

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје
Филозофски Факултет
Постдипломски студии
по
Менаџмент во образованието



МАГИСТЕРСКИ ТРУД

**Менаџирање и примена на развојните
стратегии за зајакнување на дидактичката
компонента во наставата**

Ментор:

проф. д-р Марија Тофовиќ-Ќамилова

Изработил:

Билјана Станковска

СКОПЈЕ-2012

Содржина

Вовед	1
I. Теоретски пристап кон проблемот на истражување	4
1. Дефинирање на основните поими	5
2. Карактеристики на современата настава	6
2.1. Современи концепти на наставата	12
2.1.1. Самостојната работа на учениците	27
2.1.2. Полиметодски и полиморфен приод во наставата	38
2.1.3. Социо - емоционална клима во наставата	45
3. Традиционалната и современата улога на наставникот.	52
3.1. Комуникации во современата настава	55
3.2. Личноста на наставникот	58
3.3. Интерактивноста во наставата	65
3.4. Улогата на наставникот во современата настава	70
3.5. Училишна акцелерација	76
3.6. Наставникот како менаџер во наставата	79
4. Тимска работа на наставниците	87
5. Формалното и неформалното образование на наставниците во Република Македонија	93
5.1. Професионално усовршување	96
5.2. Поврзување на формалното и неформалното образование	103
II. Методологија на истражувањето	106
1. Предмет на истражување	106
2. Истражувачки прашања	106
3. Цел и задачи на истражувањето.	107
4. Хипотези	107
5. Варијабли на истражувањето	108
6. Примерок на истражувањето	108
7. Методи, техники и инструменти на истражувањето	109

8. Организација и тек на истражувањето _____	110
III. Анализа и интерпретација на резултатите _____	112
1. Анализа и интерпретација на резултатите од испитувањето на ставовите на наставниците _____	112
2. Анализа и интерпретација на резултатите добиени од интервјуто со директорите и стручната служба на училиштата _____	136
3. Осврт кон поставените хипотези _____	146
Заклучоци и препораки _____	147
Користена литература _____	151
Прилози _____	157

Вовед

Република Македонија, како и останатите земји во светот, зафатена е со вителот на процесите на глобализација и агресивниот од на технолошката, т.е. информатичката револуција кои го детерминираат секој сегмент од општеството. Ваквата појава особено е изразена во образовната сфера. Со оглед на големото влијание на образованието за развојот на личноста и неговото фундаментално и стратегиско значење за државата, повеќе од неопходно е ова прашање да заземе соодветно место во севкупните настојувања за агенсирање и оптимализирање на општествениот, економскиот и културниот развој во иднина.

Брзиот научно-технолошки развој несомнено наметнува и диктира друг начин на живеење и дејствување. Но, исто така тој ја иницира потребата за менување и на системот на воспитанието и образованието. Досегашните проучувања и согледувања на карактеристиките и квалитетот на постоечкиот воспитно-образовен систем укажуваат на повеќе негови слабости и несоодветности во однос на новонастанатите потреби и услови.

Оваа состојба секако налага реформа на воспитно-образовниот систем која ќе се темели врз најновите педагошко-психолошки и други научни сознанија и која ќе тргнува од демократско-плуралистичките услови на живеење и од определбата за воспитување на една слободна, демократска и хуманистичко-творечка личност.

Поради тоа се поголеми се настојувањата во нашите училишта што повеќе да се хуманизира, поточно да воспостави ефикасна организација на наставата која ќе овозможи подеднакви услови за воспитание и образование на целата млада генерација. Со тоа на секој поединец ќе му овозможи индивидуално да напредува во процесот на воспитанието и образованието и да постигнува онолку колку што може максимално како личност.

Оваа нова ориентација кон индивидуата, секако е наметната, а е и потреба на современото општество. Доколку на сите ученици им се помогне во полна мера да ги искористат своите интелектуални сили, би имале повеќе изгледи, како демократија, да опстанеме во овој период на огромни технолошки и општествени сложености.

Потребата од задоволување на стандардите за компатибилност, современост и ефикасност на образовната практика го актуелизира прашањето за научно осмислен и

глобален приод во таа сфера. Подигањето на квалитетот на работата, особено квалитетот на наставниот процес и вкупната ефективност на воспитно - образовната институција, императивно ги поставува новите насоки во кои треба да се движи креирањето на образовната политика во нашата земја. Поради тоа, сите училишни кадри се наоѓаат во центарот на општествените настојувања за подобрување на квалитетот на образовната работа и подигање на ефикасноста на воспитно - образовната институција.

Притоа барањата кои произлегуваат од местото и улогата на овие кадри на преден план ја истакнуваат нивната квалификуваност, т.е. оспособеност за почитување, познавање и аплицирање на современите сознанија од сферата на воспитно - образовната теорија и практика.

Со оглед на фактот дека формалното сертификатно образование тешко може да ја следи динамиката на новите потреби и промени, како и со оглед на брзото застарување на сознанијата (стекнати за време на формалното школување) очигледна е потребата од нова архитектура на системот за иницијална обука и системот за професионалното усовршување на училишните кадри. Во таа смисла, се очекува квалитетот и успешноста на нивната работа се помалку да претставува еманација на нивната сертификатна квалификација, а се повеќе да биде продукт на нивната вистинска оспособеност, т.е. квалификуваност и подготвеност за перманентна образовна мобилност.

Во анализата што следува, главно, ќе се задржиме на анализа на состојбата и трендовите со училишниот кадар во редовното основно образование, како што е на пример улогата на наставникот како менаџер во наставата. Овој аспект во воспитно-образовниот процес е од големо значење за успешно водење, раководење, управување во современата настава. Всушност нашиот интерес е да се испита стручната подготвеност на наставникот за менаџирање на развојните стратегии за зајакнување на дидактичката компонента во наставата.

Современата настава исто така не може да се замисли без доследно и успешно имплементирање на националната програма за развој на образованието(2005-2015) во наставата, понатаму да испитаме дали и колку практично се спроведуваат стратегиите од националната програма за развој на образованието.

Стручната оспособеност на наставникот игра една од најзначајните улоги за примена на полиморфни и полиметодски концепти, како и зачестеноста на користењето на полиморфниот и полиметодскиот концепт во наставата од страна на наставниците, како резултат на нивната стручна подготвеност.

Ќе испитаме и други компоненти во современата настава како што е социоемоционалната клима, која има една пресудна и водечка улога за успешно изведување и реализирање на современата настава. Понатаму да испитаме дали наставата која се изведува е интерактивна и во кој степен интерактивноста е застапена и тн. Исто така ќе се осврнам и на прашањата и проблемите поврзани со иницијалното и со континуираното образование, како и на потребата од воспоставување стимулативен систем за кариерен развој, како битна претпоставка за успешно остварување на сопствената улога и функција.

I Теоретски пристап кон проблемот на истражување

Забрзаниот развој на дидактичките истражувања и резултатите остварени во втората половина на 19 и првата половина на 20 век, довел до сигурни методологии на научното истражување и широк фонд на знаења и познавања за наставата. Од такви основи растела современата дидактичка мисла, се збогатувала од сознанијата на другите науки, всушност се проверувала во широките распони на наставната пракса и се диференцирала по разни примарни обележја како и по секундарни технички разлики.

Десет илјади истражувачи во светот ги проучуваат разните аспекти на наставата. Во рамките на регионалните, националните и меѓународните институции и организации кои се бават со проучување на проблемот на наставата, се доаѓа до промена на мислењата, меѓусебни информирања за нови обиди и резултати, што помага во надминувањето на тешкотиите и поуспешно решавање на историските, теориските и наставно-практични проблеми. На факултетите, академиите и училиштата работат стручни лица од различни профили чиј научен интерес е усмерен на факторите и тековите на наставата. Со оглед на широчината на високошколските установи и кадровско-создавачкиот потенцијал, постигнатиот резултат упатува на нови проблеми и напори, што ја динамизира науката и ги усовршува нашите знаења и пракса.

Меѓународните изложби на книги и наставни средства овозможуваат следење на движењата во доменот на ученичката, прирачничката и друга литература, те. во обновување на фондот на средствата за изведување на современата настава. Тие се значајни за конструкторите и другите создавачи за потребите на наставата, но и за голем број на наставен кадар кој тежи кон осовременување на своите знаења, како и комуникацијата со учениците, родителите и др. кои на кој било начин партиципираат во процесите и исходите на наставата. Кон ова имаат придонес и фестивалите на филмски, телевизиски и радио-остварувања, наменети за учениците и наставниците.

Студиските патувања, гостувања, специјализациите, учеството во активностите на некои институти, подготовката и одбраната на магистерските и докторските тези итн. сега се пофреквентни и позначајни за ширење на сознанијата за наставата отколку што тоа било во првата половина на нашиот век.

1. Дефинирање на основните поими

Поимот современа настава претставува комплексна дидактичко - методичка и психолошка категорија чии аспекти се манифестираат во одредени правци на т.н. „нова школа,,. Отсуството на поголема конзистентност во дефинирањето на суштината на овој поим доведе до негово неадекватно толкување но и до недоволна заснованост во наставната практика.

Една од суштествените забелешки на ваквиот приод се однесува на истакнувањето на само некои аспекти на овој вид настава и недоволниот опфат на сите нејзини релевантни параметри. Наставната практика во „модерната школа,, подржана и поткрепена од флексибилни дидактички решенија настојува активната настава да ја заокружи и да ја зацврсти како нов систем на модели кој полека но сигурно формира нов дидактички кодекс во училиштето, афирмирајќи ја неговата отвореност кон сите промени во општественото живеење.

