



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ

Институт за педагогија

Менаџмент во образованието



**КОМУНИКАЦИЈА ПОМЕЃУ ДИРЕКТОРОТ И НАСТАВНИЦИТЕ ВО
СРЕДНИТЕ УЧИЛИШТА**

- магистерски труд -

Ментор:

проф. д-р Вера Стојановска

Кандидат:

Сања Јосифовска

Скопје, јануари 2026 година

АПСТРАКТ

Комуникацијата меѓу директорите и наставниците во училиштата претставува суштински фактор за создавање ефективна училишна клима, професионален развој и, во целина, подобрување на воспитно-образовниот процес. Ова истражување ги анализира перцепциите на двете групи во однос на квалитетот, формите и ефикасноста на комуникацијата, со посебен акцент на улогата на демографските и професионалните карактеристики. Примерокот го сочинуваат 40 директори и 629 наставници од 40 средни училишта во Република Северна Македонија. Нивните ставови беа испитани преку техниката анкетирање, со два прашалника – едниот за директорите составен од 19 прашања, а другиот за наставниците, составен од 23 прашања. Резултатите укажуваат на општа согласност за важноста на ефективната комуникација, но и на постоење перцепциски јаз, особено во однос на длабочината, транспарентноста и инклузивноста на комуникациските практики. Директорите имаат тенденција позитивно да ја оценуваат својата комуникациска ефикасност, додека наставниците, особено оние со поголемо работно искуство и возраст, изразуваат покритички ставови. Идентификувани се разлики и во перцепцијата на употребата на комуникациските канали, при што доминира директната комуникација, а дигиталните платформи остануваат недоволно искористени. Дополнително се истакнати недостатоци во невербалната комуникација и потреба од дополнителни обуки. Истражувањето посочува дека возраста и искуството кај директорите позитивно влијаат врз развојот на емпатични и инклузивни комуникациски практики, додека кај наставниците тие фактори се поврзани со зголемена критичност и скепса. Овие наоди го потенцираат значењето на континуираната рефлексивност, дијалогот и структурираната повратна информација, како предуслов за надминување на перцепциските јазови и за унапредување на меѓучовечките односи во училиштата.

Клучни зборови: комуникација, директори, наставници, средни училишта.

ABSTRACT

Communication between school principals and teachers is an essential factor in creating an effective school climate, professional development and overall improvement of the teaching-educational process. This research analyzes the perceptions of both groups regarding the quality, forms and efficiency of communication, with special emphasis on the role of demographic and professional characteristics. The sample consists of 40 principals and 629 teachers from 40 secondary schools in North Macedonia. Their views were examined using the survey technique, with two questionnaires, one for principals consisting of 19 questions, and the other for teachers, consisting of 23 questions. The results indicate general agreement on the importance of effective communication, but also the existence of a perception gap, especially in terms of the depth, transparency and inclusiveness of communication practices. Principals tend to evaluate their communication efficiency positively, while teachers, especially those with greater work experience and age, express more critical views. Differences were also identified in the perception of the use of communication channels, with direct communication dominating, while digital platforms remain underutilized. In addition, shortcomings in non-verbal communication and the need for additional training were highlighted. The research indicates that age and experience among principals positively influence the development of empathetic and inclusive communication practices, while among teachers these factors are associated with increased criticality and skepticism. These findings emphasize the importance of continuous reflection, dialogue and structured feedback, as a prerequisite for overcoming perceptual gaps and for improving interpersonal relationships in schools.

Keywords: communication, principals, teachers, secondary schools.

СОДРЖИНА

ВОВЕД	5
I ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	8
1.ТЕОРИСКИ ОСНОВИ НА КОМУНИКАЦИЈАТА ВО ОБРАЗОВНИТЕ ИНСТИТУЦИИ	8
1.1 Дефинирање на основните поими	8
1.2 Видови внатрешна организациска комуникација во училиштата.....	11
1.3 Елементи на ефективна и квалитетна комуникација.....	18
2. УЛОГАТА НА ДВЕТЕ СТРАНИ ВО ПРОЦЕСОТ НА КОМУНИКАЦИЈА.....	21
2.1 Директорот како лидер и комуникатор	21
2.2 Наставниците во процесот на комуникација	24
2.3 Важноста на комуникацијата помеѓу директорот и наставниците во училиштето	25
3. ПРЕЧКИ И ПРЕДИЗВИЦИ ВО КОМУНИКАЦИЈАТА ПОМЕЃУ ДИРЕКТОРИТЕ И НАСТАВНИЦИТЕ	29
4. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА	35
4.1 „Комуникација помеѓу директорите и наставниците во успешните училишта“ од Ärlestig (2008)	35
4.2 „Структурни предуслови за комуникација на директорите и наставниците за прашањата на наставата и учењето“ од Ärlestig (2008)	36
4.3 „Комуникациски стратегии на директорите за ефективноста на наставниците во средните училишта во државата Анамбра“ од Nwogbo, Nwogbo и Nwachukwu (2019)	38
4.4 „Улогата на комуникацијата директор – наставник во ефективноста на училиштето“ од Rorrer и Skrla (2005)	39
4.5 „Трансформативно училишно лидерство за реформа од големи размери: Ефекти врз учениците, наставниците и нивните практики во училницата“ од Leithwood и Jantzi (2006)	41
4.6 „Комуникацијата како алатка за градење доверба“ од Tschannen-Moran (2004)	42
4.7 „Комуникација и колаборативно донесување одлуки“ од Mascall, Leithwood, Strauss и Sacks (2008)	43

4.8 „Ефективни комуникациски практики во училишта со високи перформанси“ од Williams (2011)	44
4.9 „Комуникацијата помеѓу менаџерот (директорот) и одделенските раководители во функција на подобрување на наставата“ од Јовановска (2013)	46
4.10 „The Readiness of School Principals Regarding the Insitutionalization of the Changes in the Primary Schools of the Republic of Macedonia“ од Mehmedi, Ameti и Navziu (2017)	47
4.11 „Комуникацијата во приватните и државните училишта“ од Стојановска (2012)	48
4.12 „Партиципативниот менаџмент и современиот пристап во образованието“ од Хасани (2018)	49
4.13 „Организација на односите со јавноста во воспитно-образовните институции“ од Илиевска (2012)	50
II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	53
1. Предмет на истражувањето	53
2. Цел и задачи на истражувањето	53
3. Хипотези на истражувањето	55
4. Варијабли на истражувањето	56
5. Примерок на истражувањето	56
6. Методи, техники и инструменти на истражувањето	61
7. Обработка на податоците	63
8. Организација и тек на истражувањето	63
III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО	65
1. Анализа на одговорите на директорите	65
2. Анализа на одговорите на наставниците	81
IV ДИСКУСИЈА	105
V ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ	115
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА	121
VI ПРИЛОЗИ	126
Прилог 1: Анкетен лист за наставници	126
Прилог 2: Анкетен лист за директори.....	130

ВОВЕД

Комуникацијата е голема вредност за целото човештво. Луѓето кои добро и умешно комуницираат се способни да ги пренесат своето знаење и своите идеи на другите. Комуникацијата што е ефективна, продуктивна и ги задоволува потребите и очекувањата на вклучените страни се смета за квалитетна. Ваквата комуникација е неопходна за функционирање во сите општествени сфери на животот, а со тоа и за функционирање на воспитно-образовниот процес. Во таа насока, од особена важност е да се спроведуваат квалитетни истражувања во овој домен, со цел да се утврди правилен, но и ефективен начин за комуникација, со посебен осврт на комуникацијата на директорот со наставниците во училиштата.

Од голема важност е да се поттикнува демократска, директна и ненасилна комуникација. Иако во образовниот процес преовладува комуникацијата меѓу учениците и наставниците, сепак се смета дека е важно да се расветли и овој аспект на комуникацијата — односот директори – наставници. Квалитетната комуникација во училиштето треба да биде стратешка определба на директорот, која свесно и континуирано треба да се планира и применува. Сумирано, квалитетната комуникација подразбира создавање средина во која информациите се пренесуваат јасно и точно, слушањето е активно, а интеракцијата е соодветна и конструктивна.

Директорите на училиштата ги претставуваат училиштата во општествената заедница и се одговорни за нивното непречено функционирање. Улогата на позитивниот однос меѓу директорите на училиштата и наставниците е проучувана од многу истражувачи бидејќи се смета за еден од најважните фактори што влијаат врз успешното севкупно функционирање на училиштето, а со тоа и врз успехот на учениците. Овој однос треба да биде одговорен и да се темели на различни способности и компетенции, како и на можности за отворена соработка. Директорот комуницира со родителите, заедницата, учениците, но посебен сегмент од неговата работа претставува комуникацијата со наставниците.

Во училиштата каде што преовладува авторитарската комуникација меѓу директорот и наставниците може да дојде до незадоволителни резултати во образовниот успех и во

развојот на меѓучовечките односи. Несомнено е дека комуникациските вештини на директорот, применети во однос на наставниците, а потоа и во релацијата наставници — ученици, се препознаваат како важен фактор за успешно социо-културно воспитување и образование на младите.

Комуникациските вештини, кои се особено важни за опстанок во современото општество, може да се усвојат само во позитивна средина, каде што директорите и наставниците дејствуваат како мотиватори и водичи во градењето успешен однос со учениците. Директорите на училиштата воспоставуваат директна комуникација со наставниците во ситуации кога е потребна стручна помош, консултација, решавање проблем или кога наставникот постигнал завидни резултати во воспитно-образовниот процес. Во секој случај, комуникацијата меѓу директорот и наставниците е од суштинско значење. Дополнително, под влијание на современите технологии, создадени се услови за лесен и брз пристап до меѓусебна комуникација за клучни прашања, што овозможува донесување навремени, ефикасни и ефективни одлуки. Во овој контекст, посетата на едукативни работилници, како и правилното користење е-пошта, па дури и на социјалните медиуми придонесува за подобрување на комуникацијата во релацијата директор — наставник, но и пошироко.

Социјалната интеракција помеѓу директорот и наставниците, во зависност од успешноста, може да доведе до различни исходи. Доколку се иницира конфликт, ќе се создаде дистанца во самиот однос. Ниту една од споменатите импликации не претставува посакуван модел на социјална интеракција и најчесто не ги задоволува ниту учесниците во комуникацијата, ниту целесходноста на социјалната интеракција. Затоа, определувањето на параметрите што водат кон соодветна и позитивна комуникација претставува задача на секој директор кој комуницира со наставниците. Во оваа смисла, конструктивната комуникација доведува до преобликување на начинот на кој директорот се изразува, што зборува, и како тоа е разбрано од наставниците, кои, пак, претставуваат директна врска со учениците.

Приоритетите на училиштето, а со тоа и приоритетите на директорите, сè повеќе ги определуваат корисниците на училишните услуги. Во таква констелација на односи, директорот треба да пронајде начини што водат кон афирмирање на училиштето, не само како место за образование и настава, туку и како институција што постојано учи, се надградува и приспособува на современите потреби.

Секое средно училиште е потребно да има свесност за стратешкиот пристап кон комуникацијата што го применува, особено во односот на директорот со наставниците, но и во поширокиот контекст, односот со административниот персонал и со учениците. Важно е комуникациските односи да бидат демократски, директни и да промовираат ненасилна и конструктивна комуникација. Овој вид комуникација е клучен за секоја образовна институција, особено ако станува збор за модерна, современа и квалитетна. Она што е важно да се истакне е дека училиштето не е само институција што обезбедува образовни услуги, туку е и простор каде што се развиваат современи инструменти и начини за сестрана комуникација и модерна социјализација. Висококвалитетното училиште подразбира дека директорите поседуваат комуникациски вештини што ќе им овозможат да воспостават отворена и опуштена комуникација со соговорниците и да се обидат да им помогнат во решавањето на проблемите. Дополнително, важно е и присуството на индиректна комуникација, која треба да ја надополни директната комуникација. Притоа, современите животни услови ја иницираат потребата и за електронска комуникација, која зазема сè повеќе простор секојдневно.

Како столб на социјалната интеракција, комуникацијата на директорот во училиштето, особено со наставниците како целна група, ако не е успешна или е недоволно успешна, може да доведе до различни исходи, вклучувајќи конфликт или дистанцирање на учесниците во комуникацијата.

I ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ТЕОРИСКИ ОСНОВИ НА КОМУНИКАЦИЈАТА ВО ОБРАЗОВНИТЕ ИНСТИТУЦИИ

1.1 Дефинирање на основните поими

На почетокот на трудот ќе ги дефинираме клучните поими за комуникацијата. Тие вклучуваат:

- 1) комуникација;
- 2) процес;
- 3) комуникација во образованието;
- 4) воспитно-образовна институција
- 5) училиште;
- 6) директор на училиште;
- 7) наставници.

➤ **Комуникација**

Коренот на зборот „комуникација“ потекнува од латинскиот глагол „communicare“, што значи „да се влијае“, „да се споделува“ или „да се прави заедничко“ (Silverman, 2015). Овој корен сугерира дека комуникацијата подразбира „заедничко споделување“, односно комуникаторот пренесува порака користејќи ги истите симболи како и примачот, со што создава заедничко значење. Gügüz и Temel-Eğinli (2013) ја дефинираат комуникацијата како акција на споделување информации, чувства и мисли, како и влијание врз однесувањето и ставовите на поединци или групи. Во организациски контекст, комуникацијата претставува клучен процес за постигнување продуктивност и извршување на организациските цели; таа овозможува врски меѓу луѓето кои се одговорни за постигнување заеднички резултати и е

рамка во која две или повеќе лица меѓусебно разменуваат информации во истата средина.

Без ефикасна комуникација, ниту внатрешните ниту надворешните односи на организацијата не можат да ги задоволат потребите на учесниците, што ја прави комуникацијата суштинска алатка која лидерите ја користат за планирање, водење, организирање и контрола (Chandler, 2018). Комуникацијата, како процес, се дефинира како размена или споделување значајни пораки за идеи и чувства помеѓу две или повеќе лица, при што учесниците се стремат кон меѓусебно разбирање (Jensen, 2017).

Понатаму, комуникацијата се објаснува како пренос на информации од еден ентитет на друг, при што примачот јасно ги разбира пораките. Според Опиоџа (2021), процесот на комуникација вклучува три клучни елементи: испраќач, примач и медиум за пренесување на информациите. Овој популарен модел ја нагласува важноста на структурата и каналот на комуникација.

Комуникацијата не ја сочинуваат само вербалните пораки, туку и невербалните аспекти, како што се тонот на гласот, изразите на лицето и гестовите (Kim, 2016). Stoner и Wallach (2014) ја дефинираат комуникацијата како процес во кој луѓето пренесуваат информации преку симболи, со три рудиментарни елементи: човечка интеракција, дефинирање кои информации се пренесуваат и избор на симболи (гестови, букви, броеви, зборови).

Слично на тоа, Ноуе и Miskel (2012) ја дефинираат комуникацијата како процес кој пренесува пораки преку симболи, знаци и контекстуални индиции за да пренесе значење меѓу две лица, со цел заедничко разбирање и влијание врз однесувањето.

Во овој магистерски труд, во фокусот на проучувањето на комуникацијата е односот кој вклучува интеракција помеѓу учесниците. Оваа дефиниција е соодветна поради акцентот што го става на процесот, кој е важно длабински да се истражи, со оглед на потребата за ефикасно разбирање и споделување на туѓото гледиште.

Комуникацијата може да се подели на осум основни компоненти:

- извор;
- порака;
- канал;
- примач;
- повратна информација;

- средина;
- контекст;
- однос меѓу чинителите.

➤ **Процес**

Процесот е динамична активност која тешко се опишува бидејќи постојано се менува. При комуницирањето, самата перспектива може да се промени како резултат на надворешните влијанија од други личности во комуникацијата, како и други фактори. Процесот на комуникација никогаш не е изолиран; тој е под постојани влијанија на надворешни фактори.

➤ **Комуникација во образованието**

Комуникацијата во образованието се фокусира на она што се учи на часовите (и на наставните програми), како се избираат темите, методите за пренесување на знаењето на учениците и како најдобро да се оцени учењето на учениците — во училиницата или преку задачи надвор од неа. Исто така, комуникацијата во образованието опфаќа меѓусебна комуникација меѓу сите вклучени чинители — учениците, наставниците, стручните соработници и директорот.

➤ **Воспитно-образовна институција**

Институција чија основна цел е да обезбедува воспитување и образование на учениците, како што е училиштето — основно или средно. Таквите институции се акредитирани или санкционирани од релевантните национални образовни органи.

➤ **Училиште**

Училиштето претставува воспитно-образовна институција и објект наменет за обезбедување простор и услови за учење, односно средина за одржување наставата за

учениците под раководство на наставниците. Повеќето земји имаат системи на формално образование, кое понекогаш е задолжително. Во општа смисла, најчестата генерализација е основно училиште и средно училиште.

➤ **Директор на училиште**

Според Законот за средното образование (2020), директорот е орган на раководење во училиштето, одговорен за законитоста во работата и за материјално-финансиското работење на училиштето. Тој ја води целата училишна заедница, вклучувајќи ги учениците, наставниците, стручните соработници, помошно-техничкиот персонал, родителите и партнерите во заедницата. Претставува врска помеѓу училиштето и окружното раководство. Директорите на училиштата управуваат со администрацијата на целата работа поврзана со учениците, наставниците и персоналот.

➤ **Наставници**

Наставниците се кадри кои имаат задача да ги образоваат и воспитуваат учениците преку пренесување академски знаења, стимулирање критичко размислување и креативност, почитување на различностите и воспоставување вредности, развој на индивидуалните потенцијали на учениците, како и создавање средина која го поттикнува развојот на социјалните и емоционалните вештини на учениците со цел да ги подготват за успешно учество во социјалниот и професионалниот живот.

1.2 Видови внатрешна организациска комуникација во училиштата

Комуникацијата претставува комплексен и динамичен процес кој го надминува едноставното разменување зборови. Таа вклучува интеграција на вербални и невербални пораки, избор на соодветни канали и комуникациски стилови, како и приспособување на стратегиите кон специфичните услови и организациската култура, вклучувајќи ги и училиштата. Комуникацијата може да се класифицира на повеќе начини: формална, неформална, вербална, невербална, паравербална, индиректна, итн.

➤ **Формална комуникација**

Во училишната средина, официјалната комуникација меѓу директорот и наставниците служи за одржување добро структуриран и ефикасен проток на информации. Таквата комуникација обично е предмет на официјалниот синџир на команда на институцијата и следи одредени канали, кои ја одразуваат официјалната линија на известување. Може да биде усна, писмена или комбинирана, во зависност од целта и природата на пораката.

Официјалната усна комуникација меѓу директорот и наставниците најчесто се одвива на состаноци на наставничкиот совет, колегиуми, семинари и други формални настани во училиштето. Оваа комуникација, често, е еднонасочна по природа, при што директорот ги информира наставниците за училишните политики, академските стандарди или организациските цели. Комуникацијата, во овие случаи, е формална, безлична и информативна, со нагласок на јасноста и професионализмот. Овој вид комуникација се одвива преку: усни известувања, препораки од стручната служба, усни евалуации за квалитетот на наставната работа итн. Сепак, пишаната комуникација се смета за најформален и најсигурен метод, особено кога е потребен документарен доказ за идни потреби. Директорите имаат тенденција да користат е-пошта, меморандуми, билтени, записници од состаноци, прирачници и извештаи за да ги информираат наставниците во врска со училишните политики, измените во наставните програми, административните прашања и одлуките донесени на повисоки нивоа во рамките на образовниот систем. На овој начин ги исполнуваат формалните барања за комуникација, односно законските регулативи. Ваквиот тип комуникација бара прецизност, граматичка исправност и логичка структура, со цел пораката да биде правилно пренесена и лесно разбирлива за читателот. Според Samiksha (2018), формалната писмена комуникација не само што овозможува јасност, туку служи и за обезбедување документирана евиденција за официјални прашања, како што се промените на политиките и условите за работа. Дополнително, описите на работните задачи, наставните процедури и предлозите се вообичаени формати преку кои директорот и училишната администрација формално комуницираат со наставниците.

Севкупно, формалната комуникација во училиштата воспоставува професионални

односи меѓу директорите на училиштата и наставниците. Таа промовира одговорност, ги разјаснува очекувањата и овозможува воспоставување структурирана и транспарентна училишна средина (Gordon-Phan, 2019).

➤ Неформална комуникација

Неформалната комуникација е фундаментален аспект на училишниот живот што го зафаќа просторот помеѓу формалната комуникациска структура на училиштето. Додека формалната комуникација има структура воспоставена во протокол што опишува стандарден пат од испраќачот до примачот и следи синџир на команда (и директна линија), неформалната комуникација се одвива спонтано, а патот на комуникацијата понекогаш се занемарува. Неформалната комуникација се јавува во рамките на социјалните и личните односи меѓу директорот и наставниците и не е поврзана со официјалните обврски на училиштето.

Во училиштата, неформалната комуникација може да се одвива насекаде — во ходниците, наставничките простории, за време на ручек, при случајни средби, или од формални разговори до понеформални разговори, преку телефонски повици, пораки и е-пошта. Исто толку лесно, неформалната комуникација може да се случи и невербално. Бидејќи ѝ недостасува формалност во протоколот, може да има дијалог и интеракција што се лични, отворени и флексибилни. Голема придобивка од неформалната комуникација е можноста директорите да добијат искрени и директни повратни информации од наставниците. Исто така, постои поголема веројатност наставниците да разговараат за своите проблеми, фрустрации или предлози кога е воспоставена средина на психолошка безбедност. Неформалната комуникација е во форма на меѓучовечка интеракција која гради доверба и односи и ја подобрува училишната култура. Неформалната комуникација помага да се разјаснат недоразбирањата и помага во градењето инклузивност и тимска средина. Но, овој вид комуникација има и недостатоци, и како што објаснува Skillmaker (2014), бидејќи информациите се движат брзо и лабаво, постои појава на озборувања, искривувања и дезинформации. Лошото управување со неформалната комуникација може негативно да влијае на формалното донесување одлуки, да предизвика конфликт или да создаде недоверба кај раководството.

Иако, можеби, е помалку едноставна од формалната комуникација, неформалната комуникација исполнува критични психолошки и социјални функции. Таа нуди емоционално ослободување, помага во решавањето на конфликтите и помага во размената на идеи и соработка. Тоа создава простор за изразување незадоволство или загриженост, особено кога формалната комуникација се чини премногу структурирана или едноставно не дава навремени одговори. Наместо да се обидуваат да ја елиминираат неформалната комуникација, ефективните училишни лидери признаваат дека таа постои и се обидуваат да ги искористат нејзините предности.

Онаму каде што неформалната комуникација може ефикасно да се управува, таа не ја заменува, туку ја надополнува формалната комуникација. Може да им помогне на директорите да останат поврзани со проблемите што се случуваат редовно, а тоа може да ја зголеми нивната ефикасност во организацијата како целина. Признавајќи ја вредноста на неформалната комуникација, ефективните лидери ги користат тие канали додека одржуваат лидерска позиција во училиштето. На овој начин, неформалната комуникација ја пополнува празнината што ја остава формалната комуникација, им помага на лидерите да ја следат климата во училиштето, да изградат односи, да развијат чувство за организациска култура, па дури може да им помогне и да иницираат промени. Ваквата комуникација помеѓу директорите и наставниците претставува суштински елемент во комуникацискиот систем на училиштата, а разликата настанува кога не се гледа како закана, туку како механизам за ангажирање. Неформалната комуникација може да послужи за развој на транспарентност, вклученост и чувство на одговорност во училиштата (Gordon-Phan, 2019).

Сепак, Skillmaker (2014) тврди дека и формалната и неформалната комуникација се од витално значење и се потребни за непречено раководење со училиштето и за неговиот успех.

➤ **Вербална комуникација**

Вербалната комуникација може да биде усна и писмена и се однесува на зборувањето (говорни пораки) и на пишаните документи (извештаи, меморандуми, прирачници, е-пошта итн.). Усната комуникација овозможува јасност и концизност, интерактивност и дијалог, како и градење доверба и соработка преку пријатен и

подржувачки тон. Испраќачот (директор или наставник) треба да ги формулира пораките јасно, без употреба на сложени термини или излишни детали, со цел да се избегнат недоразбирања и да се обезбеди брза примена во практиката (Brown & Davis, 2018).

Писмената комуникација, пак, се карактеризира со структурирани документи и документирани податоци кои треба правилно да се складираат во архиви за да се овозможи брза и лесна достапност до потребните документи. Во училишната администрација, пишаните извештаи ја документираат усвоената политика и резултатите од училишните активности, додека меморандумите се често користен формален канал за пренос на директиви до наставниците и персоналот (Okigbo & Nsiegbunam, 2000).

Директорите, во повеќето случаи, користат комбинација од писмена и усна комуникација за да ги зајакнат важните пораки и да обезбедат подобро разбирање. На пример, директорот може да воведат нова политика за време на состанок (усна комуникација) и потоа да ја засили преку меморандум или е-пошта (писмена комуникација). Двојниот пристап служи за засилување на пораката, нејзино појаснување и за обезбедување референтна точка за идна референца.

➤ **Невербална комуникација**

Невербалните сигнали, како што се гестовите, изразите на лицето, тонот на гласот, допирот, мимиката, држењето на телото и просторното однесување, значително го збогатуваат разбирањето на вербалната порака и помагаат да се избегнат недоразбирања. Тие се критични за целосното разбирање на вербалната порака, бидејќи честопати ја пренесуваат вистинската емоција или став дури и кога зборовите се во конфликт со нив. Во училишниот контекст, отвореното држење на телото, искрениот контакт со очи и смирениот тон ја јакнат довербата меѓу директорот и наставниците (Novak, 2015). Спокојниот и умерен тон ја смирува публиката и поттикнува отворен дијалог, додека остриот или пребучен тон може да создаде напнатост и отпор (Lee & Martin, 2018). Во училницата и на состаноците, премногу големото растојание меѓу соговорниците може да делува дистанцирано, додека премногу близок контакт може да создаде чувство на нарушување на приватноста. Ракувањето, тапкањето по рамото или поздравните прегратки може да значат поддршка и соработка меѓу директорот и наставниците (Perez, 2020).

➤ **Паравербална комуникација**

Овој термин ги опфаќа карактеристиките на самиот говор – ритам, темпо, интонација, јачина на гласот. Често овој вид комуникација игра клучна улога во тоа како пораката се перципира и прифаќа. На пример, директорот кој користи пријатен, топол и емпатичен тон создава чувство на поддршка и разбирање, што може да ја зголеми мотивацијата на наставниците и да го намали нивниот стрес од работата (Gonzalez, 2019). Оптималната јачина на звукот – ниту шепотење ниту викање – овозможува пораката да се чуе доволно добро без да се создаде прекумерен стрес или да се изгледа непријателски. Директните и јасни информации ја подобруваат ефикасноста на тимската комуникација (Anderson & Patel, 2020).

➤ **Индириктна комуникација**

Според Bender (2005), индивидуалните изрази и физичкиот став, како и моделите на говорот, можат да пренесат информации и пораки без директно користење зборови. Во училишната средина, ваквите пораки често ја откриваат вистинската атмосфера во тимот и можат да влијаат врз однесувањето без формална усна или писмена интеракција. Директорот може, на пример, да одржи пократок контакт со очи или да ја сврти главата од наставникот кога зборува за одредена тема, што неформално укажува на незадоволство или неможност за отворен дијалог. Ненаклонетите рамена, нервозното тапкање со прсти или продолжителните паузи при одговарањето испраќаат сигнали за стрес, нетрпеливост или сомнеж без директно нагласување на пораката. Свеста за индириктната комуникација и активното слушање се клучни за ефикасни лице-в-лице разговори (Tyler, 2016).

Комуникацијата во организацијата може да се остварува преку разни канали, согласно мислењето, потребите и ставовите на училишните актери. Така, како најчести формални и неформални комуникациски канали во училиштата, Okigbo и Nsiegbunam (2000) ги посочуваат:

- **извештаите и прирачниците** – формални пишани документи за управување со персоналот;

- **меморандумите** – директиви до оддели и вработени;
- **кореспонденцијата** – широка дистрибуција на информации;
- **состаноците на персоналот** – најдемократски канал за дискусија и спонтани повратни информации;
- **кутиите за предлози** – корисни, но често запоставени алатки за собирање идеи.

Бројните начини и канали на комуникација сугерираат дека комуникацијата не е само дистрибуција на пораки, туку сложена интеракција помеѓу актери и ситуации. Важно е да се нагласи дека не е пресудно дали системот е формален или неформален, туку дали информациите се разбрани од примачот. За да се постигнат училишните цели, меѓучовечката комуникација е подеднакво важна како и писмената и усната комуникација (Don, Ismail & Daud, 2006). Со обете способности, комуникацијата ќе стане алатка што директорот може да ја користи за решавање на релевантни проблеми и за отворени дискусии за прашања поврзани со училиштето, со цел да се поттикне позитивна училишна клима.

Во таа насока, Johansson (2003) појаснува дека, зависно од околностите, односите и предусловите, комуникациските процеси се обликуваат на начини кои можат да доведат до различни резултати. Во училиштата, структурите на моќ, вредностите и ставовите на директорите и наставниците го обликуваат начинот на внатрешните комуникации за да придонесуваат кон резултатите на учениците. Englund (2007) дополнително нагласува дека комуникацијата се создава во реалниот момент, преку интеракција на повеќе варијабли и затоа е тешко да се предвиди и стриктно да се употребува постојано еден ист начин на комуницирање во училишната заедница. Овој динамичен карактер бара од лидерите да бидат флексибилни и свесни за моменталните потреби и атмосферата во училишната организација.

Најдемократски начин на комуникација се дискусиите, а најчесто користен канал се состаноците, кои за да бидат ефикасни, разговорите и состаноците мора да бидат јасно организирани врз основа на училишните цели и клучните прашања. Меѓутоа, според Ärlestig (2008), често структурата на состаноците фаворизира пренос на општи информации наместо дијалог за педагошките предизвици. Во многу училишта, средбите што нудат конкретни повратни информации за професионалната работа на наставниците и

осмислување заеднички решенија се ретки. Рутинските состаноци можат да ги зацврстат постоечките културни навики, но се помалку корисни за иновации и подобрување.

1.3 Елементи на ефективна и квалитетна комуникација

Директорите можат да практикуваат различни стилови на комуникација, но секогаш треба да избегнуваат еднонасочна комуникација и игнорирање на чувствата на другите. Добриот комуникациски стил овозможува двонасочна интеракција и градење доверба во целата училишна заедница. Со комбинирање на различните форми на комуникација, наставниците и директорите можат да изградат отворена, доверлива и иновативна училишна клима, која директно придонесува кон мотивацијата, ефикасноста и академскиот успех на учениците. За постигнување успешна и квалитетна комуникација во училиштата, таа мора да се карактеризира со неколку клучни елементи. Тие се:

- **Рефлексивна комуникација** – комуникацијата треба постојано да се оценува и приспособува со цел да се избегнат нефлексибилни стилови што поттикнуваат силни лични ставови и нерешени конфликти, кои можат да го одвлечат вниманието од суштината на состанокот. Кога комуникацијата е слаба, таа не само што ги отсликува постојните културни тешкотии, туку може дополнително да ги влоши и да стане сериозна пречка за развој (Schein, 1985).
- **Јасно поставување цели и повратни информации** – комуникацијата игра витална улога во сите фази од лидерскиот процес: почнувајќи од дефинирање на целите, преку нивната реализација, па сè до процесот на оценување и давање повратна информација. Директорите кои умешно ги изразуваат своите очекувања и редовно обезбедуваат поддржувачка и конструктивна повратна реакција придонесуваат за зголемување на ангажираноста и самовербата кај наставниците (Robert, 2003).
- **Двонасочна и континуирана интеракција** – добриот лидер не се сведува само на пренесување информации, туку внимателно слуша и поттикнува заемна комуникација. Комуникацијата во два правца, особено кај лидери со силна

фокусираност на човечкиот аспект, овозможува поконзистентна и посмислена интеракција, што придонесува за намалување на недоразбирањата и спречување конфликти во текот на размената на пораки (Barrett, 2008).

