивни односи. Наставата за социјални вештини обично вклучува моделирање, вежбање, играње улоги, зајакнување и генерализирање од страна на учениците. Преку овие компоненти, изучувањето на вештините може да варира во зависност од избраната наставна програма или активност.

Наставните програми креирани од наставниците може да се однесуваат на различни возрастни групи, развивање социјални вештини, разновидни наставни пристапи. Според Cohen, Alberto & Troutman (1979), четири основни прашања треба да се земат предвид при изборот на програма за социјални вештини кај учениците:

1. Која е целната популација на ученици во средните стручни училишта и кои се нивните потреби?
2. Која е целта на наставната програма?
3. Кои се структурните и административните карактеристики на наставната програма?
4. Кои методи се користат за учење на социјалните вештини?

Затоа, се препорачува претпазливост при користење програми за социјални вештини (Leffert & Siperstein, 2003), односно:

- процена на социјалните вештини на учениците;
- реализирање активности кои подразбираат специфичен приод и методи за развој на социјалните вештини кај учениците;

- работа со други лица надвор од институцијата, односно професионални лица кои ќе помогнат во постигнувањето на крајните резултати за развивање социјални вештини кај учениците;
- разгледување и справување со пречките на животната средина кои го попречуваат напредокот на учениците, и
- ако наставата не резултира со посакуваниот исход, преиспитување на програмата и воведување промени.

Наставниците, исто така, треба да градат стратегија за применување различни методи за решавање конфликти. Решавањето конфликти може да се научи со поставување јасни насоки за решавање проблеми за време на кооперативни активности во училиштето, читање книги во кои тешките проблеми се решаваат на соодветен начин и успешно, дискусија за сценарија во кои учениците преземаат улоги или решаваат проблеми за различни ликови или зборувајќи за одредени ситуации од секојдневниот живот кои треба да им помогнат на учениците преку споделени искуства како да се справуваат со нив.

Општествено посакуваното однесување и проблематичното однесување не треба да постојат во репертоарот на учениците, не поради тоа што едното е поефикасно и поефективно од другото, туку зашто ученикот може да избере почесто да го користи однесувањето кое не е општествено прифатливо или посакувано. Учениците се соочуваат со проблеми во стекнувањето самоверба во училиштето и треба да бидат едуцирани преку работилници за стекнување вештини за самоверба, додека на учениците кај кои е идентификуван недостиг на мотивација за успех потребно е да им се посочуваат позитивни примери преку кои познати личности или, пак, личности од секојдневното живеење успеале со вложување труд и упорност да ја променат својата социјална положба во општеството (Horner & Day, 1991).

Покрај посочените „интервенции“ за специфични социјални вештини, учениците треба да се научат да ги препознаваат и да ги подобруваат нивните мрежи за социјална поддршка во секојдневниот живот. Wenz-Gross и Siperstein (1997) појаснуваат дека учениците со проблеми во учењето во многу помала мера ги гледаат своите врстници како извор на поддршка отколку учениците без проблеми со учењето. На учениците им треба

развивање социјална мрежа за поддршка и успех, а недостигот на поддршка од врсниците може да ги стави овие ученици во категоријата лица со ризик за идно неприфатливо социјално однесување во пошироката заедница.

Се чини дека учениците со низок социјален статус имаат повеќе тешкотии да ги следат знаците во околината и да одржуваат самоконтрола. Тие треба да се научат да бидат почувствителни на социјалните знаци и да ги разликуваат намерите на другите.

Скалата за социјална поддршка за деца, односно ученици се состои од неколку клучни компоненти:

- **Социјална поддршка од родителите** - се однесува на степенот до кој родителите ги разбираат своите деца, колку често сакаат да ги слушнат нивните проблеми, да се грижат за нивните чувства, да ги третираат како важни личности (на пр., некои деца имаат родители кои не сакаат да ги слушаат нивните проблеми).
- **Социјална поддршка од соучениците** - се однесува на меѓучовечките односи и прифаќање на детето од неговите соученици (на пр., некои деца имаат соученици со кои можат да се дружат, други деца немаат соученици што ги разбираат и слушаат нивните проблеми).
- **Социјална поддршка од наставникот** – се однесува на степенот до кој наставниците им помагаат на децата кога се вознемирени, дали даваат сè од себе да им помогнат на учениците во одредени ситуации. Грижата од наставникот за социјалниот развој на ученикот и однесувањето им дава до знаење дека се третирани како важни поединци во општеството.
- **Социјална поддршка од блиски пријатели** – се однесува на тоа дали ученикот има близок пријател со кого може да зборува за своите проблеми, пријател што навистина го разбира, пријател кому може да му се пожали за одреден проблем и да побара совет за разрешување одреден проблем со кој се соочува (на пр., некои ученици немаат близок пријател кој навистина слуша што зборуваат, а други ученици имаат близок пријател кој слуша што сакаат да споделат).

Една од примарните цели на образовната дејност е нудењето социјална поддршка на учениците благодарение на надградените знаења, вештини и способности и постигнувањето повисок квалитет во извршувањето социјално одговорните задачи. Без тоа,

човекот не би можел да функционира. Развојот на кадарот, кога е правилно насочен, може да покаже значителни резултати и тој и учениците да чувствуваат поголемо задоволство во она што го прават со цел идни подобрувања и усовршувања.

Наставникот денес, повеќе од кога било, е исправен пред предизвикот да одговори адекватно на сите промени кои настануваат во воспитно-образовниот процес, што подразбира негово постојано надградување и развивање. Професионалноста е карактеристика на наставничката професија и токму поради тоа се оправдува постојано поттикнување на професионалниот развој и неговото менаџирање. 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 средно стручно училиште за да се справат со предизвиците поврзани со социјалната поддршка на учениците.

2. Цели 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 средните стручни училишта за давање социјална поддршка на учениците. Поточно, имам за цел да проверам и проценам 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 и стручните соработници за нивно стручно усовршување.

Професионалниот развој на наставниците и стручниот персонал е значаен од повеќе аспекти, но во најголема мера е значаен поради обезбедувањето висококвалитетен воспитно-образовен процес кој се рефлектира на постигањата и формирањето на личноста кај учениците.

Менаџирањето како процес е присутен во секој сегмент од општествениот живот на човекот. Несомнено е големо неговото влијание врз работата во училиштето, како специфичен организациски систем. Преку добро планиран, организиран и координиран

кадар, тимска работа, или со еден збор менаџиран професионален развој на наставниот кадар, се создава квалитетен воспитно-образовен систем, кој е секогаш чекор напред со предизвиците во образовната сфера, а особено во поглед на социјалната поддршка на учениците.

3. Апликативни цели на истражувањето

Преку овој магистерски труд ќе дојдеме до повеќе сознанија за менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во средни стручни училишта во преземањето идни чекори за подобрување на состојбата на учениците со потреба од социјална поддршка доколку се увидат одредени слабости. Задачите што следуваат обезбедуваат увид во она што претходно беше кажано:

- Да се согледа актуелната практика во однос на планирањето на професионалниот развој на наставниците и стручниот персонал во средните стручни училишта.
- Да се утврди дали наставниците учествувале во интерно и екстерно организирани обуки во врска со нивниот професионален развој за справување со потребата од социјална поддршка на учениците.
- Да се испита дали директорите ја остваруваат својата улога во врска со менаџирањето на професионалниот развој на наставниците за поддршка на учениците.
- Да се согледа какви проблеми постојат во менаџирањето на процесот на професионалниот развој на наставниците за социјална поддршка на учениците.

4. Хипотези на истражувањето

Од претходно наведените цели, од аспект на менаџирањето на професионалниот развој на наставниците во средното стручно образование за социјална поддршка на учениците, 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 средните стручни училишта за давање социјална поддршка на учениците. Тие сметаат дека менаџирањето на професионалниот

развој на наставниците е процес регулиран со програмата за работа на училиштето, добро организиран и се реализира согласно идентификуваните потреби на наставниците за нивно стручно усовршување.

Од главната хипотеза произлегуваат следните помошни хипотези:

ПОМОШНИ ХИПОТЕЗИ

1. Планирањето на професионалниот развој на наставниците во средните стручни училишта за давање социјална поддршка на учениците се врши согласно идентификуваните потреби за нивно стручно усовршување.
2. Наставниците учествувале во различни видови интерно и екстерно организирани обуки во врска со нивниот професионален развој.
3. Во средните стручни училишта има тимска работа за давање социјална поддршка на учениците.
4. Наставниците сметаат дека менаџирањето на нивниот професионален развој во давање социјална поддршка на учениците се реализира доволно квалитетно.

5. Варијабли на истражувањето

Независни променливи варијабли – наставен кадар во средните стручни училишта, стручната односно педагошко-психолошката служба во средните стручни училишта, наставната програма.

Зависни променливи варијабли – учениците и програмите за социјална поддршка во средните стручни училишта, социјалната поддршка на учениците, информациската социјална поддршка на учениците, емоционалната социјална поддршка на учениците, инструменталната социјална поддршка на учениците.

6. Методологија на истражувањето

Методолошкиот дел од трудот ќе вклучи статистички, аналитички и компаративен метод. За изработка на овој магистерски труд ќе се користи литература од странски и домашни автори, публикувани трудови, статии, списанија, истражувања од онлајн медиуми добиени од библиотечни фондови или од интернет-страници, библиографски наслови од различни автори.

Клучен извор на информации за изработка на овој труд ќе биде компаративната анализа и стандардизирана анкета.

Методот на анализа ќе се спроведе врз основа на податоци од секундарни извори. Ќе се применат повеќе научни методи: индукција (систематизирање на добиените податоци), дедукција (извлекување заклучоци). Податоците и информациите се прибрани преку примарни и секундарни извори. Секундарните извори се однесуваат на веќе направени истражувања од конкретната област, како и на други дела на ценети автори во областа.

7. Постапки за спроведување на истражувањето

Истражувањето се спроведе со примена на анкетен прашалник, компаративен (споредбен) метод во поглед на имплементирањето на социјалната поддршка на учениците во средните стручни училишта и методот на анализа на содржина на документи (извештаи, записници, планови за активности во средните стручни училишта кои се однесуваат на активностите за социјална поддршка на учениците).