Во нашата педагошка теорија категориите: наставна активност, активно учење, субјективност на ученикот, соработничко учење и интеракција во наставата како носечки параметри на активната настава се предмет на проучување веќе неколку децении.

Одамна е даден одговорот на прашањето *зошто* е потребна активна позиција на ученикот во наставата. Меѓутоа суштината на одговорот сеуште не е доволно изразена и потврдена во наставната практика, бидејќи во неа сеуште не наоѓаме одговор на прашањето *како* да се обезбеди активна позиција на ученикот во наставата, со каква технологија на изведба на наставата, со каква улога на другите учесници во наставниот процес, особено на наставникот, во каков педагошки амбиент ќе се одвива сознајната интеракција, кои фактори битно влијаат врз нејзиниот квалитет итн. Тоа говори дека кај нас во однос на ова прашање постои значителен расчекор меѓу нашата педагошка теорија и наставната практика.

Современата настава настојува да внесе освежување во практиката преку нови динамични модели на работа кои училницата ќе ја претворат во пријатно и привлечно катче за работа. Комплексноста и суптилноста на прашањата што ги зафаќа современата настава создава услови за втемелување на единствена теоретска рамка во која може да се објаснат суштината и опфатот на педагошките категории што ги содржи овој вид

настава. Потребно е многу поголемо практично искуство од наставниот процес, подлабока анализа на нејзините аспирации и преиспитување на досегашните искуства за да се согледаат бројните манифестации што како истражувачки параметри го дефинираат нејзиниот идентитет.

Едно од основните прашања кое во овој момент го актуелизира активната настава е дали можат да се утврдат нејзините носечки дидактичко-методички параметри. Одговорот на овие прашања ги допира речиси сите компоненти на наставниот процес:

- Ученикот е слободен, активен, љубопитен, а воедно и самостоен во современата настава;
- Наставникот е мошне креативен и творечки внесен во наставниот процес на современата настава;
- Содржините се интегрирани, подобни за самостојно истражување, а атмосферата е релаксирачка, отворена, соработничка;
- Како резултат на сите овие карактеристики училиштето е отворено за соработка со локалната заедница, како и за активна и непречена соработка со родителите, бидејќи сега во современата настава тие се значаен фактор во решавањето на проблемите;
- Според својата дидактичка суштина активната настава е проблемска. Во неа преовладуваат полистратегиските модели на работа како синтеза од алгоритамски и хеуристички приоди во процесите на учење;
- Според методичките обележја активната настава е полиморфна, како во однос на формите, така и во однос на методите на работа. Се формира самоучењето како процес и се востановува дух на соработка и творештво во процесите на осознавање.

2. Карактеристики на современата настава

Можат да се воочат и следниве моменти кои глобално ги поставуваат темелите на дидактичко-методичкиот идентитет на современата настава:

Со полно право можеме да констатираме дека во современата настава имаме зголемена активност на ученикот преку користење на методите за активно учење, самоучење и свесна активност, интеграција на цели, а врз основа на тоа и на содржини и

активности, како и интензивна интеракција меѓу сите субјективни фактори во наставата. Тука пред се се дава акцент и афирмација на самостојната работа на учениците, застапеноста на истражувачки постапки во учењето, како и интензивирање на тимската работа на наставниците.

Врз основа на овие набројани параметри може да се заклучи дека современата настава се обидува: да афирмира еден нов приод во решавањето на старите проблеми, да создаде една творечка синтеза од позитивните искуства од нашата досегашна наставна практика, да создаде услови за еден креативен однос на наставникот кон работата, како и за творечко учење на ученикот.

Понатаму да внесе елементи на проблемската настава, како и да создаде услови квалитетот на знаењата да се вреднува од аспект на интелектуалните активности на ученикот, да создава услови квалитетот на наставата да се вреднува од аспект на самоактивноста на ученикот, неговата директна вклученост во усвојувањето на знаењата преку интензивна интеракција со наставникот и со другите ученици.

Во време на реформи и модернизација на педагошката работа во нашата земја без која не е можно да се подигне квалитетот и ефикасноста на нашето образование во нашите училишта се реализираат две различни концепции или два модела на настава: *традиционална и современа*.

Традиционалната настава е ориентирана на пренесување на знаења, вештини и навики каде што наставникот ја има главната доминантна улога. Во овој вид на настава ученикот е во една пасивна улога во која треба само да слуша, да меморира факти и да врши репродукција на истите. Значи нивната основна задача е помнењето.

- *Современата настава е насочена кон ученикот* -

Императив на современата настава е ученикот во наставниот процес да биде во самиот центар. Тука сите ученици се рамноправни, има голема мотивираност, заинтересираност како и активност за решавање на најразлични проблемски ситуации. Тука ученикот е ставен во активна положба за размислување со свои посебни и различни ставови, мислења и размислувања.

Неговата улога е да размислува, да разрешува некои дилеми, задачи, како и да истражува и испитува. На учениците секогаш им се нуди избор за различни активности

и содржини според нивните можности и способности заради постигнување на определена цел.

Активностите се осмислуваат на таков начин што учениците се во можност да си ги испробуваат своите можности и способности. Всушност преку овие најразлични активности учениците се оспособуваат за практична примена на стекнатите знаења.

Еден од основните начини во промена на традиционалната настава претставува примената на новите интерактивни методи на учење. За да се оствари ефикасна интеракција во наставата треба да се напуштат стереотипите од традиционалната настава каде што доминира фронталната работа и не постои можност за меѓусебна комуникација на учениците.

Современата настава е фокусирана на личноста на ученикот на уважување на неговите можности и способности на неговите индивидуални карактеристики, како и користење на активни форми и методи во наставата и нивно комбинирање, водење сметка за мотивираноста на учениците во процесот на учењето.

Улогата на наставникот во концептот на современата настава е битно изменета во споредба со онаа што ја има во традиционалната. Основната задача на наставникот не е, или подобро речено не би требало да биде само *како насочувач на учењето на учениците*, преку давање на готови знаења. Сега наставникот се помалку е извор на знаење, а се повеќе посредник меѓу знаењето и ученикот до кое тој доаѓа и од други извори. Затоа тој добива улога на консултант, координатор, организатор, поттикнувач итн.

Една од првите критики упатени до училиштата по Втората светска војна ја дава Пијаже во *„Каде оди образованието„*¹

Пијаже се залага за вклучување на активни методи во наставата, но во тој процес многу важна е улогата на наставникот која треба да се промени. Наставниците треба да креираат такви состојби каде учениците се самостојни, ситуации во кои учениците можат да се пронајдат и откријат себе си, како и оние што ги опкружуваат. Улогата на наставникот треба да се смени од оној што дава готови знаења кон оној што ги стимулира и им помага на учениците.

¹ Радовановиќ, С., (1997), *Школа и друштвена средина*, Београд, стр.29-50

Пијаже уште во тоа време истакнува една од основните слабости на традиционалното училиште - дека тоа не гради, развива луѓе кои слободно мислат, туку напротив - прави луѓе кои воглавно не се способни да се спротивстават на авторитарните личности.

Понатаму, во досегашната настава учениците не се мотивирани доволно. Самостојната работа на учениците е недоволна како и застапеноста на истражувачките постапки во учењето.

Сеуште некои наставници се определуваат за традиционалниот пристап во наставата, во кој пасивноста на учениците оневозможува подлабоко навлегување во сложените природни и општествени појави и процеси, како и преиспитување и истражување од страна на учениците.

Денешнава настава сеуште во голем дел е традиционална, каде што доминираат вербалните методи и доминантната улога на наставникот.

Неопходно е да се направи еден вид на трансформација т.е. премин на традиционалната настава во современа настава:

- Наместо наставникот да дава готови информации, треба да преовладува самостојната работа на учениците;
- Наместо наставникот да ги решава проблемите, тоа треба да го прават учениците самостојно.

Пренесувањето знаења во готов вид го сведува ученикот во својство на пасивен објект без можност за развој на интелектуалните сили и способности, а особено за развој на мислењето, креативноста и воопшто творчката активност. Тука акцентот е ставен на усвојување и репродуцирање на веќе стекнатите знаења, без да се остави простор учениците сами да изнаоѓаат определени обрасци на интелектуално постапување.

Се поставуваат и други проблеми во врска со учењето.

Кај класичната одделенска настава планирањето на наставната работа и нејзината реализација се одвива според просечниот ученик, а не според индивидуалните разлики на учениците.

Со тоа се оштетени покрај слабите и најспособните, односно надарените ученици, бидејќи нивните способности не се максимално искористени, ниту пак

насочени на посложени и потешки наставни содржини со што се ограничува и кочи нивното брзо напредување.

Разликите помеѓу традиционалната и индивидуализираната настава се однесуваат не толку на местото кое го зазема ученикот, тука на тоа како е организирана средината за учење, така и на тоа како е таа контролирана, за да би можеле да се остварат посакуваните наставни процеси. Поинаку организираните процеси во индивидуализираната настава би морале да доведат и до поинакви општи исходи кои се во согласност со поставените задачи.

Разликите помеѓу традиционалната и индивидуализираната настава се пред се во организацијата на наставниот процес.

За да се задоволи барањето за хуманост во воспитно - образовната работа во целост, поголема грижа и внимание беше посветувана на послабите ученици, за да ги постигнат стандардните барања. Тоа беше на штета на понапредните ученици, како и на нивниот напредок.