- **Транспарентност и доверба** – искрената и транспарентна комуникација придонесува за градење доверлива работна атмосфера. Кога директорот ги вклучува наставниците во споделување на проблемите и предизвиците, тоа доведува до намалување на напнатоста и конфликтите, создавајќи поповолна и поддржувачка работна средина (Hoy & Miskel, 2008).
- **Активно слушање** – слушањето претставува клучен елемент за успешна комуникација. Тоа може да се изрази преку активно настојување да се разберат потребите и загриженоста на соговорникот, со поставување објаснувачки прашања (познато како *стратешко слушање*), или преку емпатично присуство без веднаш да се нудат решенија (познато како *длабоко слушање*) (Safir, 2017).
- **Време и структура** – темите и насоката на состаноците треба да бидат во согласност со стратешките цели на училиштето. Иако рутинските состаноци се важен дел од функционирањето на институцијата, нивниот формат треба да овозможи активна размена на мислења и добивање повратни информации, а не да се сведат само на едноставно пренесување на информации (Ärlestig, 2008). За да биде ефективно разбрана, пораката треба да се пренесе во вистинско време – кога примачот не е преоптоварен со информации.
- **Културен контекст** – степенот на отвореност во комуникацијата во голема мера зависи од постоењето на доверба и јасно дефинирани улоги во организацијата. Затоа, директорот треба да биде свесен за тоа како организациската поставеност и доминантните вредности влијаат врз подготвеноста на наставниците да иницираат одредени теми, како и врз нивното толкување на добиените пораки (Ärlestig, 2008). Важно е да се избере јазик што примачите најдобро ќе го разберат, имајќи предвид дека половите и културните разлики, исто така, можат да влијаат на тоа колку добро

е разбрана пораката. Ефективната комуникација може да биде потпомогната или попречена и од меѓучовечките врски меѓу испраќачот и примачот, што го прави кодирањето на пораките подложно на стереотипи.

- **Емоционална интелигенција и приспособливост** – лидерот треба да поседува вештини за препознавање и контролирање на сопствените чувства, како и за разбирање на емоциите на другите. Дополнително, потребно е да применува соодветни комуникациски пристапи и да обезбеди постојано отворени можности за дијалог и размена на идеи (Day & Leithwood, 2007).
- **Континуиран процес** – ефективната комуникацијата не е само процес на пренесување или пренесување информации, и не е изолиран настан, туку претставува постојан процес. Таа игра клучна улога во усогласувањето на промените, во ефикасното реализирање на програмите и во градењето позитивна атмосфера во училиштето (Ada, Baysal & Kabapınar, 2015).
- **Градење доверба** – ефективната комуникација може да воспостави средина на доверба (Salamondra, 2021). Таа е јасна, транспарентна, двонасочна и редовна, па така ги намалува сомнежите, несигурноста и погрешните интерпретации меѓу директорите и наставниците. Тие се чувствуваат слушнати, информирани и вреднувани, што природно доведува до зголемена доверба. Ова е особено важно за директорите и раководните структури во училиштата, бидејќи довербата е основа за позитивна училишна клима, зголемена мотивација и активна вклученост на наставниците (Tschannen-Moran, 2004).

Вклучувањето на овие аспекти овозможува училиштата да изградат позитивна, сигурна и поттикнувачка средина за едукација, во која сите членови на училишната заедница се чувствуваат ценети и охрабрени да работат кон заеднички постигнувања.

2. УЛОГАТА НА ДВЕТЕ СТАНИ ВО ПРОЦЕСОТ НА КОМУНИКАЦИЈА

Во контекст на двостраното влијание меѓу директорите и наставниците, организациската комуникација не е само технички процес, туку претставува огледало на културата и структурата на училиштето. Таа овозможува да го прошираме разбирањето на тековните случувања во образовната заедница, не толку преку поединечните успеси, колку преку застапените комуникациски вештини на сите нивоа и кај сите учесници (Kowalski, Petersen, & Fusarelli, 2007). Кога оваа меѓусебна размена не функционира, училиштето се претвора во множество на индивидуалци и на поединечни задачи, наместо да ги интегрира заедничките цели. Секој член дејствува „во свој свет“, што доведува до распад на координацијата и до доминација на личните агенди наместо на визијата на целото училиште (Griffin & Moorhead, 2013). Оттука, иако имаат различни улоги – директорите, како главни промотори на визијата и културата на училиштето, поставуваат рамка и тон за сите внатрешни и надворешни дијалози, обезбедувајќи јасност на целите и поддршка за иновативни идеи, додека од друга страна, наставниците, преку секојдневната интеракција со учениците, ги преточуваат тие цели во практични активности и корисни повратни информации, правејќи ја комуникацијата двонасочен процес на учење и приспособување. Само преку синергиско делување – директорите што го артикулираат стратешкиот правец и наставниците што го интерпретираат и реализираат во училницата – може да се создаде динамична и постојано развивачка училишна заедница.

2.1 Директорот како лидер и комуникатор

Еден од клучните фактори што влијаат врз тоа како се спроведува образованието е лидерството и организациските перформанси на директорот на училиштето, за кого се претпоставува дека е способен да го подигне стандардот на наставата, со цел да ги задоволи потребите на образовните учесници. Како лидер на училиштето, ефективното раководење и успехот на образовната институција, без оглед дали станува збор за наставници или

административен кадар, неизбежно и во голема мера зависат од комуникациските вештини на директорот и од неговата подготвеност за вклучување во предизвикувачки разговори со наставниците и останатиот училиштен кадар. Ефикасните директори одржуваат постојана комуникација со засегнатите страни при носењето одлуки, при што, како образовни лидери, тие ја преземаат одговорноста за академските резултати, визијата и севкупното функционирање на училиштето. Директорите кои успешно го применуваат пристапот на децентрализирано одлучување способни се континуирано да се приспособуваат на промените во образовниот систем и да споделуваат одговорност за превенирање на потенцијални проблеми (Marion & Gonzales, 2014).

Училиштето како организација ги опфаќа засегнатите страни: ученици, наставници, административни работници и семејства, секоја со свои потреби и очекувања. За нивно исполнување, пред сè, директорот треба да биде добар комуникатор, организатор, визионер и мотиватор. Тој/таа секогаш треба стратешки да ја планира иднината и да комуницира со наставниците на јасен и прецизен начин за да обезбеди успешна соработка. Директорот треба редовно да одржува состаноци и да ги инспирира наставниците преку разни обуки, тимска работа и награди. Покрај тоа, тој/таа треба да ги применува прописите за сите наставници еднакво, без оглед на полот, религијата или етничката припадност. Постојано треба да се заложува за одржување позитивни работни односи, да им помага на сите колеги, да посредува во конфликти и секогаш да се залага за правда. Покрај тоа што треба да биде одличен комуникатор, организатор, надзорник, творец на стратегии, мотиватор, помирувач, аналитичар и администратор, директорот мора да биде вистински лидер кој е способен ефикасно да комуницира со членовите на персоналот и да ги инспирира и едуцира. Плановите за развој на училиштето, стратешкото планирање, јасно дефинираната мисија на училиштето, ефективната комуникација, воспоставениот систем на повратна информација, тимската работа и соработката, соодветниот систем на обуки, мотивирањето и активното вклучување на наставниците во процесите на планирање и функционирање на училиштето се индикатори за успешно работење на училиштето.

Како што може да се заклучи, исполнувањето на очекувањата на сите засегнати страни во училиштето значително зависи од квалитетот на вербалната и невербалната комуникација што ја практикува лидерот на училиштето, т.е. директорот (Glaze, 2014). При разгледување на литературата каде што се анализирани формалните должности на

директорот, според националните или локалните прописи, се забележува дека голем дел од обврските се околу комуникацијата, и тоа дали ја врши директно (раководење со состаноци, давање повратна информација) или индиректно (изработка на извештаи, интерни циркуларни писма) (Çınar, 2010).

Açıkalin и соработниците (2007) нагласуваат дека директорот на училиштето мора да биде носител на комуникацијата во училиштето и да биде пример за ефективна комуникација. Според Çelik (2000), основните должности на директорот поврзани со комуникацијата се:

- двонасочна комуникација, која овозможува и размена и враќање на пораки;
- реалистична и објективна евалуација на наставниците, која им помага да се развиваат професионално;
- кратка, јасна и концизна размена на информации, без непотребен жаргон;
- управување со конфликти преку превентивен дијалог и медијација;
- донесување одлуки базирани на решавање проблеми, преку консултации и колаборација;
- силна интеракција со сите засегнати страни во училиштето, за зајакнување на чувството на заедништво;
- интегрирање на лични и групни цели во секој аспект на работата.

Директорот е главниот иноватор и двигател на квалитетот во училиштето, а неговата способност за ефективна комуникација значително ги поттикнува мотивацијата и резултатите на наставниците и другите засегнати страни (Bafadal & Arifin, 2020). Лидерската улога на директорот, меѓу другото, вклучува и воведување иновативни практики кои ги подобруваат условите за учење во училиштето. Mashabi (2020) дополнително истакнува дека директната конзистентна и јасна комуникација од директорите како лидери го зголемува нивото на посветеност, мотивација и професионални перформанси кај наставниците и, во поширока смисла, на целото училиште. Педагошкото лидерство претставува важна стратегија за управување во образованието. Тоа е интерактивна постапка кога директорите работат на решавање проблеми поврзани со работните перформанси или на подобрување на вештините на наставниците и другите вработени во училиштето. Трите столба на процесот се лична поддршка, професионална

помош и индивидуален предизвик и тие имплицитно бараат соработка. Овие три компоненти, пак, зависат од емоционалната врска меѓу наставниците и директорот. Во таа насока, Açıkalın, Şişman и Turan (2007) истакнуваат дека директорот мора првенствено да биде вешт комуникатор, способен да ги мотивира и да им овозможи на наставниците јасни упатства и повратни информации. Слично на тоа, Celер (2002) нагласува дека директорот треба постојано да иницира и одржува комуникациски канали со сите засегнати страни – наставници, родители и ученици – што води кон меѓусебна доверба.

Практично, процесот на лидерска комуникација започнува со развивање стратегии и анализа на публиката, продолжува преку пишување документи и кореспонденција со јасна структура и завршува со дизајн на убедлива изложба на лидерските перспективи (Mayfield & Mayfield, 2017). Потоа, наставниците како непосредни соработници се поддржуваат во развојот на нивната емоционална интелигенција, подобрување на писменоста и вештините за тимско лидерство, сите преку систематска внатрешна и надворешна комуникација. За да биде овој модел одржлив, директорите мора да ја развијат својата самосвест, да станат примери за улоги и да охрабруваат различни гледишта во секоја дискусија (Clutterbuck & Hirst, 2002).

Ефективното лидерство во училиштата е неделиво поврзано со квалитетот на комуникацијата. Директорите мора да развиваат структурирани, но флексибилни модели на двонасочен дијалог, да градат доверба и транспарентност и активно да слушаат. Само така можат да се создадат услови за иновации, мотивација и позитивна училишна клима, што на крајот ќе доведе до подобри резултати и вистинска соработка меѓу сите засегнати страни.

2.2 Наставниците во процесот на комуникација

Наставниците се сметаат за темел на кој се гради растот и развојот на општеството. Tabotndip (2005) смета дека квалитетот на еден образовен систем зависи од компетенциите, ефикасноста, ефикасноста и посветеноста на наставниот кадар.

За да може да се говори за постоењето на комуникација, мора да биде исполнет условот за реципроцитет. Односот меѓу директорот и наставниците најдобро функционира кога се заснова на двонасочна, почитувачка комуникација, базирана на емпатија, доверба и отвореност. Ова подразбира дека наставниците не само што треба да бидат слушнати, туку

нивните ставови мора да бидат вреднувани и земени предвид при креирањето на образовни политики на училишно ниво (Robinson et al., 2008). Двонасочната комуникација е важна за да се избегнат недоразбирања и конфликти за време на комуникацискиот процес. Gürüz и Temel-Eğinli (2013) нагласуваат дека е потребно да се влијае и на другата страна за комуникацијата да се одвива целосно.

Во овој контекст, не само улогата на директорот, туку и улогата на наставниците во процесот на комуникација со раководниот орган на училиштето е клучна за создавање позитивна училишна клима, за градење доверба и за поттикнување на ефективно лидерство. Наставниците не се само пасивни примачи на информации, туку претставуваат и активни учесници во процесите на донесување одлуки, имплементација на образовни политики и унапредување на наставната практика. Кога тие се охрабрени да учествуваат во дијалог со директорот, се зајакнува нивното чувство на припадност кон училишната заедница (Leithwood & Jantzi, 2006), со што, со текот на времето, се зголемува и квалитетот на комуникацијата во училиштето. Дополнителна улога на наставниците е тоа што тие пренесуваат информации, препознаваат проблеми во училицата и училиштето, предлагаат решенија кои се реални и практични, и на тој начин претставуваат мост меѓу директорот и учениците. Затоа нивната перспектива во процесот на комуникација е исклучително важна за донесување информирани и ефективни одлуки. Во контекст на современото образовно лидерство, улогата на наставниците се проширува надвор од традиционалните наставни активности – тие стануваат соработници и партнери на директорите во градењето подобра образовна средина.

2.3 Важноста на комуникацијата помеѓу директорот и наставниците во училиштето

Комуникацијата е фундаментален процес преку кој се разменуваат информации, идеи и чувства меѓу различните учесници во една организација, овозможувајќи им да ги координираат своите активности и да постигнуваат заеднички цели. Во училиштен контекст, комуникацијата се дефинира како средство или медиум преку кој директорот им ја пренесува визијата и политиките на наставниците, наставниците разменуваат професионална експертиза едни со други, а со учениците воспоставуваат двонасочен

дијалог за потребите за учење (Spencer-Oatey, 2013).

Комуникацијата му овозможува на директорот да ја контролира и усогласи својата улога како „капетан на бродот“ – тој поставува јасни очекувања, ги објаснува целите на училишната политика и ги поддржува наставниците во нивната професионална пракса. Истражувањата покажуваат дека кога директорот редовно ги информира наставниците за нивните перформанси и им дава повратни информации, задоволството и посветеноста на сите вклучени се зголемуваат (Walker & Cavanagh, 1994).

Дополнително, квалитетната комуникација меѓу директорот и наставниците, но и меѓу самите наставници, создава отворена и доверлива клима што им овозможува на наставниците активно да учествуваат во донесувањето одлуки и да споделуваат иновации во методите на настава. Ова ја зајакнува координацијата и го намалува „слепилото за комуникација“, односно го намалува јазот меѓу перцепциите на директорите и наставниците за тоа што и колку често се комуницира (Ärlestig, 2008). Директорот, како главен комуникатор, демонстрира однесувања што ја преведуваат целта на училиштето во конкретни програми и активности, создавајќи конзистентна рамка за сите учесници во процесот. Отсуството на отворени комуникациски канали може да доведе до административни пречки, анархија и намалена кохезија во училишната заедница, што негативно влијае на академскиот успех на учениците. Конечно, комуникацијата не е само техничко пренесување на пораки, туку стратешка алатка што гради и одржува позитивна училишна клима, ја зголемува мотивацијата и продуктивноста на наставниците, а истовремено ги поддржува постигнувањата на учениците.

Позитивната клима претставува колективна перцепција на сите учесници во една организација дека работната или училишната средина е поддржувачка, безбедна и насочена кон раст и развој. Во општ контекст, позитивната организациска клима се поврзува со подобри перформанси, повисока мотивација и задоволство од работата, како и со намалување на стресот и заморот кај вработените. Овие придобивки произлегуваат од три основни компоненти:

1. Вклученост – чувство дека секој учесник има влијание и вредност во организацијата;
2. Поддршка – перципирана како меѓусебна помош, доверба и отвореност за комуникација;
3. Иновација – слобода да се испробуваат нови идеи и методи без страв од неуспех

(Evans-Andris, 2010).

Комуникацијата во училиштето значајно придонесува за подобрување на училишната средина и за постигнување на посакуваната позитивната работна клима. Истражувањата покажуваат дека позитивната клима овозможува поголема автономија и креативност, доведувајќи до подобри резултати и иновативно однесување (Evans-Andris, 2010). Околината во која постои меѓусебна доверба ги намалува конфликтите и психолошкиот стрес. Вработените и учениците остануваат поангажирани и изложени на помал ризик од емоционално исцрпување. Училиштата со позитивна клима помалку ги губат своите кадри и ученици, бидејќи чувството на припадност ја зајакнува посветеноста и лојалноста кон нивните цели. Позитивната клима делува како катализатор за остварување на мисијата на училиштето, овозможувајќи ги личниот раст, академските достигнувања и долгорочниот развој на членовите на организацијата, како и на самата организација (Pashiardis, 2000).

Во училишниот контекст, позитивната клима има многу поважна улога во однос на многу други организации, бидејќи влијае директно врз на работата на наставниците, што, пак, влијае врз учењето и развојот на учениците. Релевантниот учинок на наставниците не е фокусиран само на постигнувањата во училишната администрација, што вклучува креирање наставни програми, планови за учење и проценки, туку и на однесувањето и резултатите кои ги покажуваат учениците во училиштето. Најважниот фактор во поттикнувањето на развојот на ефикасен образовен процес е ефикасноста на наставниците, особено кога станува збор за поттикнување на дисциплината и подобрување на квалитетот на резултатите од учењето на учениците. Ефективната и ефикасна настава може да влијае и врз дисциплината на учениците и наставниците, и врз ефикасноста во учењето (Bergold & Steinmaur, 2023), а бројни истражувања покажале дека комуникацијата со директорот силно корелира со ваквата ефикасност на наставниците (Yodiq, 2016).

Главниот актер е директорот, кој има улога да ја обликува училишната клима преку својата способност да пренесе визија, да поддржи соработка и да воведи отворена комуникација (Teh, 2011). Кога директорот како лидер ги вклучува наставниците во донесувањето одлуки и ги вреднува нивните придонеси, се создава колегијална атмосфера која ја поттикнува ефикасноста на целиот тим. Наставниците кои работат во поддржувачка

средина почесто применуваат иновативни наставни методи, постигнувајќи повисоко ниво на професионално задоволство и намалено чувство на истоштеност (Mashabi, 2020), што неминовно се рефлектира во училницата. Училишната клима ја дефинира социјалната динамика, од начинот на меѓусебно почитување до учеството во заеднички активности и проекти. Ова ги учи учениците на вредностите на тимската работа и ги подготвува за социјални улоги во заедницата (Teh, 2011). Позитивната училишна клима создава чувство на безбедност и доверба кои ги охрабруваат учениците да преземаат ризици во учењето, да поставуваат прашања и активно да учествуваат во часот. Така се подобрува нивниот академски успех и креативност (Brown, 2019).

Оттука, за да станат модели на однесување во своите училишта, директорите треба да станат самосвесни и да научат да ја поддржуваат различноста на размислувањето во сите интеракции (Clutterbuck & Hirst, 2002). Работата на наставникот ќе тече непречено ако комуникацијата со директорот е ефикасна, бидејќи позитивниот однос меѓу претпоставените и подредените ќе продолжи да го зајакнува организацискиот квалитет на училиштето и покрај несогласувањата. Во практика, многу проблеми во училиштата се поврзани со лошата комуникација меѓу директорот и наставниците.

3. ПРЕЧКИ И ПРЕДИЗВИЦИ ВО КОМУНИКАЦИЈАТА ПОМЕЃУ ДИРЕКТОРИТЕ И НАСТАВНИЦИТЕ

Со оглед на контекстот на училиштето и важноста на комуникацијата меѓу директорот и наставниците, претставена погоре, важно е да се идентификуваат проблемите во комуникацијата меѓу нив. Процесот на комуникација често може да биде под влијание на различни контекстуални фактори, кои можат да ја олеснат, но и да ја попречат ефективната комуникација (Nwagbara, 2011). проблемот во комуникацијата може да се дефинира како неможност за создавање меѓусебно разбирање меѓу двете страни. Причини за тоа можат да бидат комуникациските модели, текови и/или присуството на различни комуникациски бариери меѓу испраќачот и примачот (Goodall, Goodall & Schiefelbein, 2009). Дури и кога директорите и наставниците се посветени на отворен дијалог, низа пречки можат да ја блокираат – или сериозно да ја нарушат – наменетата порака. Lunenburg (2010) забележува дека неуспех може да се случи на која било алка во комуникацискиот синџир: испраќач, кодирање, канал, декодирање, примач или повратни информации. Кога која било алка ќе се прекине, училиштето ризикува недоразбирања што можат да ја поткопаат довербата, да ги одложат одлуките и на крајот да предизвикаат штета на сите, вклучувајќи ги и учениците.

Limbo (како што е цитирано во Todorut [2019]) ги објаснува општите причини за тесните грла во комуникацијата и ги истакнува категориите на лични бариери што ја блокираат комуникацијата. Ги наведува следните:

- Социокултурната средина, како што се предрасудите и културните нееднакости;
- Индивидуалистички ставови, како егоцентрично однесување, несебичност, чувство на неефикасност или некомпетентност, недостаток на објективност и реализам, прекумерна пасивност;
- Пречки поврзани со односите помеѓу поединецот и групата, како што се: маргинализација, недостаток на автентичност, изолација;
- Ендемски страв, кој може да се манифестира како недостаток на самодоверба, агресија, конфронтација, отпор кон промени и отпор кон компетентност.

Овие пречки можат да се групираат во повеќе категории кои се особено релевантни за интеракцијата директор – наставник. Тие се: процесни бариери, физички бариери, технолошки бариери, семантички (јазични) бариери, индивидуални/психолошки бариери, социо-демографски бариери, културни бариери.

➤ **Процесни бариери**

Секој чекор во размената помеѓу директорот и наставникот е критичен. Ако директорот ја формулира политиката нејасно или ја промени (грешка во кодирањето) или, пак, занемари да ги провери реакциите на наставниците (пропуст во повратните информации), пораката може да пропадне пред да започне нејзината имплементација. Слично на тоа, наставник кој се двоуми да побара појаснување (бариера кај примачот) може неправилно да ги извршува инструкциите, што доведува до фрустрација кај двете страни. Други процесни проблеми можат да бидат изборот на точни канали за секоја информација, изборот на вистински момент и прекумерна должина на каналот, што водат до бавна комуникација (Psychopedagogy, 2018).

➤ **Физички бариери**

Училишната средина е често бучна и со врева. Без разлика дали станува збор за соседните училници, лошата ви-фи конекција за време на состанок на персоналот преку интернет или преполн календар кој не остава време за приватен разговор, сето тоа може да го попречи процесот на комуникација. Дури и нешто едноставно како нечитлив меморандум објавен на огласна табла може да создаде забуна околу инаку јасна порака.

➤ **Технолошки бариери**

Комуникациската технологија почнува фундаментално да ги менува начините на кои се комуницира во училиштата, како и со родителите на учениците. Ограничувањата во пристапот до компјутери, технолошкото познавање и флуентноста на англискиот јазик ја

попречуваат ваквата комуникација. Мобилните апликации имаат цел да ги надминат овие предизвици преку искористување на паметните телефони, со сигурност и практичност на текстуалните пораки и со предност на функциите за автоматски превод. Но, дури и денес, во ера на масовна дигитализација на секое поле, има луѓе (особено од постарите генерации) кои не можат или не се заинтересирани да ги разберат овие технологии, да научат да ги користат и лесно да споделуваат и бараат информации, поради што комуникацијата може да биде отежната, па дури и невозможна, доколку другата страна често комуницира на овој начин. Еднонасочната автоматизирана комуникација не успева да го искористи индивидуалното мислење или да овозможи двонасочен дијалог, па затоа не е доволна за добра и ефективна комуникација меѓу директорите и наставниците.

➤ Семантички (јазични) бариери

Семантички проблеми се јавуваат кога вработените користат зборови или изрази од жаргон, сленг, неологизми, строго технички изрази или пак кога премалку користат зборови. Некои луѓе се изразуваат на посоефицициран начин, што може да им биде тешко за разбирање на оние со пониско образование. Понекогаш, некои користат професионален жаргон со претпоставка дека другите можат да го разберат, но доколку не е така, информацијата може да се разбере погрешно, или воопшто да не биде разбрана од примачот. Директорите често користат политички жаргони како: „бенчмаркинг“, „диференцијација“, „формативна проценка“, што можеби нема да го имаат истото значење за секој наставник. Бидејќи идентични зборови може да предизвикаат различни ментални слики, потребно е да се воспостави заеднички професионален речник – во спротивно, добронамерните информирани реформи може да се заглават во семантички несовпаѓања.

➤ Индивидуални/психолошки бариери

Lunenberg (2013) посочува три важни концепти поврзани со овој вид бариери, и тоа: поле на искуство, филтрирање и психосоцијална дистанца.

Првиот аспект го поврзува со однесувањето и перцепциите на луѓето за различни прашања, индивидуалните потреби, вредностите, предрасудите, потеклото, очекувањата.

Комуникацијата често е извалкана од лични вредности, чувства и минати искуства. Искусствената мудрост на ветеран наставник може да биде во конфликт со пристапот на нов директор, кој разговорот го базира на податоци, што може да влијае на начинот на кој се толкуваат работите.

Филтрирањето ги опфаќа човечките емоции и претставува толкување на информациите врз основа на состојбата на умот или преовладувачките емоции. Така, на пример, различните нивоа на стрес, предизвикани од обемот на работа, може да доведат до различно и погрешно толкување на конструктивните повратни информации, кои, при високо ниво на стрес, може дури да бидат сфатени како критика.

Психосоцијалната бариера на дистанца подразбира психолошка разделеност меѓу изворот на информации и примачот на информации. Еден од најрелевантните елементи во процесот на комуникација е начинот на кој и испраќачот и примачот го користат јазикот. Ако претпоставениот комуницира со подредениот користејќи несоодветен јазик и со несоодветен став, или обратно, постои голема веројатност примачот да одговори на начин што би можел да ја попречи комуникацијата помеѓу примачот, испраќачот или организацијата во целина. Авторитарниот тон или навидум отфрлачка забелешка од директорот може да ги наведе наставниците да се повлечат, додека премногу неформалниот јазик на наставниците може да предизвика директорот да согледа недостиг на почит. Во двата случаи, психолошкиот јаз се проширува и комуникацијата се прекинува.

➤ Социо-демографски бариери

Демографските карактеристики, како што се возраста, полот, работното искуство (за наставниците како наставник, за директорите и како наставник и како директор на училиште), образовните квалификации и брачниот статус се значајни за остварување квалитетна комуникација. Onubuleze (2018), базирајќи се на истражувања на повеќе автори, тврди дека, бидејќи возраста и искуството одат заедно, возраста на една личност може да придонесе за подобрување на менаџерските, комуникациските вештини и перформансите на лицето. Овој автор, понатаму нагласува дека и полот влијае на ваквите способности на лицето. Образованието често се поврзува со способноста за перцепција на информации и нивно задржување како знаење што треба да се примени во комуникацијата. Тоа корелира

со способноста за разбирање, учење, емоционална интелигенција, планирање и креативност. Во поглед на демографските карактеристики на поединецот, смета дека брачниот статус е значајно поврзан со способноста на директорот да ја извршува својата улога и квалитетно да раководи во училиштето; директорите кои се во брак имаат тенденција да постигнуваат послаби резултати во раководењето поради семејните предизвици. Авторот истакнува дека долгогодишното искуство на директорите на средните училишта може да влијае на нивните перформанси во раководењето и комуникацијата. Дополнително сугерира дека искуството помага во развојот на потребните социјални и интелектуални вештини, во учењето како тесно да се соработува со други луѓе и во откривањето на индивидуалните интереси и разлики. Ова укажува дека искуството може да биде поврзано со способноста на директорот да биде добар комуникатор, добар лидер и добро да раководи со училиштето, а наставникот да знае како правилно да воспоставува комуникација, не само со директорот, туку и со колегите, учениците и нивните родители.

Друга бариера може да биде разликата во статусот. Организациите со хиерархиски системи може да имаат тешкотии во комуникацијата. Во некои случаи, дури и кога пораката е вистинита и точна, примачот може да избере да ја отфрли, бидејќи е свесен за понискиот углед на испраќачот (на пример, неискусен наставник). Понекогаш превисокиот статус на предавателот во однос на примачот може да предизвика деформација на пораката од испраќачот. Исто така, друг аспект е кога наставникот можеби нема да има можност да се сретне со директорот кога сака, иако е слободен да го повика и да разговара со него во кое било време. На состаноците, директорот може слободно ги споделува своите мислења, додека наставникот не може да го стори истото и мора да добие дозвола Ökdem (2025).

➤ **Културни бариери**

Комуникациски бариери во училиштата можат да создадат културните разлики помеѓу директорите и наставниците. Како и во сите човечки интеракции, комуникацијата е под влијание на културниот контекст во кој се одвива. Различните култури имаат различни стилови на комуникација, норми и вредности. Доколку не постои свест за разликите во стиловите на комуникација кај соговорниците од различно културно потекло, можни се недоразбирања и конфликти, како и погрешно толкување на намерите или однесувањето на

другата страна.

Културната разновидност останува важна за комуникациските практики меѓу наставниците и директорите во училиштата денес. Како што училиштата стануваат сè повеќе мултикултурни, ефективната комуникација меѓу културите обезбедува начин за негување инклузивни, почитувачки и продуктивни средини за учење (Banks, 2015). Во некои случаи, наставниците и директорите потекнуваат од различни етнички, јазични и културни средини (како што е случајот во Република Северна Македонија) што би можело да влијае на нивната перцепција, очекувања и стилови на комуникација. Кога културните разлики не се препознаваат или не се управуваат правилно може да се појават недоразбирања, што доведува до забуна, потенцијални конфликти или намалена соработка во целина (Gay, 2018).

Културно одговорната комуникација подразбира многу повеќе од само да се биде свесен за разликите; таа вклучува активно ангажирање во комуникациските контексти со цел приспособување и усовршување на пристапите и процесите на комуникација. На пример, директорите можат да размислат за користење различни форми на комуникација, како што се дискусии лице в лице, писмена комуникација и состаноци на тимот за соработка, со цел пораките да бидат достапни во најголема можна мера (Nieto & Bode, 2018). Исто така, наставниците треба да бидат охрабрени да зборуваат за сопствените културни перспективи и искуства за да развијат меѓусебно почитување.

4. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

Со цел подобро објаснување на фокусот на истражувањето во овој магистерски труд, ќе бидат споменати одредени истражувања кои веќе ја имаат елаборирано проблематиката или се слични и соодветно релевантни на неа.

4.1 „Комуникација помеѓу директорите и наставниците во успешните училишта“ од Ärlestig (2008)

Ова истражување е спроведено од Ärlestig во 2008 година во Шведска. Истражувањето било спроведено со цел да се согледа како ефективната комуникација меѓу директорите и наставниците влијае врз успехот на училиштата. Акцентот е ставен на комуникацијата за прашања поврзани со наставата и учењето, резултатите на учениците и подобрувањето на училиштето.

Тезата на Хелена Арлестинг се заснова на четири објавени статии што се фокусираат на комуникацијата меѓу директорите и наставниците во контекст на организациските предуслови и цели. Овие статии се поврзани со три општи прашања: Како организациските фактори се поврзани со процесот на комуникација? Како ефективната комуникација меѓу наставниците и директорите придонесува за остварување на националните цели утврдени во шведската наставна програма? Кои, ако ги има, разлики постојат во процесот на комуникација помеѓу успешните и помалку успешните училишта?