8. Примерок на истражувањето

Со истражувањето беа опфатени приближно 100 испитаници - наставници и стручни соработници од четири средни стручни училишта на територијата на нашата држава кои спроведуваат активности и реализираат програма за социјална поддршка на учениците во средното стручно образование.

Од сите испратени анкетни прашалници, само 52 беа целосно и навремено пополнети и вратени за процена и анализа. Од нив потекнуваат и анализираните податоци врз кои се темелат наодите во овој труд.

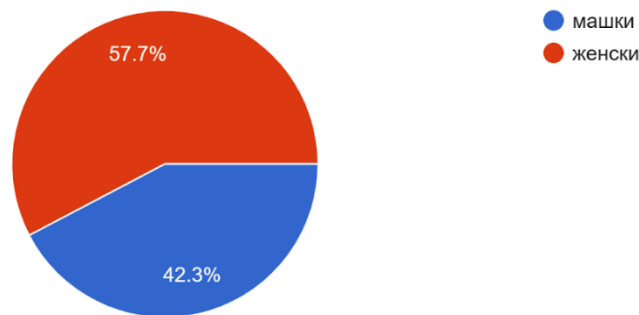
9. Техники за обработка на добиените резултати

За анализа на собраните податоци во насока на докажување на хипотезите на истражувањето се користи анализа преку која се откриваат причинско-последичните односи помеѓу појавите (одредени појави во општеството). Исто така, ќе се користи класификација и статистички методи при прикажување на добиените податоци од истражувањето.

10. Наоди и согледувања од истражувањето и анализа

Анкетниот прашалник беше пополнет онлајн со цел побрзо, поефикасно и поверодостојно прибирање на податоците и нивно прецизно сумирање. Резултатите се достапни онлајн и до нив може слободно да се пристапи со мое одобрение.

Најпрво, се сумирани демографските податоци на сите испитаници со цел полесен преглед на структурата на сите оние што зедоа учество во истражувањето. Точно 57,7% од испитаниците или 30 се од женски пол, додека остатокот или 42,3 (21 учесник) се од машки пол.

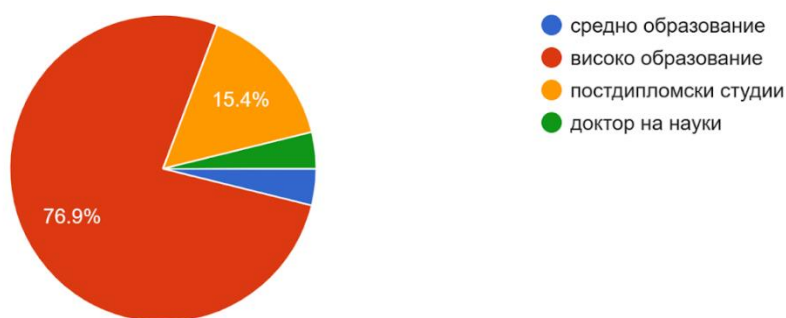


Графикон бр. 1 - Пол на испитаници

Испитаници кои ја пополнија анкетата се наставници во средно стручно училиште. Поголемиот дел се вработени во работната организација СМУГС „Панче Караѓозов“ или 23 наставници, што претставува 44%.

Преостанатиот дел од учесниците се вработени во АСУЦ „Боро Петрушевски“ (14 наставници или 27%), Средното угостителско училиште СУГС „Лазар Танев“ (10 наставници или 19%) и СУГС „Владо Тасевски“ – ПТТ (5 наставници или 10%).

Следните демографски податоци се однесуваат на степенот на завршено образование на испитаници и тој е добиен како што следува.

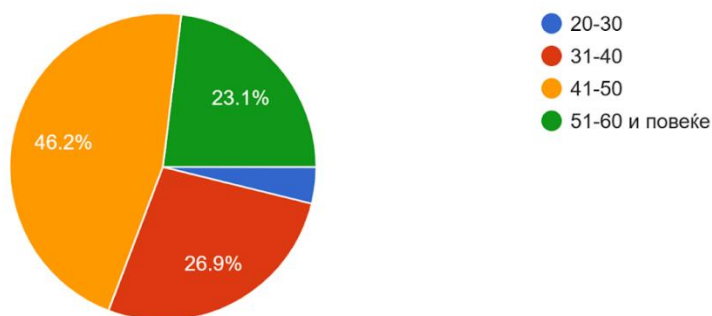


Графикон бр. 2 - Степен на завршено образование на испитаниците

Од вкупно 52 испитаници, речиси 77% или 40 наставници имаат завршено високо образование како највисок академски степен. 15,4% или 8 наставници имаат постдипломски студии, 3,8% се доктори на наука и ист толкав процент, односно 3,8%, се со завршен понизок степен на образование.

Во однос на возраста на испитаниците, поголемиот број или 24 наставници, што претставува 46,2% од сите учесници, се на возраст од 41 до 50 години. Следно, 27% или 14 наставници се на возраст од 31 до 40 години, а 23% или 12 испитаници имаат 51 и повеќе. Најмал процент или 3,8% (2 наставника) се помлади од 30 години.

Во прилог е соодветниот графички приказ на која визуелно се прикажани податоците во однос на возраста на испитаниците.

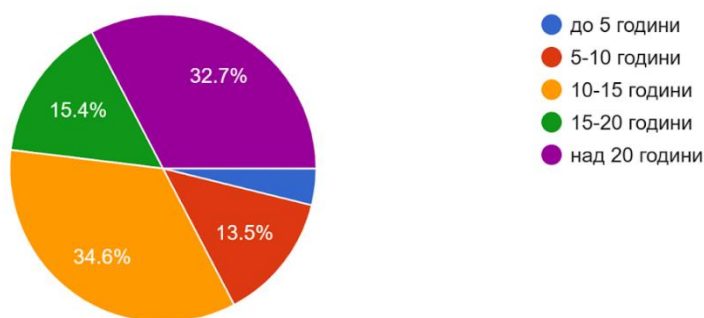


Графикон бр. 3 - Возраст на испитаниците

Во однос на работниот стаж на сите испитаници што има директна поврзаност со способноста на еден наставник да ја процени потребата на еден ученик од социјална поддршка.

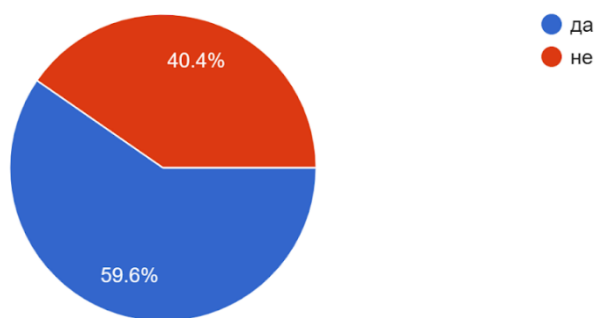
Најголем процент од испитаниците или 34,6% (18 наставници) се вработени во образовна организација помеѓу 10 и 15 години, 32,7% (17 наставници) работат со ученици над 20 години.

Не е занемарлив и процентот на наставници вработени во средно стручно училиште од 15 до 20 години, односно 15,4% или 8 испитаници, 13,5% или 7 наставници во доменот на образование имаат искуство од 5 до 10 години. Само 3,8% или 2 испитаници имаат помалку од 5 години работен стаж во сферата на стручното образование.



Графикон бр. 4 - Работен стаж на испитаниците

Следниот дел од наодите и согледувањата се фокусираат конкретно на социјалната поддршка на учениците во средното стручно образование и нејзиното менаџирање. Тие се образложени и визуелно прикажани со графикони за полесно и побрзо споредување и употреба на резултатите.



Графикон бр. 5 - Учество во планирањето обуки за професионален развој на наставниците

Како што може да се види од графиконот бр. 5 погоре, поголем процент од испитаниците во истражувањето одговориле потврдно на прашањето дали се дел од процесот на планирање специфични обуки поврзани со нивниот личен професионален развој и надградба. Поточно, 31 испитаник или речиси 60% (59,6%) се согласуваат со ова тврдење, додека помал број (21 испитаник) или малку над 40% од наставниците воопшто не биле вклучени во изборот на обуки за професионален развој.

Во принцип, оваа бројка е висока и не соодветствува со плановите за личен професионален развој утврдени од Министерството за образование и наука и плановите на самите средни стручни училишта. Во нив е потенцирано дека секој наставник треба да даде свој придонес во планирањето на сопствениот кариерен пат. Ова во практика не се применува доволно согласно добиените резултати од истражувањето.



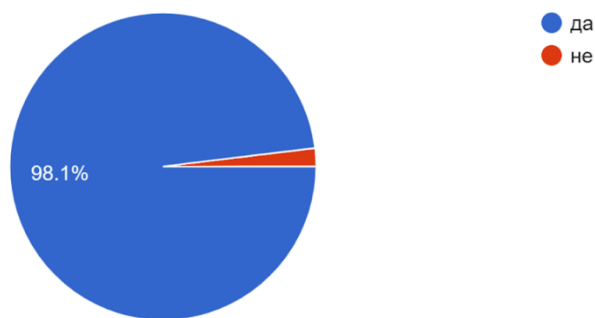
Графикон бр. 6 - Лице со кое наставниците најчесто се консултираат при подготовка на еден наставен, работен ден

Во поглед на второто анкетно прашање, односно со кого наставниците најчесто соработуваат при подготовката за својот наставен ден, добиени се разнолики одговори. Според досегашните искуства, се покажало дека колку што е поголема и поразновидна соработката толку позитивно се влијае на работната клима во едно просечно средно стручно училиште во Република Северна Македонија.

Попрецизно, најголемиот процент или 36,5% (19 испитаници) одговориле дека најчесто се консултираат со колегите по истиот предмет или сродни предмети кои заедно го сочинуваат т.н. актив по тие сродни предмети.

Втор најчест избор на меѓусебна соработка е активот во комбинација со стручната педагошка служба кај 32,7% од случаите. Понатаму, голем број од наставниците или 28,8% работат самостојно, а и во тим. Оваа маркантна бројка не е за поздрав и треба подлабоко да се истражи во што лежи суштината на индивидуалната работа, иако знаеме дека најчесто може да се должи на влошени меѓучовечки односи.

Ниеден испитаник не одговорил дека работи со ментор, што сведочи на фактот дека се работи за наставници со положен приправнички испит за наставник. На крај, само еден наставник одговорил дека за подготовката на наставниот час користи материјали од интернет, што исто така одвара една голема дилема имајќи ја предвид актуелноста на интернетот и дигиталните алатки во нашиот секојдневен живот, како и ажурираните податоци и материјали што може таму да се најдат, а се поставени од колеги од целиот свет.