Крњајиќ С. во однос на начелото за хуманост во образованието истакнува: „Хуманоста на училиштето се изразува во тоа да не бара од секое дете исти резултати и достигнувања, туку она што е можно, тоа да го постигне...“²

Тргувајќи од фактот дека „нема ништо толку нееднакво, колку што е еднаквиот приод кон нееднаквите“, современото општество таа еднаквост ја согледува во создавањето на услови кои ќе бидат во согласност со можностите, со барањата и интересите на секој ученик да учи и да се развива во согласност со своите потенцијални можности и надарености, преку разновидност на програми, индивидуализирани активности и слично.

Поточно, да му се овозможи на секој ученик да учи со темпо кое најмногу му одговара, со опсег којшто одговара на неговиот капацитет, на ниво на сложеност кое одговара на неговите способности, а со помош на постапки и извори на знаења кои најмногу му одговараат.

² Крњајиќ, С. (1983), *Настава и интерперсонални односи*, Зборник 16, Институт за педагошка истраживања, Просвета, Београд, стр. 109-115

Според Schlechty „Училиштето денес треба да ги научи децата да мислат исто толку добро, како што ги учи да читаат, пишуваат, сметаат,,³

Значи, примарна задача на училиштето станува прашањето *не што се учи, туку како се учи, односно како се доаѓа до знаењата.*

Оттука, стимулирањето на енциклопедизмот и мозаичноста во нивните знаења, станува се понеодржлива задача од која училиштето треба да се ослободува, бидејќи не придонесува за развој на интелектуалните способности, интересите на личноста и слично.

Сите овие аспекти неминовно водат и до рedefинирање на улогата на наставникот од генератор на целокупната активност кон водач и насочувач. Овие промени се тесно поврзани со реалните барања за промените во позицијата на ученикот од пасивен објект кон активен субјект.

Современите тенденции на интелектуалното воспитание укажуваат на потребата наставникот да биде се помалку извор на информации, а се повеќе организатор на самостојната работа на учениците.

Новата улога не значи и губење на функцијата на наставникот. Наставникот и понатаму останува стожер во едукативниот процес, но со модифицирана позиција и улога, во согласност со севкупните промени во воспитно-образовниот систем и општеството во целина.

Свесни сме дека промените во улогата на наставникот не се едноставни. Тие опфаќаат различни компоненти што се инкорпорирани во потребата -наставникот да покаже поголема флексибилност, отвореност и разбирање за ученикот и истиот да го прифати како рамноправен партнер во воспитно - образовниот процес. На тој начин ќе се придонесе и за посилна интеракција во комуникацијата меѓу двата најзначајни субјекти во воспитно-образовниот процес - ученикот и наставникот, но и за поквалитетно образование во целина.

³ Schlechty,F.(1990), *Schools for the 21-st century*, Jossey – Bass Publishers, San Francisko,USA, p.95

Новите сфаќања за суштината на наставата, промените што се воведуваат во образовната технологија, сфаќањата на когнитивната психологија за природата на поучувањето, учењето и знаењето, сфаќањето на хуманистичката психологија за личноста и нејзината самоактуелизација во воспитно-образовниот процес итн, од една страна, како и досегашните искуства со традиционалното сфаќање на наставата и останатите основни поими (учење, поучување, знаење и др.), од друга страна, наметнуваат повеќе дилеми и проблеми во врска со следењето и проверувањето на постигањата и оценувањето на напредокот на учениците.

Според дидактичките концепциски решенија во активната настава се препознаваат одредени елементи на т.н. современа школа. Неа ја сочинуваат систем од позитивни дидактички обележја препознатливи во новата школа и нивно развивање и усовршување, како и одредени иновации кои не биле присутни ниту во старата, ниту во новата школа.

Современата школа настојува да воспостави рамнотежа и единство меѓу *„аналитичката и синтетичката методологија, меѓу материјалните и функционалните задачи на наставата, меѓу диференцијацијата и интеграцијата, меѓу индивидуализацијата и социјализацијата, меѓу очигледноста и апстрактноста, практичниот и интелектуалниот труд...итн.“*⁴

2.1. Современи концепти на наставата

Современата настава е насочена кон ученикот. Императив на современата настава е ученикот во наставниот процес да биде во самиот центар. Тука сите ученици се рамноправни, има голема мотивираност, заинтересираност како и активност за решавање на најразлични проблемски ситуации.

Интерактивната настава се темели на интерперсонални кооперативни односи на учениците. Со неа се надминуваат многуте слабости на традиционалната настава, се развиваат вештини на соработка што ги зголемува можностите на учениците да станат ефикасни и одговорни граѓани во едно демократско општество.

⁴ Педагошка енциклопедија, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1989 год., стр.123.

Во современата настава наставникот остварува најразлични улоги и секоја од нив има незаменливо место.

Тие се однесуваат не само на неговата работа во наставата во училищата, туку и надвор од неа, во воннаставните активности. Дел од нив на прв поглед се исти како и во традиционалната настава, а во суштина се во голема мера изменети: или се збогатени во својата содржина или се остваруваат многу поинаку отколку во постојната практика.

Улогата на наставникот во концептот на современата настава е битно изменета во споредба со онаа што ја има во традиционалната. Училиштето во изменетите општествени, културни, економски, политички, социјални и други услови има поинаква улога - ставено е пред поинакви обврски. За остварување на новата позиција на училиштето се бара и поинаков наставник. Се разбира, и натаму неговата основна задача е да поучува, но и поучувањето добива нова содржина и значење.

Основната задача на наставникот не е, или подобро речено не би требало да биде само како „насочувач на учењето на учениците,, преку давање на готови знаења.

Во модерната флексибилна организација на наставата неговата носечка задача се поместува од поучувањето на учениците (особено директно, непосредно) кон нивното учење. Тоа подразбира и промени во однесувањето на наставникот. Едни се постапките на директното поучување, а сосема други кога е поважно самостојното учење на ученикот.

Сега наставникот е се помалку извор на знаења, а се повеќе посредник помеѓу знаењето и ученикот кој самиот доаѓа до конкретните извори. Всушност со тоа не се намалува ни значењето на улогата на поучување, туку напротив, таа добива нова содржина и квалитет и станува уште позначајна. Дури и треба да се усовршува и да се издигне на уште повисоко ниво.

Тука се дава акцент на самостојното стекнување на знаења, кое произлегува од средината во која се стекнува со истите. Оваа средина зависи како ќе биде искреирана од можностите и способностите на наставникот, бидејќи тој е главниот организатор на истата. Процесот на учење всушност се сведува на самостојно конструирање на стекнатите знаења и врз основа на тоа има веќе изградено свој личен внатрешен свет. Ова знаење е лично како и адаптивно, а успехот се согледува во практичната примена на стекнатите знаења.

Важен фактор во современата настава е самиот наставник, бидејќи доаѓа до интеракција помеѓу наставникот и ученикот. Тука улогата на наставникот не е пренесување и контролирање на пренесените знаења. Наставникот треба да има воспитна улога, да изгради еден добар однос на доверба со ученикот, да го мотивира, како и да помага во решавањето на некои проблемски ситуации.

Примарната улога на современата настава е да ги подготви учениците за самостојно размислување, како би можеле да бидат активни во животот и потковани со практични знаења и умеења.

Сето ова претставува основа за обликување на иновативно дидактичкиот модел - кооперативно учење во наставата, која има за цел да го прикаже иновативниот модел од почетната идеја до конечниот облик, како и нивната емпириска потврда преку мерењето на постигнувањата на учениците.

Современата настава има свои историски корени во значајниот дидактички правец познат под името: „Нова школа,“ - која своето учење го темели врз оние теории кои ученикот го ставаат во активна позиција, во позиција на субјект кој треба да набљудува, опишува, споредува, класифицира, разбира, вреднува, применува.

Сето ова може да се каже со еден збор: активна улога и активна поставеност на ученикот во процесот на учењето и наставата.

Според еден од најпознатите основоположници на конструктивизмот Џ.Брунер, поучувањето треба: *„да се базира врз искуствата и во областа во која ученикот сака и може да учи; новите знаења треба да бидат структурирани врз претходно постигнатите способности на учениците; да се направи мост помеѓу веќе стекнатите и ново достапните знаења и на тој начин да се потполнат празнините од веќе стекнатите знаења“*.⁵

Современата дидактика се повеќе се потпира на гносеологијата (теоријата на знаењето) и на материјалистичката филозофија. Поаѓајќи од тоа, таа наставата ја сфаќа како сознаен процес кој се движи по линијата: *сетилна перцепција; поимање и усвојување на знаења; практична верификација на усвоените знаења и вештини*.

⁵ Вилотијевиќ, М., (1999), *Дидактика*, Београд, Научна књига., стр.68-92

Сетилното прифаќање на стварноста, мисловната разработка на сетилните податоци и практичната примена се патот кон сознанието.

Денешната дидактика не прифаќа пренесување на готови знаења. Се тежнее кон тоа улогата на наставникот да не се сведе само на пренесување на знаењата, туку тој да управува со наставниот процес во кој учениците ќе бидат повеќе активни и самостојни. Во денешната дидактика се смета дека вистинските цели на образованието можат да се остварат единствено ако наставникот и ученикот се соработници.