Истражувањето е дел од поголем проект наречен „Структура, култура, лидерство – предуслови за успешни училишта?“ и се потпира на емпириски податоци собрани преку интервјуа и прашалници со наставници и директори во дваесет и четири шведски училишта, како и од едно училиште надвор од студијата. Дваесет и четирите училишта во рамките на проектот се поделени во четири групи, според нивниот успех во постигнувањето на академските и социјалните цели во наставната програма.

Истражувањето дошло до низа заклучоци. Резултатите покажале дека најголемиот дел од комуникацијата во училиштата е поврзана со секојдневните активности на

учениците. Наставниците тврделе дека комуникацијата со нивните директори е некомплицирана и директна.

Истражувањето покажало дека организациските фактори – како што се структурата на училиштето, културата и стиловите на лидерство имаат големо влијание врз процесот на комуникација. Училиштата со јасно дефинирани комуникациски канали и позитивна организациска култура имаат тенденција да постигнуваат подобри резултати. Во успешните училишта, директорите и наставниците почесто комуницираат за прашања поврзани со наставата и учењето. Во однос, пак, на рамката на спроведување, директорите реализирале повеќе посети во училниците и почесто давале повратни информации за професионалната улога на наставниците. Во многу други училишта, увидени се знаци на комуникациско и организациско слепило. Дополнително, во повеќе училишта постои потенцијал за подобрување на секојдневните разговори меѓу директорите и наставниците, така што процесот на комуникација во поголема мера ја поддржува долгорочната работа (Ärlestig, 2008).

4.2 „Структурни предуслови за комуникација меѓу директорите и наставниците за прашања поврзани со наставата и учењето“ од Ärlestig (2008)

Во ова истражување, Ärlestig (2008) презентира квантитативна анализа спроведена во 24 училишта, фокусирајќи се на темите за кои разговараат наставниците и директорите за време на нивниот работен ден, како и на видовите состаноци што ги одржуваат. Истражувањето ги споредува начините на организациска комуникација помеѓу успешно и неуспешно управувани училишта. Истакнато е дека, за комуникацијата да биде ефикасна и управлива, неопходно е организациските елементи, како што се агендите и состаноците да ја поддржуваат таа комуникација. Доколку овие елементи не се насочени кон прашања поврзани со наставата, резултатите на учениците и напредокот на училиштето, тогаш педагошкото раководство станува потешко за реализација.

Според авторката, успешното училиште подразбира присутен директор кој често комуницира за училишните педагошки задачи, наставниот процес и учењето. Во оваа

статија е прикажана комуникацијата на директорите со нивните наставници. Дваесет и четири шведски средни училишта се поделени во четири групи во зависност од тоа како ги исполнуваат академските и социјалните цели. Во рамките на студијата биле изработени прашалници кои ги анализираат ставовите на наставниците и директорите за структурните аспекти на процесот на комуникацијата и за прашањата поврзани со наставата и учењето. Директорите во успешните училишта ја користеле комуникацијата на повеќедимензионален начин и почесто комуницирале за прашања поврзани со педагошките задачи. Сепак, директорите во сите училишта оствариле само неколку посети на наставата во училниците и ретко им давале повратни информации на наставниците.

Авторката го дефинира педагошкото лидерство како демократски пристап што става акцент на националната наставна програма, со цел да се промовира учење и соработка меѓу сите учесници во училишниот процес. Директорите играат клучна улога во поставувањето на агендите за состаноците и во изборот на темите за дискусија, што е особено важно кога станува збор за редовни, рутински средби. Додека некои структури можат да создадат атмосфера на контрола и недоверба, оние што овозможуваат активна, двонасочна комуникација ја поттикнуваат ефикасната соработка. Прашалниците што ги пополниле директорите и наставниците овозможуваат реален увид во комуникациските процеси.

Истражувањето ги анализира и разликите во перцепцијата помеѓу наставниците и директорите во успешните и неуспешните училишта. Резултатите покажуваат дека често постојат различни ставови за тоа како треба да се води комуникацијата. Директорите имаат тенденција да ги преувеличуваат своите комуникациски способности, додека многу од нивните состаноци се ограничени на рутински прашања. Голем број училишта покажуваат недостатоци во педагошкото лидерство и организациската осетливост, што доведува до тоа наставниците и директорите да не се свесни за влијанието на културните и структурните фактори врз нивната меѓусебна комуникација. Дополнително, се забележува дека комуникацијата на директорот не е рамномерно распределена, при што најмногу внимание добива мала група наставници. Можна причина за ова е иницијативата на самите наставници да започнуваат разговори. И покрај тоа што сите директори присуствувале на многу заеднички состаноци, организациските структури не ја поддржуваат комуникацијата за прашања поврзани со наставата, учењето и резултатите од учениците, што укажува на широко распространета слабост во педагошкото раковоство.

Во однос на разликите помеѓу успешните и неуспешните училишта, се заклучува дека наставниците во поуспешните установи добиваат повеќе можности за дискусија за прашања поврзани со наставата и развојот на училиштето. Тие имаат слобода да избираат меѓу различни проблемски области.

Од друга страна, во неуспешните училишта, иако директорите почесто разговараат со вработените, темите се ограничени на рутински прашања. Директорите во успешните училишта почесто ги посетуваат училниците и даваат поконструктивна повратна информација. Клучниот заклучок е дека и личните комуникациски и лидерски способности на директорите, како и нивната свесност за структурните и културните аспекти на училиштето, се од суштинско значење за ефективна комуникација.

На крај, се сугерира дека училиштата би имале значителна корист доколку посветат поголемо внимание на квалитетот на комуникацијата.

4.3 „Комуникациски стратегии на директорите за ефективноста на наставниците во средните училишта во државата Анамбра“ од Nwogbo, Nwogbo и Nwachukwu (2019)

Целта на оваа истражувачка студија била да се утврдат комуникациските стратегии што ги применуваат директорите за зголемување на ефективноста на наставниците во училиштата. Студијата била спроведена во државата Анамбра и ги опфатила шесте образовни зони што се препознатливи за овој предел. Популацијата на студијата опфаќа 6.652 испитаници, од кои 257 се директори, а 6.411 се наставници од сите државни средни училишта во Анамбра. Големината на примерокот за оваа студија изнесува 915 испитаници, составен од 810 наставници и 105 директори од 257 јавни средни училишта во државата Анамбра. За прибирање на податоците бил користен прашалник развиен од истражувачите со наслов „Прашалник за комуникациските стратегии на директорите за зголемување на ефективноста на наставниците“ (PCSTEQ). Прашалникот се состоел од два дела – А и Б. Делот А содржел информации за статусот на испитаниците, додека делот Б се фокусираше на комуникациските стратегии за зголемување на ефективноста на наставниците. Валидноста на инструментот била утврдена од двајца експерти од Катедрата

за образовен менаџмент и политика и еден од Катедрата за образовни основи при Универзитетот Nnamdi Azikiwe, Awka, за потребите од мерење и евалуација.

Наодите покажале дека нема статистички значајна разлика во просечните оценки за комуникациските стратегии усвоени од директорите за зголемување на наставничката ефективност. Во тој контекст, било препорачано на директорите да им се обезбеди соодветен надоместок, сразмерен со обемот и одговорноста на нивната работа. Тоа би придонело тие да бидат попосветени и мотивирани во усвојувањето на различни стратегии за подобрување на наставничката ефективност. Според тоа, оваа студија ги утврдила комуникациските стратегии што ги применуваат директорите за зголемување на ефективноста на наставниците во средните училишта, и е значајна затоа што им овозможува на сите засегнати страни да ги идентификуваат и применуваат најдобрите комуникациски стратегии со цел подобрување на перформансите на училиштата во целина. Студијата, веројатно, позитивно ќе влијае врз директорите на училиштата кои, преку своите комуникациски стратегии, ќе можат да придонесат за зголемување на наставничката ефективност.

4.4 „Улогата на комуникацијата директор — наставник во ефективноста на училиштето“ од Rorrer и Skrla (2005)

Централната цел на студијата била да се разбере како директорите во училиштата кои се соочуваат со притисоци од одговорност наметнати од државата ја користат комуникацијата за посредување помеѓу надворешните барања и внатрешните цели за подобрување на училиштето. Комуникацијата ја нагласува улогата на директорот во водењето на наставата и учењето.

Rorrer и Skrla (2005) користеле полуструктурирани интервјуа со директори, наставници и администратори на ниво на округ, кои обезбедиле увид во перцепциите, однесувањата и практиките поврзани со комуникацијата во училиштата. Студијата се фокусирала на урбаните училишта во Соединетите Американски Држави, кои биле под притисок да ги исполнат државните стандарди за одговорност. Примерокот вклучувал мал број длабински студии на случај (од 3 до 5 училишта), што овозможило детална анализа на комуникациските практики.

Студијата откри неколку важни наоди во врска со улогата на комуникацијата во успешните училишта. Комуникацијата била дефинирана како мост помеѓу политиката и практиката. Директорите ја користеле комуникацијата за да ги толкуваат барањата и да ги преведат во јасни, остварливи цели за наставниците. Директорите како ефективните лидери се вклучиле во двонасочна комуникација што им овозможила на наставниците да поставуваат прашања, да даваат повратни информации и да ги обликуваат реформите на ниво на училишница. Тие комуницирале јасна наставна визија и постојано ги зајакнувале очекувањата за настава и учење, што им помогнало на наставниците да ги усогласат своите практики со училишните цели и да се чувствуваат посигурни во исполнувањето на задачите и професионалната одговорност.

Комуникацијата се одвивала и во формални и во неформални услови и начини, вклучувајќи состаноци на персоналот, прошетки низ училишните, е-пошта и разговори еден на еден. Директорите одржувале политика на отворени врати, охрабрувајќи редовен дијалог и пристапност со наставниците.

Ефективните директори преку комуникацијата обезбедувале конструктивни повратни информации, ги објавувале успехите на наставниците и ги пофалувале пред колективот. Директорите и наставниците меѓусебно комуницирале и за потребите од професионален развој, со што комуникацијата служела како алатка за промоција на културата на континуирано учење и подобрување во училиштата. Но, можеби најважно од сè, комуникацијата го олеснувала и помагала во градењето доверливи односи помеѓу директорите и наставниците. Директорите кои активно слушале, ги исполнувале обврските и ја почитувале експертизата на наставниците биле сметани од наставниците за покредибилни и поддржувачки.

4.5 „Трансформативно училишно лидерство за реформа од големи размери: Ефекти врз учениците, наставниците и нивните практики во училишната“ од Leithwood и Jantzi (2006)

Трансформациското лидерство во образовнието станува сè повлијателен начин на кој директорите можат позитивно да влијаат врз мотивацијата на наставниците и училишната култура. Leithwood и Jantzi (2006) испитувале како практиките на трансформациските директори, меѓу останатото, влијаеле врз јакнењето на наставниците. Примарната цел на студијата била да се истражи како трансформативното лидерско однесување што го практикуваат директорите на училиштата влијае врз чувството на ефикасност, мотивацијата, соработката и наставните практики кај наставниците.

Во студијата учествувале 2.290 наставници од 655 училишта лоцирани во една од најголемите урбани училишни области во Канада.

Leithwood и Jantzi (2006) откриле дека директорите кои демонстрирале трансформативно лидерство позитивно влијаеле врз мотивацијата и посветеноста на наставниците, преку однесувања како што се артикулирање на заедничка визија, обезбедување индивидуализирана комуникација и поддршка и моделирање на високи очекувања. Тие придонеле за зголемена мотивација кај наставниците и повисоко задоволство од работата. Наставниците биле посклони да комуницираат и да соработуваат со колегите, да се вклучуваат во рефлексивни практики и да усвојуваат иновативни наставни методи. Ова резултирало со повисоки нивоа на овластување на наставниците. Евидентно значајно било и подобрувањето на квалитетот на наставата и ангажираноста на наставниците. Ефектите биле најизразени во училиштата што се соочувале со поголеми предизвици.

4.6 „Комуникацијата како алатка за градење доверба“ од Tschannen-Moran (2004)

Megan Tschannen-Moran (2004) истражувала како директорите во училиштата можат да поттикнат доверба преку целна и ефективна комуникација, со цел да разјасни кои видови комуникациски однесувања се перципираат како доверливи и како овие однесувања се поврзани со соработката, моралот и напорите за подобрување на училиштето. Нејзината студија обезбедува сеопфатна рамка за разбирање на односот помеѓу комуникациските однесувања и градењето доверба, што ја прави вреден придонес во литературата за образовно лидерство. Tschannen-Moran тврди дека довербата не е само лична особина, туку релациска динамика што може да се развива преку доследно и значајно лидерско однесување на директорите — особено преку нивната комуникација со наставниците.

Истражувањето вклучувало над 1.200 наставници од повеќе училишта низ различни региони во Соединетите Американски Држави. Потоа биле спроведени детални студии на случај во 6 основни и средни училишта со високо и ниско ниво на доверба.

Наставниците пријавиле значително повисоки нивоа на доверба во директорите кои биле транспарентни во донесувањето одлуки, комуницирале доследно, ги исполнувале своите зборови и искрено споделувале и позитивни и негативни информации. Надвор од формалните состаноци и писмените меморандуми, неформалните разговори, активното слушање и говорот на телото се посочени како суштински елементи во обликувањето на доверлив директор. Истражувачката истакнува дека комуникацијата не е само прашање на размена на информации, туку дека претставува чин на меѓусебно поврзување и пренесување почит, вклученост и поддршка. Преку активно слушање, обезбедување навремени и јасни информации, како и барање придонес од наставниците, директорите развиваат психолошка безбедност и професионално почитување. Ова, од своја страна, го зголемува задоволството од работата и посветеноста кон колективните училишни резултати.

4.7 „Комуникација и колаборативно донесување одлуки“ од Mascall, Leithwood, Strauss и Sacks (2008)

Mascall и соработниците (2008) истражувале како лидерските одговорности на директорите, кога се споделуваат и комуницираат меѓу повеќе актери, влијаат врз успехот на училиштето, ефикасноста на наставниците и постигнувањата на учениците. Тие истражувале дали вклучувањето на наставниците во донесувањето одлуки, овозможено преку јасна и отворена комуникација, има мерливо влијание врз нивните ставови и верувања.

Студијата вклучувала 2.570 наставници од 90 основни и средни училишта во три големи канадски училишни области, кои биле прашани за (меѓу другото) квалитетот на комуникација и нивоата на соработка на наставниците во училиштата.

Истражувањето покажува дека ефективната комуникација меѓу директорите и наставниот кадар е клучна и во оние училишта каде што комуникацијата била отворена и двонасочна, раководните улоги биле рамномерно распределени, а не концентрирани само кај директорот. Наставниците кои активно учествувале во процесите на донесување одлуки пријавиле зголемено чувство на академски оптимизам и верба во сопствената способност за квалитетно предавање, доверба во учениците и заеднички стремеж кон академски успех. Отворената комуникација ја зајакнала соработката во училиштата. Таму каде што соработката била изразена, процесите на одлучување биле поинклузивни, а наставниците чувствувале дека нивните мислења се вреднувани. Потенцирано е дека директорот не треба да ја презема целата одговорност за носење одлуки, туку да биде поттикнувач на дијалог и да создаде механизми за заедничко водење. Успешните директори вложуваат во градење доверба и структурирана соработка. Mascall и соработниците (2008) нагласуваат дека комуникацијата не служи само за пренос на информации, туку и за поттикнување чувство на одговорност и заедништво. Колку повеќе директорите овозможуваат транспарентна и отворена комуникација, толку повеќе наставниците се подготвени да се вклучат во значајни процеси. Ова создава поддржувачка и доверлива средина, што ги мотивира наставниците и позитивно влијае врз учениците.

4.8 „Ефективни комуникациски практики во училишта со високи перформанси“ од Williams (2011)

Williams (2011) ги истражувал како комуникациските практики меѓу директорите и наставниците ја поддржуваат ефикасноста на училиштето, со цел да идентификува кои видови комуникација се најефикасни, како се спроведуваат и како влијаат врз училишната култура и перформансите. Ова истражување додава длабочина во областа на образовното лидерство преку истакнување на начините на кои стратешката комуникација гради доверба, ги мотивира наставниците и ги одржува високите перформанси.

Студијата вклучила директори и наставници од неколку училишта во Соединетите Американски Држави (урбани, приградски и рурални) кои се одликувале со силно лидерство, позитивна училишна клима и високи перформанси, при што во секое училиште, врз основа на искуството и улогата, биле избирани директори и група наставници за да учествуваат во истражувањето.

Биле испитувани комуникациските однесувања на директорите во училиштата со високи резултати, практиките што влијаат врз ангажираноста на наставниците, соработката, моралот и конзистентноста на наставата. Исто така, една од целите била да се испита дали комуникацијата се перципира различно од наставниците и директорите и како овие перцепции се усогласуваат со успехот во училиштето.

За таа цел, користени биле полуструктурирани интервјуа со директори и наставници кои обезбедиле доволно комуникациски обрасци. Набљудувањата на состаноците на персоналот, интеракциите во ходниците и настаните низ целото училиште понудиле увид и во формалната и во неформалната комуникација. Преку анализа на документи (билтени, меморандуми, е-пошта) биле испитувани квалитетот и тонот на писмената комуникација меѓу директорите и наставниците во училиштето.

Наставниците и директорите изјавиле дека меѓучовечката комуникација, во форма на посети на наставата во училници, неформални разговори и тимски состаноци, била најефикасна. Овие комуникациски форми овозможувале доверба, блискост и афективна поддршка. Комуникацијата во успешните училишта следела редовна рутина, како дневни состаноци, неделни известувања до персоналот и редовни состаноци. Пораките биле

концизни, јасни и правеле експлицитна врска со наставните приоритети на училиштето и напорите за подобрување на училиштето. Успешните директори биле видливи, достапни за персоналот и интерактивни. Наместо да реагираат на проблемите што се појавувале, тие биле предвидливи и барале придонес, ги разјаснувале очекувањата и редовно комуницирале со персоналот.

Наставниците уживале во чувството дека се ценети кога биле повикани да дадат придонес и кога нивните мислења биле почитувани. Директорите создавале безбедна средина каде што наставниците се чувствувале слободни да изразат мислења, да поставуваат прашања или да нудат идеи без страв од одмазда.

Невербалната комуникација (контакт со очите, положба на телото и тон на гласот) силно влијае врз прифаќањето на пораките. Активното слушање било идентификувано како една од најважните карактеристики на ефективните директори. Било утврдено дека континуираната и редовна комуникација создава чувство на заедничка цел и професионална колегијалност. Наставниците повеќе соработувале кога добивале точни информации и кога биле слушнати. Резултатот бил подобро усогласување на практиката во училницата и посилен фокус на потребите на учениците. Студијата покажува дека комуникацијата во училиштата со високи перформанси е насочена кон цел, релациска и дел од сеопфатен план. Таа не служи само за пренесување информации, туку за градење односи, создавање тимска култура и координација на персоналот. Студијата истакнува дека не е секогаш важно повеќе да се комуникаира, туку комуникацијата да биде квалитетна; важно е како и што се комуницира, емоционалниот тон на комуникацијата и кога таа се случува. Кога директорите комуницираат со емпатија и прецизност, се зголемуваат моралот и довербата кај наставниците, што директно влијае врз нивната посветеност и постигнувањата.

4.9 „Комуникацијата помеѓу менаџерот (директорот) и одделенските раководители во функција на подобрување на наставата“ од Јовановска (2013)

Јовановска (2013) во својот труд „Комуникацијата помеѓу менаџерот (директорот) и одделенските раководители во функција на подобрување на наставата“ истражувала каква била комуникацијата помеѓу директорите (менаџерите) и одделенските раководители и како таа влијае врз квалитетот на наставата во основните училишта. Истражувањето вклучило 182 испитаници (12 директори и заменици-директори и 170 одделенски раководители, наставници и стручни соработници од девет основни училишта во Општина Куманово). Целта на истражувањето била да се испита дали добрата комуникација е клучен фактор за мотивирање на вработените, создавање позитивна работна атмосфера, тимска работа и, како резултат, подобрување на квалитетот на наставата.

Биле анализирани: нивото на култура на говор и комуникациските способности на директорот, влијанието на комуникацијата врз мотивацијата на вработените, редовноста на индивидуалната комуникација со вработените, користењето на комуникацијата како алатка за менаџирање и тимска работа, перцепцијата на вработените за директорот со високо ниво на комуникациски вештини, практиките за одржување состаноци, обуки и индивидуални разговори.

Резултатите покажуваат дека културата на говорот и комуникациските вештини на директорите се оценети како високи (90 % од испитаниците целосно се согласиле, а 10 % делумно). Добрата комуникација овозможува мотивација на вработените и создавање ефикасна работна атмосфера (92 % целосно се согласиле дека директорот ги мотивира, а 8 % делумно). Индивидуалната комуникација со вработените е редовна (74 % изјавиле дека директорот тоа го прави често, а 26 % понекогаш). Комуникацијата како алатка за менаџирање е неопходна за тимска работа (92 % целосно се согласиле, 8 % делумно). Позитивното мислење за директорот со висока култура на изразување и комуникациски вештини е општо прифатено меѓу сите вработени. Одржувањето состаноци, обуки и

индивидуални разговори со цел унапредување на комуникацијата и мотивацијата е потврдено како соодветно и редовно (84 % целосно се согласиле, 16 % делумно). Генерално, било потврдено дека добрите комуникациски способности на директорот позитивно влијаат врз квалитетот на наставата, бидејќи е 98 % од испитаниците дале потврден одговор. Заклучоците од ова истражување се дека директорите имаат развиени комуникациски вештини и способности, кои создаваат позитивна работна клима, поттикнуваат соработка, мотивација и единство меѓу вработените, што води кон повисок квалитет на наставата. Таквиот директор не е само управувач, туку и лидер кој инспирира, поттикнува и гради успешен и продуктивен колектив.

4.10 „The Readiness of School Principals Regarding the Institutionalization of the Changes in the Primary Schools of the Republic of Macedonia“ од Mehmedi, Ameti и Havziu (2017)

Mehmedi, Ameti и Havziu (2017) во своето истражување насловено како „The Readiness of School Principals Regarding the Institutionalization of the Changes in the Primary Schools of the Republic of Macedonia“ ја испитувале подготвеноста на директорите за спроведување образовни промени и нивната способност да ги институционализираат овие промени во училиштата. Главната идеја било да се испита колку директорите се иновативни, проактивни и претприемачки ориентирани, колку применуваат тимска и партиципативна менаџмент-практика и како овие фактори влијаат врз одржливоста на воведените промени во училиштата. Испитана била и комуникацијата меѓу директорите и наставниците. Истражувањето било спроведено во 13 училишта во Тетово, Гостивар и Кичево, сите лоцирани во урбани средини. Во анкетата учествувале 500 наставници и 13 директори.

Наодите во врска со комуникацијата покажале дека директорите практикуваат ниско ниво на отворена комуникација со вработените (аритметичка средина од 2,46 од можни 5), што укажува дека голем дел од наставниците сметаат дека директорите не обезбедуваат доволно директна и отворена комуникација со нив. Неформалната комуникација (разговори надвор од формалните состаноци) е, исто така, релативно ниско оценета (аритметичка

средина од 2,39 од можни 5), што укажува на недостиг од редовна и лична интеракција меѓу директорите и наставниците. Малку подобро е оценето заедничко донесување одлуки со вработените (3,24), што значи дека директорите понекогаш комуницираат со нив со цел да ги вклучат наставниците во процесот на одлучување, но тоа не е во доволна мера конзистентно. Организацијата и водењето на состаноци се на умерено ниво (аритметичка средина 2,73 од 5), што не укажува на силен и ефективен комуникациски процес. Наставниците од пониските паралелки генерално давале повисоки оценки за комуникацијата, отколку наставниците од повисоките, што укажува на разлики во перцепцијата за комуникација во зависност од типот на наставна работа.

Генерално, истражувањето укажува дека комуникацијата директор – наставник не е на задоволително ниво, особено во однос на отворената и неформалната комуникација. Позитивен аспект е практикувањето на партиципативен менаџмент, но сè уште постои потреба директорите да вложат повеќе напори за континуирана, транспарентна и двонасочна комуникација за да се постигне успех.

4.11 „Комуникацијата во приватните и државните училишта“ од Стојановска (2012)

Стојановска (2012) во своето истражување „Комуникацијата во приватните и државните училишта“ прави компаративна анализа помеѓу приватните и државните училишта во поглед на тоа како комуникацијата се организира, одржува и кои се практиките и пречките. Посебен аспект на комуникацијата претставува интерната комуникација (меѓу вработени, односно наставници и директор), во насока на испитување на состаноците и комуникациските форми што се застапени на нив, видовите комуникација воопшто, како и квалитетот и видот на комуникацијата во училиштата. За оваа цел биле спроведени 12 интервјуа со директори на училишта (6 во приватните и 6 во државните училишта) и биле анкетирани 60 наставници (30 наставници од приватните и 30 наставници од државните училишта).

Откриено било дека директорот е клучна фигура во воспоставувањето и одржувањето на комуникацијата со наставниците. Во приватните училишта, директорот најчесто има отворен и партиципативен стил на комуникација, и наставниците активно се

вклучуваат во дискусија и размена на мислења, а со нив директорите се консултираат и при донесувањето одлуки. Во државните училишта, комуникацијата често била формална и хиерархиски насочена „одозгора-надолу“, со слаба директна интеракција. Најчесто се сведувала само на пренесување информации од директорот, без можност за значајно учество на наставниците во донесувањето на одлуките. Во поглед на квалитетот и насоченоста на комуникацијата, откриено е дека во приватните училишта, директорите почесто иницираат редовни состаноци, индивидуални разговори и тимски дискусии, со цел подобра координација и мотивација, додека во државните училишта, комуникацијата, главно, се сведува на формални објави и административни известувања, што го ограничува нејзиниот квалитет и интерактивност. Наставниците во приватните училишта ја оцениле комуникацијата со директорот како отворена, мотивирачка и поддржувачка, додека во државните како недоволно флексибилна и слабо ориентирана кон тимска работа. Дополнително, на ниво на сите училишта е потврдено дека таму каде што директорите воспоставуваат двонасочна комуникација, наставниците покажуваат повисока мотивација, иницијатива и поголемо задоволство од работната средина. Недостатокот на транспарентна и поддржувачка комуникација е посочен како фактор што води до недоразбирања, конфликти и чувство на недоволна вреднуваност на трудот на наставниците од директорот.

4.12 „Партиципативниот менаџмент и современиот пристап во образованието“ од Хасани (2018)

Хасани (2018) во истражувањето насловено како „Партиципативниот менаџмент и современиот пристап во образованието“, покрај останатите односи помеѓу директорите и наставниците, ја анализира комуникацијата помеѓу нив. Истражувањето вклучило директори на 15 училишта и 90 наставници (по 6 наставници од секое училиште). Една од хипотезите била насочена токму на испитување на квалитетот на комуникацијата (со цел да се утврди дали е јасна и искрена комуникацијата) меѓу директорот и вработените за сите активни проекти кои се реализираат во училиштето.

Резултатите од истражувањето потврдиле дека директорите воспоставуваат јасна и искрена комуникација со вработените во училиштата. Имено, поконкретно е откриено дека

директорите и наставниците, генерално, имаат позитивна и отворена комуникација, но постојат и одредени слабости во начинот на донесување одлуки. Поголемиот дел од наставниците (62 %) сметаат дека директорот ги донесува одлуките сам или во тесен круг на блиски соработници, што укажува на ограничена вклученост на наставниците во процесот на одлучување. Овој резултат покажува потреба од поголема транспарентност и инклузивност во раководењето со училиштето. Дури 90 % од наставниците и сите директори сметаат дека состаноците се добро организирани и водени, што говори за висока компетентност на директорите во поглед на организациските и комуникациските вештини. Во поглед на практикувањето отворена комуникација – 80 % од наставниците изјавиле дека можат отворено да разговараат со директорот, што се потврдува и од ставовите на директорите (93 %) кои сметаат дека наставниците имаат слобода да зборуваат секогаш кога имаат потреба. Ова укажува на позитивна и поддржувачка комуникациска клима во училиштата. Поголемиот дел од наставниците (71 %) потврдиле дека директорот практикува неформални разговори со нив (на пример, при кафе-пауза), што придонесува за подобри меѓучовечки односи и доверба. Осумдесет проценти од наставниците и 93 % од директорите изјавиле дека постојат односи на меѓусебна доверба и дека наставниците можат слободно да се обратат до директорот за лични, професионални или училишни проблеми. Генерално, наодите од ова истражување покажуваат дека комуникацијата меѓу директорите и наставниците во училиштата, во најголем дел, е отворена, колегијална и основана на доверба. Сепак, потребно е поголемо вклучување на наставниците во процесот на донесување одлуки и систематско делегирање на одговорности за зајакнување на тимскиот дух во училиштето.

4.13 „Организација на односите со јавноста во воспитно-образовните институции“ од Илиевска (2012)

Илиевска (2012) во својот труд „Организација на односите со јавноста во воспитно-образовните институции“ ја анализира внатрешната и надворешната комуникација во воспитно-образовните институции во Република Северна Македонија, со посебен фокус на тоа како училиштата комуницираат со својата јавност (вработените, учениците, родителите

и локалната заедница). Главната цел е да се утврди како се организира комуникацијата во училиштата (и државни и приватни), колку е развиена функцијата на односи со јавноста, како се спроведува комуникацијата меѓу директорите и наставниците и дали училиштата имаат стратегиски пристап во градење на позитивен имиџ и односи со јавноста. Истражувањето вклучува директори, наставници и стручни соработници, како и новинари, а податоците се собрани преку анкета и анализа на комуникациските практики во градинки, основни и средни училишта, факултети, ТВ-куќи и списанија. Информациите се прибирани преку интервјуа.

Во делот за комуникацијата во средните училишта се испитува фреквенцијата и насоченоста на комуникацијата (вертикална и хоризонтална), релацијата која постои меѓу директорите и наставниците во процесот на комуникација, улогата на неформалната комуникација во организацискиот живот, начинот на информирање на вработените и учесниците во воспитно-образовниот процес. Се разгледува употребата на интерните комуникациски канали како медиуми за интерна комуникација (писма, зборови, состаноци) и усните форми на комуникација (состаноци, разговори), при што е откриено дека интерната комуникација претставува основа за организациското функционирање во анкетираниите средни училишта и писмените и усните канали на комуникација се примарни средства преку кои се одвива соработката меѓу директорот и наставниците. Директорите претежно се потпираат на усната комуникација, преку редовни и вонредни состаноци, индивидуални разговори и консултации со наставниците. Писмата, соопштенијата и другите писмени известувања се користат, главно, за административни цели (пренос на информации, планирање активности, решавање проблеми), но недоволно во насока на мотивација или на тимска комуникација со наставниците. Иако постои редовна комуникација меѓу директорите и наставниците, таа често е еднонасочна, и се движи од раководството кон наставниот кадар. Авторката заклучува дека е неопходно училиштата да ја унапредат внатрешната комуникациска култура, преку поттикнување интеракција, дијалог и тимски дух помеѓу сите членови на колективот.

Понатаму, трудот открива дека комуникацијата во училиштата е претежно еднонасочна, при што директорите ги информираат наставниците, додека ретко се иницира систематска повратна комуникација. Комуникацијата не вклучува доволно слушање и фидбек од наставниците и другите вработени. Авторката укажува дека во дел од

македонските училишта комуникацијата се третира ад хок, наместо како системски управуван процес. Таму каде што директорите имале координиран комуникациски пристап, училиштата постигнувале повисоко ниво на професионална координација, подобра информираност и поголема вклученост на наставниците, намалување на конфликтите и поголема транспарентност. Во голем дел од македонските училишта комуникацијата била несистематска и се спроведувала преку спонтани разговори, административни извештаи или неформални состаноци. Недостасувал јасно воспоставен комуникациски систем со утврдени канали, одговорности и процедури, што претставувало причина за недоразбирања, неусогласеност во одлуките и пониска мотивација кај наставниците.