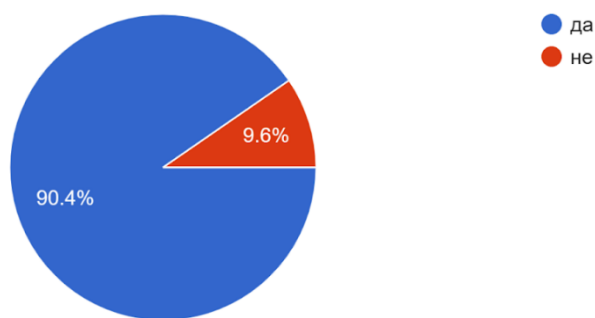
Графикон бр. 7 - Земање предвид на интересите на учениците при планирање на наставните часови од страна на наставниците

Според графиконот, јасно е видливо дека голем процент или нешто над 98% од наставниците ги земаат предвид потребите и интересите на учениците додека ја планираат наставата и конкретно секој наставен час. Ова подразбира дека тие се трудат да вметнат актуелни теми што ги интересираат средношколците во голем дел од програмата уште при подготовката на тематското планирање.

Четвртото прашање беше од отворен тип. Наставниците требаше да посочат како препознаваат дека на одреден ученик му е потребна социјална поддршка. Поголемиот број одговориле дека знаците најчесто ги препознаваат при континуиран надзор на вербалното и невербалното однесување на учениците во нивната комуникација со наставникот и соучениците.

Поретко, знаците на ученик на кој му е потребна социјална поддршка може да се увидат кога тој е повлечен, незаинтересиран за средината и наставата, немотивиран да се вклучи во активностите на часот и има тешкотии во совладувањето на планираниот материјал. Освен тоа, ваквите ученици често страдаат од ниска самодоверба и самопочит, а во интеракцијата со околината се ограничени.

Понатаму, одредени наставници ги споделуваат овие видувања со своите колеги со цел да утврдат дали ученикот слично се однесува и на другите часови и потоа се пристапува кон системско решавање на проблемот и дискретен приод.



Графикон бр. 8 - Одвојување време за социјална поддршка на учениците за време на еден наставен час

Согласно добиените податоци визуелно прикажани на графиконот бр. 8, нешто над 90% или 47 од испитаниците издвојуваат одредено време за социјална поддршка на учениците додека трае еден просечен наставен час. Само 5 испитаници или речиси 10% не го прават тоа.

Добиениот резултат е охрабрувачки со оглед на зголемената потреба од ваков вид поддршка кај средношколците. Исто така, охрабрува фактот што поголемиот процент наставници се свесни за оваа потреба и успешно ја адресираат, секој на свој начин, според искуството и обученоста.

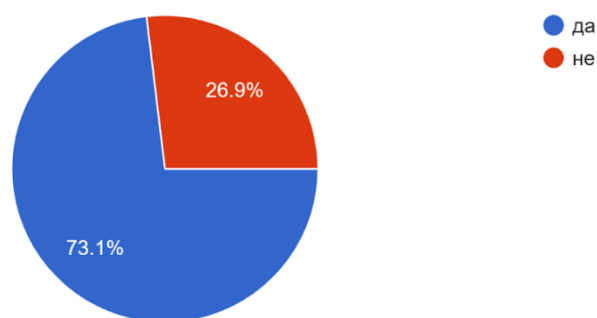
Следното прашање беше од отворен тип и се однесува на начинот на кој наставниците им помагаат на учениците за кои увиделе дека имаат потреба од непосредна емоционална поддршка.

Поточно, поголемиот процент одговорише дека проблемот го решаваат преку директен и непосреден разговор со ученикот. Освен тоа, тие се залагаат за континуирана и отворена дискусија и самостојна работа до конечно надминување на ситуацијата.

Валиден одговор е и оној што посочува дека на таквите ученици не треба да им се врши притисок и да се остават додека сами не покажат интерес да се отворат. Понатаму, покажувањето емпатија, искрената комуникација, охрабрувањето во јавност и пофалбите, давањето лични примери и совети исто така би биле од огромна помош при социјалната поддршка на учениците.

Еден конкретен одговор на наставник кој ми остави впечаток и би сакал да го издвојам во однос на поддршката од учителот кон ученикот е следниов: *Наставникот е лице од доверба, треба да е вешт и активен слушател, поддржувач, искрен соговорник и советник кој ќе му помогне и ќе го поддржи ученикот да ги искористи сопствените капацитети во позитивно решавање на проблемот или ситуацијата во која се наоѓа.*

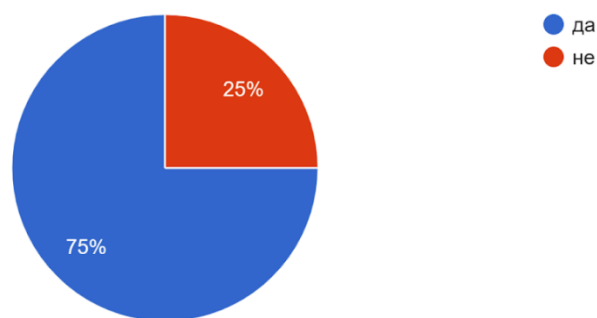
Доколку проблемот ги надминува можностите и капацитетот на наставникот, тој понатаму се делегира во стручната служба на училиштето и се прави стратегија за полесно надминување на ситуацијата.



Графикон бр. 9 - Простор во училницата за истакнување на изработките на учениците

Според добиените резултати визуелно прикажани на графиконот бр. 9, 73% или 38 испитаници одвојуваат простор во својата училница или кабинет за истакнување на изработките или проектите на учениците. На нив се потенцираат постигнувањата и напредокот на класот и индивидуалните ученици.

Иако речиси 27% или 14 испитаници немаат ваква практика, во принцип би требало да го преиспитаат својот пристап. Општо земено, пофалбите и прикачувањето вложен личен труд на видно место во училницата позитивно влијае на самодовербата и мотивацијата на средношколците.



Графикон бр. 10 - Планирање мерки што може да се преземат при отстапување од правилата на однесување на учениците

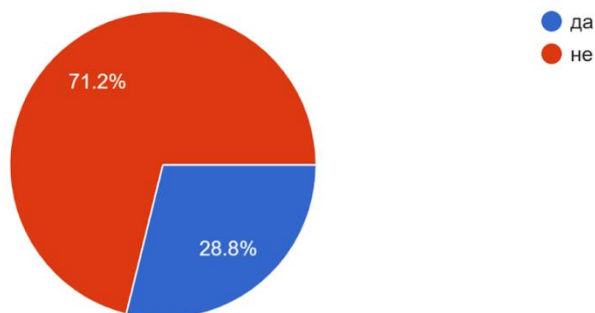
Како надоврзување на тврдењето дека од однесувањето на учениците може лесно да се увиди нивната потреба од социјална поддршка, многу е важно секој наставник да има однапред утврдени правила на однесување во својата училница и на својот час.

Од суштинско значење е секој ученик да знае што се очекува од него во текот на наставата, како треба да се однесува и што ќе сноси како последица доколку отстапува од пропишаните правила и норми.

Оттука, следува и фактот дека повеќето наставници, односно 75% од испитаниците одговориле дека имаат однапред испланирани мерки кои би ги презеле доколку еден ученик отстапува од утврдениот кодекс на однесување. Сепак, не е мал процентот на наставници (25%) кои немаат јасен пат по кој би се движеле доколку не се почитуваат редот и дисциплината во училищата.

Во практика, кога учениците знаат и се свесни за последиците што ќе ги снесат доколку отстапуваат од правилата, помала е веројатноста да го сторат тоа. Особено ако наставникот е познат по својата ригорозност и доследност.

Спротивно на тоа, учениците изнаоѓаат начини на манипулирање и заобиколување на правилата кога знаат дека наставникот или нема да изрече педагошки мерки или тие ќе бидат благи, недоследни и ретко спроведливи.



Графикон бр. 11 - Ниво на менаџирање на социјалната поддршка на учениците во средните стручни училишта (дали е високо)

Понатаму, од особена важност е социјалната поддршка што им се нуди и дава на учениците да биде согласно одредена стратегија на училиштето или таа да се менаџира од повисока инстанца.

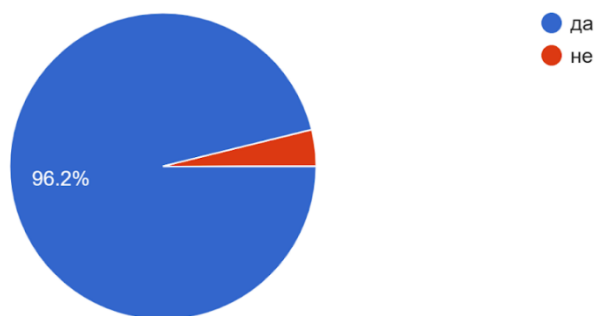
Ова досега не е случај и таа е децентрализирана и на дискреција на индивидуалниот наставник, засебно за секој случај. Во таа насока е и одговорот на 71,2% од анкетираниите

наставници кои сметаат дека менаџирањето на социјалната поддршка на учениците во средните стручни училишта не е на високо ниво.

Сепак, 28,8% или 15 наставници го сметаат токму спротивното, односно дека со социјалната поддршка во средните стручни училишта се менаџира на особено високо ниво.

Следното или десетто по ред прашање е од отворен тип и се однесува на тоа дали училиштето им обезбедува соодветни алатки на наставниците и организира обуки за менаџирање на социјална поддршка за учениците. Поголемиот дел од одговорите или околу 60% одговорија дека училиштето воопшто, недоволно или многу ретко им организира обуки и наобразба од ваков тип.

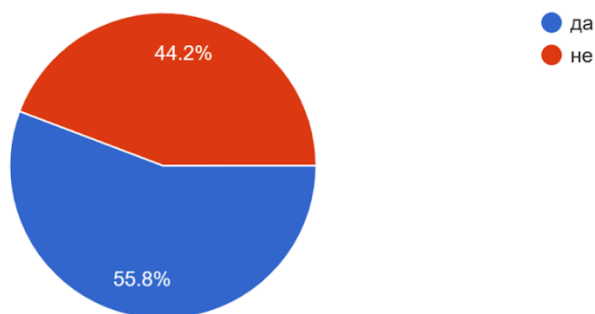
Околу 20% одговорија дека обуки и алатки за менаџирање на социјална поддршка за учениците се нудат на барање на наставниците или повремено доколку има потреба. Преостанатите испитаници дадоа позитивен одговор и споделија дека имале ваков вид обука во текот на својот работен ангажман.