А целите не се само стекнување на знаења, туку и способност тие знаења да се користат, креативно да се размислува и учењето повеќе да биде самостојно. Учениците треба да се вклучат во планирањето на наставата и обликувањето на часот, како и да се почитуваат ученичките потреби и интереси. Пред се најважно е да се воспостави една соработничка клима во училиницата.

Учењето се насочува кон стекнување знаења и вештини, како и користење на стекнатите знаења и секако тука спаѓа доживотното учење. Самото знаење без практична примена е инертно и не претставува основна цел на современото училиште.

Според Крнета, *„интеракцијата претставува заемно делување на една или повеќе индивидуи, или групи во меѓусебна комуникација. Според него интерактивното учење е таква организација на учење која е заснована на интеракција со другите...“*⁶

Додека под поимот „интерактивна настава“, тој подразбира „дидактички модел на организација на воспитно-образовната работа во која доминира интеракција меѓу учесниците на воспитно-образовната работа и процес на интерактивно учење на наставните содржини кои се планирани со наставниот план и програма за одредено одделение. Крнета дава опис и на различната положба на наставникот и ученикот во предметно-часовната настава.

Поточно, од индивидуализацијата на наставата се очекува да ги реши ограниченостите кои произлегуваат од едноностраноста на колективната настава од класичен тип, бидејќи се работи со голема група ученици на кои им се поставуваат исти

⁶ Крнета, Д., (2003), *Друштвене промене и интерактивна настава*, Републички педагошки завод, Бања Лука, настава бр.2-3

задачи, а се бара сите да ги остваруваат со исто темпо и да постигнат исти резултати за ист временски период.

Потребата од индивидуализација на наставата, изразена како барање за запознавање на индивидуалните особености во развитокот на секој воспитаник и за сообразување на воспитно-образовната дејност во функција на нивното оптимално поттикнување и реализирање, се актуелизира во различни историски периоди и општествено-економски и научно-педагошки услови.

Како теориски и практичен проблем се појавува и го привлекува општественото и стручно-научно внимание многу поодамна. Доживува постепено осознавање, развивање, концепциско менување и збогатување со идеи и сознанија од значење за конституирање теорија и практика за овој суштествен и мошне суптилен аспект на воспитно-образовната дејност.

Индивидуалната настава се остварувала, главно во форма на институцијата домашни учители наменета за децата на класата на робовладетелите, римските патриции и световните феудалци.

Наставата имала индивидуален карактер, исто така и во училиштата каде што наставникот работел со поголем број ученици. Во нив групите не претставувале хомогени целини, туку хетерогени, составени од ученици од различна возраст, како и со различни предзнаења. Отсуствувал и секој вид на диференцирање на наставните предмети, како и на нивниот обем и тежина во согласност со возраста и интелектуалната развиеност на учениците.

Во организацијата на наставата каде што се применувала главно индивидуалната настава односно каде што педагошкото влијание се вршело на секој ученик посебно, наставниците се соочувале со фактот учениците различно да се однесуваат спрема учењето и наставата, различно да се ангажираат и внесуваат во истата. Различно ги усвојуваат наставните содржини и активности, па така индивидуалните потреби и интереси на учениците барале соодветно почитување и поттикнување.

Историските факти потврдуваат дека можностите на индивидуалната настава не биле соодветно и наполно искористени поради најразлични причини кои секако биле поврзани со степенот на општествената развиеност и третманот на личноста во рамките

на класата, кастата, макро и микро групата, со ограниченоста на знаењата за психофизичкиот развој на индивидуата, со филозофските погледи кон животот и човекот итн.

Наспроти ограниченостите што произлегувале од ваквите состојби и сфаќања, домашниот учител, односно учителот кој изведувал индивидуална настава, меѓутоа бил објективно поставен во ситуација да води сметка за индивидуалните особености на ученикот, за неговите способности и интереси, како и за индивидуалното темпо и стил на учење и совладување на задачите.

Нов однос кон потребата од индивидуализација на наставата се изградува и афирмира во периодот кога индивидуалната настава постепено отстапува и се заменува со фронтален – одделенско - часовен систем на организација на наставата.

Улогата и суштината на индивидуализираната настава може да се согледа дури и со нејзиното споредување со традиционалната настава, со воочување во разликите помеѓу нив. Ако се критикува традиционалната настава тогаш е неопходно да се укаже на особеностите поради кои таа не може да одговори на новите задачи и потреби а исто така треба да се каже што е ново и специфично што со себе го носи индивидуализираната настава.

Врз формирањето и афирмирањето на свеста за значењето и можностите на индивидуализацијата на наставата исклучително влијание извршиле и бројните *реформни педагошки движења*, што се појавиле кон крајот на XIX и првата половина на XX век.

Образованието се сфаќа и осмислува како фактор на создавање услови и грижа поединецот *„да развива способност за правилен избор, свест за личната слобода и мудрост на живеење слободен живот, како и способност за прифаќање на одговорности„*⁷

Во таа функција се иницираат разновидни активности на соодветно конципирање и реализирање на содржинските, организационите и методските аспекти на воспитно-образовната дејност во целина.

⁷ Antonio Herrera – Petar Mandić, (1989), *Образование за XXI stolece*, Svjetlost, Sarajevo, str.98-106

За Брајша воспоставување на подржувачка, отворена и соработничка клима во наставниот процес, особено е важно со соговорникот да воспоставиме рамноправен однос, а тоа подразбира „избегнување на комуникациска нерамноправност, т.е. непочитување и игнорирање на мислењето на учениците“⁸.

Доколку учениците забележат дека наставникот не го почитува нивното мислење, најверојатно ќе изостане и нивната соработка во иднина.

Како можни слабости кои можат да се јават во интерактивното учење, Н. Сузиќ ги наведува следните:

„Интеракција која се одвива без насочување и водење од страна на наставникот; Зависност на послабите ученици од подобрите; Социјална мрзливост; Рингелманов ефект (нема залагање за група, туку за самиот себе); Емоционален ризик.“⁹

Наставата е плански и организиран воспитно-образовен процес. Како образовен процес, наставата е акт на пренесување и усвојување на знаења, умееша и навики.

Со образованието се опфатени оние ментални процеси кои се однесуваат на когнитивните аспекти на воспитанието на личноста. Од друга страна воспитанието е процес на изградување на афективните и психомоторните способности на личноста.

Афективност - чувствителност, начин на кој чувствата ги следат психичките случувања.

Наставата е единствен процес на поучување и учење. Поучувањето и учењето се процеси на комуникација.

Под поимот поучување од страна на наставникот се подразбира посредна или непосредна помош на ученикот во текот на учењето.

Кога поучувањето тече со непосредна помош од наставникот, тогаш наставникот и ученикот се во директен контакт - **ова е директно поучување.**

Посредното поучување е индиректно и подразбира посреден однос наставник - ученик. Во интеракцијата меѓу ученикот и наставникот постои примарна комуникација (

⁸ Брајша, П., (1993), *Педагошка комуникологија: разговори, проблеми и конфликти у школи*, Шкољске новине, Загреб, стр.95

⁹ Сузиќ, Н., (2005), *Педагогија за XXI век*, ТТ - Центар, Бања Лука, стр.29-35

прашува оној кој знае, а одговара оној кој знае и умее). Ваквата комуникација е поттикната од љубопитноста и интересите на ученикот.

Поучувањето во наставата е функционално поврзано со учењето. Учењето на ученикот зависи од поучувањето од страна на наставникот, но и од учењето на учениците. Поучувањето е успешно, доколку истото премине во учење.

Учењето е процес на релативно трајно менување на личноста на ученикот.

Учењето подразбира двонасочна интеракциска комуникација помеѓу наставникот и учениците.

Процесот на учење е темел на наставната работа. Преку учењето се усвојуваат нови знаења, вредности и ставови, т.е. процесот на учење е процес на пренесување на информации.

Но најнапред да видиме кои се основните улоги на наставникот во современата настава, која го преферира активното учење на учениците.

а. Улога на спознавач (дијагностичар) на иницијалната состојба

б. Улога на планер и подготвувач на наставата и другата воспитно-образовна и стручна работа

-планирање, подготвување и организација на наставата;

-планирање и подготвување на останатите активности.

в. Улога на поучувач (изведувач, реализатор на наставата)

- улога на информатор - извор и пренесувач (предавач) на знаења;

- улога на водач, насочувач и координатор на наставниот процес;

- улога на партнер во педагошката комуникација.

г. Улога на оценувач на постигнатите знаења на учениците

д. Улога на креатор и регулатор на социјални интеракции

- креатор и регулатор на односите во паралелката;

- учесник во социјални интеракции со други субјекти во училиштето и надвор од него.

ѓ. Улога на поттикнувач на интересот и мотивацијата кај учениците за учење

е. Улога на одделенски - класен раководител

ж. Улога на истражувач и иноватор на сопствената работа

з. Улога на модел (пример) на позитивна личност

За активностите, умењата што ја чинат професионалната улога на наставникот битни се неколку карактеристики:

- тие активности претставуваат одреден систем.
- нивното успешно остварување води кон јасно определени цели.
- меѓусебно се зависни.

Според С.Кугиасои „помеѓу овие активности постои интеракција, така што умењата од едно подрачје истовремено придонесуваат за другото“¹⁰.

Всушност и сите активности, улоги, умешности на наставникот кои се вклучени во организацијата и изведувањето на наставата, по самата природа се интерактивни.