Илиевска (2012) нагласува дека комуникацијата во училиштата треба да биде интегрирана со стратешките цели на институцијата и да се третира како системска активност, а не како реактивна или административна функција.

II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Предмет на истражувањето

Предметот на истражување во овој труд е комуникацијата меѓу директорите и наставниците во средните училишта во Република Северна Македонија. Со ова истражување се согледува квалитетот на комуникацијата што се остварува меѓу директорите и наставниците во средните училиштата на ниво на целата држава.

2. Цел и задачи на истражувањето

Целта на истражувањето е да се согледаат ставовите и мислењата на наставниците и на директорите од средните училишта за квалитетот на нивната меѓусебна комуникација.

За да се постигне целта на истражувањето, поставени се следните задачи:

1. Да се утврди дали директорите практикуваат активно и внимателно слушање во комуникацијата со наставниците од средните училишта.
2. Да се согледа дали директорите практикуваат парафразирање со цел подобро разбирање при комуникацијата со наставниците.
3. Да се утврди дали директорите користат различни видови комуникација со наставниците (состаноци, писмени известувања, телефонски разговори, дигитални платформи и сл.).
4. Да се испита дали директорите редовно даваат конструктивен повратен одговор (фидбек) во комуникацијата со наставниците.
5. Да се согледа дали директорите покажуваат разбирање за чувствата и перспективите на наставниците (емпатија) за време на комуникацијата.
6. Да се испита дали директорите ги поттикнуваат наставниците и им овозможуваат активно учество во комуникацијата преку споделување на свои мислења и предлози.
7. Да се согледа дали директорите применуваат отворен и транспарентен пристап во

комуникацијата со наставниците за да се осигураат дека сите наставници имаат пристап до релевантните информации поврзани со нивното работење.

8. Да се утврди дали директорите при комуникацијата со наставниците практикуваат невербална комуникација, односно гестикулации, изрази на лицето, варијации во тонот на гласот, контакт со очите и сл.
9. Да се испита дали директорите имаат позитивен став кон потребата од усовршување на комуникациските вештини.
10. Да се согледа дали постои значајна разлика во искажаното мислење на наставниците и на директорите за квалитетот на комуникацијата што ја остваруваат.
11. Да се утврди дали постојат разлики во искажаните мислења меѓу наставниците од гимназиите и наставниците од средните стручни училишта во однос на квалитетот на комуникацијата што ја остваруваат директорите со нив.
12. Да се согледа дали постои разлика во искажаните мислења меѓу наставниците од машки пол и оние од женски пол во однос на квалитетот на комуникацијата што ја остваруваат директорите со нив.
13. Да се испита дали постои разлика во искажаните мислења на наставниците според нивната возраст во однос на квалитетот на комуникацијата што ја остваруваат директорите со нив.
14. Да се утврди дали постои разлика во искажаните мислења на наставниците според нивниот степен на образование во однос на квалитетот на комуникацијата што ја остваруваат директорите со нив.
15. Да се испита дали постои разлика во искажаните мислења на наставниците според нивниот работен стаж во однос на квалитетот на комуникацијата што ја остваруваат директорите со нив.

3. Хипотези на истражувањето

Согласно комплексноста на темата и обемноста на истражувањето, беа конципирани вкупно шеснаесет хипотези, односно една општа хипотеза и петнаесет посебни хипотези.

Општата хипотеза на истражувањето гласи:

X0: Директорите на средните училишта остваруваат квалитетна комуникација со наставниците.

Како посебни хипотези на истражувањето се поставени следните:

X1: Директорите практикуваат активно и внимателно слушање во комуникацијата со наставниците.

X2: Директорите го практикуваат парафразирањето или описното искажување со цел подобро разбирање при комуникацијата со наставниците.

X3: Директорите користат различни видови комуникација со наставниците (состаноци, писмени известувања, телефонски разговори, дигитални платформи и сл.).

X4: Директорите редовно даваат конструктивен повратен одговор (фидбек) во комуникацијата со наставниците.

X5: Директорите покажуваат разбирање за чувствата и перспективите на наставниците (емпатија) за време на комуникацијата.

X6: Директорите ги поттикнуваат наставниците и им овозможуваат активно учество во комуникацијата преку споделување на своите мисли и предлози.

X7: Директорите применуваат отворен и транспарентен пристап во комуникацијата со наставниците за да се осигураат дека сите наставници ги добиваат релевантните информации поврзани со нивното работење.

X8: Директорите при комуникацијата со наставниците практикуваат и невербална комуникација, односно гестикулации, изрази на лицето, варијации на тонот на гласот, контакт со очите и сл.

X9: Директорите имаат позитивен став кон потребата од усовршување на комуникациските вештини.

X10: Не постои разлика во искажаните мислења на наставниците и на директорите за квалитетот на нивната меѓусебна комуникација.

X11: Не постои разлика во искажаните мислења меѓу наставниците од гимназиите и наставниците од средните стручни училишта во однос на квалитетот на комуникацијата што ја остваруваат директорите со нив.

X12: Не постои разлика во искажаните мислења според полот на наставниците во однос на квалитетот на комуникацијата што ја остваруваат директорите со нив.

X13: Не постои разлика во искажаните мислења според возраста на наставниците во однос на квалитетот на комуникацијата што ја остваруваат директорите со нив.

X14: Не постои разлика во искажаните мислења според степенот на образование на наставниците во однос на квалитетот на комуникацијата што ја остваруваат директорите со нив.

X15: Не постои разлика во искажаните мислења според работниот стаж на наставниците во однос на квалитетот на комуникацијата што ја остваруваат директорите со нив.

4. Варијабли на истражувањето

Врз основа на поставените задачи и хипотези на истражувањето, опфатени се два вида варијабли: зависна и независни варијабли.

Зависна варијабла во ова истражување се ставовите и мислењата на наставниците и на директорите од средните училишта за квалитетот на нивната меѓусебна комуникација.

Независни варијабли се:

- пол;
- возраст;
- степен на образование;
- вкупен работен стаж.

5. Примерок на истражувањето

Примерокот е наменски и го сочинуваат следните две целни групи:

- 1) директори на средни училишта на територијата на Република Северна Македонија и
- 2) наставници во средни училишта на територијата на Република Северна Македонија.

Примерокот на истражувањето е формиран по случаен избор и го сочинуваат 40 директори и 629 наставници. Според податоците од Државниот завод за статистика за 2023/24 година, на територијата на Република Северна Македонија постојат 129 средни училишта, значи 129 директори, во кои работат вкупно 7.051 наставник. Тоа значи дека директорите кои учествуваат во ова истражување претставуваат 31 % од вкупниот број директори во државата, а наставниците – 8,9 % од вкупниот број наставници. Истражувањето е спроведено во 40 средни училишта на територијата на Република Северна Македонија (31 % од сите средни училишта во државата). Користен е едноставен случаен примерок од испитаници, кој служи како основа за тестирање на поставените хипотези и за генерализирање на добиените заклучоци.

Директорите на сите 40 училишта се одзваа на ова истражување. Училиштата се следните:

1. СУГС „Раде Јовчевски - Корчагин“ – Скопје;
2. СУГС „Јосип Броз Тито“ – Скопје;
3. СУГС „Цветан Димов“ – Скопје;
4. СУГС „Орце Николов“ – Скопје;
5. СУГС „Георги Димитров“ – Скопје;
6. АСУЦ „Боро Петрушевски“ – Скопје;
7. СУГС „Панче Арсовски“ – Скопје;
8. СУГС „Димитар Влахов“ – Скопје;
9. СУГС „Никола Карев“ – Скопје;
10. СГГУС „Здравко Цветковски“ – Скопје;
11. ДУФК „Методи Митевски - Брицо“ – Скопје;
12. СЕПУГС „Васил Антевски - Дрен“ – Скопје;
13. СОУ „Јосиф Јосифовски“ – Гевгелија;
14. СУГС „Лазар Танев“ – Скопје;
15. СУГС „Михајло Пупин“ – Скопје;
16. СОУ „Перо Наков“ – Куманово;
17. СОУ „Славчо Стојменски“ – Штип;

18. СОУ „Мирче Ацев“ – Прилеп;
19. СУ „Кирил Пејчиновиќ“ – Тетово;
20. СОСУ „Св. Кирил и Методиј“ – Охрид;
21. СОУ „Јосип Броз Тито“ – Битола;
22. СОУ „Љупчо Сантов“ – Кочани;
23. СОУ „Методија Митевски – Брицо“ – Делчево;
24. СОУ „Орде Чопела“ – Прилеп;
25. СОУ „Коле Нехтенин“ – Штип;
26. ОТСУ „Наце Буѓони“ – Куманово;
27. СОУ „Миле Јаневски Џингар“ – Македонска Каменица;
28. СОСУ „Илинден“ – Илинден;
29. СОУ „Таки Даскало“ – Битола;
30. СОУ „Гошо Викентиев“ – Кочани;
31. ОСМУ „Д-р Јован Калаузи“ – Битола;
32. Државно музичко училиште – Битола;
33. ССОУ „Димитрија Чуповски“ – Велес;
34. СОУ „Јане Сандански“ – Струмица;
35. СОУ „Кочо Рацин“ – Велес;
36. СОУ „Коста Сусинов“ – Радовиш;
37. СОУ „Кочо Рацин“ – Свети Николе;
38. СОУ „Богданци“ – Богданци;
39. СОУ „Гоце Делчев“ – Валандово;
40. СОУ „Наум Наумовски Борче“ – Крушево.

Табела 1: Демографски карактеристики на директорите

Карактеристика		N	%
Пол	машки	22	55,0
	женски	18	45,0
Возраст	30 – 39	8	20,0
	40 – 49	12	30,0
	над 50 години	20	50,0
Образование	високо образование	28	70,0
	магистер	10	25,0
	доктор на науки	2	5,0
Работно искуство (години)	M ± SD	4,32 ± 3,06	
	min – max	0 – 15	

Од аспект на полот, поголемиот дел од испитаниците се мажи (55 %), додека жените сочинуваат 45 % од вкупниот број. Иако разликата не е драстична, ваквата распределба укажува на умерена доминација на машкиот пол во примерокот. Кога станува збор за возраста, најголемиот дел од испитаниците се на возраст над 50 години (50 %). Ова укажува дека во истражувањето преовладуваат лица со значително животно, а веројатно и професионално искуство. Возрасната група од 40 до 49 години е застапена со 30 %, додека само 20 % се на возраст од 30 до 39 години. Во однос на образованието, најголем број од испитаниците поседуваат високо образование (70 %), 25 % имаат магистерска диплома, а само 5 % се со докторска титула. Овие податоци укажуваат на висок образовен профил на учесниците во истражувањето, што може да значи дека нивните ставови се оформени врз основа на повисоко ниво на критичко мислење и информираност. Високиот образовен степен, комбиниран со возраста, дополнително ја засилува валидноста на добиените податоци, бидејќи се работи за лица со поголемо животно и академско искуство. Кога се анализира работното искуство, просечното искуство изнесува 4,32 години со стандардна девијација од 3,06 години. Минималното и максималното искуство варираат од 0 до 15 години, што укажува на значителна разновидност меѓу испитаниците. Иако просечното работно искуство е релативно ниско, високата стандардна девијација укажува на постоење на поединци со подолг професионален ангажман. Генерално, демографскиот и образовно-професионалниот профил на директорите укажува дека станува збор за квалитетен и разновиден примерок, составен претежно од повозрасни,

високообразовани и потенцијално искусни поединци. Овие карактеристики ја засилуваат релевантноста на нивните одговори и придонесуваат кон поголема сигурност во интерпретацијата на резултатите од истражувањето.

Наставниците кои учествуваат во ова истражување се од 39 од 40-те училишта, со исклучок на СОУ „Гошо Викентиев“ – Кочани.

Табела 2: Демографски карактеристики на наставниците

Карактеристика		N	%
Пол	машки	155	24,6
	женски	474	75,4
Возраст	до 29 години	33	5,2
	30 – 39	139	22,1
	40 – 49	206	32,8
	над 50 години	251	39,9
Образование	високо образование	516	82,0
	магистер	97	15,4
	доктор на науки	16	2,5
Работно искуство (години)	до 5 години	76	12,1
	6 – 10 години	95	15,1
	11 – 20 години	224	35,6
	над 20 години	234	37,2

Структурата на примерокот од наставници се карактеризира со доминантно учество на женски испитаници, односно 75,4 % од испитаниците се жени, додека само 24,6 % се мажи. Кога се разгледува возраста, најголемиот дел од наставниците се на возраст над 50 години (39,9 %), а потоа следуваат оние на возраст од 40 до 49 години (32,8 %). Вкупно, над 70 % од испитаниците се постари од 40 години, што упатува на тоа дека истражувањето опфаќа популација со значително животно и професионално искуство. Помал процент припаѓа на возрастната група од 30 до 39 години (22,1 %), додека само 5,2 % се помлади од 29 години, што говори за ниска застапеност на млади наставници во истражувањето. Во однос на образованието, примерокот претставува високо образована популација: дури 82 % од испитаниците имаат високо образование, 15,4 % имаат магистерска диплома, додека 2,5 % од испитаниците се со завршени докторски студии. Овие податоци покажуваат дека испитаниците

имаат релативно високо ниво на академска подготовка, што веројатно влијае врз нивното критичко размислување и способноста за аналитичко согледување на темите опфатени во истражувањето. Најголем дел од испитаниците (37,2 %) имаат над 20 години работно искуство, а потоа по бројност следуваат оние со 11 до 20 години работно искуство (35,6 %), што укажува на зрела и искусна популација. Само 12,1 % имаат помалку од 5 години работно искуство, што укажува дека релативно мал дел од испитаниците се нови во професијата. Сумирано, над 70 % од испитаниците имаат повеќе од 10 години искуство, што дава силна основа за анализа на перцепции базирани на долгорочна професионална изложеност.

6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Целта на ова истражување е да се добијат точни, веродостојни, валидни и релевантни податоци кои ќе покажат како се одвива комуникацијата во средните училишта меѓу наставниците и директорите, со што ќе се утврдат квалитетот и разликите во нејзината реализација. Затоа, трудот претставува комбинација од квантитативен и квалитативен истражувачки пристап, при што се користени следните методи:

- **Метод на анализа** – за анализа на содржината на материјали и одговорите во истражувачкиот дел, врз основа на предметот на тезата и поставените цели, а со цел да се дојде до крајниот видлив резултат на тезата, беа анализирани различни материјали кои ја елаборираат проблематиката, и тоа:
 - Стручна анализа на трудови објавени во списанија, мас-медиуми и посебни изданија (книги, брошури, статии, публикации);
 - Материјали и документи (извештаи) подготвени од институти и истражувачки центри, достапни за јавноста (материјали со карактер на извештаи, оценки, препораки и сл.);
 - Материјали произлезени од интернет-истражување (веб-страници, форуми, текстови од печатени изданија, рецензии и сл.);
 - Анализа на стручна литература, научни зборници со трудови кои ја обработуваат тематиката на истражувањето на овој магистерски труд.

- **Метод на синтеза** – за составување на податоците од анализата и нивно синтетизирање во клучни наоди и резултати. Предметите и појавите кои се опфатени со анализа на содржината се проучуваат во нивната целина и во вкупната структура, а, исто така, и меѓусебното влијание на сите нивни елементи и сегменти. Потоа, со методот на синтеза, тие се здружуваат, интегрираат и спојуваат во единствена целина.

Со техниката на **анкетирање** се испитаа ставовите и мислењата на директорите и на наставниците од средните училишта, преку пополнување на анкетен прашалник. За да се обезбеди анонимност и одговорите да ја презентираат реалната состојба, прашалниците беа составени во Google Forms и беа дистрибуирани онлајн до секој директор и до секој наставник поединечно. Со оваа техника се добија релевантни сознанија за организациската атмосфера во која директорот раководи, односно какви комуникациски способности поседува и како тие влијаат врз наставниците.

Прашалникот за директорите содржи 19 прашања, од кои 5 се социо-демографски, а 14 се однесуваат на комуникацијата со наставниците. Од нив 7 се одговараат преку Ликертова скала од 1 до 5, при што 1 означува „Воопшто не се согласувам“, а 5 означува „Се согласувам во целост“. Четири прашања се со избор на еден можен одговор од понудените опции и едно прашање е со можност за повеќекратен избор. Останатите две прашања се отворени. Прашалникот е достапен во Прилогот 1.

Прашалникот за наставниците содржи 23 прашања, од кои 5 се социо-демографски, а останатите го испитуваат квалитетот и начините на комуникацијата со директорот. Од овие прашања, 15 се одговараат преку Ликеровата скала од 1 до 5, при што 1 означува „Воопшто не се согласувам“, а 5 означува „Се согласувам во целост“. Едно прашање е со можност за повеќекратен избор, а две се отворени прашања. Прашалникот е достапен во Прилогот 2.

7. Обработка на податоците

Обработката на податоците е квантитативна и квалитативна. Квантитативните податоци се обработени во статистичкиот програмски пакет IBM SPSS, верзијата 26, а добиените резултати се прикажани табеларно. Квалитативно се обработени податоците добиени преку отворените прашања наменети за директорите со анализа на содржината на нивните одговори. Исто така, квалитативна обработка е направена и на одговорите на отворените прашања наменети за наставниците.

Карактеристиките на примерокот и одговорите на некои од отворените прашања (каде што беше применливо) се изразени преку бројки и проценти, како и преку средна вредност плус/минус стандардната девијација ($M \pm SD$) (дополнително за работното искуство на директорите на таа функција), а одговорите добиени преку Ликертовата скала се изразени преку средна вредност плус/минус стандардната девијација ($M \pm SD$). За испитување на разликите во согледаниот квалитет на комуникацијата, користени се Independent Samples T-Test (за разликите според пол) и ANOVA (за разликите според возраст, степен на образование, вкупен работен стаж и работно искуство како директор). Сите тестови се спроведени со интервал на доверба од 90 % и вредностите на $p < 0,10$ се сметаат за статистички значајни.

Како секое истражување, и ова помина низ четирите основни фази:

Фаза 1 ⇒ Прибирање на податоци;

Фаза 2 ⇒ Групирање и прикажување на податоците;

Фаза 3 ⇒ Анализа на податоците;

Фаза 4 ⇒ Статистичко заклучување.

8. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето започна со изготвување временски план, т. е. временската рамка на истражувањето. Овој чекор претставуваше основа за целокупниот истражувачки процес и вклучуваше одредување на точни датуми или временски периоди за секоја активност

(подготвителна фаза, прибирање податоци, обработка и анализа на податоците). Задачите беа распоредени по недели, со цел да се обезбеди континуитет и да се избегнат доцнења. Беа идентификувани можни ризици за евентуални одложувања (како празници, достапност на училишниот кадар, итн.). Целта беше поедноставување на процесот и ефикасно следење на напредокот на истражувањето.

Потоа беа подготвени инструментите за истражувањето, беа планирани материјалните средства, потрошните материјали и трошоците за компјутерска обработка на податоците. Беа креирани анкетни листи за наставниците и прашања за полуструктурираното интервју со директорите. Потоа беше направена проверка на разбирливоста, јасноста и релевантноста на прашањата преку пилотирање на еден директор и еден наставник.

Остварена беше средба со директорите на средните училишта на која им беше објаснета целта на ова истражување. Во оваа фаза, фокусот беше ставен на обезбедување поддршка и соработка од образовните институции. Па во оваа насока беа објаснети целите, значењето и текот на истражувањето, при што беше дадено уверување за доверливоста и етичкиот аспект на истражувањето (анонимност и доброволност) и беше постигнат договор за соработка со училиштата. Сепак, директорите не сакаа да учествуваат во интервјуа, туку побараа да им се достави прашалник во ист формат како и на наставниците.

Следуваше доставување на анкетните листи до наставниците и директорите. Овој чекор се одвиваше паралелно и анкетите им се дистрибуираа со кратки упатства за нивно пополнување. Се водеше евиденција за бројот на вратени анкети, како и белешки од одговорите на отворените прашања. По прибирањето на анкетните листи, се пристапи кон средување и обработка на добиените податоци, по што беше направена нивна квантитативна и квалитативна анализа. Во завршната фаза, се изврши интерпретација на сумативните резултати. Резултатите беа толкувани според поставените цели и хипотези, беа извлечени заклучоци согласно поставените истражувачки хипотези, и на крајот беа формулирани конкретни препораки, кои може да послужат за подобрување на интерперсоналната комуникација, тимската работа и организациската клима во училиштата.

III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Анализа на одговорите на директорите

На почетокот од овој дел од истражувањето, посебно внимание е посветено на анализата на одговорите на директорите со цел да се согледаат нивните ставови, практики и перцепции во однос на комуникацијата со наставниците. Како носители на образовното лидерство, директорите имаат клучна улога во воспоставувањето и одржувањето на ефективна, отворена и поддржувачка комуникација во училиштето, што директно влијае врз климата, соработката и севкупното функционирање на образовната институција.

Прво, направена е дескриптивна анализа на одговорите на директорите. Овие податоци овозможуваат увид во тоа колку се изразени одредени комуникациски практики и ставови кај испитаните директори. Резултатите се прикажани во Табелата 3. Во продолжение, Табелата 4 ги прикажува начините на комуникација што ги практикуваат директорите. Потоа, испитани се разликите во ставовите согласно демографските карактеристики на директорите, а резултатите се прикажани во табелите 5 и 6. Следните четири табели се фокусираат на разликите во ставовите поврзани со различните аспекти на комуникацијата според полот, возраста, степенот на образованието и работното искуство на директорите. Оваа анализа овозможува подобро разбирање на тоа дали, и како, личните и професионалните карактеристики на директорите влијаат врз нивните комуникациски стратегии и уверувања.

Табела 3: Дескриптивна анализа на одговорите на директорите

Прашање	N	M	SD
2. Ги поттикнувам наставниците активно да учествуваат во комуникацијата со споделување на нивните размислувања и предлози.	40	4,53	0,51
3. Важно е да се слушнат ставовите и мислењата на наставниците.	40	4,80	0,41
6. Сметам дека транспарентно и отворено ги споделувам информациите со наставниците поврзани со работењето на училиштето.	40	4,73	0,45

8. Сметам дека остварувам квалитетна комуникација со сите наставници.	40	4,45	0,50
9. Сметам дека комуникациските вештини треба постојано да се усовршуваат.	40	4,70	0,46
10. Задолжително давам конструктивен повратен одговор (фидбек) кога комуницирам со наставниците.	40	4,53	0,51
11. При комуникација со наставниците, покажувам емпатија и разбирање за нивните чувства.	40	4,53	0,55
Прашање	Одговор	N	%
1. Сметате ли дека наставниците се задоволни од комуникацијата со Вас како директор на училиштето?	Да, но делумно	4	10,0
	Да, во целост	36	90,0
4. Честопати парафразирам кога споделувам информација со наставниците.	Не	22	55,0
	Да	18	45,0
5. Дали употребувате невербални сигнали (гестикација, изрази на лицето, контакт со очите) за да ја дополните/појасните информацијата?	Не	4	10,0
	Понекогаш	20	50,0
	Да	16	40,0
12. Имам посетувано обука за усовршување на комуникациските вештини.	Не	15	37,5
	Да	25	62,5

Добиените резултати од Табелата 3 за перцепциите на директорите за нивната комуникација со наставниците посочуваат на високо ниво на самопроценета ефективност и изразена свесност за важноста на комуникацијата во средните училишта во Република Северна Македонија.

Може да се забележи дека постои силна тенденција кај директорите да ги охрабруваат наставниците на активно учество во комуникацискиот процес, преку споделување на нивните размислувања и предлози. Со високата средна вредност ($M = 4,53$) и малата стандардна девијација ($SD = 0,51$) се потврдува дека најголем дел од директорите кои учествуваат во ова истражување ја поддржуваат оваа практика. Највисока просечна вредност ($M = 4,80$) е забележана кај прашањето за важноста од слушање на ставовите и мислењата на наставниците, што укажува на силна ориентација кон инклузивна и слушачка комуникација. Директорите, исто така, пријавија високо ниво на транспарентност во комуникацијата со наставниците ($M = 4,73$), што е показател за отвореност и доверба. Во таа насока, високи вредности се забележани и кај прашањата поврзани со емпатијата ($M = 4,53$) и давањето конструктивен повратен одговор ($M = 4,53$), што дополнително ја зајакнува сликата за комуникација заснована на поддршка и разбирање. За сите прашања, стандардната девијација на одговорите е мала ($SD \approx 0,5$), што значи дека одговорите на испитаниците се релативно конзистентни и меѓусебно слични, односно дека постои висока согласност кај испитаниците во однос на тврдењата поврзани со комуникацијата. Ова

дополнително ја засилува валидноста на добиените просечни вредности, бидејќи покажува дека не се работи за поединечни екстремни одговори, туку за општ тренд во ставовите.

Интересен увид произлегува од прашањето што се однесува на потребата од континуирано усовршување на комуникациските вештини ($M = 4,70$), што укажува дека директорите не само што се свесни за својата улога, туку и за важноста од нивниот личен развој во оваа област. Сепак, и покрај тоа, 37,5 % од испитаниците наведуваат дека досега немаат посетувано обуки за комуникациски вештини, што значи дека постои простор за системско подобрување преку формализирани програми за професионален развој.

Во делот на употребата на комуникациски техники, резултатите покажуваат поделеност. Само 45 % од директорите изјавиле дека парафразираат при споделување информации, додека 55 % не го прават тоа. Овој податок укажува на можност за зголемување на ефикасноста на комуникацијата преку подобра техника на пренос на пораки. Исто така, невербалната комуникација (гестикулации, изрази на лицето, контакт со очи) се користи делумно, односно 50 % од директорите изјавиле дека понекогаш ја применуваат, а само 40 % од нив – редовно, што значи дека оваа компонента може да се зајакне преку обука и подигнување на свесноста. Кога станува збор за генералната проценка на комуникацијата, дури 90 % од директорите сметаат дека наставниците се целосно задоволни од нивната меѓусебна комуникација.

Начинот на комуникација се реализира преку различни канали, а поконкретно фреквенцијата на нивната употреба е прикажана во Табелата 4.

Табела 4: Начини на комуникација

Начин на комуникација	N	%
Лични состаноци	38	95,0 %
Групни состаноци	37	92,5 %
Писмени известувања	24	60,0 %
Дигитални платформи	22	55,0 %
Телефонски разговори	17	42,5 %
Наставнички совет/совети	2	5,0 %
Е-пошта	1	2,5 %

Директорите посочија дека во комуникацијата со наставниците доминираат директни и традиционални форми на комуникација. Личните и групните состаноци се најзастапени, и 95 % и 92,5 %, соодветно од директорите го потврдија тоа. Овие резултати укажуваат на високо ниво на личен контакт, што е позитивно за градење доверба, но може да е и временски обременувачко. Писмените известувања, кои обезбедуваат трајна евиденција и формализирање на комуникацијата, се користат помалку од личните и групните состаноци – (60 %). Се забележува умерена употреба на дигитални алатки. Телефонските разговори, кои се погодни за брза и итна комуникација, но не се секогаш практични за подолги или формални дискусии, се употребувани од 42,5 % од директорите. Иако дигиталните платформи се споменати кај повеќе од половината директори (55 %), сепак дигиталната трансформација сè уште не е целосно реализирана во комуникацијата. Се открива минимално користење на е-поштата и формалните советувања (2,5 %), што е невообичаено за институционална комуникација. Наставничките совети се споменати само 2-пати (5 %), што, исто така, укажува на недоволно користење на стратешки канали за колективно одлучување.

Врз основа на одговорите на директорите во однос на проблемите во комуникацијата со наставниците, може да се каже дека најчестиот одговор е дека нема проблеми, или поконкретно кажано, дадени се повеќе слични одговори, како на пример: „немам проблеми“, „немам посебни проблеми“, „засега немам проблеми“, „досега немам проблеми“. Овој став е истакнат од значителен број директори, што укажува на тоа дека голем дел од нив ја доживуваат комуникацијата со наставниците како функционална и без значајни пречки. Дополнително, некои од директорите нагласуваат дека активно работат на градењето отворена, транспарентна и двонасочна комуникација со наставниците.

Меѓу најчесто споменуваните конкретни проблеми се: отпор кон промени (особено во однос на воведувањето нови наставни методи, реформи); тешкотија при прифаќање критики и нивно образложување; како и неподготвеност за отворена комуникација кај мал дел од наставниците. Овие проблеми упатуваат на одреден степен на затвореност или отпорност кај дел од наставниците, што може да влијае негативно врз развојот на иновации и ефективноста на работниот процес. Други почесто посочувани проблеми се:

недоразбирања; разлики во ставовите и очекувањата; разлики во возраста и перспективите, стереотипи и лични гледишта кои влијаат врз комуникацијата, што укажува дека меѓучовечките односи и генерациските разлики можат да бидат значаен извор на тензии и бариери во ефикасната комуникација. Недоволната информираност и ажурност, исто така, се детектираат како проблем. Имено, неколку директори споменуваат неажурност кај наставниците во доставувањето информации; непочитување на договорените рокови и отсуство на желба за подобра информираност. Неколку испитаници посочија дека личните и семејните проблеми на наставниците влијаат врз наставниот процес и комуникацијата, а беа посочени и други специфични проблеми. Тие се: озборување; изразена суетност и немање слух за соговорникот; манипулации и отпор кон донесени одлуки; нарушена доверба како последица на претходни раководства; физичка оддалеченост на објектите во кои се одвива наставата (на пр.: училишта во две згради); притисоци од родители и ученици што влијаат врз наставниците и комуникацијата со нив.

Анализата на одговорите на директорите во врска со препораките за подобрување на квалитетот на комуникацијата меѓу нив и наставниците, открива дека најчесто предложени мерки се обуките, и тоа:

- обука за комуникациски вештини за сите;
- обуки за наставниците за комуникациски вештини;
- обука на сите наставници за усовршување на комуникациските вештини;
- следење обуки за комуникациски вештини, активно слушање итн.;
- обуки за подигање на нивото на комуникацијата;
- обуки и работилници;
- повеќе обуки и тим билдинг;
- организирање обуки за двете страни.

Најголем број од испитуваните директори сметаат дека обуките се клучни за подобрување на комуникацијата. Притоа, се препознава потреба и кај директорите и кај наставниците за усовршување на комуникациските вештини, како што се: активно слушање, јасно изразување, давање конструктивен повратен одговор и справување со конфликти.

Иако во помал број, но не и помалку значајни, се и препораките за тим билдинг и неформални дружења; 6 од испитуваните директори (15 %) сметаат дека градењето доверба и поврзаност преку неформалната комуникација е од големо значење. Тим билдингот се гледа како алатка за подобрување на меѓучовечките односи. Подобрувањето на работната клима, довербата и меѓусебното разбирање беа посочени од 8 директори (20 %), а одговорите вклучуваа: „Да се подобри работната клима“; „Заемна емпатија“; „Градење односи на заемна доверба“; „Почитување, разбирање“; „Отворена и редовна комуникација преку состаноци...“; „Да сфатат дека сум искрен со нив; и тие со мене“; „Интензивирање на односите на доверба“ и слично. Дополнително, мал број директори посочија дека сакаат повеќе структурирана, транспарентна и двонасочна комуникација, при што информациите би се споделувале редовно и јасно, со можност за повратен одговор од двете страни. Други, пак, истакнаа дека е потребно да се намалат системските ограничувања, како обемната администрација или физичката одвоеност, кои ги попречуваат секојдневниот контакт и комуникацијата.