Графикон бр. 12 - Мислењето на испитаниците за тоа дали се добива поквалитетен живот во нивниот понатамошен развој со едукација и социјална поддршка

Може да се каже дека по оваа прашање скоро сите анкетирани наставници беа едногласни. Според графиконот бр. 12, над 96% или 50 испитаници сметаат дека со добро менаџирање, постојано дообразување и социјална поддршка за учениците се добива поквалитетен живот во нивниот понатамошен развој. Само 2 наставника не се согласуваат со ова тврдење и веруваат дека не постои поврзаност помеѓу овие два сегмента.

Оттука следува и согледувањето колку овој аспект од градењето на карактерот на учениците додека се во средношколските клупи е од витално значење. Поточно кажано, навремената и правилна социјална поддршка во вистинскиот момент има капацитет да му помогне на еден ученик да се изгради во стабилна личност и на неговиот животен пат да му даде еден нагорен и континуиран раст. Кога основата е цврста и заснована на суштински врски, може да зборуваме за личност која понатаму ќе придонесе за развој на општеството.



Графикон бр. 13 – Мислење за тоа дали учениците добиваат социјална поддршка во средните стручни училишта

Наодите добиени по оваа прашање беа поделени. Според графиконот бр. 13, може да се види дека само нешто повеќе од половина од испитаниците или 55,8% сметаат дека учениците добиваат доволно социјална поддршка во средните стручни училишта. Голем процент или над 44% од наставниците се сомневаат дека на учениците им се дава потребната социјална поддршка.

Тринаесеттото прашање е од отворен тип и се однесува споделување идеи како може да се подобрат климата и социјалната поддршка за учениците во средните стручни училишта.

Одговорите се разнолики, корисни и ветувачки во поглед на капацитетот и идејноста со кои располага наставниот кадар во средните стручни училишта во Република Северна Македонија.

Главна, препораките и идеите беа околу директно дејствување кај наставниот кадар и стручната служба, односно се предлага активно учество на сите вработени во училиштето

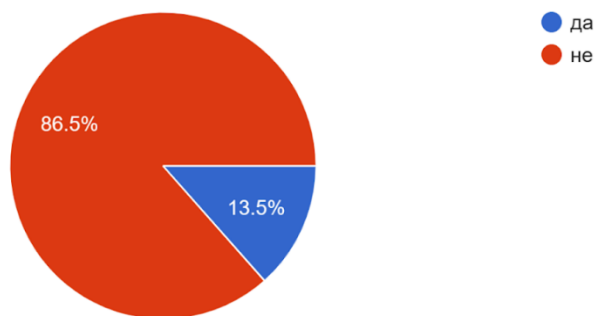
и соодветни обуки за вработените. Исто така, дел од испитаниците сметаат дека е потребно да се оформат работни групи по ова прашање и зачестено организирање работилници и дебати на различни теми за социјална поддршка.

Понатаму, се спомнува и формирање училиштен фонд, доколку има можност за тоа. Алатките и техниките за работа и постапување се исто така неопходен дел од овој долг процес на прифаќање на различностите и овозможување слобода на размислување и говор, без разлика на социјалната заднина на ученикот.

Високо на агендата на подобрување на социјалната поддршка на учениците во средните стручни училишта се потенцираат и проектите и активното вклучување во нив. Учениците би дошле во допир со механизми кои би им помогнале реално да се соочат со проблемот и да го надминат. Вака, учениците заедно со професорите ќе учествуваат во подобрување на сопствената социјална поддршка.

Следуваат неколку мислења на колеги наставници кои прелагаат изводливи начини за надминување на проблемските ситуации:

- Зајакнување на стручните служби и нивно поврзување со соодветни стручни соработници надвор од училиштето;
- Апсолутна морална поддршка од професорот кон ученикот;
- Поголема заинтересираност од родителите за разговор и соработка;
- Преку вклучување на учениците во сите активности за да не се чувствуваат запоставени и од училиштето;
- Униформи за сите ученици;
- Хранење со бонови во заеднички мензи со помош на општина/министерство;
- Со соработка со локалната власт и невладиниот сектор со менаџментите во институциите;
- Преку организирање активности кои ќе овозможат социјална поддршка на учениците како што се хуманитарни средношколски забави и манифестации, каде што има поголема можност за дружба и прибирање финансиски средства.



Графикон бр. 14 - Менаџирањето на социјалната поддршка на учениците во нашата држава е исто како социјалната поддршка во Европа

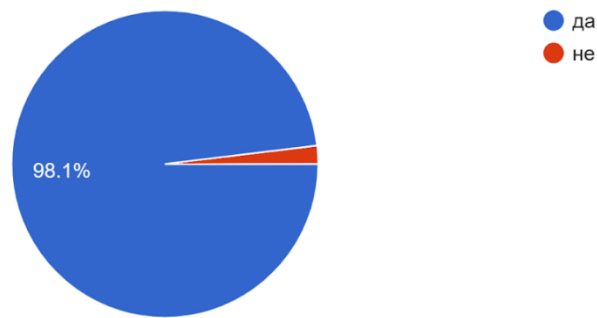
Четиринаесеттото прашање се однесува на споделувањето мислење во однос на состојбите во нашата држава во споредба со Европската Унија кон која се стремиме. За жал, исто како и во другите сегменти, далеку заостануваме и во овој поглед.

Поточно, 86,5% или 44 наставници сметаат дека сме далеку под нивото на социјалната поддршка што им се дава на учениците во средните стручни училишта во рамките на земјите членки на Европската Унија, како и во однос на нејзиното менаџирање.

Овие ставови ги поддржаа голем дел од наставниците кои зедоа учество во моето истражување, наставниците се со долгогодишно искуство во проекти на „Еразмус+“, но и во други образовни програми. Како резултат на таквите проекти имале можност да посетат различни средни стручни училишта ширум ЕУ и да донесат свои информирани заклучоци.

Во мој слободен разговор со овие наставници дојдов до мислење дека според нивните сознанија во земји како што се Шведска, Португалија и Швајцарија постои системски пристап на ниво на држава за детектирање ученици со потреба за социјална поддршка, а потоа план и програма за нивно адресирање и надминување. Постои централизирана институција со локално дејство која менаџира со целокупниот процес и работи на подобрување на недостатоците.

Само 13,5% или 8 од анкетираните наставници сметаат дека сме во рамките на просекот на оваа проблематика и се движиме со слични темпо како тоа во европските земји.

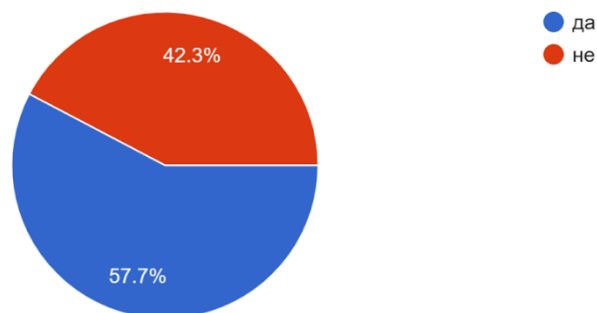


Графикон бр. 15 - Мислењето за ползноста на социјалната поддршка за учениците и нивните родители/старатели

Одговорот на следното прашање за тоа дали наставниците сметаат дека социјалната поддршка на учениците во средните стручни училишта е корисна и од помош на нивните родители/старатели е едногласен. Сите освен еден наставник се согласни дека родителите имаат огромни придобивки доколку нивните деца добијат социјална поддршка додека се во училиште од причина што поголемиот дел од денот го поминуваат токму таму.

Освен тоа родителите чии деца се соочуваат со вакви проблеми, честопати и самите се наоѓаат во тешка и безизлезна финансиска или социјална ситуација, така што тоа е уште една причина зошто училишниот систем треба да овозможи поддршка за учениците.

На крај, малку родители се свесни за состојбата на своите деца средношколци кои успешно го сокриваат ова од своите најблиски. Во училиштето е поинаку. А дури и да знаат, голем процент родители не знаат како да се справат со ваквите емоции на тинејџерите и во секој случај би била потреба дополнителна стручна помош.



Графикон бр. 16 - Мислење за зголемување на стипендиите за социјална поддршка на учениците во средните стручни училишта

Следното прашање беше во насока на свесноста на наставниците за тоа дали државата инвестира во стипендирање на учениците кои имаат потреба од социјална поддршка. Поголемиот процент или 57,7% (30 наставници) сметаат дека поддршката е зголемена. Од друга страна, 42,3% или 22 наставници одговориле негативно на прашањето и не се оптимисти дека државата вложува во овие ученици.

Тоа дефинитивно не е случај во државава во финансиска смисла. Ако во учебната 2021/2022 биле доделени 520 (петстотини и дваесет) стипендии за социјална поддршка на ученици од јавните средни училишта¹, веќе во следната 2022/2023 учебна година бројот на вакви стипендии се зголемил на 900 во износ од 3 500 денари месечно и тој се исплаќа во траење од девет (9) месеци.

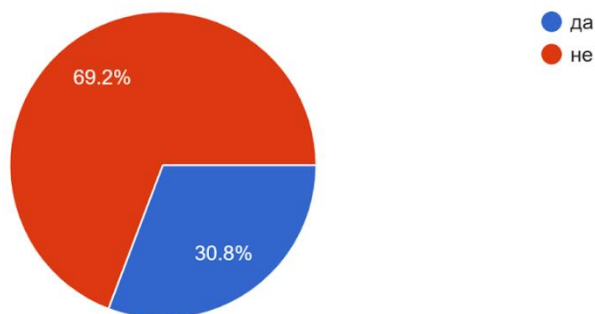
Главна, состојбата се подобрува, но од финансиска гледна точка. Кога станува збор за друг вид социјална поддршка, работите не се така сјајни. Многу центри немаат доволно персонал и имаат потреба од дополнителна поддршка. Според УНИЦЕФ², стручните лица во центрите за социјална работа во Република Северна Македонија се преоптоварени со административна работа, што ги спречува да се фокусираат на превентивната работа на терен што е клуч за вистинска поддршка на децата и нивните семејства. Тоа значи дека премногу деца се изоставаат соочувајќи се со зголемен ризик по нивниот развој и општа благосостојба.