Општ е ставот дека последниве децении постои извесен расчекор меѓу образованието и динамичното темпо на развој на општеството, како и заостанување на образованието зад пораснатите и постојано растечки потреби на општествениот и економскиот прогрес. Освен тоа, образованието и наставата значително заостануваат и зад општествениот и научно-техничкиот развој.

Исто така, врз основа на бројни истражувања, последниве години во педагошката литература се тврди дека наставата заостанува и зад реалните интелектуални можности на ученикот, а посебно на надарениот ученик. Без оглед на тоа што програмите и нивната реализација во наставниот процес го преоптоваруваат ученикот, вистинските ментални сили не се доволно зафатени со постојната дидактичка структура на наставата.

До тоа доаѓа затоа што сеуште се длабоки корените на енциклопедизмот и квантитативизмот, што се уште се инсистира на познавање избобиле од факти и информации, а истовремено се запоставуваат повисоките резултати на наставата и учењето, како на пример творечкото мислење, критичкото расудување, самостојното учење и друго.

Чести се и приговорите што се однесуваат на внатрешната организација на наставата, која е многу застарена и во која сеуште е подоминантна колективната работа

¹⁰ Kyriakou, C. (1995), *Temeljna nastava umijeca*: Educa, Zagreb, str. 63-74

со учениците, а се запоставува потребата и можноста од индивидуално напредување во согласност со различните способности на ученикот.

За да се надминат горенаведените, како и други слабости, недостатоци и ограничености во сферата на образованието, во педагогијата се почести се барањата за соодветни измени и модернизација на наставниот процес, во согласност со најновите научни сознанија, како и со новонастанатите потреби.

За таа цел се поставуваат повеќе барања кои се прераснати во педагошко-дидактички принципи, или општо речено, во основни начела, кои му служат на наставникот при организацијата и изведувањето на наставата.

Барањето за рационализација на наставата и учењето, во смисла на внесување промени во наставниот процес кои би придонесле за подобро и поефикасно користење на наставното време, во педагогијата често пати се нагласува како единствена можна алтернатива за решавање на сложените проблеми во организацијата на образовниот процес.

На пример во забележителен пораст се интересирањата за истражувачка работа во педагогијата, посебно за методите и постапките во емпириското и квалитативното истражување.

Поголем дел од педагошките истражувања е посветен токму на проблемите во организацијата на наставата, како и на новите методи и форми на наставата и учењето.

Така проблемот за поефикасно учење, во различни негови варијанти, како програмска настава, програмирано учење, индивидуализација на учењето, работа со надарените и талентирани ученици, но и со оние кои потешко учат итн., станува предмет на живо интересирање на научниците. Тие се залагаат и инсистираат за нивна што почеста и поадекватна примена во наставниот процес.

Исто така, се повеќе се истакнува и потребата од примена на ***примереноста во наставата.***

Преку тоа се сака да се нагласи дека наставната работа треба да се темели и врз сознанијата за постапниот развој на личноста. Според тоа, неопходно е при

одредувањето должина на времето за учење, како и при изборот на наставните содржини, да се почитуваат телесните и психичките можности на учениците.

Понатаму, принципот на примереност подразбира таква организација на наставната работа, која ги поттикнува постојните интелектуални и други потенцијали кај учениците, но во исто време и ги развива и подигнува на повисоко ниво.

Во педагогијата посебно изразено и нагласено е и барањето за индивидуализација на наставата. Се тргнува пред се од сознанијата за индивидуалноста на ученикот, но се води сметка и за бројни индивидуални разлики и стремежи во наставната работа.

Тргувајќи од тие разлики се настојува на секој ученик преку користење различни извори на знаења, наставни методи, наставни системи и други дидактичко-методски можности, да му се овозможи да напредува со сопствено темпо на работа и во согласност со своите можности и способности.

Бројните обиди за индивидуализација на наставата во определена смисла, значат и израз на грижа за адекватна положба на учениците во воспитно-образовниот процес, а посебно за надарените. Нагласувањето на потребата од индивидуализација на наставата, посебно за надарените ученици, отвора адекватни развојни простори во кои треба да се пронаоѓаат и користат разни модели, начини и форми за рационализација на работата со спомнатите ученици.

Заложбата за активност на учениците во својата концепција ја разработува и италијанската лекарка Марија Монтесори. Таа изградила систем на воспитание преку сетилата. Притоа, поаѓа од два основни метода: кај детето да се развие *самоактивност*, како и *самопочитување*.

Во воспитно-образовниот процес Монтесори поаѓа од интересот на детето, доближувајќи се на тој начин до ставовите на педоцентристичката педагогија - „детето е сонце околу кое се се врти,“. Во тој контекст, Монтесори истакнува дека „детето

треба само да избира меѓу големиот број можни активности. Притоа детето треба само да се поттикнува. Сопственото искуство му е најголемиот учител".¹¹

Истакнувајќи дека повеќе не е значајно раководењето на наставникот, во смисла што кажува тој, како и што бара, слободно може да се констатира дека Монтесори во својата педагошка концепција ја преценува вредноста на нераководеното учење и механички го проширува стилот на работа со децата од предучилишната возраст, што како последица има ограничени воспитно-образовни вредности.

Главен претставник на дидактичкиот правец проект - метод е Килпатрик, додека неговиот идеен зачетник е Дјуи.

Проект - методот се јавува како реакција на традиционалната настава во која многу малку внимание се посветувало на развојот на интелектуалните сили и способности, а поголемо внимание се посветувало на помнењето и меморирањето. Од тие причини појавувањето на проект - методот има за цел да се развие интересот на учениците за да се поттикнуваат на поголемо размислување и интелектуална активност.

Учениците се ставаат во улога на истражувачи, што значи интелектуално се активирани и ангажирани.

Во настојувањето да се намали монополот на училиштето, а воедно и како реакција на неефикасноста на традиционалното образование, се основаат алтернативни и експериментални училишта. Со ова име се означуваат всушност сите оние училишта кои се јавуваат и се развиваат како алтернатива на државниот масовен школски систем и кои пружаат некое друго образование и воспитание, различно не само по содржината, туку и по методите и организацијата на работа.

Алтернативните училишта ги имаат всушност следниве карактеристики: остра критика на државниот школски систем поради неговата затвореност и не сообразност со интересите и можностите на учениците, ставање на општествените интереси над личните, ограничување на нивната слобода и комуникативност, недоволна мотивираност на учениците, запоставување на емоционалното воспитание, работа во големи одделенија,

¹¹ Zlebnik, (1983), *Opsta istorija skolstva I pedagogskih ideja*, Beograd: Prosvetni pregled, str36-50

конкретно определени наставни планови и програми кои ја гушат слободата на ученикот и наставникот итн.

Отвореното воспитание, односно отвореното училиште исто така се вбројува во групата на алтернативни училишта.

Отвореното училиште претпоставува отвореност во поглед на: просторот, времето, наставниот план и програма, воспитувачите и наставниците.

Првата карактеристика од овој аспект е „училница или занимална без ѕидови,, т.е. просторни површини во кои постојат центри кои се опремени со разновидни дидактички материјали кои ги поттикнуваат децата на самостојна работа, учење со истражување и авторегулација. Училницата без ѕидови отвора можност учениците да се мешаат по возрастни групи, се разбира доколку бидат водени од заеднички интерес.

Во „отвореното воспитание,, не постои наставен план со определени наставни предмети.

„Содржините на програмите се интегрирани во целини според теми за чиј избор одлучуваат заедно децата и наставниците. Интересно е што содржините не се задолжителни за сите деца, ниту пак секое дете е должно да остварува иста програма, со иста цел и со исти обем.,¹²

Воспитно-образовната работа се прилагодува на знаењето, темпото на напредувањето и интересите на секој поединец, што резултира со целосна индивидуализација на учењето. Исто така децата сами одлучуваат колку долго ќе се бават со одредена активност и каде ќе ја изведуваат истата.

Од педагошки аспект од големо значење е тоа што при конципирање на наставните програми треба да се земат во предвид промените во стадиумите на детското мислење.

„Впрочем, со оглед на тоа што во логичко-емпириско искуство на детето мисловните операции се оформени на еден начин, а научните поими бараат други операции, потребно е во првите две години во училиштето наставата да се изведува

¹²Kamenov.E, *Eksperimentalni program za rano obrazovanje*, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd, str.68.

*така да одговара на соодветните логички операции кои ќе претставуваат подлога за понатамошно совладување со податоците од научно - наставните дисциплини...*¹³

Потенцирајќи ја активноста на поединецот, Пијаже се залага за конструктивно учење според кое во воспитно-образовниот процес, на учениците не треба да им се пренесуваат готови информации, туку да се насочуваат активно и самостојно да стекнуваат нови знаења и тоа „преку нивна реконструкција или конструкција врз основа на претходното знаење или сознајните структури.

Под поимот настава се подразбира дел од школската работа во која плански и организирано се реализира воспитанието и образованието на учениците, според пропишаниот наставен план и наставна програма.

Според прифатената педагошка терминологија, образованието се определува како „процес на усвојување на одреден квантум на знаења и формирање умеења и навики, што претставува претпоставка и основа за развој на когнитивните сили и способности, изградување научен поглед на свет, како и поврзување на знаењата со практичната, професионалната и која било друга дејност...“¹⁴

Во современата настава се појавуваат одредени дидактички иновации како стратегиски точки во нејзината реализација: застапеност на елементи на проблемската настава, развиена тимска работа на наставниците, изведување на наставата во различни бројчани формации (динамична промена, различно времетраење и застапеност речиси на сите форми на наставна работа), зачестено организирање на воннаставни и вонучилишни активности на учениците, функционално опремување и дизајнирање на училницата и сл.