Во табелата 5 е прикажана споредбена анализа на одговорите на машките и женските испитаници во однос на тврдењата поврзани со квалитетот на комуникацијата со наставниците.

Табела 5: Разлики поврзани со вкупниот квалитет на комуникацијата на директорите според полот

Group Statistics							
Пол	N	M	SD	Стандардна средна вредност на грешката			
машки	22	4,56	0,30	0,06			
женски	18	4,67	0,26	0,06			
Independent Samples Test							
	Левенов тест за еднаквост на варијанси		t-тест за еднаквост на средните вредности				
	F	Sig.	t	df	p	Средна разлика	Разлика во стандардна грешка
Претпоставени се еднакви варијанси.	1,41	0,24	-1,20)	38	0,24	-0,11)	0,09
Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-1,21)	37,91	0,23	-0,11)	0,09

Според групната статистика, жените имаат малку повисока просечна вредност ($M = 4,67$) во однос на мажите ($M = 4,56$). Овие разлики се мали и стандардните девијации кај двете групи се релативно ниски (0,30 за мажите и 0,26 за жените), што укажува на висока внатрешна конзистентност на одговорите во рамки на секоја група.

Со цел да се утврди дали постои статистички значајна разлика помеѓу двете групи, спроведен е t-тест за независни примероци. Резултатите од Левеновиот тест покажуваат дека нема значајна разлика во варијансата помеѓу групите ($F = 1,41$; $p = 0,24$). Резултатите од t-тестот покажуваат дека разликата во средните вредности не е статистички значајна ($t = -1,20$; $df = 38$; $p = 0,24$), со средна разлика од -0,11 и стандардна грешка од 0,09. Ова укажува дека полот не претставува значаен фактор во перцепцијата за квалитетот на комуникацијата кај оваа група испитаници.

Табелата 6 ги прикажува резултатите од анализата на варијанса (ANOVA), со цел да се испитаат разликите во ставовите поврзани со комуникацијата кај директорите во зависност од возраста, степенот на образование и должината на работното искуство.

Табела 6: Разлики во ставовите поврзани со вкупниот квалитет на комуникацијата на директорите според возраста, образованието и работното искуство

ANOVA					
Возраст	Збир на квадрати	df	Среден квадрат	F	p
меѓу групи	0,08	2	0,04	0,50	0,61
во рамките на групите	3,09	37	0,08		
вкупно	3,18	39			
Образование					
меѓу групи	0,13	2	0,07	0,80	0,46
во рамките на групите	3,04	37	0,08		
вкупно	3,18	39			
Работно искуство					
меѓу групи	0,91	16	0,06	0,57	0,87
во рамките на групите	2,27	23	0,10		
вкупно	3,18	39			

Резултатот за возраста ($F(2, 37) = 0,50$, $p = 0,61$) покажува дека нема статистички значајни разлики во ставовите за комуникација меѓу групите на директори според возраста. Бидејќи p-вредноста е значително поголема од прифатливиот праг на сигнификантност од

0,1, може да се заклучи дека возраста не влијае значајно врз перцепцијата или практиките на директорите поврзани со комуникацијата.

Според степенот на образование на директорите, исто така, не се добиени значајни разлики ($F(2, 37) = 0,80, p = 0,46$). Ова укажува дека образованието на директорите не претставува фактор што води до значајна варијација во ставовите за комуникацијата. Директорите со различни нивоа на образование имаат слични ставови и практики во однос на комуникацијата.

И покрај големиот број групи според должината на работното искуство, анализата не покажа статистички значајни разлики. Со p -вредност од 0,87, се потврдува дека должината на работното искуство нема значаен ефект врз ставовите на директорите во однос на комуникацијата.

Значи, може да се заклучи дека нема значајни разлики во ставовите за комуникација на директорите со наставниците во училиштето според нивната возраст, степен на образование или должина на работното искуство. Ова укажува дека перцепцијата и практикувањето на комуникацијата кај директорите е конзистентна независно од овие демографски и професионални карактеристики, што може да се интерпретира како индикатор за постоење на општо прифатени вредности и практики во комуникацискиот стил во училиштата.

Табела 7: Разлики во ставовите на директорите поврзани со различните аспекти на комуникацијата на директорите според полот

		Independent Samples Test						
		Левенов тест за еднаквост на варијанси				t-тест за еднаквост на средните вредности		
		F	Sig.	t	df	p	Средна разлика	Разлика во стандардната грешка
1. Сметате ли дека наставниците се задоволни од комуникацијата со Вас како директор на училиштето?	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,17	0,68	0,21	38	0,84	0,02	0,10
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			0,21	34,88	0,84	0,02	0,10
2. Ги поттикнувам наставниците активно да	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,62	0,44	-0,97)	38	0,34	-0,16)	0,16

учествуваат во комуникацијата со споделување на нивните размислувања и предлози.	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-0,98)	36,67	0,34	-0,16)	0,16
3. Важно е да се слушнат ставовите и мислењата на наставниците.	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,90	0,35	-0,47)	38	0,64	-0,06)	0,13
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-0,47)	37,67	0,64	-0,06)	0,13
4. Честопати парафразирам кога споделувам информација со наставниците.	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,59	0,45	-0,56)	38	0,58	-0,09)	0,16
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-0,56)	36,12	0,58	-0,09)	0,16
5. Дали употребувате невербални сигнали (гестикулација, изрази на лицето, контакт со очите) за да ја дополните/појасните информацијата?	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,03	0,85	-0,78)	38	0,44	-0,16)	0,21
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-0,79)	37,72	0,44	-0,16)	0,21
6. Сметам дека транспарентно и отворено ги споделувам информациите со наставниците поврзани со работењето на училиштето.	Претпоставени се еднакви варијанси.	1,84	0,18	-0,66)	38	0,51	-0,10)	0,15
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-0,67)	37,64	0,51	-0,10)	0,14
7. Комуникација со наставниците најчесто ја остварувам преку следните канали (означете најмногу три):	Претпоставени се еднакви варијанси.	.	.	0-,58)	1	0,67	-1,50)	2,60
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			.	.	.	-1,50)	.
8. Сметам дека остварувам квалитетна комуникација со сите наставници.	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,02	0,90	0,06	38	0,95	0,01	0,16
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			0,06	36,40	0,95	0,01	0,16
9. Сметам дека комуникациските вештини треба	Претпоставени се еднакви варијанси.	3,86	0,06	-0,96)	38	0,34	-0,14)	0,15

постојано да се усовршуваат.	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-0,97)	37,84	0,34	-0,14)	0,15
10. Задолжително давам конструктивен повратен одговор. (фидбек) кога комуницирам со наставниците	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,62	0,44	-0,97)	38	0,34	-0,16)	0,16
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-0,98)	36,67	0,34	-0,16)	0,16
11. При комуникација со наставниците, покажувам емпатија и разбирање за нивните чувства.	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,13	0,72	-0,89)	38	0,38	-0,16)	0,18
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-0,87)	33,28	0,39	-0,16)	0,18
12. Имам посетено обука за усовршување на комуникациските вештини.	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,92	0,34	-0,48)	38	0,63	-0,08)	0,16
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-0,48)	36,94	0,63	-0,08)	0,16

Според резултатите од t-тестот, сите p-вредности се значително повисоки од прагот од 0,10, што укажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на директорите во однос на полот за ниту еден од испитуваните аспекти на комуникацијата. На пример, за прашањето дали наставниците се задоволни од комуникацијата (прашање 1), $p=0,84$, што е многу повисоко од дозволениот праг од 0,10. Слично, за поттикнувањето на активност во комуникацијата, слушањето на ставовите на наставниците, употребата на невербални сигнали, транспарентноста, квалитетот на комуникацијата и за останатите прашања, p-вредностите се над 0,10, што потврдува отсуство на значајни разлики.

Средните разлики се многу мали, и во некои случаи се негативни, што дополнително ја потврдува конзистентноста на ставовите меѓу двата пола. Дури и во аспектот на посетувањето обуки за усовршување на комуникациските вештини (прашање бр. 12), каде што е вообичаено да има разлика, сепак, се отфрла постоењето на статистички значајна разлика ($p = 0,63$).

Овие резултати укажуваат дека, за истражуваниот примерок, полот на директорите не претставува фактор кој влијае врз нивните ставови и практики во однос на комуникацијата со наставниците. Од практичен аспект, тоа значи дека и машките и

женските директори користат сличен стил и имаат слични перцепции за комуникациските активности во училиштето. Може да се заклучи дека, со веројатност од 90 %, не постојат разлики меѓу директорите во комуникациските аспекти според нивниот пол.

Табелата 8 ги прикажува резултатите од ANOVA-анализата, со која се испитуваат разликите во ставовите на директорите за различни аспекти на нивната комуникација со наставниците во зависност од возраста.

Табела 8: Разлики во ставовите на директорите поврзани со различните аспекти на комуникацијата на директорите според возраст

ANOVA						
		Збир на квадрати	df	Среден квадрат	F	p
1. Сметате ли дека наставниците се задоволни од комуникацијата со Вас како директор на училиштето?	меѓу групите	0,23	2	0,12	1,28	0,29
	во рамките на групите	3,37	37	0,09		
	вкупно	3,60	39			
2. Ги поттикнувам наставниците активно да учествуваат во комуникацијата со споделување на нивните размислувања и предлози.	меѓу групите	1,63	2	0,82	3,62	0,04
	во рамките на групите	8,34	37	0,23		
	вкупно	9,98	39			
3. Важно е да се слушнат ставовите и мислењата на наставниците.	меѓу групите	0,11	2	0,05	0,32	0,73
	во рамките на групите	6,29	37	0,17		
	вкупно	6,40	39			
4. Честопати парафразирам кога споделувам информација со наставниците.	меѓу групите	1,81	2	0,90	4,13	0,02
	во рамките на групите	8,09	37	0,22		
	вкупно	9,90	39			
5. Дали употребувате невербални сигнали (гестикација, изрази на лицето, контакт со очите) за да ја дополните/појасните информацијата?	меѓу групите	0,40	2	0,20	0,46	0,63
	во рамките на групите	16,00	37	0,43		
	вкупно	16,40	39			
6. Сметам дека транспарентно и отворено ги споделувам информациите со наставниците поврзани со работењето на училиштето.	меѓу групите	0,23	2	0,12	0,56	0,58
	во рамките на групите	7,74	37	0,21		
	вкупно	7,98	39			
7. Комуникација со наставниците најчесто ја остварувам преку следните канали (означете најмногу три):	меѓу групите	6,00	1	6,00	.	.
	во рамките на групите	0,00	1	0,00		
	вкупно	6,00	2			
8. Сметам дека остварувам квалитетна комуникација со сите наставници.	Меѓу групите	1,08	2	0,54	2,25	0,12
	во рамките на групите	8,83	37	0,24		
	вкупно	9,90	39			
9. Сметам дека комуникациските вештини треба постојано да се усовршуваат.	меѓу групите	0,43	2	0,22	1,01	0,38
	во рамките на групите	7,97	37	0,22		

	вкупно	8,40	39			
10. Задолжително давам конструктивен повратен одговор (фидбек) кога комуницирам со наставниците.	меѓу групите	0,03	2	0,01	0,05	0,96
	во рамките на групите	9,95	37	0,27		
	вкупно	9,98	39			
11. При комуникацијата со наставниците, покажувам емпатија и разбирање за нивните чувства.	меѓу групите	0,03	2	0,01	0,04	0,96
	во рамките на групите	11,95	37	0,323		
	вкупно	11,96	39			
12. Имам посетено обука за усовршување на комуникациските вештини.	меѓу групите	0,16	2	0,08	0,32	0,73
	во рамките на групите	9,22	37	0,25		
	вкупно	9,38	39			

Првото прашање во табелата 8 се однесува на задоволството на наставниците од комуникацијата со директорите, според кое нема статистички значајна разлика меѓу возрастните групи во перцепцијата за задоволство ($p = 0,29$). Ова укажува дека возрастната структура на директорите не влијае врз оваа оценка. Сепак, кај второто прашање кое се однесува на поттикнувањето на наставниците активно да учествуваат во комуникацијата преку споделување размислувања и предлози, постојат статистички значајни разлики меѓу возрастните групи ($p = 0,04$). Ова значи дека возрастниот фактор влијае врз начинот или степенот на кој директорите ги мотивираат наставниците активно да учествуваат во комуникацијата. Слично, и кај четвртото прашање, кое се однесува на парафразирањето при споделување информации со наставниците ($p = 0,02$), што укажува дека има значајни разлики во овој аспект на комуникацијата помеѓу различните возрастни групи директори.

За останатите испитувани прашања, како што се важноста на ставовите и мислењата на наставниците ($p = 0,73$), употребата на невербални сигнали ($p = 0,63$), транспарентноста во споделувањето информации ($p = 0,58$), квалитетот на комуникацијата ($p = 0,12$), усовршувањето на комуникациските вештини ($p = 0,38$), конструктивниот повратен одговор ($p = 0,96$), емпатијата при комуникација ($p = 0,96$) и посетувањето обуки ($p = 0,73$), не се забележани значајни статистички разлики. Иако кај квалитетот на комуникацијата (прашањето бр. 8) вредноста е 0,12, што е блиску до 0,10, сепак не го задоволува критериумот за сигнификантност.

Во целина, анализата покажува дека возраста има влијание само врз некои аспекти на комуникацијата меѓу директорите и наставниците, конкретно врз поттикнувањето на активното учество на наставниците и врз употребата на парафразирање при пренесување на информации. Ова може да укажува дека различните генерации директори применуваат

различни пристапи и техники во комуникацијата, особено кога се во прашање мотивирањето и јасноста на преносот на информации.

Табелата 9 претставува резултати од ANOVA-анализата спроведена со цел да се испитаат можните разлики во ставовите на директорите за различни аспекти на комуникацијата во зависност од нивното образовно ниво.

Табела 9: Разлики во ставовите на директорите поврзани со различните аспекти на комуникацијата според нивното образование

ANOVA						
		Збир на квадрати	df	Среден квадрат	F	p
1. Сметате ли дека наставниците се задоволни од комуникацијата со Вас како директор на училиштето?	меѓу групите	0,17	2	0,09	0,93	0,41
	во рамките на групите	3,43	37	0,09		
	вкупно	3,60	39			
2. Ги поттикнувам наставниците активно да учествуваат во комуникацијата со споделување на нивните размислувања и предлози.	меѓу групите	0,08	2	0,04	0,14	0,87
	во рамките на групите	9,90	37	0,27		
	вкупно	9,98	39			
3. Важно е да се слушнат ставовите и мислењата на наставниците.	меѓу групите	0,09	2	0,04	0,25	0,78
	во рамките на групите	6,31	37	0,17		
	вкупно	6,40	39			
4. Честопати парафразирам кога споделувам информација со наставниците.	меѓу групите	0,30	2	0,15	0,58	0,57
	во рамките на групите	9,60	37	0,26		
	вкупно	9,90	39			
5. Дали употребувате невербални сигнали (гестикација, изрази на лицето, контакт со очите) за да ја дополните/појасните информацијата?	меѓу групите	0,57	2	0,29	0,67	0,52
	во рамките на групите	15,83	37	0,43		
	вкупно	16,40	39			
6. Сметам дека транспарентно и отворено ги споделувам информациите со наставниците поврзани со работењето на училиштето.	меѓу групите	0,16	2	0,08	0,38	0,69
	во рамките на групите	7,81	37	0,21		
	вкупно	7,98	39			
8. Сметам дека остварувам квалитетна комуникација со сите наставници.	меѓу групите	0,30	2	0,15	0,58	0,57
	во рамките на групите	9,60	37	0,26		
	вкупно	9,90	39			
9. Сметам дека комуникациските вештини треба постојано да се усовршуваат.	меѓу групите	0,37	2	0,19	0,86	0,43
	во рамките на групите	8,03	37	0,22		
	вкупно	8,40	39			
10. Задолжително давам конструктивен повратен одговор (фидбек) кога комуницирам со наставниците.	меѓу групите	0,48	2	0,24	0,93	0,41
	во рамките на групите	9,50	37	0,26		

	вкупно	9,98	39			
11. При комуникацијата со наставниците, покажувам емпатија и разбирање за нивните чувства.	меѓу групите	0,61	2	0,31	0,99	0,38
	во рамките на групите	11,36	37	0,31		
	вкупно	11,98	39			
12. Имам посетено обука за усовршување на комуникациските вештини.	меѓу групите	0,05	2	0,02	0,09	0,91
	во рамките на групите	9,33	37	0,25		
	вкупно	9,38	39			

Во однос на ставот дали наставниците се задоволни од комуникацијата со директорот (прашање бр. 1), добиената р-вредност изнесува 0,41, што е далеку повисоко од зададениот праг од 0,10. Ова значи дека образовното ниво на директорите не влијае врз перцепцијата за задоволство на наставниците од нивната комуникација. Оваа тенденција се повторува и кај повеќето други испитувани аспекти на комуникацијата. Потоа, прашањето за поттикнување на наставниците активно да учествуваат во комуникацијата со споделување размислувања и предлози (прашање бр. 2) има р-вредност од 0,87, што е значително над прагот, и укажува дека нема статистички значајни разлики во оваа активност според образованието на директорите. Слична е ситуацијата и кај важноста за слушање на ставовите и мислењата на наставниците ($p = 0,78$), честото парафразирање при споделување информации ($p = 0,57$), употребата на невербални сигнали како гестикулација и контакт со очите (прашање бр. 5), каде што нема статистички значајна разлика ($p = 0,52$). Потоа, транспарентноста и отвореноста во споделувањето информации поврзани со работењето на училиштето (прашање бр. 6), како и перцепцијата за квалитетот на комуникацијата со сите наставници (прашање бр. 8), имаат р-вредности од 0,69, односно 0,57, што потврдува недостиг на значајни разлики меѓу образовните групи. Слично, ставовите за потребата од постојано усовршување на комуникациските вештини (прашање бр. 9), практикувањето на конструктивен повратен одговор (прашање бр. 10), и покажувањето емпатија и разбирање при комуникација (прашање бр. 11) исто така не покажуваат значајни разлики, со р-вредности од 0,43 и 0,41, што е далеку над 0,10. Интересен е заклучокот од последното прашање што се однесува на посетувањето обуки за усовршување на комуникациските вештини ($p = 0,91$), кое сугерира дека образованието на директорите не влијае врз нивната вклученост во професионални тренинзи за комуникациски вештини.

Гледано во целина, оваа ANOVA-анализа сугерира дека образовното ниво на директорите не е значаен фактор за разликите во нивните ставови кон различните аспекти на комуникацијата со наставниците. Без оглед на нивното образование, директорите покажуваат сличен пристап и перцепција кон комуникацијата во училиштето.

Следната табела 10 ги претставува резултатите од ANOVA-анализата која има цел да утврди дали постојат статистички значајни разлики во ставовите на директорите поврзани со различните аспекти на комуникацијата, во зависност од нивното работно искуство.

Табела 10: Разлики во ставовите на директорите поврзани со различните аспекти на комуникацијата според работното искуство

ANOVA						
		Збир на квадрати	df	Среден квадрат	F	p
1. Сметате ли дека наставниците се задоволни од комуникацијата со Вас како директор на училиштето?	меѓу групите	1,65	16	0,10	1,22	0,33
	во рамките на групите	1,95	23	0,09		
	вкупно	3,60	39			
2. Ги поттикнувам наставниците активно да учествуваат во комуникацијата со споделување на нивните размислувања и предлози.	меѓу групите	4,80	16	0,30	1,331	0,26
	во рамките на групите	5,18	23	0,23		
	вкупно	9,98	39			
3. Важно е да се слушнат ставовите и мислењата на наставниците.	меѓу групите	2,46	16	0,15	0,90	0,58
	во рамките на групите	3,94	23	0,17		
	вкупно	6,40	39			
4. Честопати парафразирам кога споделувам информација со наставниците.	меѓу групите	4,40	16	0,28	1,15	0,37
	во рамките на групите	5,50	23	0,24		
	вкупно	9,90	39			
5. Дали употребувате невербални сигнали (гестикулација, изрази на лице, контакт со очите) за да ја дополните/појасните информацијата?	меѓу групите	8,52	16	0,53	1,56	0,16
	во рамките на групите	7,88	23	0,34		
	вкупно	16,40	39			
6. Сметам дека транспарентно и отворено ги споделувам информациите со наставниците поврзани со работењето на училиштето.	меѓу групите	2,50	16	0,16	0,66	0,81
	во рамките на групите	5,48	23	0,24		
	вкупно	7,98	39			
7. Комуникација со наставниците најчесто ја остварувам преку следните канали (означете најмногу три):	меѓу групите	6,00	2	3,00	.	.
	во рамките на групите	0,00	0	.		
	вкупно	6,00	2			
	меѓу групите	5,01	16	0,31	1,47	0,19

8. Сметам дека остварувам квалитетна комуникација со сите наставници.	во рамките на групите	4,89	23	0,21		
	вкупно	9,90	39			
9. Сметам дека комуникациските вештини треба постојано да се усовршуваат.	меѓу групите	2,51	16	0,16	0,61	0,84
	во рамките на групите	5,90	23	0,26		
10. Задолжително давам конструктивен повратен одговор (фидбек) кога комуницирам со наставниците.	вкупно	8,40	39			
	меѓу групите	3,18	16	0,20	0,67	0,79
11. При комуникација со наставниците, покажувам емпатија и разбирање за нивните чувства.	во рамките на групите	6,80	23	0,30		
	вкупно	9,98	39			
12. Имам посетено обука за усовршување на комуникациските вештини.	меѓу групите	4,13	16	0,26	0,76	0,71
	во рамките на групите	7,85	23	0,34		
	вкупно	11,98	39			
	меѓу групите	3,55	16	0,22	0,88	0,60
	во рамките на групите	5,82	23	0,25		
	вкупно	9,38	39			

Во однос на првото прашање дали директорите сметаат дека наставниците се задоволни од комуникацијата со нив како директори, p -вредноста од 0,33 покажува дека нема статистички значајни разлики во ставовите на директорите според нивното работно искуство. Ова укажува дека искуството на директорите не влијае врз нивното сфаќање за задоволството на наставниците од комуникацијата. Слично и прашањето за поттикнување на наставниците активно да учествуваат во комуникацијата ($p = 0,26$), покажува дека и покрај различното работно искуство, директорите имаат сличен пристап кон охрабрување на наставниците да ги споделуваат своите мислења и предлози. Параметрите поврзани со важноста на слушањето на наставничките ставови (прашање бр. 3) и со честото парафразирање за појаснување на информациите (прашање бр. 4), исто така, немаат статистички значајни разлики ($p = 0,58$ и $p = 0,37$, соодветно). Ова дополнително укажува на униформеност во комуникациските стилови, независно од професионалното искуство. Едно од прашањата што е најблиску до статистичка значајност е петтото, кое се однесува на употребата на невербални сигнали како гестикулација, изрази на лицето и контакт со очите при комуникација ($p = 0,16$), што сугерира дека е можно да постојат одредени варијации помеѓу директорите со различно искуство. Параметрите поврзани со транспарентното и отворено споделување информации ($p = 0,81$), перцепцијата за квалитетна комуникација ($p = 0,19$), потребата од постојано усовршување на комуникациските вештини ($p = 0,84$), како и конструктивниот повратен одговор ($p = 0,79$)

и емпатијата при комуникација ($p = 0,71$), имаат високи p -вредности, што дополнително потврдува отсуство на значајни разлики во ставовите на директорите според нивното работно искуство. Посетувањето обуки за усовршување на комуникациските вештини, исто така, не се разликува значајно ($p = 0,60$), што укажува дека можностите за професионален развој се слично користени од сите директори, без оглед на должината на нивното работно искуство.

Гледано во целина, анализата на табелата 10 укажува дека работното искуство на директорите не е фактор кој значајно ја условува нивната перцепција и ставови кон различните аспекти на комуникацијата со наставниците. Ова е интересен и важен заклучок, бидејќи покажува дека комуникациските стилови и практики не се тесно поврзани со времетраењето на работниот ангажман во директорската улога.

2. Анализа на одговорите на наставниците

Во рамки на овој дел од истражувањето ќе бидат анализирани одговорите на наставниците, со цел да се согледаат нивните мислења, перцепции и искуства поврзани со комуникацијата со директорите. Наставниците, како клучни учесници во воспитно-образовниот процес, играат значајна улога во одржувањето на ефективна институционална комуникација. Оттаму, нивните ставови претставуваат суштинска компонента за разбирање на меѓусебните односи и интерперсоналната динамика во училиштата.

Анализата започнува со табелата 11, во која преку дескриптивна статистика се прикажани средните вредности и стандардните девијации на одговорите на наставниците во однос на различни аспекти на комуникацијата со директорите. Овие податоци овозможуваат увид во тоа колку се изразени одредени ставови и перцепции кај истражуваната група. Понатаму, табелата 12 ги прикажува начините на комуникација, додека резултатите од анализата на разликите во ставовите на наставниците според полот се презентирани во табелата 13, според видот на училиштето каде работат во табела 14, а според останатите демографски и професионални карактеристики (возраст, образование и вкупен работен стаж) во табелите 15, 16 и 17. Овие резултати овозможуваат согледување на тоа дали и во која мера одредени групи наставници имаат различни искуства или гледишта за комуникацијата со раководството.

Табела 11: Дескриптивна анализа на одговорите на наставниците

	N	M	SD
1. Остварувам јасна и прецизна комуникација со директорот на училиштето.	629	4,42	0,88
2. Остварувам континуирана комуникација со директорот на училиштето.	629	4,33	0,91
3. Мојот директор користи парафразирање во комуникацијата со цел правилно разбирање на информацијата што се споделува.	629	4,08	0,91
4. Сметам дека мојот директор транспарентно и отворено ги споделува информациите поврзани со работењето на училиштето.	629	4,18	1,06
5. Кога директорот разговара со мене, дава конструктивен повратен одговор (фидбек).	629	4,31	0,91
6. Директорот активно и внимателно ги слуша моите ставови, мислења и интереси.	629	4,33	0,92
7. Сметам дека директорот остварува квалитетна комуникација со сите наставници.	629	4,06	1,04
8. Директорот ме поттикнува и ми дава можност во комуникацијата да ги споделам моите мисли и предлози.	629	4,21	0,99
9. Директорот покажува емпатија за моите чувства и перспективи.	629	4,12	1,02
10. Директорот ги надградува своите компетенции за поквалитетна комуникација со наставниците.	629	4,07	0,99
11. Како наставник треба да ги надградувам своите комуникациски вештини.	629	4,13	0,87
12. Директорот користи различни видови комуникација со нас – наставниците (лични и групни средби, телефонски разговори...).	629	4,31	0,83
13. Директорот често користи и невербална комуникација (гестикулации, изрази на лицето, варијации на тонот на гласот, контакт со очите и сл.).	629	3,51	1,02
14. Невербалната комуникација на директорот, како што се гестикулациите, изразот на лицето, контакт со очи, ми помага подобро да се разбереме.	629	3,52	1,06
15. Позитивните резултати на учениците се должат и на квалитетната комуникација и координација помеѓу директорот на училиштето и наставниците.	629	4,12	0,90

Првото што се забележува е високата просечна оцена ($M = 4,42$) на тврдењето дека наставниците остваруваат јасна и прецизна комуникација со директорот. Ова укажува дека наставниците генерално се задоволни од начинот на кој директорите ги пренесуваат информациите, што претставува клучен предуслов за ефективна соработка во училиштето. Следи ставот дека постои континуирана комуникација ($M = 4,33$), што покажува дека директорите не само што комуницираат јасно, туку и тоа го прават редовно, одржувајќи отворен и постојан дијалог со наставниците. Еден од важните аспекти на комуникацијата е

употребата на парафразирање за појаснување на информациите. Наставниците го оцениле овој аспект со солидна оценка ($M = 4,08$), но малку пониска во споредба со претходните аспекти. Ова може да укаже дека, иако директорите во голем дел се обидуваат да ја осигураат точноста на пренесената информација, постои простор за подобрување. Транспарентноста и отвореноста при споделување информации ($M = 4,18$), исто така, се високо оценети. Конструктивниот повратен одговор (фидбек), кој е особено важен за професионалниот развој и мотивацијата, има висока средна вредност ($M = 4,31$), што зборува за тоа дека директорите во голема мера се стремат да даваат корисни и насочувачки коментари. Наставниците високо го оценуваат внимателното слушање и разбирање од директорите ($M = 4,33$), што сугерира на постоење на емпатична и отворена комуникација. Слично, ставот дека директорите овозможуваат простор за споделување мислења и предлози е високо ценет ($M = 4,21$), што зборува за демократски и инклузивен пристап во раководењето. Квалитетот на комуникацијата со сите наставници е оценет со $M = 4,06$, што, иако е позитивен индикатор, претставува малку пониска вредност споредено со некои други аспекти. Ова може да укаже на потреба од дополнителни напори за интеграција на сите наставници во комуникацискиот процес. Покажувањето емпатија ($M = 4,12$) и стремежот кон постојано усовршување на комуникациските компетенции кај директорите ($M = 4,07$) се, исто така, високо вреднувани, што е охрабрувачко во насока на градење здрави и поддржувачки односи во училиштето. Интересно е да се забележи дека наставниците сметаат дека и самите треба да ги надградуваат своите комуникациски вештини ($M = 4,13$), што укажува на развиена свест за важноста на комуникацијата и од нивна страна. Каналите на комуникација што ги користат директорите, како што се лични и групни средби или телефонски разговори, исто така, се позитивно оценети ($M = 4,31$), што говори за разновидност и приспособливост во начинот на комуникација. Сепак, двата аспекта поврзани со невербалната комуникација (гестикулации, изрази на лицето, контакт со очите) имаат значително пониски средни оценки ($M = 3,51$ и $3,52$), што сугерира дека ова е област каде постои простор за подобрување. Ова може да значи дека невербалните сигнали што ги користат директорите не се доволно изразени или не се доживуваат како ефективни во помагањето на наставниците да ги разберат пораките подобро. На крајот, наставниците во голема мера се согласуваат дека позитивните резултати на учениците се тесно поврзани со квалитетната комуникација и координација меѓу директорот и наставниот кадар ($M = 4,12$),

што дополнително ја нагласува важноста на оваа динамика за успешноста на образовниот процес.

Во однос на варијабилноста, може да се каже дека најразлични ставови имаат наставниците во однос на транспарентното и отвореното споделување на информациите поврзани со работењето на училиштето од директорите ($SD = 1,06$), практикувањето невербална комуникација ($SD = 1,06$) и квалитетот на комуникацијата на директорот со сите наставници ($SD = 1,04$), а најслични се ставовите на наставниците во врска со користењето различни комуникациски канали ($SD = 0,83$), потребите за надградување на личните комуникациски вештини ($SD = 0,87$) и остварувањето јасна и прецизна комуникација во училиштето ($SD = 0,88$).

Значи, сумираните резултати укажуваат на генерално високо ниво на задоволство и позитивна перцепција кон комуникациските практики на директорите, особено во аспектите на јасност, континуитет, слушање и конструктивен повратен одговор. Сепак, имајќи ги предвид пониските оценки поврзани со невербалната комуникација, се отвора простор за дополнителна едукација и подобрување на оваа специфична компонента на комуникацискиот процес, со цел да се унапреди целокупната комуникација, како и работната атмосфера во училиштето.