Исто така, општеството ги стигматизира луѓето кои бараат помош од центрите за социјална работа. Ова, во комбинација со ниската родителска свест за улогата и потенцијалната помош што може да се добие преку центрите за социјална работа, придонесува кон тоа семејствата кои би можеле да користат помош да не се обратат за поддршка во центрите и кај социјалните работници.

¹ Министерство за образование и наука, <https://mon.gov.mk/content/?id=4153>

² [Социјална помош и грижа | UNICEF Северна Македонија](#)

Сите овие фактори, како и недостигот на центри за социјална работа во руралните средини ги ставаат децата во поголем ризик од сиромаштија, исклучување, дискриминација, насилство, злоупотреба и запоставување.



Графикон бр. 17 – Став за тоа дали учениците имаат други придобивки од државата за социјална поддршка

Како дополнување на претходното прашање, наставниците беа прашани дали се запознаени со друг поддршка од државата освен основниот финансиски надомест за ученици во средните стручни училишта од социјални ранливи категории. Близу 70% од наставниците сметаат дека учениците немаат други придобивки освен месечната стипендија.

Нешто над 30% одговориле дека Република Северна Македонија има и други механизми преку кои им помага на учениците со потреба за социјална поддршка.

Моето опсежно истражување покажа дека засега во Република Северна Македонија не постои план или програма (ниту краткорочни ниту долгорочни) која го адресира овој проблем посуштински и е насочен кон преземање реални активности на терен. Обиди се бележат од страна на СОС детско село³ и УНИЦЕФ, но не постои унифицирана стратегија на државно ниво.

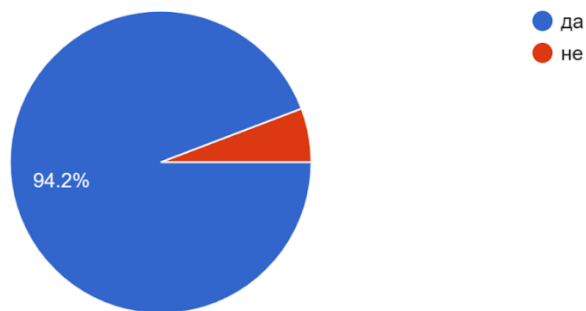
Последната Национална стратегија за намалување на сиромаштијата и социјалната исклученост⁴ била за периодот 2010-2020, но нова стратегија и натаму не е донесена. Исто

³ [Програма за Социјална превенција - СОС Детско село \(sos.org.mk\)](http://sos.org.mk)

⁴ [Microsoft Word - НАЦИОНАЛНА СТРАТЕГИЈА ЗА НАМАЛУВАЊЕ НА СИРОМАШТИЈАТА И СОЦИЈАЛНАТА ИСКЛУЧЕНОСТ ВО МАКЕДОНИЈА 2010 - 2020.com.doc \(habitat.org.mk\)](http://Microsoft Word - НАЦИОНАЛНА СТРАТЕГИЈА ЗА НАМАЛУВАЊЕ НА СИРОМАШТИЈАТА И СОЦИЈАЛНАТА ИСКЛУЧЕНОСТ ВО МАКЕДОНИЈА 2010 - 2020.com.doc (habitat.org.mk))

така, не постои документ што ги сублимира постигнувањата на минатата стратегија и колку таа била успешна и ги исполнила своите општи и специфични цели.

Документот е обемен (близу 100 страници) и нашироко го адресира проблемите на учениците во средно образование и ги образложува резултати што требало да се постигнат во тој десетгодишен период. Се предвидело и зајакнување на системот на социјална заштита во повеќе сегменти од општеството.



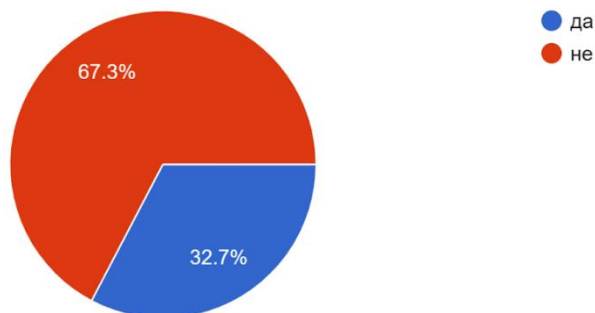
Графикон бр. 18 - Мислењето за улогата на наставникот во давањето помош на учениците во поглед на социјална поддршка

Следното прашање беше исто така многу значајно за тоа како наставниците ја гледаат социјалната поддршка и дали таа може да ја дадат. На мое задоволство, висок процент или 94,2% (49 наставници) одговориле дека може да дадат сопствен придонес и да ја ублажат потребата на своите ученици за социјална поддршка. Само тројца испитаници одговориле негативно на прашањето и сметаат дека немаат никаква улога во обезбедувањето ваков вид помош.

Во изминатите планови и стратегии се потенцира работата на наставниците со децата со посебни образовни потреби и отстранувањето на родовите и етничките стереотипи од образовниот процес. Досега ниеден документ не се осврнува на неформалната и формална социјална поддршка што може да ја даде наставниот кадар.

Според согледувањата од разговорите со наставниците, на крај сè се сведува на тоа дека преземаните активности се засноваат на личното убедување и волја на наставникот,

што не би требало да е случај. Освен што е потребна системска матрица на дејствија, потребно е и целокупно менаџирање и следење на процесот од повисока инстанца.



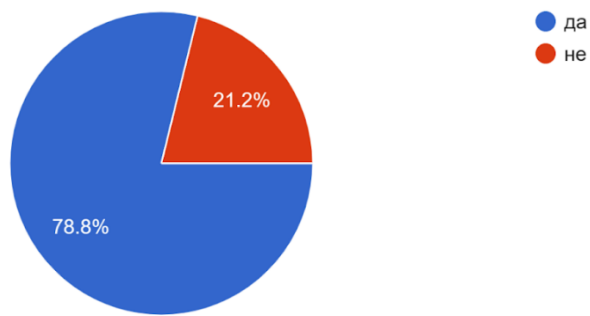
Графикон бр. 19 - Приоритет во училиштето на учениците со социјална поддршка

Последните прашања ги насочив кон приоритетите што учениците со потреба од социјална поддршка треба или веќе ги уживаат во рамките на образовните установи. Во таа насока, наставниците беа прашани дали ваквите ученици треба да имаат приоритет во однос на соучениците.

Една третина од испитаниците или 17 наставници (32,7%) одговорија потврдно, односно дека овие ученици треба да имаат одредени привилегии во однос на нивниот статус во училиштето. Сепак, не се прецизирани причините поради кои ова би се овозможило или начините на кои би можеле да се дадат приоритети.

Поголем број од испитаниците или 67,3% (35 наставници) сметаат дека ваквата пракса не е полезна туку, напротив, дека таа може да доведе до посериозни проблеми и дополнителни класни разлики. Кога одреден ученик или ученици би добивале привилегии пред другите ученици, тоа би можело да ја влоши и онака крвката ситуација и да доведе до етикетање на ученикот од ранлива категорија, а револт кај другите деца во паралелката.

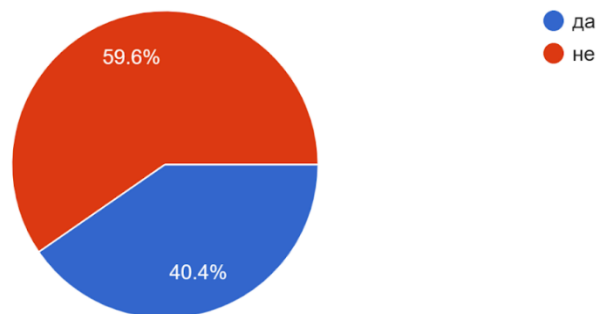
Токму затоа, од суштинско значење е поддршката и нејзиното менаџирање да биде на што е можно посуптилен начин и далеку од очите на другите. Следува и дека менаџирањето со ваквиот тип помош и не е така едноставно и бара посериозен пристап и систематска работа.



Графикон бр. 20 - Социјалната поддршка во зачувување на здравјето на учениците од средните стручни училишта

Следното прашање се фокусира на важноста на социјалната поддршка во корелација со другите видови помош со цел зачувување на психофизичкото здравје на учениците во средните стручни училишта.

Од графиконот бр. 20 евидентно е дека поголемиот процент или 78,8% од испитаниците сметаат дека овој вид поддршка не е најважен за здравјето на учениците во социјален ризик и од ранливи категории.



Графикон бр. 21 - Мислењето на наставниците за учениците со социјална поддршка дека се потчинети во однос на другите

Ова прашање се однесува на впечатоците што наставниците ги добиваат во однос на тоа дали учениците со социјална поддршка од средните стручни училишта сметаат дека се потчинети во однос на другите ученици на кои не им е потребен ваков вид поддршка. Резултатите се визуелно претставени на графиконот бр. 21.

Добра вест е што поголемиот дел од испитаниците не воочиле ваков проблем во нивната образовна институција. Токму напротив, скоро 60% од наставниците веруваат дека учениците со социјална поддршка не се гледаат себеси како непривилегирани или потчинети во споредба со соучениците.

Во секој случај, не е мал и процентот на наставници (40%) кои го забележале овој диспарат во своето училиште. Овие испитаници сметаат дека учениците од ранливи категории се свесни за својата положба и тоа негативно влијае на нивните академски постигнувања и вклопувањето во друштво.

Последното прашање е од отворен тип и се однесува на тоа како наставниците би понудиле имплицитна социјална поддршка без потенцирање на проблемот. Повеќето од идеите беа во насока на обезбедување активности и дополнителна работа за учениците во социјален ризик или нивно вклучување во некој проект на училиштето. На тој начин овие ученици би се чувствувале вреднувано и корисно во рамките на своето училиште, но и во рамките на целата локална заедница.

За таа цел, активната вклученост останува препорака број 1 во насока на решавање на проблемот и со цел полесно менаџирање со социјалната поддршка. Делегирањето задачи и одговорности ги прави да се чувствуваат полесно и полесно да пенетрираат во системот и да се справат со своите животни предизвици.