Овие иновации се резултат на се поизразените тенденции за интердисциплинарен приод во проучувањето на феноменот на образованието. Во тие рамки дидактиката се повеќе се интегрира со другите науки и ги користи нивните сознанија при објаснувањето на суштината на наставата и нејзините компоненти.

¹³ Ѓорѓевиќ, Ј., (1992), *Интелектуални развој и настава*, Зборник институт педагошких истраживања, Београд, стр.55-91

¹⁴ Поткоњак, Н., Симлеша, П., (1989), *Педагошка енциклопедија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Врз основа на тоа современата дидактика ја напушта тенденцијата за утврдување на глобален начин на настава условен од строго дефинирани етапи на наставниот процес во кои се одвива процесот на учењето.

Современата дидактика настојува да пронајде нови излезни решенија во когнитивните теории за учењето преку кои ученикот не восприема готови знаења што треба да ги меморира и повторува, туку знаењата да ги гради врз основа на смисловно активно учење.

Според својата педагошка ориентација активната настава е дел од т.н. „отворена школа,“. Ова обележје на современата настава се идентификува во нејзината подготвеност да восприема се што е ново и прогресивно, се што училишната средина ја хуманизира, а учењето го прави полесно и поинтересно.

„Отвореноста на современата настава се согледува и во флексибилниот приод во нејзината организација, насоченост кон природната околина и општествената средина, правото на слобода за избор на активности, негување на индивидуалниот интерес.“¹⁵

Во современата настава се препознаваат двата модела на отворена школа: отвореност на наставата кон учениците (нивните способности, мотиви, интереси) и отвореноста на училиштето кон општествената околина и природната средина како извор на знаења и како фактор за интегрирање на училиштето во животот на локалната средина.

Во таа смисла современата настава создава услови за вклучување на родителите, стручни и др. лица, во реализацијата на одредени цели.

Стилското дизајнирање на сознајниот процес оваа настава ја прави препознатлива по својата динамичност, интензивност и засилено темпо на работа. Бројните активности што се одвиваат на современата настава и даваат препознатлива процесуалност која не секогаш е видлива во текот на работниот ден. Динамиката што се манифестира во текот на работниот ден е поттикната и осмислена уште во планирањето на наставникот кој во соработка со ученикот ги оживотворува своите предвидувања.

¹⁵ Адамческа, С., (1996). Активна настава (методички основи), стр.13. Југореклам, Скопје.

Еден од многуте фактори кои влијаат за осовременувањето на наставниот процес, секако дека е и работата од страна на учениците, како и нивните залагања и внесеноста во наставата.

2.1.1. Самостојна работа на учениците

Основната задача на современата настава треба да биде оспособувањето на учениците за самостојна работа. Учениците не можат да ја усвојуваат науката доколку не размислуваат за фактите на научните вистини, не можат да веруваат во законите доколку не ги усвојат со сопственото битие, доколку не се убедат во нивната точност.

Меѓу поголемиот број гледишта за суштината на самостојната работа, најчести се оние кои самостојната работа ја определуваат како *процес на осамостојување и мобилизирање на активноста на учениците во наставата*; еден вид на сознавачка активност; универзална педагошка категорија; цел, мотив, услов и резултат на наставата; педагошко средство за организирање и управување на самостојната активност на учениците, развивање на нивните внатрешни снаги за пројавување на одговорност, самооценување и самоконтролирање; дидактичка категорија, систем, метод, форма на наставата и научно познание.

Во енциклопедискиот речник по педагогија се вели дека самостојната работа на учениците треба да ја сфатиме како *процес на постепено осамостојување во работата*.

Се говори дека процесот на осамостојување на учениците треба да почне од нај едноставни и полесни операции на учениците со постепено преминување кон потешки и посложени, се додека наполно не се оспособат самостојно да ја изведуваат работата во сите етапи, почнувајќи од поставување на целта, па се до проверување на резултатите. Очигледно е дека самостојната работа на учениците е процес на работно оспособување, сличен на секој работен процес кој се одвива низ повеќе етапи:

- поставување на целта,
- проектирање и изведување на работата, средување,
- односно проверување на резултатите од работата.

Советскиот дидактичар Б.П.Јесипов, прави разлика меѓу активноста на учениците во наставата воопшто и самостојната работа на учениците во наставата.

Самостојната работа на учениците претпоставува спојување на самостојната мисла на учениците со самостојно извршување од нивна страна на умствени и физички дејствувања.

Затоа самостојната работа се организира како извршување на определени задачи без директно учество на наставникот. Самостојното работење на учениците се покажува во нивното сопствено дејствување, без директно учество на наставникот, но раководството на наставникот се чувствува секој момент.

Воопшто при поимното определување на самостојната работа според Јесипов, најважна улога има директното учество на ученикот во текот на извршувањето на задачите и индиректната помош и раководство од страна на наставникот.

Делото на Ј.А.Коменски претставува развиен дидактички систем и посебна етапа во развојот на идејата за самостојната работа на учениците. Во повеќе свои трудови се бори против механицистичкото сфаќање на детето како пасивен објект и механичкото учење по пат на слепиот авторитет. Цврсто стои на ставот дека наставникот треба помалку да предава, а учениците повеќе да учат. Тој е неуморен поборник на стратегијата знаењата во наставата да се усвојуваат свесно, по пат на сфаќање и разбирање, а паралелно со тоа да се развиваат интелектуалната љубопитност и самостојност.

Уште многу други познати педагози се застапуваат за активност и самостојност на учениците во текот на наставниот процес.

*„Во современата литература самостојната работа на учениците се третира како сложен, развоен процес кој во себе инкорпорира бројни способности на личноста. Примената на самостојната работа претпоставува определен степен на развиеност на способностите, но од своја страна таа го овозможува, поттикнува и забрзува нивниот развој.“*¹⁶

¹⁶ Камчева, Л. Б. (1996), Самостојната работа на ученикот во наставата, стр.22. Даскал Камче, Кавадарци.

Денес скоро и не постои труд од областа на дидактиката и психологијата кој не укажува на потребата и значењето на самостојната работа.

Најнеефикасна атмосфера е онаа во која наставникот остварува еднонасочна комуникација со учениците, во однос на неа поефикасна е двонасочната комуникација помеѓу наставникот и ученикот, а најефикасна е двонасочната комуникација кога е присутна комуникацијата и помеѓу самите ученици. Најефикасно е кога наставникот станува соработник во група, кога ја поттикнува двонасочната комуникација помеѓу членовите во групите.

За Брајша „*воспоставување на подржувачка, отворена и соработничка клима во наставниот процес, особено е важно со соговорникот да воспоставиме рамноправен однос, а тоа подразбира избегнување на комуникациска нерамноправност, т.е. непочитување и игнорирање на мислењето на учениците.*“¹⁷

Пратењето и оценувањето на напредувањата на учениците во група бара внимателно планирање на ваквиот начин на работа.

Наставникот го оценува напредокот на секој поединец, како и на групата во целина. Тој постојано ја прати работата на групата, дава повратни информации и ја насочува понатамошната работа.

Основните техники кои наставникот ги употребува за следење се *набљудување и дискусија*.

Ждериќ и Грдиниќ се залагаат за самовреднувањето на работата на учениците во наставата, бидејќи активното учество на учениците во оваа фаза на наставната работа ги развива следните особини кај личноста: критичност, самокритичност и самодоверба. За постапката на самовреднување потребно е ученикот да ги познава критериумите врз основа на кои се врши проценка на сопствената работа. Со самовреднувањето се намалува субјективното оценување на наставникот.

¹⁷ Брајша, П., (1993), Педагошка комуникологија: разговори, проблеми и конфликти у школи, Шкољске новине, Загреб, стр.114-120

Современите барања го нагласуваат процесот на учење, заради што се неопходни сериозни промени на атмосферата во одделението во кое ученичката интеракција треба да има водечка улога, преку:

- поттикнување на самостојно и критичко учење,
- индивидуална и партнерска работа,
- учење по пат на решавање проблеми,
- бура на идеи и групни дискусии,
- проектно учење,
- самостојно истражување,
- вештини за користење на повеќе извори на знаења, студија на случај,
- изработка на есеј/опреметен продукт/операција,
- организирање на сесии за поставување на цели,
- визуелна презентација,
- скицирањена идеи и нотирање,
- користење на ликовни метафори и графички симболи,
- употреба на варијантни постапки,
- употреба на ИКТ технологија и системи и сл.

Особено битно за унапредување на наставата и учењето е да се лимитира големината на одделението.

„По светските искуства, за оваа возраст одделението не смее да има повеќе од 30 ученици. Ваквото решение, имајќи ги предвид условите во Република Македонија би морало да има и дополнување: да се овозможи формирање на одделение до 35 ученици - но не по правило, туку по исклучок, со посебно одобрение на МОН.,¹⁸

Наставниците се фокусирани врз целите и задачите на програмите, т.е. нивното внимание е концентрирано врз реализацијата на однапред дадените содржини кои се трансформираат во цели и задачи. Значи, наставникот е свртен кон програмата и нејзината содржина, а не кон ученикот/студентот.

¹⁸ Национална програма за развојот на образованието во Република Македонија (2005-2015).