Табела 12: Начини на комуникација

Начин на комуникација	N	%
групни состаноци	515	81,9
лични состаноци	538	85,5
телефонски разговори	403	64,1
писмени известувања	168	26,7
дигитални платформи	215	34,2

Според наставниците, личните состаноци се најзастапениот облик на комуникација со директорите, со застапеност од 85,5 %. Ова укажува на доминација на директниот, лице-в-лице пристап, кој овозможува поблиска интеракција, подобра емоционална комуникација и поголема ефикасност при решавање на проблеми. Групните состаноци се, исто така, високо застапени (81,9 %), што покажува дека колективната комуникација и заедничките

дискусии претставуваат значаен дел од работниот процес. Телефонските разговори (64,1 %) се уште еден широко користен метод, веројатно поради нивната флексибилност и брзина, особено во ситуации кога не евозможен личен состанок. Користењето дигитални платформи (34,2 %) и писмени известувања (26,7 %) е значително помалку застапено.

Еден од најчесто наведуваните проблеми во комуникацијата е ограничениот и селективен пристап на директорот кон комуникацијата. Во повеќето случаи, директорот комуницира само со одредена група наставници, создавајќи затворени кругови и чувство на исклученост кај останатите членови на колективот. Ова води до поделби, нарушување на тимската динамика и влошување на работната атмосфера. Во повеќе изјави се наведува недостиг на транспарентност, намерно или ненамерно задржување на информации, прикривање или манипулирање со податоци, што создава недоверба и чувство на неправичност. Недоволното информирање го оневозможува навременото и соодветното извршување на професионалните задачи од наставниците. Исто така, голем број наставници укажуваат на достапноста на директорот, кој одбегнува лични состаноци, често ги упатува кај други лица или комуницира преку посредници (секретарка, други колеги), што значително го отежнува дијалогот и ја намалува ефикасноста при донесувањето одлуки. Во неколку случаи се споменува дека актуелниот директор не знае да комуницира со вработените, покажува ароганција, неискреност и неспособност за слушање. Ова резултира со одбегнување на соочување со проблемите, давање неконкретни одговори, ветувања кои не се исполнуваат, како и непочитување на различни ставови. Се појавуваат сериозни наводи за дискриминирачки однос кон одредени наставници, пристрасност, поделба на колективот, па дури и прекршувања на законите, како што е неоснован отказ. Овие појави директно влијаат на моралот, чувството на припадност и праведност кај вработените. Некои од изјавите укажуваат на присуство на закани, уцени, навреди, како и страв кај вработените да се обратат за проблем или прашање. Овој тип токсична комуникација ја нарушува психолошката безбедност на работното место и го блокира секој обид за воспоставување конструктивен дијалог.

Од анализата на одговорите на прашањето: „Што сметате дека е потребно да се направи за да се подобри квалитетот на комуникацијата меѓу Вас и директорот?“, можеме

да извлечеме неколку клучни поенти кои ја одразуваат перцепцијата на наставниците за состојбата на интерперсоналната и професионалната комуникација во училиштата.

Најпрвин треба да се нагласи дека најголемиот дел од вработените изразија задоволство од тековната комуникација со директорот и поради тоа не посочија ниту една препорака за подобрување. Тие нагласуваат дека немаат никакви забелешки, опишувајќи ја комуникацијата како „во ред“, „задоволителна“, „одлична“ или дури „на завидно ниво“. Овие одговори укажуваат на постоење на директори кои успешно ја остваруваат својата улога на лидери, воспоставувајќи фер и отворена комуникација со колегите. Ваквите искуства претставуваат позитивен пример и потенцијален модел за добра практика во образовниот систем.

Сепак, значителен дел од одговорите носат критичка нота, откривајќи длабоки проблеми во комуникацијата и воопшто во начинот на раководење. Некои испитаници укажуваат на непочитување, авторитарен пристап, па дури и на појава на уцени, закани и селективност. Во одговорите можат да се прочитаат фрази како „да престане со уцени и навреди“, „под итно да се смени директорот“ и „политичкото влијание да се искорени“. Овие коментари не претставуваат само критики, туку алармантни сигнали за нездрави меѓучовечки релации, можен мобинг и недостаток од основна етика во раководењето. Кога вакви ставови се застапени во значителна мера, тие говорат за системски проблем кој ја поткопува кохезијата на наставниот кадар и ја доведува во прашање целокупната образовна мисија на училиштето. И покрај критиките, многу од вработените даваат конструктивни предлози за подобрување на комуникацијата. Често се споменува потребата од навремено информирање, транспарентност во донесувањето одлуки, почитување на различните мислења и обезбедување еднаков третман за сите членови на колективот. Се предлагаат редовни состаноци (и формални и неформални), како ефикасна алатка за градење доверба и подобро меѓусебно разбирање. Некои одговори упатуваат и на потребата од организирање обуки за развој на меки вештини, како што се емпатично слушање, ненасилна комуникација и решавање конфликти, што говори за зрелоста и подготвеноста на вработените да учествуваат во процес на позитивна трансформација.

Одговорите главно сугерираат дека комуникацијата не треба да се сфаќа како формалност или административна алатка, туку како суштинска компонента на лидерството и организациската култура. За да се подобри квалитетот на комуникацијата, генерално,

најчесто е сугерирано дека се потребни ангажираност, емпатија и подготвеност за дијалог од сите страни, но најмногу од лидерите, кои треба да служат како пример за почит, разбирање и соработка.

Во табелите 13 и 14 се прикажани резултатите од анализите со t-тест за независни примероци, со цел да се утврли дали постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците за целокупната комуникација во училиштето, во зависност од полот на испитаниците и видот на училиштето во кое работат. Табелите 15, 16 и 17 ги прикажуваат резултатите од анализа на варијанса (ANOVA) со цел да се испитаат потенцијалните разлики во перцепцијата за вкупниот квалитет на комуникацијата од директорите, врз основа на три фактора: возраста на наставниците, нивното образование и вкупниот работен стаж.

Табела 13: Разлики во ставовите на наставниците поврзани со целокупниот квалитет на комуникацијата според полот

Group Statistics								
		N	M	SD	Стандардна средна вредност на грешката			
Пол	машки	155	4,02	0,81	0,07			
	женски	474	4,14	0,71	0,03			
Independent Samples Test								
		Левенов тест за еднаквост на варијанси		t-тест за еднаквост на средните вредности				
		F	Sig.	t	df	p	Средна разлика	Разлика во стандардна грешка
Пол	Претпоставени се еднакви варијанси.	1,15	0,28	-1,86)	627	0,06	-0,13)	0,07
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-1,74)	236,03	0,08	-0,13)	0,07

Забележуваме дека наставничките имаат нешто повисока просечна оценка за перципираната комуникација ($M = 4,14$; $SD = 0,71$) во споредба со наставниците ($M = 4,02$; $SD = 0,81$), што укажува на тоа дека жените, во просек, имаат нешто попозитивни ставови за комуникацијата со директорот во училиштето во споредба со мажите. Резултатите од

Левеновиот тест за еднаквост на варијанси ($F = 1,15$; $p = 0,28$) и од t-тестот покажуваат дека постои значајна разлика во ставовите помеѓу двете групи ($t = -1,86$; $df = 627$; $p = 0,06$).

Табела 14: Разлики во ставовите на наставниците поврзани со целокупниот квалитет на комуникацијата според видот на училиштето

Group Statistics								
		N	M	SD	Стандардна средна вредност на грешката			
Вид на училиштето	гимназија	143	3,83	1,05	0,09			
	стручно училиште	333	4,12	1,05	0,06			
Independent Samples Test								
		Левенов тест за еднаквост на варијанси		t-тест за еднаквост на средните вредности				
		F	Sig.	t	df	p	Средна разлика	Разлика во стандардна грешка
Вид на училиштето	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,44	0,51	-2,82)	474	0,01	-0,30)	0,11
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-2,81)	267,93	0,01	-0,30)	0,11

Наставниците во стручните училишта, во просек, даваат повисоки оценки за квалитетот на комуникацијата со директорите ($M = 4,12$), во споредба со наставниците во гимназиите ($M = 3,83$), а разликата во ставовите е статистички значајна ($t = -2,82$; $df = 267,93$; $p = 0,01$). Сепак, разликите во перцепцијата за квалитетот на комуникацијата и кај наставниците во гимназиите и кај наставниците во стручните средни училишта се релативно хомогени, односно нема големи отстапувања од просекот ($SD = 1,05$ и $SD = 1,05$, соодветно).

Табела 15: Разлики во ставовите на наставниците во однос на вкупниот квалитет на комуникацијата со директорите според возраста

ANOVA					
Возраст	Збир на квадрати	df	Среден квадрат	F	p
меѓу групите	10,83	3	3,61	6,88	0,00
во рамките на групите	327,97	625	0,53		
вкупно	338,80	628			

Резултатите покажуваат дека постојат статистички значајни разлики во перцепцијата на квалитетот на комуникацијата со директорите кај наставниците според нивната возраст ($F(3, 625) = 6,88; p < 0,01$). Овој резултат укажува дека возраста има влијание врз тоа како наставниците ја перципираат комуникацијата со директорите.

Табела 16: Разлики во ставовите на наставниците во однос на вкупниот квалитет на комуникацијата со директорите според образованието

ANOVA					
Образование	Збир на квадрати	df	Среден квадрат	F	p
меѓу групите	0,36	2	0,18	0,33	0,72
во рамките на групите	338,44	626	0,54		
вкупно	338,80	628			

Кога станува збор за образованието на наставниците, нивото на формално образование не влијае значајно врз перцепцијата на комуникацијата со директорите ($p = 0,72$). Тоа значи дека наставниците, независно од своето образовно ниво, имаат слични ставови за комуникацијата со директорите.

Табела 17: Разлики во ставовите на наставниците во однос на вкупниот квалитет на комуникацијата со директорите според вкупниот работен стаж

ANOVA					
Вкупен работен стаж	Збир на квадрати	df	Среден квадрат	F	p
меѓу групите	9,50	3	3,17	6,01	0,00
во рамките на групите	329,29	625	0,53		
вкупно	338,80	628			

Резултатите, исто така, укажуваат дека постојат значајни разлики во перцепцијата на комуникацијата во зависност од вкупниот работен стаж на наставниците ($F(3, 625) = 6,01; p < 0,01$), односно дека искуството и времетраењето на работниот однос влијаат врз тоа како наставниците го проценуваат квалитетот на комуникацијата со директорите.

Табела 18: Ставови поврзани со различни аспекти на комуникацијата на наставниците според полот

Тврдење	Пол	N	M	SD
1. Остварувам јасна и прецизна комуникација со директорот на училиштето.	машки	155	4,33	0,99
	женски	474	4,45	0,83
2. Остварувам континуирана комуникација со директорот на училиштето.	машки	155	4,25	0,98
	женски	474	4,36	0,88
3. Мојот директор користи парафразирање во комуникацијата за правилно разбирање на информацијата што се споделува.	машки	155	4,05	0,94
	женски	474	4,09	0,90
4. Сметам дека мојот директор транспарентно и отворено ги споделува информациите поврзани со работењето на училиштето.	машки	155	4,11	1,14
	женски	474	4,21	1,04
5. Кога директорот разговара со мене, дава конструктивен повратен одговор (фидбек).	машки	155	4,21	1,02
	женски	474	4,35	0,86
6. Директорот активно и внимателно ги слуша моите ставови, мислења и интереси.	машки	155	4,26	0,95
	женски	474	4,36	0,91
7. Сметам дека директорот остварува квалитетна комуникација со сите наставници.	машки	155	4,04	1,07
	женски	474	4,07	1,04
8. Директорот ме поттикнува и ми дава можност во комуникацијата да ги споделам моите мисли и предлози.	машки	155	4,10	1,04
	женски	474	4,24	0,97
9. Директорот покажува емпатија за моите чувства и перспективи.	машки	155	4,05	1,06
	женски	474	4,15	1,01
10. Директорот ги надградува своите компетенции за поквалитетна комуникација со наставниците.	машки	155	3,95	1,07
	женски	474	4,11	0,95
11. Како наставник треба да ги надградувам своите комуникациски вештини.	машки	155	4,13	0,82
	женски	474	4,13	0,89
12. Директорот користи различни видови на комуникација со нас – наставниците (лични и групни средби, телефонски разговори...).	машки	155	4,12	0,99
	женски	474	4,37	0,77
13. Директорот често користи и невербална комуникација (гестикации, изрази на лицето, варијации на тонот на гласот, контакт со очите и сл.).	машки	155	3,32	1,08
	женски	474	3,58	0,99
14. Невербалната комуникација на директорот помага подобро да се разбереме.	машки	155	3,33	1,05
	женски	474	3,59	1,06
15. Позитивните резултати на учениците се должат и на квалитетната комуникација и координација помеѓу директорот на училиштето и наставниците.	машки	155	4,05	0,98
	женски	474	4,14	0,88
16. На кој начин директорот најчесто остварува комуникација со Вас?	машки	33	2,97	1,53
	женски	90	2,69	1,50
17. Со кои проблеми најчесто се соочувате при комуникацијата со директорот?	машки	143	1,73	0,88
	женски	448	1,61	0,74
18. Што сметате дека е потребно да се направи за да се подобри квалитетот на комуникацијата меѓу Вас и директорот?	машки	137	1,61	0,81
	женски	432	1,48	0,70

Од табелата 18, која ги прикажува разликите во перцепцијата на различни аспекти од комуникацијата меѓу наставниците и директорите според полот на наставниците, се

забележува дека и машките и женските наставници високо ја оценуваат комуникацијата со директорот како јасна и континуирана. Женските наставници даваат нешто повисоки оценки ($M = 4,45$ наспроти $M = 4,33$ за тврдењето 1 и $M = 4,36$ наспроти $M = 4,25$ за тврдењето 2). Ова покажува дека комуникацијата се перципира како функционална, особено од жените.

Жените имаат повисоки просечни оценки и за давањето конструктивен повратен одговор и за слушањето ($M = 4,35$ и $M = 4,36$, соодветно) од директорот, што укажува дека тие повеќе чувствуваат дека се слушнати и поддржани во комуникацијата со директорот во споредба со машките наставници ($M = 4,21$ и $M = 4,26$, соодветно).

Во однос на тврдењето број 4, кое се однесува на отвореноста и транспарентноста на комуникацијата, женските наставници ($M = 4,21$) имаат нешто повисока просечна оценка во споредба со машките наставници ($M = 4,11$). Иако разликата е мала, повисокиот просек кај женските наставници сугерира можност дека жените однесувањето на директорот го препознаваат како малку потранспарентно.

И поттикнувањето и емпатијата од директорот (тврдења 8 и 9), повторно повеќе позитивно се перципирани од жените, кои повторно имаат повисоки оценки ($M = 4,24$ и $M = 4,15$ наспроти $M = 4,10$ и $M = 4,05$ за мажите). Ова може да значи дека директорите се поемпатични или поттикнуваат повеќе комуникација кон женските наставници.

Невербална комуникација (тврдења 13 и 14) е најниско оценета кај двете групи, особено кај мажите ($M = 3,32$ и $M = 3,33$). Жените, сепак, даваат повисоки оценки ($M = 3,58$ и $M = 3,59$), што покажува дека женските наставници повеќе ја забележуваат или ѝ придаваат значење на невербалната комуникација со директорот. Иако генерално и двете групи наставници се задоволни од разновидноста на комуникациските канали што ги користи директорот, согласно резултатот за тврдењето 12, сепак жените покажуваат поголемо задоволство ($M = 4,37$), во споредба со мажите ($M = 4,12$). Исто така е резултатот и во однос на тврдењето број 10 (дали директорот ги надградува своите комуникациски вештини), каде што средната вредност на одговорите на мажите ($M = 3,95$) е пониска од онаа кај жените ($M = 4,11$).

Сосема логично, во согласност со претходните наоди, жените пријавуваат помалку проблеми ($M = 1,61$) во споредба со мажите ($M = 1,73$), како и помала потреба за подобрување на комуникацијата ($M = 1,48$ и $M = 1,61$, соодветно), што повторно ја

подржува општата слика дека женските наставници имаат попозитивни искуства од комуникацијата со директорот.

Во поглед на тврдењето 11 (дали наставниците треба да ги подобруваат своите вештини) – и двете групи имаат иста просечна оценка ($M = 4,13$), што укажува на висока свест кај сите наставници за важноста на личниот развој во областа на комуникацијата.

Во следните табели (од 19 до 22) се претставени средните вредности (M) и стандардните девијации (SD) за ставовите на наставниците, поделени според нивните демографски карактеристики, во однос на различни димензии на комуникацијата со директорот на училиштето. Анализата овозможува увид во тоа дали постојат забележливи разлики меѓу различните групи наставници во начинот на кој ја доживуваат комуникацијата со своите раководни лица.

Табела 19: Разлики во ставовите поврзани со различни аспекти на комуникацијата на наставниците според полот

		Independent Samples Test						
		Левенов тест за еднаквост на варијанси				t-тест за еднаквост на средните вредности		
		F	Sig.	t	df	p	Средна разлика	Разлика во стандардната грешка
1. Остварувам јасна и прецизна комуникација со директорот на училиштето.	Претпоставени се еднакви варијанси	4,48	0,04	-1,49)	627	0,14	-0,12)	0,08
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси			-1,36)	228,67	0,18	-0,12)	0,09
2. Остварувам континуирана комуникација со директорот на училиштето.	Претпоставени се еднакви варијанси	0,44	0,51	-1,35)	627	0,18	-0,11)	0,08
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси			-1,28)	240,67	0,20	-0,11)	0,09
3. Мојот директор користи парафразирање во комуникацијата со цел правилно разбирање на информацијата	Претпоставени се еднакви варијанси	0,00	0,95	-0,49)	627	0,62	-0,04)	0,08
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси			-0,48)	251,87	0,63	-0,04)	0,09

што се споделува.								
4. Сметам дека мојот директор транспарентно и отворено ги споделува информациите поврзани со работењето на училиштето.	Претпоставени се еднакви варијанси	1,61	0,21	-0,99)	627	0,32	-0,10)	0,10
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси			-0,94)	243,13	0,35	-0,10)	0,10
5. Кога директорот разговара со мене, дава конструктивен повратен одговор (фидбек).	Претпоставени се еднакви варијанси.	3,61	0,06	-1,67)	627	0,10	-0,14)	0,08
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-1,54)	231,06	0,13	-0,14)	0,09
6. Директорот активно и внимателно ги слуша моите ставови, мислења и интереси.	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,21	0,65	-1,16)	627	0,25	-0,10)	0,09
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-1,14)	253,59	0,26	-0,10)	0,08
7. Сметам дека директорот остварува квалитетна комуникација со сите наставници.	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,00	0,95	-0,32)	627	0,75	-0,03)	0,10
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-0,32)	255,21	0,75	-0,03)	0,10
8. Директорот ме поттикнува и ми дава можност во комуникацијата да ги споделам моите мисли и предлози.	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,00	0,97	-1,48)	627	0,14	-0,14)	0,09
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-1,43)	248,34	0,16	-0,14)	0,10
9. Директорот покажува емпатија за моите чувства и перспективи.	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,00	1,00	-1,06)	627	0,29	-0,10)	0,10
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-1,04)	252,09	0,30	-0,10)	0,10
10. Директорот ги надградува своите компетенции за поквалитетна комуникација со наставниците.	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,54	0,46	-1,65)	627	0,10	-0,15)	0,09
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-1,57)	240,91	0,12	-0,15)	0,10

11. Како наставник треба да ги надградувам своите комуникациски вештини.	Претпоставени се еднакви варијанси.	2,56	0,11	-0,05)	627	0,96	-0,00)	0,08
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-0,05)	282,03	0,96	-0,00)	0,08
12. Директорот користи различни видови комуникација со нас – наставниците (лични и групни средби, телефонски разговори...).	Претпоставени се еднакви варијанси.	2,56	0,11	-3,34)	627	0,00	-0,26)	0,08
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-2,93)	216,85	0,00	-0,26)	0,09
13. Директорот често користи и невербална комуникација (гестикулации, изрази на лицето, варијации на толот на гласот, контакт со очите и сл.).	Претпоставени се еднакви варијанси.	3,09	0,08	-2,71)	627	0,01	-0,25)	0,09
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-2,59)	243,36	0,01	-0,25)	0,10
14. Невербалната комуникација на директорот, како што се гестикулациите, изразот на лицето, контакт со очи... ми помага подобро да се разбереме.	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,26	0,61	-2,64)	627	0,01	-0,26)	0,10
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-2,64)	262,94	0,01	-0,26)	0,10
15. Позитивните резултати на учениците се должат и на квалитетната комуникација и координација помеѓу директорот на училиштето и наставниците.	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,05	0,83	-1,03)	627	0,31	-0,09)	0,08
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			-0,97)	239,63	0,33	-0,09)	0,09
16. На кој начин директорот најчесто остварува комуникација со Вас? Означете ги најчестите три.	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,16	0,69	0,92	121	0,36	0,28	0,31
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			0,91	55,89	0,37	0,28	0,31

17. Со кои проблеми најчесто се соочувате при комуникацијата со директорот?	Претпоставени се еднакви варијанси.	0,58	0,45	1,52	589	0,13	0,11	0,08
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			1,39	209,52	0,17	0,11	0,08
18. Што сметате дека е потребно да се направи за да се подобри квалитетот на комуникацијата помеѓу Вас и директорот?	Претпоставени се еднакви варијанси.	1,86	0,17	1,80	567	0,07	0,13	0,07
	Не се претпоставуваат еднакви варијанси.			1,68	205,72	0,10	0,13	0,08

Во најголем дел од прашањата што ја опфаќаат интерперсоналната и организациската комуникација меѓу директорот и наставниците, не се утврдени статистички значајни разлики меѓу половите ($p > 0,10$), што укажува дека и мажите и жените имаат слична перцепција за комуникациските вештини на директорот.

Сепак, постојат неколку клучни аспекти каде што се забележуваат значајни разлики кои заслужуваат подетална анализа, како тоа дека жените значително повеќе од мажите ($p = 0,08$) перципираат дека директорот користи различни форми на комуникација (лични средби, телефонски разговори, групни состаноци и сл.), што укажува дека женските наставници се почувствителни на разновидноста на пристапот или дека се почесто вклучени во такви комуникациски практики. Исто така, тие значително повеќе ја согледуваат употребата на невербална комуникација (гестикации, тон на глас, контакт со очи и сл.) кај директорот ($p = 0,01$). Оваа разлика може да се објасни со психолошки фактори кои укажуваат дека жените се посензитивни на невербални сигнали, особено во контексти на меѓучовечка комуникација. Исто така, жените значително повеќе се согласуваат дека невербалната комуникација на директорот им помага подобро да го разберат она што тој го комуницира ($p = 0,01$). Ова го поткрепува претходниот наод и нагласува дека невербалните елементи играат особено важна улога во комуникацијата со женскиот наставен кадар.

Иако некои од резултатите имаат коефициенти на сигнификантност близу дозволената граница од 0,05, како на пример, фидбекот од директорот ($p = 0,10$) и надградбата на комуникациските компетенции од директорот ($p = 0,10$), од нив може да се заклучи дека постои тенденција жените да ја оценуваат конструктивноста на фидбекот од директорот нешто повисоко, како и да имаат попозитивен став за ангажманот на директорот

во развојот на комуникациските способности (што беше констатирано и во табелата 18).

Генерално, согласно резултатите од т-тестот според пол, може да се каже дека половите разлики помеѓу наставниците не се пресудни за перцепцијата на квалитетот на комуникацијата со директорите, со исклучок на аспектите кои се однесуваат на разновидноста на комуникациските канали и употребата на невербална комуникација.

Табела 20: Разлики во ставовите поврзани со различните аспекти на комуникацијата на наставниците според возраста

ANOVA						
		Збир на квадрати	df	Среден квадрат	F	p
1. Остварувам јасна и прецизна комуникација со директорот на училиштето.	меѓу групите	9,27	3	3,09	4,09	0,01
	во рамките на групите	471,93	625	0,76		
	вкупно	481,20	628			
2. Остварувам континуирана комуникација со директорот на училиштето.	меѓу групите	7,49	3	2,50	3,05	0,03
	во рамките на групите	511,73	625	0,82		
	вкупно	519,22	628			
3. Мојот директор користи парафразирање во комуникацијата со цел правилно разбирање на информацијата што се споделува.	меѓу групите	16,23	3	5,41	6,74	0,00
	во рамките на групите	502,10	625	0,80		
	вкупно	518,34	628			
4. Сметам дека мојот директор транспарентно и отворено ги споделува информациите поврзани со работењето на училиштето.	меѓу групите	29,61	3	9,87	9,09	0,00
	во рамките на групите	678,37	625	1,09		
	вкупно	707,98	628			
5. Кога директорот разговара со мене, дава конструктивен повратен одговор (фидбек).	меѓу групите	11,08	3	3,69	4,58	0,00
	во рамките на групите	503,84	625	0,81		
	вкупно	514,93	628			
6. Директорот активно и внимателно ги слуша моите ставови, мислења и интереси.	меѓу групите	13,40	3	4,47	5,41	0,00
	во рамките на групите	516,16	625	0,83		
	вкупно	529,56	628			
7. Сметам дека директорот остварува квалитетна комуникација со сите наставници.	меѓу групите	37,05	3	12,35	11,96	0,00
	во рамките на групите	645,53	625	1,03		
	вкупно	682,58	628			
8. Директорот ме поттикнува и ми дава можност во комуникацијата да ги сподела моите мисли и предлози.	меѓу групите	17,45	3	5,82	6,07	0,00
	во рамките на групите	599,09	625	0,96		
	вкупно	616,54	628			
9. Директорот покажува емпатија за моите чувства и перспективи.	меѓу групите	21,47	3	7,16	7,04	0,00
	во рамките на групите	635,34	625	1,02		
	вкупно	656,82	628			
	меѓу групите	22,10	3	7,37	7,80	0,00

10. Директорот ги надградува своите компетенции за поквалитетна комуникација со наставниците.	во рамките на групите	589,97	625	0,94		
	вкупно	612,06	628			
11. Како наставник треба да ги надградувам своите комуникациски вештини.	меѓу групите	6,64	3	2,21	2,94	0,03
	во рамките на групите	471,41	625	0,75		
	вкупно	478,05	628			
12. Директорот користи различни видови комуникација со нас – наставниците (лични и групни средби, телефонски разговори...).	меѓу групите	7,78	3	2,59	3,79	0,01
	во рамките на групите	428,38	625	0,69		
	вкупно	436,17	628			
13. Директорот често користи и невербална комуникација (гестикации, изрази на лицето, варијации на тонот на гласот, контакт со очите и сл.).	меѓу групите	2,57	3	0,86	0,83	0,48
	во рамките на групите	644,57	625	1,03		
	вкупно	647,14	628			
14. Невербалната комуникација на директорот, како што се гестикациите, изразот на лицето, контактот со очите итн. ми помага подобро да се разбереме.	меѓу групите	1,71	3	0,57	0,51	0,68
	во рамките на групите	703,21	625	1,13		
	вкупно	704,92	628			
15. Позитивните резултати на учениците се должат и на квалитетната комуникација и координација помеѓу директорот на училиштето и наставниците.	меѓу групите	15,35	3	5,11	6,45	0,00
	во рамките на групите	495,19	625	0,79		
	вкупно	510,53	628			
16. На кој начин директорот најчесто остварува комуникација со Вас? Означете ги најчестите три.	меѓу групите	3,80	3	1,27	0,55	0,65
	во рамките на групите	272,37	119	2,29		
	вкупно	276,16	122			
17. Со кои проблеми најчесто се соочувате при комуникацијата со директорот?	меѓу групите	6,82	3	2,27	3,82	0,01
	во рамките на групите	349,13	587	0,60		
	вкупно	355,95	590			
18. Што сметате дека е потребно да се направи за да се подобри квалитетот на комуникацијата помеѓу Вас и директорот?	меѓу групите	5,40	3	1,80	3,40	0,02
	во рамките на групите	298,82	565	0,53		
	вкупно	304,21	568			

Анализата на табелата 20, која ги прикажува разликите во ставовите на наставниците поврзани со различни аспекти на комуникацијата со директорот според нивната возраст (преку ANOVA-анализа), укажува на статистички значајни разлики кај голем дел од испитаните тврдења. Ова покажува дека возраста игра важна улога во перцепцијата на квалитетот и карактерот на комуникацијата во училиштата. Имено, од вкупно 18 испитани тврдења, кај 15 се добиени статистички значајни разлики меѓу групите ($p < 0,10$), што значи дека возраста значително влијае врз ставовите на наставниците за комуникацијата со директорот. Особено се истакнуваат разлики во ставовите за отвореноста, транспарентноста и емпатијата на директорот, како и во проценката на сопствените комуникациски потреби

и улогата на комуникацијата во успехот на учениците. Само кај три тврдења (13, 14 и 16) не се регистрирани значајни разлики, што укажува дека овие аспекти се перципираат слично, без оглед на старосната структура на наставниците.

Поконкретно, во однос на јасната и прецизна комуникација со директорот, добиената вредност ($F(3, 625) = 4,09; p = 0,01$) покажува дека постојат значајни разлики помеѓу возрасните групи. Оттука, може да се претпостави дека повозрасните наставници, со подолго професионално искуство, очекуваат подетално објаснување и структуриран пристап во комуникацијата, за разлика од помладите наставници, кои можеби имаат пофлексибилни очекувања. Исто така, се забележуваат значајни разлики кај континуираноста на комуникацијата ($F(3, 625) = 3,05; p = 0,03$), што сугерира дека одредени возрасни групи чувствуваат нееднаков пристап или недоволна вклученост од директорот во секојдневните наставнички процеси. Силно изразена и статистички значајна разлика е евидентирана во перцепцијата на употребата на парафразирање од директорот ($F(3, 625) = 6,74; p < 0,01$), што укажува дека некои возрасни групи повеќе го препознаваат овој облик на активна комуникација, можеби поради нивно подолготрајно искуство со интерперсонална комуникација. Делот што се однесува на транспарентноста на директорот во споделувањето информации покажува особено висока статистичка значајност ($F(3, 625) = 9,09; p < 0,01$), што укажува дека перцепцијата за отвореност не е еднаква кај сите возрасни групи и дека некои групи се чувствуваат поинформирани и повеќе вклучени, додека други можеби перципираат дистанца или затвореност од менаџментот. Во однос на надградувањето на личните комуникациски вештини, се појавуваат, иако помали, статистички значајни разлики ($F(3, 625) = 2,94; p = 0,03$), што укажува дека различните генерации наставници имаат различни ставови за потребата од личен развој и обука во оваа област. Во однос на проблемите при комуникацијата ($F(3,587) = 3,82; p = 0,01$) и предлозите за нејзино подобрување ($F(3,587) = 3,40; p = 0,02$), добиените резултати укажуваат дека различните возрасни групи имаат различни комуникациски предизвици и очекувања. Ова значи дека возраста влијае не само врз доживувањето на моменталната ситуација, туку и врз визијата за подобрување на комуникациската култура во училиштето.

Слично, значајни разлики се појавуваат и кај емпатијата, внимателното слушање и поттикнувањето за учество, што укажува дека возраста игра улога во тоа како наставниците ги доживуваат вниманието и поддршката од директорот (F-вредностите се движат од 5 до

7, со $p < 0,01$).

Од друга страна, не се евидентирани значајни разлики во перцепцијата на невербалната комуникација на директорот (тврдењата број 13 [$p = 0,48$] и број 14 [$p = 0,68$]), што значи дека овој облик на комуникација се перципира приближно еднакво, независно од возраста. Истото важи и за начините на комуникација (тврдење 16), каде наставниците не се разликуваат значајно во однос на тоа како го доживуваат начинот на комуникација што го користи директорот ($p = 0,65$).