Понатаму, се сугерира организирање работни групи за ученици со различни социјални потреби и водење неформални разговори со нив, без потенцирање на проблемот, туку општо на повеќе теми кои ги засегаат. За таа цел е неопходно подобро лично осознавање на сите ученици.

Трето, не може да се изостават структуриран разговор и консултации со учениците во социјален ризик и нивните родители, при што емпатично ќе им се најави дека ќе го посетуваат училишниот психолог затоа што на оваа група ученици им е потребна голема социјална и емоционална поддршка.

Испитаниците дадоа голем број корисни сугестии ивидувања во однос на оваа проблематика, но во продолжение би сакал да издвојам неколку од најполезните тактики

кои веќе се применуваат или би биле лесно и ефикасно применливи доколку се воведат во практика.

- Индивидуален разговор, планирање на наставниот процес со зголемена интеракција, вклучување на ученикот во тимска работа/група;
- Преку примери од општеството слични на конкретниот проблем;
- Со имплицитно долготрајно работење со ученикот, за да не се потенцира проблемот, социјалната поддршка треба да е постојана, а не еднократна;
- Сериозен пристап и капацитет да се препознаат чувствата и споделат;
- Преку разговор на темата, но без директни посочувања и потенцирање проблеми;
- Со личен ангажман, помош од стручни лица, насочување на ученикот кон активности кои би му биле од полза, а со кои би се чувствувал корисен;
- Анонимно донирање на она што им е потребно на учениците во поглед на социјална поддршка;
- Секој заслужува индивидуален пристап преку согледување и применување техники на работа кои без да го повредат ученикот и без наметнување можат да помогнат;
- Доделување награда за сработена активност во рамките на наставната содржина или во вид на лотарија.

11. Дискусија

Согласно поставената цел, во трудот се разгледа актуелната практика во однос на планирањето на професионалниот развој на наставниците и стручниот персонал во средните стручни училишта.

Исто така, се утврди дека наставниците имаат можности и дека учествувале во интерно и екстерно организирани обуки во врска со нивниот професионален развој за справување со потребата од социјална поддршка на учениците.

Понатаму, се утврдија модалитетите во однос на тоа дали директорите ја остваруваат својата улога во врска со менаџирањето на професионалниот развој на наставниците за поддршка на учениците. Нивната улога е утврдена со закон и подразбира поддршка, управување и мотивирање на наставниот кадар.

На крај, се согледа какви проблеми постојат во менаџирањето на процесот на професионалниот развој на наставниците за социјална поддршка на учениците. Факт е дека постојат, но исто така високо е нивото на свесност дека процесот е сложен и бара соработка од повеќе чинители во образованието.

Во однос на поставените хипотези, резултатите покажаа дека наставниците и директорите имаат делумно позитивно мислење во врска со менаџирањето на професионалниот развој на наставниците од средните стручни училишта за давање социјална поддршка на учениците. Во дел од образовните институции наставниот кадар силно го поддржува процесот на обуки, но во другиот дел наставниците сметаат дека обемот на обуки не е доволен за да ги задоволи сите нивни потреби во однос на управување со деца на кои им е потребна социјална поддршка.

Поголемиот процент сметаат дека менаџирањето на професионалниот развој на наставниците е процес регулиран со програмата за работа на училиштето, добро организиран и се реализира согласно идентификуваните потреби на наставниците за нивно стручно усовршување.

Во однос на планирањето на професионалниот развој на наставниците во средните стручни училишта за давање социјална поддршка на учениците кој се врши согласно

идентификуваните потреби за нивно стручно усовршување, потребно е да се продолжи со засилено темпо и да се стави поголем акцент на овој сегмент.

Наодите од истражувањето покажаа дека поголем број од наставниците учествувале во различни видови интерно и екстерно организирани обуки во врска со нивниот професионален развој и оваа практика има нагорен тренд со поддршка на Министерството за образование и наука, што особено радува.

Од особена важност е согледувањето дека во средните стручни училишта има тимска работа за давање социјална поддршка на учениците. Ваквата соработка треба да продолжи и да се зајакне со формирање стручни тимови со соодветни компетенции од различни области на социјалната и психолошката поддршка за учениците.

Последната хипотеза се однесуваше на тврдењето дека наставниците сметаат дека менаџирањето на нивниот професионален развој во давање социјална поддршка на учениците се реализира доволно квалитетно. Ова е делумно потврдено бидејќи засега ваквите обуки не се доволно застапени во годишните програми на сите училишта. Со нивно засилено присуство би се решиле децениските проблеми со кои се соочуваат и наставниците и учениците во средните стручни училишта.

ЗАКЛУЧОК И ПРЕПОРАКИ

Постојат многубројни фактори што влијаат врз образовните постигнувања кај учениците, но семејството, неговите карактеристики, односи и специфики битно се детерминирани како најважни во целокупната реализација на личноста. Искуството што го добива детето во семејството претставува рамка во која се врши интерпретацијата, толкувањето на искуствата стекнати надвор од семејството и како модел - пример на целокупното социјално однесување. Улогата на семејството во сите развојни процеси на детето е доминантна. Родителите се тие што го стимулираат или инхибираат развојот на детето.

Од семејните ресурси и способности ќе зависи и емотивниот, социјалниот, физичкиот и когнитивниот развој на детето. Родителите со своето однесување и со својата личност влијаат на формирањето на сликата за себе кај своите деца, а иднината и среќата на децата зависи од менталната слика што ја имаат децата за себе. Целокупниот развој на една возрасна личност зависи од наследните особини и условите во кои таа личност се развивала како дете. Ние не можеме директно да влијаеме на генетската структура на децата, но можеме да оформиме една средина, која позитивно ќе влијае на здравиот развој на детето.

Доколку во семејната атмосфера владее меѓусебно разбирање, доверба, љубов помеѓу двајцата родители и помеѓу родителите и децата, многу е голема веројатноста дека тоа дете ќе израсне во личност со позитивни особини, личност која ќе биде урамнотежена, одговорна, самостојна, сигурна во себе, со добри социјални контакти и висок степен на толеранција на фрустрација. Таквите деца обично се слободни и весели. Оваа студија ја истражуваше поврзаноста помеѓу управувањето со училницата на наставниците и социјалната поддршка со приспособувањето на учениците во училиштето. Резултатите покажаа дека управувањето со училницата и социјалната поддршка се однесуваат на постигањата на учениците во предметниот домен на наставникот, но исто така и со поопшти резултати како што се целокупното задоволство од училиштето, бегството и самодовербата.

Социјалните медиуми вршат огромен притисок врз учениците во средните стручни училишта и тоа 24/7. Особено децата со потреба од социјална поддршка денес се соочуваат со притисоци кои учениците во минатото ги немале. Поточно кажано, социјалните медиуми

станаа незаменлив дел од животот на учениците. Речиси 95% од учениците имаат пристап до социјалните медиуми преку својот паметен телефон, а над половина од нив признаваат дека се онлајн речиси цело време.

Оваа постојана врска со виртуелниот свет создава услови за децата со отежната социјална и економска заднина постојано да бидат изложени на притисок од врсниците дури и кога се наоѓаат надвор од училишната средина. Преголемото присуство на социјалните медиуми може често да доведе до депресија, негативна слика за телото и сопствената ситуација и нарушувања во исхраната.

Што може да направат училиштата за да помогнат? Наставниците мора да им дадат можност да овие ученици отворено да разговараат за своите фрустрации кога станува збор за справување со притисокот од врсниците. Учениците може да се упатат и до училишните стручни служби или други лица од доверба во училиштето со кои можат да ги споделат своите чувства и притисоци и да добијат поддршка и добронамерен совет за возврат. Исто така, мошне корисно е да се водат разговори од реалното секојдневие во училницата, особено во поглед на важноста на учениците да прифатат кои се и да ги воочат своите меѓусебни разлики без фрустрирање. Безбедните и сигурни училиштата им даваат на учениците можност да се чувствуваат поддржани во неутрална средина, да прифатат кои се и да ги прифатат разликите меѓу своите врсници.

Второ, децата со потреба од социјална поддршка честопати се цел на насилство во разни облици. Ова е многу вознемирувачко прашање кое ги засега сите средни училишта во државата. Тинејџерите може да искушат, сведочат или да се дел во ситуации на малтретирање, вклучително и кибермалтретирање, кое е сè позастапено меѓу средношколците.

Видовите кибермалтретирање опфаќаат испраќаат сурови и злонамерни пораки, ширење невистини и озборувања или објавување заканувачки пораки на платформите на социјалните медиуми. Според неодамнешните статистички податоци од истражувањето на УНИЦЕФ во Република Северна Македонија, повеќе од 25% од средношколците биле изложени на некаков вид кибермалтретирање што имало негативно влијание врз нив. Насилството (вербално и физичко) има големо влијание врз учениците социјално, емоционално и академски. Некои од негативните последици се депресија, анксиозност,

проблеми со редовноста и намалување на академските достигнувања. За жал, повеќето ученици со социјални и економски тешкотии, кои доживуваат кибермалтретирање, не им кажуваат на своите родители или старатели за овие болни искуства.

Која е препораката за училиштата да помогнат во оваа ситуација? Неопходно е секое средно училиште да има развиено ефективни стратегии за подигање на свеста за малтретирањето и за спречување инциденти со малтретирање во и околу нивните простории. Важно е училиштата да создадат средина во која жртвите на малтретирање/кибермалтретирање, или учениците кои се сведоци на малтретирање на врсници, ќе можат да разговараат со својот класен раководител, наставник или психолог за ситуациите поврзани со врсничко малтретирање. На учениците единствено може да им се помогне со гарантирање безбедна средина во која ќе можат да откријат кога, каде и од кого тие или нивните врсници се малтретирани. Може да се отвори и телефонска линија за учениците да пријават ситуации на малтретирање.

Дополнително, неопходно е да им се понудат обуки и професионален развој на наставниците и стручната служба за идентификување на предупредувачките знаци на малтретирање и да им се понудат ефективни стратегии за да им помогнат на учениците кои се малтретирани. Слично на тоа, многу родители не се свесни како да ги поддржат своите деца кога се жртви на насилство. Затоа, препорачливо е родителите да се поканат на работилници во училиштето каде што ќе можат да научат како да ги решаваат овие проблеми со своите деца. За време на сесиите со родителите и старателите, мора да се разговара за различните видови малтретирање кои се најзастапени, предупредувачките знаци на малтретирање и училишните ресурси и организациите за жртвите на малтретирање и кибермалтретирање. Работилниците за родители ќе овозможат уште еден слој поддршка за младите луѓе погодени од малтретирање.