Неговото внимание е концентрирано на тоа како да ја реализира наставната единица, а не кон тоа како наставната единица влијае врз учениците/студентите, какви ефекти предизвикува кај нив на планот на усвојувањето на знаењата, развивањето на вештините и изградувањето на ставовите, како учениците/студентите ги стекнуваат тие нови знаења и вештини, кои активности ги преземаат при нивното усвојување и сл. Најмало внимание се посветува на тоа како учениците/студентите ги применуваат стекнатите знаења, вештини и ставови во вистинските животни ситуации.

Досегашните интервенции попатно или недоволно ги осмислуваа преобразбите во наставата и учењето. Како процеси на реализација тие останаа речиси неизменети: доминација на предавачки стил во работата со учениците/студентите, негување и поттикнување на меморирањето наместо учењето со разбирање и/или учењето по пат на решавање на проблеми, послушност наместо критичност, пасивност наместо креативност и активност, фронтална работа наместо интеракција, недоволна употреба на современи наставни средства, недоволна употреба на информациските системи и сл.

Системот на вреднување на работата на наставниците и учениците/студентите има најголема вина за ваквата ситуација. Наставникот и неговата работа се вреднуваат само врз основа на реализираната програма, и тоа нормативно, без притоа да се води сметка дали тој успеал да ги реализира целите и предизвикал одредени промени кај учениците/студентите, т.е. без да се води сметка колку секој од нив стекнал знаења и вештини и какви ефекти тие знаења и вештини предизвикале кај него. Успешноста на наставникот се мери со постигнувањата на учениците/студентите.

Всушност, системот на оценување води сметка единствено за умешноста и способноста на учениците/студентите да ги пресликаат содржините од програмата и е доминатно зависен од слободната проценка на наставникот.

Ваквиот пристап предизвикува состојба во која недоволно се следи, проверува и оценува оспособеноста на учениците/студентите за примена на усвоените знаења во нови ситуации, особено во вистинските животни ситуации.

Ретко се проверуваат и оценуваат способностите, интересите, ставовите, убедувањата и другите карактеристики на личноста на ученикот/студентот. На тој

начин, целокупното оценување на ученичките/ студентските постигања се сведува само на реализација на материјалната задача на наставата, а се запоставува функционалната и воспитната.

Постојат повеќе структурни компоненти и белези на активната положба и улога на учениците во наставата. Сигурно е дека одделните структурни компоненти и белези на активната позиција на учениците немаат еднакво значење и еднаква тежина, туку дека секоја од нив има соодветно место и улога и дека само во нивното единство може да се обезбеди нејзин поинтегрален и содржински позаснован третман.

Во таа смисла и функција, активната позиција и улога на учениците во наставата се сфаќа и изразува главно преку поттикнување и развивање на соработнички односи меѓу наставниците и учениците, преку учење со разбирање, формирање и потврдување на свесен однос на учениците во наставата, ментално и физичко активирање на учениците, репродуктивно и творечко активирање, самостојна работа на учениците со бројни видови задачи и извори на знаење во наставата, како и преку ангажирање на учениците во проблемски систем на настава.

Иновациите се појави на создавачкиот немир во времето во кое живееме, всушност тоа е немирот за иднината и за нејзиниот изглед. Подготовките за иднината пред која се наоѓаме и во која почнавме да чекориме наметнуваат бројни промени во средината, во институциите како и во самите нас.

Иновациите треба да послужат за планирање и проверување на тие промени кои во почетокот ќе бидат помали, а понатаму постепено кога ќе се остварат очекуваните успеси а со тоа ќе станат се пошироки и подлабоки па веројатно и со поголеми размери.

Во наставата промените се најчести во облиците и начините на однесување спрема учениците. Најголемиот број иновации се однесуваат на опшествените односи. Очигледно е дека наставните постапки зависат повеќе од личноста како инструмент на одредени промени отколку од примената на разните техники, што бара промена на основните ставови доколку сакаме да го промениме однесувањето или одредена состојба како и некои навики.

Кога наставниците говорат за промени тогаш тие најчесто сметаат дека нешто се случило помеѓу претходната и сегашната состојба во рамките на школскиот систем, наставата или нејзините цели, задачи и организација.

Воведувањето на интерната телевизија на пример исто така содржи „*нешто ново и различно*... Тоа ни укажува дека мораме да ги разликуваме иновациите сами по себе и иновациите кои значат подобрување. Секоја промена не мора да укажува на некаква иновација. Иновацијата подразбира логичка осмисленост, јасно означена и прецизна цел како и неопходна иновација како би се дошло до значајни и трајни промени и подобрувања.

Процесот на иновации најчесто се дефинира како „*прифаќање на некои специфичности, идеи или практики од страна на поединци, група организација или други чинители во текот на одреден временски период со тоа што тие специфичности можат да се однесуваат на одредени патиишта на комуницирање, одредена друштвена структура како и постоечки систем на вредности односно култура*“.¹⁹

Овие и слични други сознанија, како и разновидните начини на иновирање на наставата (примена на групни и индивидуални форми на наставна работа, индивидуализација на наставата, користење на бројни средства и извори на знаење од современата образовна технологија, афирмирање на проблемски и истражувачки систем на настава и др.), создаваат теоретски и практични претпоставки да се напуштат и совладаат одделните рецидиви на апсолутизираните хиерархиски односи и авторитаризмот во наставата во целина, а да се поттикнува и развива демократско-самоуправен однос, стил и атмосфера во наставата и во односите меѓу наставниците и учениците во неа.

Потоа постојат поголеми можности за варијации меѓу учениците на она што го учат, како го учат, исто и кои материјали ги користат во учењето.

Исто така и времето за учење е различно распоредено па не е потребно сите ученици да работата со иста брзина. Воедно наставникот подготвува различни извори и средства кои обезбедуваат поголема ефикасност како и подобри резултати во наставата.

¹⁹ Ѓорѓиевиќ, Ј. (1997), *Настава и учење у савременој школи*, Академија, Београд, стр29

Понатаму наставникот може да предвиди одредени постапки, материјали и крајни исходи на знаењата на учениците.

Но не само тоа туку и средината за учење училници, кабинети, лаборатории, работилници и слично мора да бидат прилагодени на активностите на групата. Значи не треба да биде класична вообичаена училница, туку некоја современа просторија која ќе одговара на потребите на современата настава.

Научниот и практичниот интерес спрема функцијата и можностите на индивидуализацијата на наставата и на одделните нејзини компоненти се зголемува и поради фактот што веќе подолго време одделенско-предметниот-часовен систем на традиционалната настава е предмет на критичко оценување и извор на основани незадоволства од неговата нефлексибилност, како и од неговата недоволна осетливост и адаптивност на новите психо-педагошки сознанија и потреби на новото време.

Поради тоа и не е случајно што позначајните аспекти на теоријата и практиката на индивидуализацијата на наставата се разгледуваат и афирмираат во контекстот на критичката анализа на одделенско-предметниот-часовен систем, на идентификувањето на неговите слабости и ограничености, како и на согледувањето на можностите за нивното неутрализирање и надминување.

Познато е дека одделенско-предметниот-часовен систем на организација на наставата има подолга историја. Според историските податоци тој се конституира уште во 17 век., а доживува значајна стабилизација и доминација се до поново време. Од крајот на 19 и првата половина на 20 век., во рамките на разновидните реформски педагошки движења, е предмет на критика и на разновидни обиди да се напушти неговата доминација и дури да се замени со нови и позасновани решенија и модели на организација на наставата.

Досегашните проучувања и согледувања на карактеристиките и квалитетите на одделенско-предметниот-часовен систем на наставна работа акцентираат повеќе негови слабости и несоодветности на новите воспитно-образовни потреби и услови.

Така, основано се констатира дека овој наставен систем е недоволно успешен во разрешувањето на расчекорот што постои меѓу наставата организирана според него и

потребата од индивидуален третман и оптимален развој на секој ученик како индивидуа.

Денеска насекаде во светот има незадоволни од постоечкиот школски систем и наставата па затоа често и оправдано истите добиваат критики.

Најчесто се критикува: преобемноста на наставните програми и содржини, огромниот број факти кои учениците тешко ги усвојуваат во предвидениот временски рок, енциклопедизам, пасивното усвојување и меморирање на факти и знаења, неадекватност на постапките, одлуките и методите кои се применуваат во наставата како и неадекватна примена на постапки за оптимално развивање на умствените способности. На наставата посебно и се забележува што не води доволно грижа за „ економија на знаењата „ а освен тоа настојува одредени вредности да ги пренесе во форма на „ готови „ или „ полуготови „ знаења кои учениците ги усвојуваат без „ соодветна примена „.

*„Благодарение на развојот на постиндустриското општество сведоци сме на вистинска експлозија и експанзија на научни информации и научни сознанија. Се констатира дека порастот на знаењата е толку брз, што човековото мислење не е во состојба да ги апсорбира без оглед колку временски би се продолжило школувањето.“*²⁰

Размножувањето на знаењата што честопати се споредува со геометриска прогресија придонесува тие брзо да застаруваат и да ја изгубат својата вредност.

Курикулумот треба да нуди можност да се излезе од стереотипниот начин на образовниот процес и да овозможи учениците да доаѓаат до знаењата со својата самостојна работа, како и по пат на самообразование.

Општо е познато дека учениците во традиционалниот наставен процес повеќе се навикнати да добиваат знаења од некого, поточно од наставникот. Многу малку се стимулирани самостојно да ги откриваат знаењата, користејќи при тоа различни извори.