Табела 21: Разлики во ставовите поврзани со комуникацијата на наставниците според степенот на образование

ANOVA						
		Збир на квадрати	df	Среден квадрат	F	p
1. Остварувам јасна и прецизна комуникација со директорот на училиштето.	меѓу групите	1,54	2	0,77	1,00	0,37
	во рамките на групите	479,66	626	0,77		
	вкупно	481,20	628			
2. Остварувам континуирана комуникација со директорот на училиштето.	меѓу групите	0,85	2	0,43	0,52	0,60
	во рамките на групите	518,37	626	0,83		
	вкупно	519,22	628			
3. Мојот директор користи парафразирање во комуникацијата со цел правилно разбирање на информацијата што се споделува.	меѓу групите	0,15	2	0,07	0,09	0,92
	во рамките на групите	518,19	626	0,83		
	вкупно	518,34	628			
4. Сметам дека мојот директор транспарентно и отворено ги споделува информациите поврзани со работењето на училиштето.	меѓу групите	3,88	2	1,94	1,72	0,18
	во рамките на групите	704,10	626	1,13		
	вкупно	707,98	628			
5. Кога директорот разговара со мене, дава конструктивен повратен одговор (фидбек).	меѓу групите	1,12	2	0,56	0,68	0,51
	во рамките на групите	513,80	626	0,82		
	вкупно	514,93	628			
6. Директорот активно и внимателно ги слуша моите ставови, мислења и интереси.	меѓу групите	1,87	2	0,94	1,11	0,33
	во рамките на групите	527,68	626	0,84		
	вкупно	529,56	628			
7. Сметам дека директорот остварува квалитетна комуникација со сите наставници.	меѓу групите	0,82	2	0,41	0,38	0,69
	во рамките на групите	681,76	626	1,09		
	вкупно	682,58	628			
8. Директорот ме поттикнува и ми дава можност во комуникацијата да ги споделам моите мисли и предлози.	меѓу групите	0,78	2	0,39	0,40	0,67
	во рамките на групите	615,77	626	0,98		
	вкупно	616,54	628			
	меѓу групите	0,55	2	0,28	0,26	0,77

9. Директорот покажува емпатија за моите чувства и перспективи.	во рамките на групите	656,27	626	1,05		
	вкупно	656,82	628			
10. Директорот ги надградува своите компетенции за поквалитетна комуникација со наставниците.	меѓу групите	1,27	2	0,63	0,65	0,52
	во рамките на групите	610,80	626	0,98		
	вкупно	612,06	628			
11. Како наставник треба да ги надградувам своите комуникациски вештини.	меѓу групите	0,33	2	0,17	0,22	0,81
	во рамките на групите	477,72	626	0,76		
	вкупно	478,05	628			
12. Директорот користи различни видови комуникација со нас – наставниците (лични и групни средби, телефонски разговори...).	меѓу групите	0,46	2	0,23	0,33	0,72
	во рамките на групите	435,71	626	0,70		
	вкупно	436,17	628			
13. Директорот често користи и невербална комуникација (гестикации, изрази на лицето, варијации на тонот на гласот, контакт со очите и сл.).	меѓу групите	0,76	2	0,38	0,37	0,69
	во рамките на групите	646,38	626	1,03		
	вкупно	647,14	628			
14. Невербалната комуникација на директорот, како што се гестикациите, изразот на лицето, контактот со очите итн., ми помага подобро да се разбереме.	меѓу групите	2,50	2	1,25	1,11	0,33
	во рамките на групите	702,42	626	1,12		
	вкупно	704,92	628			
15. Позитивните резултати на учениците се должат и на квалитетната комуникација и координација помеѓу директорот на училиштето и наставниците.	меѓу групите	0,92	2	0,46	0,57	0,57
	во рамките на групите	509,61	626	0,81		
	вкупно	510,53	628			
16. На кој начин директорот најчесто остварува комуникација со Вас? Означете ги најчестите три.	меѓу групите	0,74	2	0,37	0,16	0,85
	во рамките на групите	275,43	120	2,30		
	вкупно	276,16	122			
17. Со кои проблеми најчесто се соочувате при комуникацијата со директорот?	меѓу групите	2,67	2	1,33	2,22	0,11
	во рамките на групите	353,29	588	0,60		
	вкупно	355,95	590			
18. Што сметате дека е потребно да се направи за да се подобри квалитетот на комуникацијата помеѓу Вас и директорот?	меѓу групите	5,39	2	2,70	5,11	0,01
	во рамките на групите	298,82	566	0,53		
	вкупно	304,21	568			

Во вкупно 18 истражувани тврдења кои опфаќаат аспекти на вербална, невербална, повратна и интерперсонална комуникација, анализата на разликите во ставовите на наставниците во однос на различни аспекти на комуникацијата со директорот, зависно од нивниот степен на образование, речиси сите резултати покажуваат р-вредност повисока од 0,1. Ова укажува дека не постојат статистички значајни разлики во ставовите на наставниците врз основа на нивниот образовен степен. Овие резултати сугерираат дека, без разлика дали наставниците имаат завршено високо образование, специјализација или

магистерски студии, нивната перцепција за начинот и квалитетот на комуникација со директорот е релативно слична. На пример, резултатите за тврдењата „Остварувам јасна и прецизна комуникација со директорот“ ($F(2, 626) = 1,00; p = 0,37$); „Директорот активно и внимателно ги слуша моите ставови“ ($F(2, 626) = 1,11; p = 0,33$); „Директорот често користи невербална комуникација (гестикулации, изрази на лицето, варијации на тонот на гласот, контакт со очите и сл.)“ ($F(2, 626) = 0,37; p = 0,69$), не покажуваат постоење на значајни разлики меѓу групите според образовниот степен и означуваат конзистентност во доживувањето на комуникациските практики во училиштето. Исклучок е само последното 18-тото тврдење („Што сметате дека е потребно да се направи за да се подобри квалитетот на комуникацијата помеѓу Вас и директорот?“) ($F(2, 566) = 5,11; p = 0,01$), што значи дека наставниците, гледано според нивното образование, имаат различни перцепции и очекувања за тоа како треба да се подобри комуникацијата со директорот, односно наставниците со повисоко образование да имаат повисоки стандарди, поголема чувствителност кон комуникациските бариери и пософистицирани предлози за подобрување, како на пример поголемо учество во одлуки, поголема транспарентност и почести консултации на директорот со нив околу важни прашања во училиштето, а особено за прашања кои ги засегааат нив лично.

Табела 22: Разлики во ставовите поврзани со различните аспекти на комуникацијата на наставниците според вкупниот работен стаж

ANOVA						
		Збир на квадрати	df	Среден квадрат	F	p
1. Остварувам јасна и прецизна комуникација со директорот на училиштето.	меѓу групите	9,02	3	3,01	3,98	0,01
	во рамките на групите	472,17	625	0,76		
	вкупно	481,20	628			
2. Остварувам континуирана комуникација со директорот на училиштето.	меѓу групите	8,53	3	2,84	3,48	0,02
	во рамките на групите	510,69	625	0,82		
	вкупно	519,22	628			
3. Мојот директор користи парафразирање во комуникацијата со цел правилно разбирање на информацијата што се споделува.	меѓу групите	13,56	3	4,52	5,60	0,00
	во рамките на групите	504,78	625	0,81		
	вкупно	518,34	628			
4. Сметам дека мојот директор транспарентно и отворено ги споделува информациите поврзани со работењето на училиштето.	меѓу групите	31,63	3	10,54	9,74	0,00
	во рамките на групите	676,35	625	1,08		
	вкупно	707,98	628			

5. Кога директорот разговара со мене, дава конструктивен повратен одговор (фидбек).	меѓу групите	10,19	3	3,40	4,21	0,01
	во рамките на групите	504,73	625	0,81		
	вкупно	514,93	628			
6. Директорот активно и внимателно ги слуша моите ставови, мислења и интереси.	меѓу групите	13,42	3	4,47	5,42	0,00
	во рамките на групите	516,13	625	0,83		
	вкупно	529,56	628			
7. Сметам дека директорот остварува квалитетна комуникација со сите наставници.	меѓу групите	34,56	3	11,52	11,11	0,00
	во рамките на групите	648,02	625	1,04		
	вкупно	682,58	628			
8. Директорот ме поттикнува и ми дава можност во комуникацијата да ги споделам моите мисли и предлози.	меѓу групите	14,84	3	4,95	5,14	0,00
	во рамките на групите	601,71	625	0,96		
	вкупно	616,54	628			
9. Директорот покажува емпатија за моите чувства и перспективи.	меѓу групите	16,80	3	5,60	5,47	0,00
	во рамките на групите	640,01	625	1,02		
	вкупно	656,82	628			
10. Директорот ги надградува своите компетенции за поквалитетна комуникација со наставниците.	меѓу групите	21,78	3	7,26	7,69	0,00
	во рамките на групите	590,28	625	0,94		
	вкупно	612,06	628			
11. Како наставник треба да ги надградувам своите комуникациски вештини.	меѓу групите	10,85	3	3,62	4,84	0,00
	во рамките на групите	467,20	625	0,75		
	вкупно	478,05	628			
12. Директорот користи различни видови на комуникација со нас - наставниците (лични и групни средби, телефонски разговори...).	меѓу групите	11,77	3	3,92	5,78	0,00
	во рамките на групите	424,39	625	0,68		
	вкупно	436,17	628			
13. Директорот често користи и невербална комуникација (гестикации, изрази на лицето, варијации на тонот на гласот, контакт со очите и сл.).	меѓу групите	9,97	3	3,32	3,26	0,02
	во рамките на групите	637,17	625	1,02		
	вкупно	647,14	628			
14. Невербалната комуникација на директорот, како што се гестикациите, изразот на лицето, контакт со очи, ми помага подобро да се разбереме.	меѓу групите	1,88	3	0,63	0,56	0,64
	во рамките на групите	703,04	625	1,13		
	вкупно	704,92	628			
15. Позитивните резултати на учениците се должат и на квалитетната комуникација и координација помеѓу директорот на училиштето и наставниците.	меѓу групите	14,87	3	4,96	6,25	0,00
	во рамките на групите	495,66	625	0,79		
	вкупно	510,53	628			
16. На кој начин директорот најчесто остварува комуникација со Вас? Означете ги најчестите три начини.	меѓу групите	8,88	3	2,96	1,32	0,27
	во рамките на групите	267,29	119	2,25		
	вкупно	276,16	122			
17. Со кои проблеми најчесто се соочувате при комуникацијата со директорот?	меѓу групите	3,67	3	1,22	2,04	0,11
	во рамките на групите	352,28	587	0,60		
	вкупно	355,95	590			
	меѓу групите	3,62	3	1,21	2,27	0,08

18. Што сметате дека е потребно да се направи за да се подобри квалитетот на комуникацијата помеѓу Вас и директорот?	во рамките на групите	300,60	565	0,53		
	вкупно	304,21	568			

Анализата на табелата 22, која ги прикажува резултатите од ANOVA-тестирањата на ставовите на наставниците во однос на различни аспекти на комуникацијата со директорите според вкупниот работен стаж, открива значајни статистички разлики кај голем број од испитаните тврдења. Имено, кај 15 тврдења се регистрирани статистички значајни разлики ($p < 0,10$), што укажува на релевантно влијание на работниот стаж врз начинот на кој наставниците ја доживуваат комуникацијата со директорот.

Значајни разлики се забележани, на пример, во перцепцијата за комуникацијата со директорот како јасна и прецизна ($F(3, 625) = 3,98; p = 0,01$), како и во континуираноста на комуникацијата ($F(3, 625) = 3,48; p = 0,02$). Наставниците со подолг стаж имаат воспоставено појасни и постабилни канали на комуникација со директорите, за разлика од нивните помалку искусни колеги, кои можеби се чувствуваат недоволно информирани или вклучени во комуникациските процеси. Исто така, слични се наодите и во однос на употребата на парафразирање од директорот во комуникацијата со наставниците ($F(3, 625) = 5,60; p < 0,01$), како и транспарентноста при споделување информации ($F(3, 625) = 9,74; p < 0,01$), што значи дека поискусните наставници можат попрецизно да ги препознаат суптилните комуникациски стратегии, како што е како парафразирањето, и воедно подобро да оценат колку отворено директорот споделува важни информации. Резултатите за активното слушање и емпатија на директорот (две од клучните вештини на емоционално-интелигентно водење) покажуваат статистички значајни разлики ($F(3, 625) = 5,42; p < 0,01$ и $F(3, 625) = 5,47; p < 0,01$). Тоа значи дека наставниците со различен стаж различно ја доживуваат чувствителноста на директорот кон нивните ставови и емоции. Потоа, и квалитетот на комуникација со сите наставници ($F(3, 625) = 11,11; p < 0,01$), како и вклучувањето во споделување мислења и предлози ($F(3, 625) = 5,14; p < 0,01$) се драстично различно перципирани од наставниците со различно работно искуство. Од резултатите дознаваме дека наставниците со поголемо искуство сметаат дека уживаат поголем авторитет и доверба од директорот. И перцепцијата дека комуникацијата со директорот влијае врз успехот на учениците ($F(3, 625) = 6,25; p < 0,01$) е статистички значајно различна, што дополнително ја зајакнува претпоставката дека ефективната комуникација не

претставува само однос помеѓу два субјекти, туку има пошироки импликации врз целокупната ефективност на наставниот процес.

Во однос на останатите тврдења: *Влијанието на невербалната комуникација врз разбирањето* ($F(3, 625) = 0,56; p = 0,64$), *Најчестиот начин на комуникација* ($F(3, 119) = 1,32; p = 0,27$), *Проблеми во комуникацијата* ($F(3, 587) = 2,04; p = 0,11$) и *Предлози за подобрување на комуникацијата* ($F(3, 565) = 2,27; p = 0,08$) постојат слични мислења.

IV ДИСКУСИЈА

Комуникацијата во училиштето претставува основа за ефективно раководење, продуктивна наставна средина и професионален развој на кадарот. Rorrer и Skrla (2005) тврдат дека комуникацијата меѓу директорите и наставниците, кои меѓусебно комуницирале и за потребите за професионалниот развој, служела како алатка за промоција на културата на континуирано учење и подобрување во училиштата. Од резултатите на двете истражувани групи во ова истражување, директорите и наставниците, се согледува дека постои високо ниво на општа согласност за важноста на квалитетната комуникација, но и одредени разлики во перцепцијата за нејзината длабочина, форма и ефикасност. Овие наоди се во согласност со наодите на Årlestig (2008), која дополнително дообјаснува дека дека училиштата би имале значителна корист доколку посветат поголемо внимание на квалитетот на комуникацијата.

Во врска со пристапот кон комуникацијата, се открива општ пристап кон комуникацијата и висока согласност со нијансирани разлики. И директорите и наставниците ја оценуваат комуникацијата како јасна, редовна и конструктивна. Просечните вредности на двете групи се високи. Кај директорите, на пример, највисока е проценката за важноста на слушање на ставовите на наставниците ($M = 4,80$) додека наставниците сметаат дека комуникацијата е јасна и прецизна ($M = 4,42$) и дека постои континуираност ($M = 4,33$). Употреба на концизни и јасни информации во комуникацијата открил и Williams (2011). Овие податоци иницираат прифаќање на хипотезата H_1 и ја потврдуваат реципрочната перцепција на позитивна комуникација, што е добар индикатор за стабилна работна клима. Нашите резултати се усогласени со наодите на Хасани (2018) и Стојановска (2012), кои, исто така, потврдиле дека директорите воспоставуваат јасна и искрена комуникација со вработените во училиштата. Слични резултати изнесуваат и Јовановска (2013) и Илиевска (2012), кои откриле дека комуникација со вработените е редовна. Овие резултати се подобри од наодите на Mehmedi, Ameti и Navziu (2017) кои се однесуваат на училиштата во Тетово, Гостивар и Кичево, каде е утврдено ниско ниво на отворена комуникација со вработените и недоволна директност од директорите ($M = 2,46$). Исто така наодите од ова истражување се подобри од наодите на Илиевска (2012), која открила слаба директна комуникација и дека е неопходно училиштата да ја унапредат

внатрешната комуникациска култура преку поттикнување интеракција, дијалог и тимски дух помеѓу сите членови на колективот.

Сепак, треба да се напомене дека директорите во ова истражување ја оценија комуникацијата на малку повисоко ниво отколку што тоа го направија наставниците. Додека директорите имаат мали стандардни девијации ($SD \approx 0,5$), што укажува на висока согласност меѓу нив, кај наставниците некои аспекти се проследени со поголема варијабилност во мислењето, на пример, за процената на транспарентноста во комуникацијата ($SD = 1,06$) и квалитетот на комуникацијата со сите наставници ($SD = 1,04$). Тоа значи дека некои наставници, можеби, не се чувствуваат подеднакво вклучени или слушнати, иако генералната перцепција е позитивна.

Директорите ги поттикнуваат наставниците активно да учествуваат во комуникацијата со споделување на нивните мисли и предлози ($M = 4,53$), транспарентни се ($M = 4,73$) и даваат конструктивен повратен одговор ($M = 4,53$), со што се потврдуваат хипотезите X4, X6 и X7. Од нивна перспектива, тие создаваат отворена и поддржувачка средина, како што открил и Хасани (2018). Наставниците ги потврдуваат овие аспекти, но со малку пониски вредности: активно учество ($M = 4,21$), транспарентност ($M = 4,18$), фидбек ($M = 4,31$), употребата на парафразирање за појаснување на информациите ($M = 4,08$), што укажува дека тие препознаваат позитивна намера, но можеби не ја доживуваат секогаш во иста мера. Исто така, се забележува висока просечна вредност кај наставниците за покажувањето емпатија ($M = 4,12$), наспроти ($M = 4,53$) кај директорите, што може да значи дека директорите имаат повисока перцепција за својата емпатичност отколку што тоа го чувствуваат наставниците. Резултатите посочуваат прифаќање на хипотезите X2 и X5. Овие резултати се конзистентни со оние на Стојановска (2012), но се многу позадоволителни од состојбата која ја откриле Mehmedi, Ameti и Navziu (2017), кои објаснуваат дека директорите понекогаш ги комуницираат со цел да ги вклучат наставниците во процесот на одлучување, но тоа не е во доволна мера конзистентно и дека има потреба директорите да вложуваат повеќе напори за континуирана, транспарентна и двонасочна комуникација за да се постигне успех. Исто така, нашите резултати се подобри од оние на Хасани (2018), кој укажува дека постои потреба од поголема транспарентност и инклузивност во управувањето со училиштата.

И двете групи ја признаваат потребата од развој на комуникациските вештини –

директорите со многу висока оценка ($M = 4,70$), а наставниците со ($M = 4,07$) за директорите и ($M = 4,13$) за себе. Овие резултати укажуваат прифаќање на хипотезата Х9. Постои високо ниво на свесност, што е позитивно, но податоците укажуваат и на недоволна институционална поддршка: 37,5 % од директорите немаат посетувано обука, што открива јаз помеѓу свесноста и практичната имплементација. Јовановска (2013) открила добри комуникациски способности на директорот, кои позитивно влијаат врз квалитетот на наставата, и посочува дека директорот со добри комуникациски вештини не е само управувач, туку и лидер кој инспирира, поттикнува и гради успешен и продуктивен колектив. Mehmedi, Ameti и Navziu (2017) откриле дека директорите треба да вложат повеќе напори за континуирана, транспарентна и двонасочна комуникација за да се постигне успех.

Во поглед на комуникациските канали, доминира директниот пристап, што е во согласност со наодот на Ärlestig (2008), а дигиталната трансформација изостанува. Сепак, претходните истражувања на Mehmedi, Ameti и Navziu (2017) и на Стојановска (2012). Mehmedi, Ameti и Navziu (2017) објаснуваат дека голем дел од наставниците сметаат дека директорите не обезбедуваат доволно директна и отворена комуникација со нив, додека Стојановска (2012) открила дека комуникацијата често била формална и хиерархиски насочена „одозгора-надолу“, со слаба директна комуникација, и најчесто само со пренесување на информациите од директорот, без можност за значајно учество на наставниците во одлуките, особено во државните училишта, што не било случај и во приватните. Во нашето истражување, и двете групи согледуваат дека најчесто се користат лични и групни состаноци, што ја потенцира важноста на директниот човечки контакт. Кај директорите 95 % и 92,5 % ги потврдуваат овие канали, а кај наставниците 85,5 % и 81,9 %, соодветно. Овие резултати ги потврдуваат и претходните наоди на Стојановска (2012), Илиевска (2012), Јовановска (2013), Mehmedi, Ameti и Navziu (2017), Хасани (2018). Телефонската комуникација, како брза алтернатива, е, исто така, значајно присутна кај двете групи (64,1 % наставници и 42,5 % директори). Но, се забележува недостаток на дигитализација. Само 34,2 % од наставниците и 55 % од директорите користат дигитални платформи, а уште помалку се користи е-поштата (2,5 %) или формалните советувања (5 %). Ова претставува слабост во технолошката адаптација, особено во време кога дигиталната комуникација станува клучна алатка за ефикасност и документирање. Сепак, застапеноста на различни канали на комуникација е задоволителна, што значи дека може да

ја прифатиме хипотезата Х3. Овој наод е во согласност со претходните истражувања (Стојановска, 2012; Илиевска, 2012; Јовановска, 2013; Mehmedi, Ameti и Havziu, 2017; Хасани, 2018) дека и писмените и усните канали на комуникација се примарни средства преку кои се одвива соработката меѓу директорот и наставниците, но и на Rogger и Skrla (2005), кои исто така тврдат дека, генерално, директорите одржуваат политика на отворени врати (формални и во неформални услови и начини, вклучувајќи состаноци на персоналот, прошетки низ училищата, е-пошта и разговори еден на еден), охрабрувајќи редовен дијалог и пристапност со наставниците. И Williams (2011) и Årlestig (2008) откриле повеќеканална комуникација за која Williams (2011) смета дека е најефикасна.

Најзабележливата разлика се јавува во сфаќањето и практикувањето на невербалната комуникација. Додека директорите делумно ја признаваат (50 % понекогаш ја користат, 40 % редовно), наставниците ја оценуваат со најниски средни вредности: ($M = 3,51$ и $M = 3,52$). Ова сугерира дека невербалните сигнали не се доволно развиени или ефективни и дека постои потреба од обука за свесна употреба на оваа важна комуникациска компонента, што значи дека ја делумно ја прифаќаме хипотезата Х8.

Сумирајќи ги резултатите, може да се заклучи дека и директорите и наставниците препознаваат и вреднуваат квалитетна комуникација, што е од исклучително значење за квалитетот на воспитно-образовниот процес. Овој наод сугерира прифаќање на хипотезата Х10. И директорите и наставниците ја препознаваат важноста на ефективната комуникација, што укажува на висока свест за нејзината улога во унапредувањето на наставниот процес, училишната клима и професионалната соработка. Во оваа насока, Илиевска (2012) нагласува дека комуникацијата во училиштата треба да биде интегрирана со стратешките цели на институцијата и да се третира како системска активност, а не како реактивна функција или административна функција. Сепак, директорите имаат повисока самоперцепција за ефективноста и квалитетот на својата комуникација, што ја потврдува и хипотезата Х0, додека наставниците, иако покажуваат високо ниво на задоволство, сигнализираат потреба за дополнително внимание кај одредени аспекти, како што се: подобрување на емпатичната комуникација, развивање невербални вештини, поголема инклузивност за сите наставници, зголемена употреба на модерни дигитални канали, формализирани обуки за обете страни. Овие резултати ги потврдуваат дел од наодите на Rogger и Skrla (2005), кои откриле дека директорите користеле јасна комуникација што им

овозможила на наставниците да поставуваат прашања, да даваат повратни информации и да ги обликуваат реформите на ниво на училища. Фактот дека директорите кои учествуваа во ова истражување имаат повисока самоперцепција за сопствената комуникациска ефикасност, додека наставниците искажуваат одредени резерви, иницира потреба од реален увид, повратна информација и саморефлексија од директорите, како и отворен простор да се чуе гласот на наставниците. Овие резултати се во согласност со наодите на Ärlestig (2008), која открива дека директорите ја користеле комуникацијата на повеќедимензионален начин, но сепак ретко им давале повратни информации на наставниците, и покрај реалната потреба. Оваа авторка напоменува дека директорите во успешните училишта почесто давале поконструктивна повратна информација, поради што може да заклучиме дека и квалитетот на повратната информација има големо влијание врз квалитетот на комуникацијата, а не само обемот на информации. Williams (2011) дополнува дека не е секогаш важно повеќе да се комуникаира, туку комуникацијата да биде добра, што значи важно е како и што се комуницира, емоционалниот тон на комуникацијата и кога таа се случува, односно потребно е да се изберат вистинското време и место.

Поголемиот дел од директорите го опишуваат односот со наставниците како добар, без значајни пречки. Фразите како „немам проблеми“, „досега немам посебни проблеми“ создаваат слика за речиси идеална комуникациска клима. Некои директори дури нагласуваат дека активно градат транспарентна и двонасочна комуникација, што укажува на посветеност и свест за важноста на квалитетниот дијалог во рамките на колективот. До истите наоди дошле и Стојановска (2012) и Илиевска (2012). И Mascall и соработниците (2008) посочуваат дека ефективната комуникација меѓу директорите и наставниот кадар е клучна и директорите посочиле употреба на отворена и двонасочна комуникација. Сепак, паралелно со ова позитивно гледиште, се идентификуваат и неколку специфични предизвици, кои според директорите претежно произлегуваат од наставниците. Такви се: отпор кон промени и новини, недостиг на отвореност кон критика, недоразбирања и генерациски разлики, непочитување на рокови и неажурност, лични и семејни проблеми кај наставниците што се прелеваат на комуникацијата. Дополнително, дел од директорите ги препознаваат негативните влијанија на озборувањето, манипулациите и недовербата од претходните раководства, како и специфичните организациски предизвици (физичка

оддалеченост на објектите, притисоци од родители и ученици). Овие наоди упатуваат дека директорите комуникациските проблеми најчесто ги гледаат како индивидуални или контекстуални, ретко како системски. Фокусот им е ставен врз „отпорот“ на наставниците, а не врз можните слабости во нивниот сопствен лидерски и комуникациски стил. Ако директорите не добиваат редовен, структуриран и искрен повратен фидбек, тие остануваат затворени во сопствената перцепција за функционалност.

За разлика од оптимизмот кај директорите, наставниците го опишуваат комуникацискиот процес како ограничен, селективен и во некои случаи – токсичен. Централна критика е селективниот пристап, односно комуникацијата преку привилигирана група наставници, што создава чувство на исклученост и ја нарушува тимската динамика. Во нивните изјави се издвојуваат неколку длабоки системски проблеми. Недостиг на транспарентност и задржување на информации, што доведува до недоверба и несигурност; недостапност на директорот, кој избегнува директна комуникација и ја заменува со посредници; неспособност да се слушаат и уважуваат различни ставови, често придружена со ароганција и неисполнети ветувања; постоење на дискриминација, пристрасност и дури и правни прекршувања, како што се закани, уцени и неосновани откази; создавање клима на страв, каде наставниците се воздржуваат да пријават проблем или да побараат поддршка. Овие резултати се разликуваат од оние на Williams (2011), дека наставниците уживале во чувството дека се ценети кога биле побарани да дадат придонес и со нив било постапувано соодветно. Директорите создавале безбедна средина каде што наставниците се чувствувале слободни да понудат мислења, да поставуваат прашања или да нудат идеи без страв од одмазда.

Нашите резултати ја откриваат димензијата на психолошка небезбедност, што е клучен индикатор за нефункционална организациска култура. Наставниците се чувствителни на емоционалната клима, па лесно ги препознаваат овие слабости. Тие во услови на недостаток на доверба и можности за безбедно изразување, најчесто го избегнуваат директното соочување, па затоа нивното незадоволство не стигнува до директорите. Ова создава илузија на хармонија кај раководниот кадар. Тоа укажува дека проблемот не е само во недоволната информираност или во техничките пропусти, туку и во нарушените меѓучовечки односи, слабостите во лидерството и недостатокот на емоционална интелигенција кај раководниот кадар. На пример, Leithwood и Jantzi (2006)

испитувале како практиките на трансформациските директори, меѓу останатото, влијаеле врз јакнењето на наставниците и откриле дека овој лидерски стил влијае врз чувството за ефикасност, мотивација, соработка и наставните практики кај наставниците. Се подобрила и ангажираноста на наставниците и квалитетот на наставата. Ефектите биле посилни во училиштата кои претходно се соочувале со поголеми предизвици.

Истражувањето на перцепциите за квалитетот на оваа комуникација, анализирано преку демографски и професионални карактеристики, покажува значајни разлики меѓу двете групи и открива различни фактори кои влијаат на нивните ставови.

Имено, истражувањето покажа дека кај директорите не постојат статистички значајни разлики во ставовите за комуникацијата во однос на полот, возраста, образованието или должината на работното искуство. Овој наод е во согласност со наодот на Nwankwo и соработниците (2019). Без оглед дали се мажи или жени, помлади или постари, со високо или повисоко образование, со кратко или долгорочно искуство, директорите демонстрираат слични перцепции и практики на комуникација со наставниците. Овие резултати укажуваат на формализација на улогата на директорот. Раководната позиција, со сите нејзини административни, правни и организациски обврски, веројатно ги „стандардизира“ комуникациските обрасци и стилови. Директорите веројатно функционираат во рамки на пропишани регулативи, протоколи и одговорности, што го намалува индивидуалното влијание на личните карактеристики. Тие можеби имаат тенденција да ја гледаат комуникацијата низ призма на административна ефикасност и формалност, наместо преку релациски или емпатиски вредности. Ова може да доведе до перцепција на „објективна еднаквост“, каде што се смета дека комуникацијата е иста за сите, без оглед на личните релации. Но, можно е дека директорите не се доволно самокритични или дека немаат доволно повратна информација за сопствената комуникација. Без структурирана повратна информација од наставниците, нивната перцепција останува хомогена и помалку проблематизирана. Ärlestig (2008) посочува дека прашалниците на оваа тема, обезбедуваат реален увид во комуникациските процеси и можат да ја подобрат комуникацијата.