Исто така, многу ученици со социо-економски тешкотии се загрижени за својата лична безбедност, далеку повеќе од врсниците кои немаат потреба од социјална поддршка. Безбедноста во училиштата во моментов беше дополнително погодена и ослабната од зачестените дојави за поставени експлозивни направи. Како резултат на секојдневната неизвесност, нивото на сигурност кај овие и така кривки поединци значително опадна и тие не се чувствуваат безбедни во училиштата. Добро е што Министерството за внатрешни

работи изјави дека училиштата ги зголемиле своите безбедносни мерки за заштита на учениците. Повеќето училишта ги заклучуваат вратите или оставаат само еден функционален влез покриен од обезбедувањето, поставуваат безбедносни камери за надзор во ходниците и пред училиштето и го контролираат пристапот до зградите, додека службите на МВР редовно патролираат.

Како може наставниците да ги поддржат учениците во овие ситуации? Од суштинско значење е да се воспостават унифицирани методи за справување со траума со цел да се поддржат учениците и нивната севкупна безбедност. На овој начин, преку разговор, учениците ќе се чувствуваат поддржани, ислушани и безбедни. Еден од наједноставните начини да се влее доверба кај учениците со потреба од социјална поддршка е конзистентноста во пристапот и редовните сесии, особено со учениците кои биле изложени на трауматски настан. Со поблиско запознавање на учениците, секој наставник би требало да забележи кога нивното однесување е променето и, бидејќи веќе сте изградиле доверба кај нив, можете да им пристапите на пријателски начин за да ги надминете овие промени пред да прераснат во проблем.

Дополнително, се препорачува организирање обуки од надлежните институции за методите за справување со трауматски настани за наставниците, помошниот персонал и администраторите во училиштето. Ваквата обука ќе помогне да се создадат корисни ресурси насочени кон потребите на учениците. Освен тоа, ако на наставниците и стручната служба им се обезбедат пристап до ресурсите на заедницата и обука за лична безбедност и траума, училиштата развиваат лидери и менаџери кои можат да им помогнат на учениците социјално, емоционално и академски секогаш кога ќе се јави потреба за тоа.

Понатаму, факт е дека на учениците им треба помош да се справат со своите променливи емоции. Емоциите на тинејџерите се тешки за контролирање во текот на средношколските години. Повеќето деца со незавидна социјална и економска положба доживуваат низа емоции, вклучувајќи гнев, страв, фрустрација, разочарување и душевна болка. Овие емоции може да го маскираат нивното расудување и капацитет и на крајот да влијаат врз нивните академски постигнувања.

Една корисна препорака е да се организираат работилници кои ќе се фокусираат на развивање социјални вештини. Но, пред да се започне мора да се обрне внимание и да се

препознаат академските, социјалните и емоционалните потреби на учениците. Ваквите сесии ќе овозможат безбедно место за учениците да ги идентификуваат стресните фактори во нивните животи и отворено да разговараат за емоциите поврзани со тие стресови. Зборувајќи за емоциите, учениците ќе успеат да идентификуваат и други емоции што се кријат подлабоко од гневот и депресијата. Во текот на овој процес, учениците ќе научат како ефективно да ги артикулираат своите емоции и да ги идентификуваат основните фактори што ги поттикнуваат.

Најважно е што на овој начин училиштата поттикнуваат средина за поддршка на учениците во мали, но ефективни групи во кои се вклучени и самите класни раководители, училишните советници, психолози, социјални работници, па дури и клинички советници и психолози. Кога учениците ќе ги совладаат соодветните социјални вештини потребни за да ги идентификуваат своите емоции, тие полесно и ќе ги надминат. На учениците мора да им се објасни дека е во ред да ги имаат тие емоции кога ќе погледнат подлабоко во себе. Не е доволно да се изразуваат само основните емоции кога разговараат со училишниот персонал.

На крај, не смее да се изостави справувањето со тагата поради загуба на драга личност. Ова може да е чест случај кај учениците со потреба од социјална поддршка. На децата кои доживеале загуба на некој близок или биле сведоци на родител кој минува низ таква загуба несомнено им треба поддршка за да се справат со тие загуби и поврзаните емоции. Учениците може да доживеат различни загуби во текот на тинејџерските години, како што е смрт на близок пријател, соученик или член на семејството, и честопати се оставени сами да ги надминат емоциите поврзани со загубата. Ако наставниците не се свесни дека учениците доживеале загуба, тие ученици може да останат без поддршката што им е потребна за да ги процесираат силните и болни чувства. Немањето поддршка во ваков случај може да има значително влијание врз однесувањето, успехот и социјализацијата на учениците во академската средина.

Што се препорачува во вакви сценарија? Најдобро е да се изгради однос на доверба уште на почетокот на годината со цел на учениците да им биде удобно да споделуваат доколку доживеат загуба. За време на загуба, неопходно е да им се дозволи на учениците да тагуваат во мир. Дополнителна помош може да се даде со формирање групи за поддршка за ученици кои доживеале некаква загуба. Овој вид поддршка може да се понуди и преку

соработка со локални агенции за советување, невладини организации или други субјекти кои ги поддржуваат семејствата кои претрпуваат загуба. Исто така, корисно е училиштето да има листа на ресурси кои ќе се користат за справување со загуби кај учениците. Помошта може да се понуди во вид на водич кој ќе се сподели со учениците, родителите или старателите и други засегнати страни во заедницата.

Оттука следува дека унапредувањето на управувањето со училницата и социјалната поддршка би можело да го промовира позитивниот развој на учениците во секој сегмент од нивниот живот и од нив да изгради здрави, стабилни и успешни поединци.

Наставниците мора да ги поддржуваат учениците со социјално-економски потреби да се ангажираат со учењето по пат на нудење поддршка во учењето, со нудење простор во кој учениците може да се чувствуваат безбедно и да учат со радост, елан и поставени цели.

Пандемијата дополнително ја засили потребата за решавање на социјално-емоционалните потреби на децата бидејќи тие поминаа низ една турбулентна реалност на непредвидливи комбинации на далечинско учење, мешано учење и учење со физичко присуство во училница.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Alboin, F. M. (1983). A methodological analysis of self-control in applied settings. *Behavioral Disorders*, 8, 87–102.
2. Allen, V. (2021). Supporting behavioural, emotional and social difficulties in school: A strategy a day for a calm learning environment. ROUTLEDGE.
3. Analoui, F. (1995). Teachers as managers: an exploration into teaching styles, *International Journal of Educational Management*, Vol. 9 No. 5, pp. 16-19. <https://doi.org/10.1108/09513549510095077>.
4. Asher, S. R., Erdley, C. A., & Gabriel, S. W. (1994). Peer relations. In M. Rutter & D. F. Hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians* (pp. 456–487). Oxford, London: Blackwell Scientific.
5. Bambina, A. (2007). *Online social support: The interplay of social networks and computer-mediated communication*. Youngstown, NY: Cambria Press.
6. Basham, A., Appleton, V.E. and Dykeman, C. (2000) *Team building in education: A how-to guidebook*. Denver, CO: Love Pub., Co.
7. Bindl, U. K., & Parker, S. K. (2011). Proactive work behavior: Forward-thinking and change-oriented action in organizations. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 2. Selecting and developing members for the organization* (pp. 567–598). American Psychological Association.
8. Богоевска Н. и Димитријоска С. (2020). Заштита на деца. Филозофски факултет, 118-119.
9. Brownell, M., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). The role of teacher qualities in collaboration. *Exceptional Children*, 72, 169–185.
10. Bryan, T. (1997). Assessing the personal and social status of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12, 63–76.
11. Caldarella, P., & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264–278.

12. Calloway, C. (1999). 20 Ways to Promote Friendship in Inclusive Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 34, 176–180.
13. Causton-Theoharis, J. N., & Malmgren, K. W. (2005). Increasing peer interaction for students with severe disabilities via paraprofessional training. *Exceptional Children*, 71, 431–444.
14. Chandra, R. (2015). Classroom management for effective teaching - researchgate. Available at: https://www.researchgate.net/publication/313889949_Classroom_Management_for_Effective_Teaching (Accessed: 14 May 2023).
15. Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314.
16. Cohen, S., Alberto, P., & Troutman, A. (1979). An inquiry model for the development selection of teaching materials. *TEACHING Exceptional Children*, 12, 7–12.
17. Cohen, S., & Syme S.L., (1985). *Social Support and Health*. San Francisco: Academic Press.
18. Coleman, M. J., & Minnett, A. M. (1992). Learning disabilities and social competence: A social-ecological perspective. *Exceptional Children*, 59, 234–247.
19. Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644–663.
20. Coser, L.A. (1998). *The functions of social conflict*. London: Routledge.
21. DeCenzo, D.A. and Robbins, S.P. (2007) *Human Resource Management: Concepts and Practices*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
22. Dion, E., Fuchs, D., & Fuchs, L. (2005). Differential effects of peer-assisted learning strategies on students' social preference and friend-ship making. *Behavior Disorders*, 30, 421–429.
23. Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp. 18, 77–125) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

24. Доналдсон, Г. и др. (2013). Наставничката професија во XXI век: унапредување на професионализмот на наставниците за инклузивно, квалитетно и релевантно образование. Белград.
25. Dwyer, K., Osher, D., & Hoffman, C. (2000). Creating responsive schools: Contextualizing early warning, timely response. *Exceptional Children*, 66, 347–365.
26. D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107–126.
27. Elksnin, L., & Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic*, 33, 131–140.
28. Закон за средно образование „Службен весник на Република Македонија“ бр. 44/1995, 24/1996, 34/1996, 35/1997, 82/1999, 29/2002, 40/2003, 42/2003, 67/2004, 55/2005, 113/2005, 35/2006, 30/2007, 49/2007, 81/2008, 92/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015 и 30/2016
29. Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 40–52.
30. Forness, S. R., & Kavale, K. A. (1996). Treating social skill deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research. *Learning Disability Quarterly*, 19, 2–13.
31. Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58(4), 48–52
32. Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students’ social relationships. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 259–269.
33. Gena, A., Krantz, P. J., Mc Clannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of effective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 291–30.

34. Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method*. Polity P.
35. Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331–344.
36. Gujjar, A.A. and Choudhry, B.N. (2009) “Role of teacher as classroom manager,” *i-manager’s Journal on Educational Psychology*, 2(4), pp. 65–73. Available at: <https://doi.org/10.26634/jpsy.2.4.285>.
37. Hall, L. J. (1994). A descriptive assessment of social relationships in integrated classrooms. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 302–313.
38. Hansen, S. D., & Lignugaris-Kraft, B. (2005). Effects of a dependent group contingency on the verbal interactions of middle school students with emotional disturbance. *Behavior Disorders*, 30, 170–184.
39. Harriott, W., & Martin, S. A. (2004). Using culturally responsive activities to promote social competence and classroom community. *TEACHING Exceptional Children*, 37, 48–54.
40. Henley, M., Ramsey, R.S. and Algozzine, R. (2009) *Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
41. Heward, W. L. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
42. Hill, M. and Tisdall, K. (1997) *Children and society*. Harlow: Prentice Hall.
43. Horner, R. H., & Day, M. H. (1991). The effects of response efficiency on functionally equivalent competing behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 719–732.
44. House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
45. Илиев, Д. (1999). Иновациите во образованието - фактор за промена на статусот, ликот и улогата на наставникот за основно образование. Просветно дело.
46. Lee, I. and Mak, P. (2021) ‘Classroom atmosphere’, *The TESOL Encyclopedia of*

- English Language Teaching, pp. 1–7. doi:10.1002/9781118784235.eelt0217.pub2.
47. Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 65–76.
 48. Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
 49. Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (pp. 383–434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
 50. Korinek, L., Walther-Thomas, C., McLaughlin, V. L., & Williams, B.T. (1999). Creating classroom communities and networks for students support. *Intervention in School and Clinic*, 35, 3–8.
 51. Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64–75.
 52. Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333–359.
 53. Lewin, K., & Lippitt, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy: a preliminary note. *Sociometry*, 1, 292–300.
 54. Lewis, T. J., & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*, 31, 1–24.
 55. Maag, J. W. (1999). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications*. San Diego, CA: Singular.
 56. Malmgren, K. W., Causton-Theoharis, J. N., & Trezek, B. J. (2005). Increasing peer interactions for students with behavior disorders via paraprofessional training. *Behavior Disorders*, 31, 95–106.
 57. McFarlane, A., Bellissimo, A., & Norman, G.R. (1995). Family structure, family functioning and adolescent well-being: the transcendent influence of parental style. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 36 5, 847-64.

58. Miller, T.W., Kraus, R.F. & Veltkamp, L.J. Character Education as a Prevention Strategy in School-Related Violence. *J Primary Prevent* 26, 455–466 (2005). <https://doi.org/10.1007/s10935-005-0004-x>.
59. Mulford, B. (2003) School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness. OECD Commissioned Paper. <http://www.oecd.org/education/school/37133393.pdf>.
60. Murdock, G. P. (1949). Social structure. Macmillan.
61. Nelson, J. R., Smith, D. J., Young, R. K., & Dodd, J. M. (1991). A review of self-management outcome research conducted with students who exhibit behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 16, 169–179.
62. Nessipbayeva, O. (2012). The competencies of the modern teacher. - semantic scholar. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Competencies-of-the-Modern-Teacher.-Nessipbayeva/f75fe8faa5cf0f0ea3ce6355887ae62d21895ec7> (Accessed: 14 May 2023).
63. Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1998). The developmental significance of children's friendship relations. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 289–321).
64. No Child Left Behind. (2002). Retrieved August 29, 2006, from <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml?src=pb>.
65. O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
66. OSEP Center on PBIS. (2006). PBIS goals. Retrieved November 9, 2006, from <http://www.pbis.org/main.htm>
67. Overall, N. C., Fletcher, G. J. O., & Simpson, J. A. (2010). Helping Each Other Grow: Romantic Partner Support, Self-Improvement, and Relationship Quality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(11), 1496–1513. <https://doi.org/10.1177/0146167210383045>.

68. Paine, S., & Paine, C. K. (2002). Promoting safety and success in school by developing students' strengths. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventative and remedial approaches* (pp. 89–112). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
69. Петров, П. и Атанасова, М. (1999). *Образованието и обучението на възрастните*. Веда Словена-ЖГ. Софија.
70. Прентон, К. и Јанкуловска, С. (2009). *Настава и учење на 21-от век. Проект за основно образование*. Скопје.
71. Pringle, M.K. (2013). *The needs of children*. Florence: Taylor and Francis.
72. Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 317–331.
73. Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69–79.
74. Sale, P., & Carey, D. M. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, 62, 6–19.
75. Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston: Allyn & Bacon.
76. Sarason, I.G. and Sarason, B.R. (1985) *Social Support: Theory, Research & Applications*. MARTINUS: NIJOFF.
77. Seals, M. (2007). *Proactive classroom management: What every teacher needs to know*.
78. Shumaker, S.A., & Brownell, A. (1984). Toward a Theory of Social Support: Closing Conceptual Gaps. *Journal of Social Issues*, 40, 11-36.
79. Skiba, R. J., & Peterson, R. L. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 66, 335–347.
80. Spencer, V. G. (2006). Peer tutoring and students with emotional and behavior disorders: A review of the literature. *Behavior Disorders*, 31, 204–222.
81. Стаменковски, А. (2004). *Менаџмент со одбраната*, НИП Ѓурѓа, Скопје.

82. Staničić, S. (2007). Modeli menadžmenta u obrazovanju [Educational management models]. *Napredak*, 148, 2, 173–191.
83. Sugai, G., & Lewis, T. J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on Exceptional Children*, 29(4), 1–16.
84. Terry, G.R. (1972) *Principles of Management* by George R. Terry. Homewood, IL: R.D. Irwin.
85. Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416–423.
86. Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (Eds.). (2002). *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families* (2nd ed.). Baltimore: Brookes.
87. Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
88. Гоцевски, Т. (1997). *Образовен менаџмент*, Филозофски факултет, Скопје.
89. Utley, C. A., Mortweet, S. L., & Greenwood, C. R. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29, 1–23
90. Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 598–608.
91. Vincent, C. G., Horner, R. H., & Sugai, G. (2002). Developing social competence for all students. ERIC/OSEP Digest: ED468580. Retrieved March 10, 2006, from http://iris.peabody.vanderbilt.edu/info_briefs/eric/ericdigests/ed468580.pdf
92. Weiss, E. (1984). Learning-disabled children's understanding of social interactions of peers. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 612–615.
93. Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63, 183–193.

94. WULSIN JR, L.R. (2013). Classroom Design - Literature Review - Princeton University. Available at:
https://provost.princeton.edu/sites/provost/files/SCCD_Final_Report_Appendix_B.pdf
(Accessed: 14 May 2023).
95. https://www.stepbystep.org.mk/WEBprostor/Sredina_za_ucenje_za_21_vek.pdf

ПРИЛОГ – АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК

Прашалник за вработените во средните стручни училишта

Демографски податоци: Во овој дел од прашалникот, Ве замолувам да ги внесете Вашите лични податоци.

Пол: а) машки б) женски

Организација: _____

Завршено образование:

- а. Средно
- б. Високо образование
- в. Постдипломски студии
- г. Докторат

Возраст:

- а. 20-30
- б. 31-40
- в. 41-50
- г. 51-60

Работно искуство:

- а. до 5 години
- б. 5-10 години
- в. 10-15 години

г. 15-20 години

д. над 20 години

Работна позиција: _____

1. Дали учествувате во планирањето обуки за професионален развој?

Да

Не

2. Со кого најчесто се консултирате при подготовка на еден наставен, работен ден?

а) Консултација со колегите и активот

б) Консултација со активот и стручната педагошка служба

в) Индивидуално

г) Консултација со ментор

д) Користење интернет

3. Дали ги земате предвид интересите на учениците при планирање на наставните часови?

Да

Не

4. Како препознавате дека на еден ученик му е потребна социјална поддршка?

5. Дали во текот на еден наставен час од 45 минути одвојувате време за социјална поддршка на учениците?

Да

Не

6. Како им помагате на учениците што имаат потреба од непосредна емоционална поддршка?

7. Дали има простор во вашата училница каде што се истакнуваат изработките на учениците кои ја покажуваат нивната работа и напредок?

Да Не

8. Дали претходно ви се планирани мерките што може да ги преземете доколку се отстапува од правилата на однесување?

Да Не

9. Дали сметате дека менаџирањето на социјалната поддршка на учениците во средните стручни училишта е на високо ниво?

Да Не

10. Дали училиштето ви обезбедува алатки и организира обуки за менаџирање на социјална поддршка за учениците?

11. Дали сметате дека со добро менаџирање, дополнителна едукација и социјална поддршка за учениците се добива поквалитетен живот во нивниот понатамошен развој?

Да Не

12. Дали мислите дека учениците добиваат социјална поддршка во средните стручни училишта?

Да

Не

13. Споделете идеја како може да се подобри социјалната поддршка за учениците во средните стручни училишта?

14. Дали сметате дека менаџирањето на социјалната поддршка на учениците во нашата земја е иста како социјалната поддршка на учениците во Европа?

Да

Не

15. Дали сметате дека социјалната поддршка на учениците во средните стручни училишта е корисна и од помош на нивните родители/старатели?

Да

Не

16. Дали мислите дека во последните неколку години е зголемено стипендирањето за социјална поддршка на учениците во средните стручни училишта?

Да

Не

17. Дали учениците од средните стручни училишта добиваат и други придобивки од државата освен стипендијата за социјална поддршка на учениците?

Да

Не

18. Дали наставникот има улога во помош на учениците со социјална поддршка?

Да

Не

19. Дали учениците со социјална поддршка имаат приоритет во училиштето?

Да

Не

20. Дали сметате дека социјалната поддршка е најважна за зачувување на здравјето на учениците од средните стручни училишта?

Да

Не

21. Дали учениците со социјална поддршка од средните стручни училишта според вас сметаат дека се потчинети во однос на другите ученици на кои не им е потребен ваков вид поддршка?

Да

Не

22. Како би понудиле имплицитна социјална поддршка без потенцирање на проблемот?