Кај наставниците, резултатите откриваат значајни статистички разлики во перцепцијата за комуникацијата со директорите во зависност од видот на училиштето во кое работат (гимназија или средно стручно училиште), полот, возраста и од вкупното

работно искуство, но не и според образованието, што значи дека ги отфрламе хипотезите X11, X12, X13 и X15, а ја прифаќаме хипотезата X14. Постарите наставници имаат поинакви (во повеќето случаи покритички) ставови за квалитетот на комуникацијата во споредба со помладите колеги. Ова може да се должи на поголемото искуство и повисоките очекувања, и ветераните во професијата можат полесно да препознаат нефункционални комуникациски модели. Постарите наставници често имаат долгогодишни искуства со различни директори и можат да споредуваат стилови, пристапи и влијанија врз работата. Повозрасните наставници ја доживуваат комуникацијата со директорот како помалку ефективна, помалку транспарентна и помалку инклузивна, за разлика од наодите од истражувањето на Mascall и соработниците (2008), кои покажуваат дека таму каде што соработката била изразена, процесите на одлучување биле поинклузивни, а наставниците имале чувство дека нивните мислења се вреднувани. Можеби кај некои постои отпор кон современи комуникациски пристапи или недоверба во новите методи, особено ако се чувствуваат исклучени од процесите на донесување одлуки. Како што нагласуваат Mascall и соработниците (2008), директорот не треба да ја има целата одговорност за носење одлуки, туку да биде поттикнувач на дијалог и да создаде механизми за заедничко водење. Успешните директори градат доверба и структурирана соработка. Слично како возраста, и должината на работниот стаж е фактор кој влијае врз комуникациската перцепција. Со зголемување на годините на работно искуство се зголемува критичкиот став кон комуникациските стратегии на директорот. Наставниците со подолго работно искуство почесто се соочуваат со фрустрации поврзани со непризнавање на нивната експертиза или со селективен третман. Тие очекуваат повеќе почит и инклузивност од раководството. До вакви наоди должа и Ärlestig (2008), која вели дека комуникацијата на директорот не е рамномерно распределена и е насочена кон мала група наставници, а не кон сите, без исклучок, што укажува на широко распространета слабост во педагошкото раководство. Причините за овие резултати може да бидат повеќеслојни. Прво, повозрасните наставници можеби имаат изградено поинакви стандарди и очекувања од комуникацијата со раководството, поттикнати од претходни искуства со различни типови на управување. Второ, можно е да постои генерациски јаз, па директорите, дури и ако се од повозрасна група, можеби практикуваат пристапи кои се почувствителни на потребите на помладите наставници, оставајќи ги поiskusните со чувство на маргинализираност. Трето,

разочараноста и циничниот став кај поискусните наставници може да се развие како резултат на години на административен притисок, недостаток од признание или непроменливи услови во образованието. Наспроти тоа, образованието не се појавува како значаен фактор, што значи дека степенот на академска подготовка кај наставниците не влијае на нивната перцепција за квалитетот на комуникацијата. Ова дополнително ја истакнува важноста на работното искуство и животниот контекст над формалното знаење, кога станува збор за меѓучовечките односи на работното место. Наставниците од стручните училишта ја перципираат комуникацијата со директорите како поквалитетна во споредба со наставниците од гимназиите. Овој резултат можеби се должи на пофлексибилна организациска култура, поотворена комуникација со раководството и/или помал акцент на формалности и хиерархија во стручните училишта. Понатаму, истражувањето покажа дека жените наставнички имаат малку повисоки оценки во однос на квалитетот на комуникацијата со директорот и оваа разлика е статистички значајна. Жените наставнички, можеби, имаат поголема склоност кон интерперсонална комуникација и емоционална сензитивност, што им овозможува полесно да воспостават позитивна релација со директорот. Можеби имаат поразлични очекувања од комуникацијата (на пр. да ја ценат емпатијата, поддршката и охрабрувањето), што може да влијае на нивната повисока оценка. Во одредени контексти, директорите може покажуваат повеќе внимание и почит во комуникацијата со жените, свесно или несвесно, што може да резултира со повисока перцепција на квалитетот. Ако училиштето има култура на соработка и поддршка каде жените се повеќе застапени во наставниот кадар, тоа може да создава поинаков тон на комуникација кој жените го вреднуваат повисоко. Дополнително, истражувањето покажа дека нивото на образование на наставниците не влијае на перцепцијата, што укажува дека директорите веројатно не прават разлики во начинот на комуникација според образовното ниво, туку ја насочуваат кон целиот наставен колектив рамномерно.

Овие резултати покажуваат структурна асиметрија во перцепцијата на комуникацијата, како што открила и *Ärlestig (2008)*. Директорите имаат униформирани ставови, што укажува на формализиран, неутрализиран или возможно „изолирано оптимистички“ поглед на комуникацијата, додека наставниците покажуваат варијабилност, што сугерира дека комуникацијата не се доживува еднакво и дека постојат реални разлики во практиката, особено според возраста и искуството. Причините може да се лоцираат во

неколку проблеми. Директорите се на позиција на моќ и можеби несвесно ги игнорираат или минимизираат комуникациските проблеми. Наставниците, пак, ја доживуваат реалноста од „долниот“ крај на хиерархијата, што ја прави нивната перцепција почувствителна на исклучувања или непочитување. Можеби постои различна дефиниција за добра комуникација. Директорите можеби под добра комуникација подразбираат административна јасност (информации, распореди, известувања), додека наставниците очекуваат емоционална поддршка, почит и инклузивност. Наставниците со повеќе искуство полесно ги препознаваат неформалните мрежи, фаворизирањата и комуникациските селекции, додека директорите често не се свесни за овие ефекти или ги сметаат за „нормални“. Ако нема системски механизми за редовна и анонимна евалуација на директорите од наставниците, веројатноста е дека перцепциите на директорите нема да се менуваат, ниту ќе се усогласат со оние на колегите од наставниот кадар. Формалните состаноци и писмените меморандуми, неформалните разговори, активното слушање и говорот на телото се посочени како суштински во обликувањето на доверлив директор од Tschannen-Moran (2004). Комуникација во форма на посети на училници, неформални разговори и тимски состаноци, е откриена како најефикасна од Williams (2011).

Кога се споредуваат резултатите за двете групи, се забележува важна разлика во начинот на кој демографските фактори влијаат на комуникацијата. Додека кај директорите работното искуство и возраста се позитивно поврзани со поддржувачки и ефикасен комуникациски стил, кај наставниците истите фактори се поврзани со негативна перцепција на комуникацијата од раководството. Овој парадокс може да се протолкува како разлика помеѓу актерот на комуникацијата (директорот, кој со текот на годините се усовршува) и реципиентот (наставникот, кој со текот на годините станува поскептичен). Додека директорите стануваат попрофесионални, наставниците стануваат покритички настроени, што создава потенцијален јаз во перцепцијата и очекувањата. Овие наоди упатуваат на потребата од градење на култура на заемно разбирање и континуирано вложување во развој на комуникациските вештини на сите вработени во образованието, без оглед на возраста или позицијата. Само преку постојан дијалог, рефлексивност и меѓусебно почитување може да се премостат генерационите разлики и да се поттикне здрава и ефективна комуникација.

V ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ

Генералниот заклучок од ова истражување е дека постои високо ниво на свесност за важноста на квалитетната комуникација. И директорите и наставниците се согласуваат дека ефективната комуникација е суштинска за успешен образовен процес. Високите просечни вредности укажуваат на позитивна комуникациска клима, поради што ја прифаќаме општата хипотеза на истражувањето која гласи: Директорите на средните училишта остваруваат квалитетна комуникација со наставниците. Оттука, треба да се задржи и поттикнува позитивната комуникациска култура преку редовни тимски средби, интерактивни форуми и обуки за јакнење на комуникациските вештини. Главната препорака за сите директори и наставници ширум државата е да се обидуваат да ги препознаваат комуникациските вредности, како дел од институционалната култура и тие да се вградат во годишните планови за развој на училиштето.

Прифаќањето на хипотезите X1, X2, X4 и X5 посочува дека директорите имаат висока самоперцепција за сопствената емпатичност и транспарентност, меѓутоа резултатите добиени од одговорите на наставниците покажаа дека тие помалку го доживуваат тоа така отколку директорите. Постојат разлики во доживувањето на емпатијата, транспарентноста и слушањето – директорите ги оценуваат овие аспекти повисоко од наставниците. Па затоа, треба да се воспостават механизми за повратна информација (на пр. анонимни анкети, разговори еден-на-еден) за да се добие реална слика за комуникациското влијание. Rogger и Skrla (2005) посочуваат дека директорите кои активно слушале, ги исполнувале обврските и ги почитувале наставниците, поради што ги сметале за доверливи и ориентирани кон поддршка. Ова алудира дека треба да се практикуваат техники на активно слушање и емпатиска комуникација на обострано ниво. Да се поттикнува саморефлексија кај директорите за да се усогласи перцепцијата со доживувањата на наставниците. Според Williams (2011), емоционалниот тон на комуникацијата е многу важен и директорите кои комуницираат со емпатија и прецизност помагаат да се зголеми моралот и довербата на наставниците, што директно влијае на нивната посветеност.

Иако ги прифативме хипотезите X6 и X7, сепак дел од наставниците не се чувствуваат подеднакво вклучени во комуникациските процеси, а поголемата

варијабилност во ставовите на наставниците укажува на нееднакво искуство со директорите, особено во поглед на транспарентноста и инклузивноста. Ова поттикнува потреба од усвојување инклузивни комуникациски практики, каде секој наставник има простор да биде слушнат и вреднуван. Иницира потреба и за воспоставување структуриран план за комуникација со сите вработени, без давање предност некому или игнорирање, а добро би било и да се воведат менторски ротации и мешани работни групи за подобра меѓучовечка поврзаност.

Потврдата на хипотезата Х9 сугерира дека постои потреба од усовршување на комуникациските вештини, што значи дека има недостаток на формализирана обука кај директорите и наставниците, што посочува потреба од организирање формални обуки и работилници за комуникациски и лидерски вештини, финансирани од Министерството за образование или преку партнерски проекти. Да се стимулира континуирана професионална надградба преку модулари програми или онлајн- курсеви и да се вклучат комуникациските цели во индивидуалните планови за професионален развој.

Иако, според директорите, користат различни видови комуникација со наставниците, што иницира прифаќање на хипотезата Х3, сепак резултатите покажаа недоволно користење на дигитализирана комуникација, што значи дека комуникацијата сè уште се одвива претежно преку директни канали (состаноци, телефон), додека дигиталните платформи и е-пошта се слабо искористени. Препораките во оваа насока се дека треба да се воведат и стандардизираат дигитални канали на комуникација со протокол, да се спроведе обука за дигитална писменост и безбедност во комуникацијата, да се поттикне документирање на комуникацијата преку формални канали (е-пошта, платформи) за отчетност и можност за проверка.

Делумното потврдување на хипотезата Х8 покажува дека невербалната комуникација е недоволно препознаена и користена, и наставниците имаат ниски перцепции за присуството и влијанието на невербалната комуникација, што укажува на недостиг од свесна употреба на оваа важна вештина. За подобрување на овој аспект, потребни се обуки за невербална комуникација, со фокус на говорот на телото, изразите на лицето, тонот на гласот и контактот со очите, можеби преку симулациски вежби во кои учесниците ќе ги вежбаат невербалните стратегии, а плод би вродило и преземањето активности за поттикнување самоанализа, преку презентации или предавања, со цел

подобрување на невербалната експресија.

Понатаму, резултатите кои ја потврдија хипотезата Х10 налагаат да заклучиме дека и директорите и наставниците ја препознаваат важноста на квалитетната комуникација и нејзината улога во наставниот процес. Оттука, институциите треба да го искористат овој заеднички став за развивање сеопфатни стратегии за подобрување на комуникацијата, кои вклучуваат редовни состаноци, фокус-групи и заеднички обуки, со цел унапредување на вештините активно слушање, емпатија и ефективен дијалог.

Во однос на увидените проблеми, директорите сметаат дека проблемите потекнуваат претежно од наставниците, гледајќи ги како индивидуални слабости, а не како системски прашања. Од друга страна, пак, постојат изјави од наставниците за ароганција, закани и манипулации од раководството. Препораката е да се промовира лидерски модел базиран на емоционална интелигенција, каде фокусот ќе биде и на интерната самопроценка и на колективната одговорност. Треба да се направат напори од властите за создавање услови за надворешна евалуација на комуникациските практики на раководството, како и за спроведување етичка ревизија на раководењето со училишниот колектив, со вклучување на надворешни експерти, со цел имплементација на обврзувачки етички кодекси со санкции за нивно прекршување. Една од причините за различните гледишта на проблемите во училиштата, можеби, е што незадоволството на наставниците не стигнува до директорите поради страв или недоверба. За да се реши ова суптилно прашање, може да помогне воспоставување анонимен механизам за изразување мислења и жалби, спроведување периодични анкети за емоционалната и професионална состојба на кадарот во секое училиште. Дополнително, може да се практикува и посредувана комуникација во процесот на решавање конфликти, доколку постои потреба за тоа, преку вклучување внатрешни или надворешни медијатори (на пример, овластени лица од Министерството за образование), во зависност од сериозноста на конфликтот и видот на засегнатите страни.

Понатаму, директорите, без разлика на нивната возраст, пол, образование или искуство, имаат слични ставови за комуникацијата со наставниците. Ова укажува дека нивната комуникација во голема мера е стандардизирана според административни норми, што упатува на потребата од обуки за емоционално-интелигентна комуникација, со фокус на емпатија, активно слушање и персонализиран пристап, со цел надополнување на формалниот карактер на улогата. За ова донекаде придонесува хомогеноста на перцепцијата

кај директорите и да го потиснува гласот на наставниците, поради отсуството на формализирани алатки за повратна информација. Ова може да се подобри со воведување систем за годишна евалуација на директорите од наставниците, со анонимна и објективна методологија, а потоа резултатите од евалуациите да бидат интегрирани во плановите за професионален развој и обука на директорите.

Поискусните директори се посклони кон вреднување на мислењето на наставниците и се поемпатични. Затоа, тие може да го пренесуваат стекнатото искуство преку менторирање понови и млади директори, како и да промовираат поттикнување на колегијални практики меѓу директорите, каде што искусните ќе споделуваат ефективни комуникациски стратегии. Сепак, генерално директорите покажаа помала свесност за проблемите во комуникацијата во училиштата, додека наставниците имаат понагласено чувство, потенцирајќи ги исклученоста или непочитувањето. Промовирањето на хоризонтални модели на училишно раководење, каде комуникацијата е двонасочна и базирана на партнерство може да доведе до подобрување во оваа насока.

Резултатите според кои ги отфрливме хипотезите X13 и X15 покажуваат дека помладите наставници имаат статистички попозитивна перцепција на комуникацијата, додека поискусните се значајно поскептични. Ова создава потенцијален јаз во очекувањата и разбирањето, кој може да се минимизира со интергенерациски работилници кои ќе промовираат дијалог, разбирање и споделување искуства меѓу генерациите. Бидејќи повозрасните и поискусни наставници ја доживуваат комуникацијата како помалку инклузивна и транспарентна, што може да укажува на чувство на игнорираност или непочитување, тие можат да придонесат за подобрување на комуникацијата меѓу директорите и наставниците преку вклучување во советодавни тимови или тела за одлучување и развој на менторски програми. Во овие рамки, тие ќе имаат активна улога во планирањето и имплементацијата на училишни активности, што ќе ја зајакне нивната видливост и признание. Резултатите според кои ја отфрливме хипотезата X12 покажуваат дека жените наставници се почувствителни на квалитетот на комуникацијата со нивните директори, и, дополнително, покажуваат поизразена чувствителност на одредени аспекти на комуникацијата, како на степенот на конструктивна, различна и невербална комуникација, така и во поглед на компетенциите за поквалитетна комуникација на директорите. Па, дополнителна препорака за обуките за директорите е да вклучуваат

модули за невербална и родово чувствителна комуникација, со цел да се препознаат различните потреби и очекувања. Директорите треба да промовираат инклузивен стил на лидерство кој ги препознава различностите во комуникациските потреби. Резултатите според кои ја отфрливме хипотезата Х11 покажуваат дека постои разлика во перцепцијата на наставниците од гимназиите и наставниците од средните стручни училишта во однос на квалитетот на комуникацијата со директорите, што посочува дека начинот на кој директорите воспоставуваат и одржуваат комуникација не е еднаков во различни видови училишта. Во гимназиите, можно е наставниците да имаат повисоки очекувања од директорите поради академската насоченост и поврзаноста со универзитетски стандарди, додека во стручните училишта, наставниците можеби повеќе се фокусираат на практичната страна и на организацијата на наставата, па од директорите очекуваат поинаков пристап. Оттука, за да се намалат разликите, постои потреба од усогласување на стилот на комуникација во сите средни училишта во државата. За да се постигне тоа, директорите треба да развијат флексибилен комуникациски стил кој ќе биде соодветен за специфичниот контекст согласно гимназиско или стручно училиште, за што се потребни обуки за лидерство и комуникациски вештини, со нагласок на активно слушање и приспособување на комуникацијата кон различни групи наставници. Прифаќањето на хипотезата Х14, пак, сугерира дека степенот на формално образование на наставниците не е фактор што влијае врз перцепцијата на квалитетот на комуникацијата со директорите. Наставниците без разлика на образовното ниво имаат слично искуство и оценка за комуникацијата. Иако степенот на образование не прави разлика во перцепцијата, сепак директорите треба да покажат дека го ценат мислењето на сите наставници подеднакво, без разлика на титулата. Поттикнување тимска работа и соработка може да помогне сите подеднакво да се чувствуваат корисни и да се чувствуваат дека нивното знаење е еднакво почитувано како и на останатите, со цел да се намали евентуалниот јаз меѓу наставниците и менаџментот.

Конечно, треба да се нагласи дека формирање мешани тимови од директори и наставници за создавање политики и практики, со ротирачки модератори и заедничка одговорност, може да ја подобри целокупната комуникација во средните училишта во Република Северна Македонија. Иако постои волја, недостасува системска поддршка и формални политики што би го унапредиле комуникациското лидерство во училиштата. Оттука, Министерството и општините треба да развијат национални стандарди за

меѓучовечка комуникација во образованието и да се креира институционална стратегија за комуникација, со јасно дефинирани цели, средства и индикатори за успех.

Претставените согледувања и препораки од истражувањето имаат цел не само да го подобрат квалитетот на комуникацијата во училиштата, туку и да изградат поинклузивна, поддржувачка и еволутивна организациска култура. Долгорочно, тоа ќе придонесе за подобра клима, поголема мотивација и поефективно остварување на воспитно-образовната мисија.

KORISTENA LITERATURA

- Açıkalm, A., Şişman, M., & Turan, S. (2007). *School principal as a person*. Ankara: Pegem Academy.
- Ada, S., Baysal, Z. N., & Kabapınar, F. (2015). *The role of communication in educational organizations*. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 35 – 42.
- Anderson, J., & Patel, R. (2020). *Voice dynamics in leadership communication*. *Journal of Organizational Psychology*, 15(4), 233 – 247.
- Arlestig, H. (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools*. Umeå: Umeå University.
- Ärlestig, H. (2008). *Structural prerequisites for principals' and teachers' communication about teaching and learning issues*. *Improving Schools*, 11(3), 191 – 205.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Barrett, D. (2008). *Leadership communication*. New York, NY: McGraw-Hill/Irwin.
- Bender, L. (2005). *The unspoken message: Understanding nonverbal and contextual cues*. *Journal of Educational Leadership*, 12(2), 101 – 115.
- Brown, T., & Davis, K. (2018). *Clarity in oral leadership communication*. *Leadership Quarterly*, 29(3), 315 – 329.
- Brown, S. (2019). *Workplace Well-Being and Organizational Climate*. New York: Routledge.
- Çelik, V. (2000). *Educational leadership*. Ankara: Pegem Publishing.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chandler, M. (2018). *Leadership and Organizational Communication*. Tetovo: Faculty of Economics.
- Çınar, O. (2010). *Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkiliği*. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26), 267 – 276.
- Clutterbuck, D., & Hirst, S. (2002). *Leadership communication: A status report*. *Journal of Communication Management*, 6(4), 313 – 323.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change*. Dordrecht: Springer.
- Don, Y., Ismail, A., & Daud, Y. (2006). *Leadership and development of school students in*

- Malaysia. In *Proceedings of the International Conference on Education and Development* (pp. 59 – 69). Kuala Lumpur, Malaysia.
- Englund, T. (2007). Education as communication: deliberative conversations as an opportunity. Göteborg: Daidalos.
- Evans-Andris, M. (2010). *Changing for good: Sustaining school improvement* (Vol. 1). Change for Good Sustaining School Improvement.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Glaze, A. (2014). Communication: The essence of leadership. *Principal Connections*, 18(2), 7 – 9.
- Gonzalez, M. (2019). *Empathetic tone and teacher motivation*. *International Review of Educational Leadership*, 10(2), 89 –105.
- Goodall, S., Goodall, H. L. Jr., Schiefelbein, J. (2009). *Business & Professional Communication in Global Workplace*. USA: Cengage Learning.
- Gordon-Phan, S. (2019). *The impact of principals' communication practices on school success environment: An intrinsic case study* (Doctoral dissertation, University of New England). University of New England, Portland & Biddeford, Maine.
- Griffin, R.W. & Moorhead, G. (2013). *Organizational behavior: Managing people and organizations* (11th Edition). Canada: South-Western, Cengage Learning.
- Gürüz, D. & Temel-Eğimli, A. (2013). *Communication skills*. Ankara: Nobel Academic Publishing.
- Хасани, Р. (2012). Партиципативниот менаџмент и современиот пристап во образованието. Универзитет „Св.Кирил и Методиј“ – Филозофски факултет, Скопје.
- Hooy, C. G., & Miskel, W. K. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hooy, C. G. & Miskel, W. K. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*.
- Илиевска, Н. (2012). *Комуникацијата како менаџмент-функција во училиштето*. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Филозофски факултет, Скопје.
- Jensen, P. (2017). *Group Communication Processes*. Bitola: Center for Communication Studies.
- Johansson, C. (2003). *Visions and reality*. Uppsala: Uppsala University Journal.
- Јовановска, С. (2013). *Комуникацијата помеѓу менаџерот (директорот) и одделенските*

- раководители во функција на подобрување на наставата. Универзитет „Гоце Делчев“ – Педагошки факултет, Штип.*
- Kim, H. (2016). *Nonverbal Communication in the Business Environment*. Skopje: Business Academy.
- Kowalski, T. J., Petersen, G. J. & Fusarelli, L. D. (2007). *Effective communication for school administrators*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Lee, S. & Martin, K. (2018). *Voice and Intonation in Organizational Settings*. *Journal of Communication*, 24(4), 112 – 127.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201 – 227.
- Министерство за образование и наука. (2020). *Закон за средното образование*. Службен весник на Република Северна Македонија, бр. 89/2020.
- Marion, R., & Gonzales, L. (2nd) (2014). *Leadership in education: Organizational theory for the practitioner* (Second ed.). Long Grove, IL: Waveland Press.
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Leadership and Policy in Schools*, 7(3), 279 – 300.
- Mashabi, W. (2020). Peran Komunikasi Efektif Kepala Madrasah dalam Meningkatkan Kinerja Guru. *Prosiding Nasional*, 3, 215 – 224.
- Mayfield, J., & Mayfield, M. (2017). Leadership communication. *International Journal of Business Communication*, 54(1), 3 – 22.
- Mehmedi, L., Ameti, M., & Havziu, B. (2017). *The readiness of school principals regarding the institutionalization of the changes in the primary schools of the Republic of Macedonia*. In Proceedings of the International Technology, Education and Development Conference. IATED Academy.
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (7th ed.). Pearson.
- Novak, A. (2015). *Body Language in Educational Leadership*. *Educational Review*, 67(2), 215 – 230.
- Nwagbara, U. (2011). Leading by interaction in educational organisations: The imperatives of

- leadership communication and complaint management. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(15), 214 – 220.
- Nwogbo, I.N., Nwogbo, V. N., & Nwachukwu, E. (2019). *Principals' Communication Strategies for Teachers' Effectiveness in Secondary Schools in Anambra State*. Awka: Nnamdi Azikiwe University.
- Ökdem, M. (2025). Communication conflicts between teachers and administrators. *Educational Administration: Theory and Practice*, 31(2), 48 – 56.
- Okigbo, A. & Nsiegbunam, C. (2000). *Modern public administration: principles and practice*. Enugu: John Best Enterprises Nigeria Ltd.
- Onubuleze, F. K. (2018). An evaluation of the relationship between principals' demographic factors and their performance in the task areas of management of secondary education in Nsukka Education Zone. *Journal of Education and Practice*, 9(18), 39 – 45.
- Onuoha, K. (2021). “The Communication Process Model,” *International Journal of Law and Economics*, 5(2), 45 – 60.
- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224 – 237.
- Perez, L. (2020). *Touch and Trust: Haptics in Professional Environments*. *Business Psychology Quarterly*, 12(1), 45 – 59.
- Psychopedagogy. (2018). Communication and pedagogical communication relationships. <http://pshihopedagogie.blogspot.com/2008/08/tema-12-gradul-ii.html>
- Robert, A. A. (2003). *The leader as communicator: Strategies and tactics to build loyalty, focus effort, and spark creativity*. AMACOM.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635 – 674.
- Rorrer, A. K., & Skrla, L. (2005). Leaders as policy mediators: The reconceptualization of accountability. *Theory into Practice*, 44(1), 53 – 62.
- Safir, S. (2017). *The listening leader: Creating the conditions for equitable school transformation*. Jossey-Bass.
- Salamondra, N. (2021). *Building trust through effective communication in educational*

- leadership*. Educational Leadership Review, 22(1), 67 – 79.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silverman, J. (2015). *The Etymology of Communication*. Skopje: University Publishing House.
- Spencer-Oatey, H. (2013). Culturally speaking: culture, communication and politeness theory, 2nd Ed., 46 (06).
- Стојановска, С. (2012). *Комуникацијата во приватните и државните училишта*. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Филозофски факултет, Скопје.
- Stoner, J., & Wallach, R. (2014). *Foundations of Organizational Communication*. Skopje: Student Voice.
- Tabotndip, J.E (2005), improving the quality of education in Nigeria. *Journal of Qualitative Education 1*.
- Teh, N. (2011). Hubungan Gaya Komunikasi Pengetua dan Iklim Sekolah. Univ. Utara Malaysia.
- Todorut, D. (2019). *Barriers to communication in the school organization*. In Proceedings of the International Conference Global Interferences of Knowledge Society (November 16 – 17, 2018, Târgoviște, Romania). LUMEN Proceedings.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308 – 331.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.
- Tyler, D. E. (2016). Communication behaviors of principals at high performing Title I elementary schools in Virginia: School leaders, communication, and transformative efforts. *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, 2(2), 2 – 16.
- Walker, D. & Cavanagh, A. (1994). Report on the National Schools Prohect in the NT Darwin. NTDE.
- Williams, R. (2011). Effective principal–teacher communication in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 498 – 511.

VI ПРИЛОЗИ

Прилог 1: Анкетен лист за наставници

ОПШТИ ПОДАТОЦИ

Инструкции: Заокружете го/обојте го тврдењето коешто се однесува на Вас.

1. Пол

машки	женски
-------	--------

2. Возраст

до 29 год.	од 30 до 39 год.	од 40 до 49 год.	50 год. и повеќе
------------	------------------	------------------	------------------

3. Степен на завршено образование

високо	магистер	доктор на науки
--------	----------	-----------------

4. Вкупен работен стаж

до 5 години	од 6 до 10 години	од 11 до 20 години	над 20 години
-------------	-------------------	--------------------	---------------

5. Работам во училиштето: _____

АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА НАСТАВНИЦИТЕ

Оценување на нивото на комуникација меѓу директорите и наставниците во средните училишта

Во табелата, за секое тврдење, заокружете го бројот во полето според Вашето сопствено мислење. За веродостојност на истражувањето, бележете ги Вашите првични впечатоци.

Легенда:

- 1 Воопшто не се согласувам,
- 2 Не се согласувам
- 3 Неодлучен/неодлучна сум
- 4 Се согласувам
- 5 Се согласувам во целост

6	Остварувам јасна и прецизна комуникација со директорот на училиштето.	1 2 3 4 5
7	Остварувам континуирана комуникација со директорот на училиштето.	1 2 3 4 5
8	Мојот директор користи парафразирање во комуникацијата со цел правилно разбирање на информацијата што се споделува.	1 2 3 4 5
9	Сметам дека мојот директор транспарентно и отворено ги споделува информациите поврзани со работењето на училиштето.	1 2 3 4 5
10	Кога директорот разговара со мене, дава конструктивен повратен одговор (фидбек).	1 2 3 4 5
11	Директорот активно и внимателно ги слуша моите ставови, мислења и интереси.	1 2 3 4 5
12	Сметам дека директорот остварува квалитетна комуникација со сите наставници.	1 2 3 4 5
13	Директорот ме поттикнува и ми дава можност во комуникацијата да ги споделам моите мисли и предлози.	1 2 3 4 5

14	Директорот покажува емпатија за моите чувства и перспективи.	1 2 3 4 5
15	Директорот ги надградува своите компетенции за поквалитетна комуникација со наставниците.	1 2 3 4 5
16	Како наставник треба да ги надградувам своите комуникациски вештини.	1 2 3 4 5
17	Директорот користи различни видови комуникација со нас – наставниците (лични и групни средби, телефонски разговори, писмени известувања, разни дигитални платформи итн.).	1 2 3 4 5
18	Директорот често користи невербална комуникација (гестикулации, изрази на лицето, варијации на тонот на гласот, контакт со очите и сл.).	1 2 3 4 5
19	Невербалната комуникација на директорот, како што се gestiкулациите, изразот на лицето, тонот на гласот итн. ми помага подобро да се разбереме.	1 2 3 4 5
20	Сметам дека позитивните резултати на учениците се должат и на квалитетната комуникација и координација помеѓу директорот на училиштето и наставниците.	1 2 3 4 5

21. На кој начин директорот најчесто остварува комуникација со Вас? (Наведете најмногу три начини.)

а) групни состаноци;

б) лични состаноци;

в) телефонски разговори;

г) писмени известувања;

д) дигитални платформи;

ѓ) други (Допишете кои.) _____

22. Со кои проблеми најчесто се соочувате при комуникацијата со директорот?

23. Што сметате дека е потребно да се направи за да се подобри квалитетот на комуникацијата помеѓу Вас и директорот?

Прилог 2: Анкетен лист за директори

ОПШТИ ПОДАТОЦИ ЗА ДИРЕКТОРОТ

- Пол _____
- Возраст _____
- Степен на завршено образование _____
- Работно искуство како директор _____
- Училиште _____

1. Сметате ли дека наставниците се задоволни од комуникацијата со Вас како директор на училиштето?

Не	Да, но делумно	Да, во целост
----	----------------	---------------

2. Ги поттикнувам наставниците активно да учествуваат во комуникацијата со споделување на нивните размислувања и предлози.

Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неодлучен/неодлучна сум	Се согласувам	Се согласувам во целост
--------------------------	------------------	-------------------------	---------------	-------------------------

3. Важно е да се слушнат ставовите и мислењата на наставниците.

Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неодлучен/неодлучна сум	Се согласувам	Се согласувам во целост
--------------------------	------------------	-------------------------	---------------	-------------------------

4. Честопати парафразирам кога споделувам информација со наставниците.

Не	Да
----	----

5. Дали употребувате невербални сигнали (гестикулација, изрази на лицето, контакт со очите) за да ја дополните или да ја појасните информацијата што сакате да ја пренесете?

не	Понекогаш	Да
----	-----------	----

6. Сметам дека транспарентно и отворено ги споделувам информациите со наставниците поврзани со работењето на училиштето.

Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неодлучен/неодлучна сум	Се согласувам	Се согласувам во целост
--------------------------	------------------	-------------------------	---------------	-------------------------

7. Комуникација со наставниците најчесто ја остварувам преку следните канали (означете најмногу три):

1 – групни состаноци

2 – лични состаноци

3 – телефонски разговори

4 – писмени известувања

5 – дигитални платформи

6 – други (Допишете кои се тие.) _____

8. Сметам дека остварувам квалитетна комуникација со сите наставници.

Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неодлучен/неодлучна сум	Се согласувам	Се согласувам во целост
--------------------------	------------------	-------------------------	---------------	-------------------------

9. Сметам дека комуникациските вештини треба постојано да се усовршуваат.

Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неодлучен/неодлучна сум	Се согласувам	Се согласувам во целост
--------------------------	------------------	-------------------------	---------------	-------------------------

10. Задолжително давам конструктивен повратен одговор (фидбек) кога комуницирам со наставниците.

Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неодлучен/неодлучна сум	Се согласувам	Се согласувам во целост
--------------------------	------------------	-------------------------	---------------	-------------------------

11. При комуникацијата со наставниците, покажувам емпатија и разбирање за нивните чувства.

Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Неодлучен/неодлучна сум	Се согласувам	Се согласувам во целост
--------------------------	------------------	-------------------------	---------------	-------------------------

12. Имам посетувано обука за усовршување на комуникациските вештини.

Не	Да
----	----

13. Со кои проблеми најчесто се соочувате при комуникацијата со наставниците?

14. Што сметате дека е потребно да се направи за да се подобри квалитетот на комуникацијата меѓу Вас и наставниците?