²⁰ Savicevic,(1992), *Konceptualni okviri I ciljevi kontinuiranog profesionalnog obrazovanja na univerzitetu, Nastava I vaspitanje, Beograd, str.89-96*

Пренесувањето на знаењата во готов вид го сведува ученикот во својство на пасивен објект без можност за развој на интелектуалните сили и способности, а особено за развојот на мислењето, креативноста и воопшто творечката активност, како и критичкото мислење. Тука акцентот е ставен на усвојување и репродуцирање на веќе стекнатите знаења, без да се остави простор учениците сами да изнаоѓаат определени обрасци на интелектуално постапување.

Затоа, курикулумот треба да создава претпоставки во воспитно-образовниот процес ученикот да научи како да учи, да научи самостојно да ги стекнува знаењата од повеќе извори и како истите да ги користи.

Во оваа насока се и размислувањата на Глазгов, кој истакнува дека „од учениците не смееме да правиме енциклопедии кои се движат, чија цел е добивање само високи оцени. Ученикот треба да се стави во ситуации да биде активен, да истражува, да пронаоѓа сам решенија, да се навикнува поставените задачи и прашања да ги сфати како проблем за кој самиот размислува и пронаоѓа одговор, се помалку очекувајќи го тоа од наставникот, или од учебниците,“²¹.

Во овој контекст треба да се набљудува и големото значење на самостојната работа која претставува средство и пат за оспособување на учениците за самообразование, за самостојно развивање и унапредување на културата на интелектуалната работа и решавањето проблем во животот воопшто.

Затоа, „учениците паралелно со стекнувањето научни знаења, треба да усвојуваат и соодветни модели, обрасци и техники за самостојна работа,“²²

Според Гарднер „успешен ученик е оној кој знае како да ги користи истражувачките материјали, книги, прирачници, како да работи со компјутер исто толку добро и успешно како образованите родители, наставници, постари ученици, за да може самостојно да ги совлада и оние задачи кои не му се доволно јасни,“²³

Значењето од оспособувањето на учениците за самостојна работа произлегува од фактот што притоа тие се воведуваат во постапки кои го развиваат мислењето како:

²¹ Glasgow,N.(1997), *New curriculum for new times*, Corwin press, California, p.56-70

²² Камчева, Л. Б, (1990), *Самостојната работа на ученикот во наставата*, стр.20.Гоце Делчев, Куманово.

²³ Gardner,(1991), *The unschooled mind, How children think and how schools should teach*, Basic books, USA, p.45-51

анализа, синтеза, генерализација, воопштување, заклучување, набљудување, поставување прашања, аргументирање, развивање истражувачки дух на љубопитност, отвореност кон решавањето на проблеми и друго.

Сите овие активности придонесуваат да се јакне личноста на ученикот, како и довербата во себе си, и на тој начин да се поттикнува и мотивира ученикот за уште поуспешна работа, што пак резултира со поголем развој во секој поглед.

Во овој контекст се и размислувањата на А. Дамјановски, кој истакнува дека *„оспособувањето за самостојна работа се карактеризира со поттикнување на севкупната когнитивна, емотивна и волева ангажираност на учениците во воспитувањето на самостојноста како својство и способност на личноста во усвојувањето на смислени, трајни и применливи знаења, во формирањето разновидни способности и оспособености, умеања и навики на културата на самостојната работа.“*²⁴

Преку самостојната работа, се влијае да се намали оптовареноста на учениците, затоа што наместо вршење атак врз меморирањето и помнењето на лавина од информации и факти, се овозможува личноста да се навикнува да го одвојува битното од небитното, содржината од формата, да извлекува главни идеи и друго.

На тој начин и знаењата кои се усвојуваат ќе бидат поквалитетни, потрајни, а од тука и нивна поголема и поефикасна применливост во практиката.

Треба да нагласиме дека оспособувањето за самостојна работа како сегмент и како задача на интелектуалното воспитание претпоставува: вежбање, поучување, подготвување на учениците, но и создавање услови за примена на ефикасни методи и постапки на учење.

Тука не се стекнуваат знаења од одвоени предмети, туку со поставување на проблемот и негова анализа, се одредува што треба да се научи од секој предмет, или курс, а потоа знаењето се синтетизира да се реши проблемот.

²⁴ Дамјановски, А., (1990), *Ученикот во наставата*, стр.127. Просветно дело, Скопје.

Во предметниот систем, изворите за учење од еден предмет многу полесно се идентификуваат и се достапни на учениците. Меѓутоа, многу потешко е знаењето од еден предмет да се интегрира со знаењето од други предмети и дисциплини.

2.1.2. Полиметодски и полиморфен приод во наставата

Зборот метод (methodos), е од грчко потекло и значи пат или начин на остварување на одредени цели и задачи. Од оваа основа се развиле многу варијанти на методите на работа, во кои всушност се наоѓаат и методите на работа во наставата.

Наставните методи се „начини за обработка на наставното градиво“,²⁵

Со барањето нови наставни методи во дидактиката е поставен нов проблем: што треба да се сфати под поимот наставни методи и дали постои една единствена наставна метода или има повеќе од нив. Најпрво на наставната метода е придавано многу големо значење и голема моќ. И од Коменски па до Харбарт и неговите следбеници (а тоа значи до првата четвртина од 20 век) владеело мислењето дека постои единствена наставна метода.

Наставата уште од нејзините први чекори па се до денес не можела да постои без методите на работа. Методите на наставната работа се иманентно, неутуѓиво својство на едукативната комуникација. Меѓутоа тие се динамични дијалектичко-развојни категории, за кои долго не се расправало како за научно значајно и практички корисно подрачје на дидактиката.

Познато е на пример дека уште во древниот Рим со учениците се комуницирало во форма на: разговор, писмени работи, усмено излагање, читање текстови и покажување итн.

Во XIX и XX век постепено се напушта „монометодизмот“, и се воспоставува „полиметодизмот“, - прифаќање на повеќе методи како основа за изведување на наставната работа.

²⁵ Баковљев, М., (1988), *Дидактика*, Научна књига, Београд, стр.111-122

Наставните методи се развивале со квантитативниот и квалитативниот развој на наставата и педагошките науки. Овие денес претставуваат *цел систем на методи и методски постапки кои се скапоцена основа за ефикасна комуникација во наставата.*

Иако наставните методи не се семоќни во остварувањето на целите и задачите во воспитно-образовната работа, тие се значајни и незаменливи во создавањето на зрела личност во наставата, како и нивното усмерување.

Постојат различни ставови за постоењето на различни методи во наставниот процес, кои успеале да ни дадат придонес за развојот на нашите сознанија за класификација на различните методи.

„Коменски истакнува дека за сите науки постои само еден природен процес,, и тежи да пронајде една универзална метода за ефикасна настава. И Хајнрих Песталоци и Ј.Ф. Хербарт и многу следбеници на Хербарт имале слично сфаќање и се бавеле со барање на една универзална природна метода,,²⁶

„Барањето на една универзална метода во наставната работа и сфаќањето дека една метода е нужна и можна се нарекува „монометодизам,,.

Овој обид да се дојде до една метода има големо научно значење, не по тоа што таквото истражување довело до решенија од трајни вредности, туку по интересот кој е појавен за методите на наставната работа и почетокот на научен дијалог за овој дидактички проблем.,²⁷

Но и Коменски и Песталоци ја сфатиле методата не само како пат и начин за обработка на наставното градиво, туку и како природно развивање на психичките сили кои детето ги носи со себе од своето раѓање во вид на диспозиција.

Методите на дидактичкото истражување се научно и практично проверени начини на откривање на законитостите, воочување и решавање на проблеми од историско, современо и футуролошко значење. Сите постоечки методи имаат помала или поголема предност во проучувањето на одредени теми.

²⁶ Филиповиќ, Н., (1977), *Дидактика*, Завод за уџбенике, Сарајево, стр.62-69

²⁷ Ibid. str.(235).

Затоа е од големо значење да се познаваат вредностите на сите поодделно и да може да се одберат оние методи или комбинации кои даваат најмногу можности за остварување на научните задачи.

Истражувачките методи во дидактиката не се само едно средство на спознавање, но без нив не може успешно да се развива науката и современата практика.

„Наставните методи се научно и практично проверени начини за ефикасна комуникација на субјектите во наставата во процесот на усвојување на знаења, вештини и навики, и оптимално развивање на креативните творечки способности, како и други позитивни својства на личноста.,”²⁸

Спознатието за ефикасноста на методите овозможува наставниот процес да биде успешен во сите домени на воспитно-образовниот процес. Нужни се знаењата и креативните способности на наставникот како и на учениците во рамките на примената на поедини методи, но без знаење за карактеристиките на одделните методи, како и нивната комбинација, тешко би можела да се организира наставната работа која воедно би била ефикасна.

Прашањето за наставните методи, т.е. на кој начин треба да се предава за да можат сите ученици правилно да ги усвојуваат, запаметуваат и применуваат знаењата, а при тоа да ги стекнуваат и неопходните умеења и навики.

Значењето за вештото применување на разните методи во наставата е од голема важност. Потполните знаења на ученикот и високото ниво на нивниот општ развој секогаш се постигнуваат доколку се применуваат плодносни наставни методи кои се проверени од искуствата на многу училишта, а појавата на многу недостатоци во знаењата, умеењата и навиките на учениците се објаснува со тоа што некои наставници неправилно го решаваат сложеното прашање за изборот на наставните методи.

Наставните методи се начини на работа на наставниците и учениците со чија помош се постигнува усвојување на знаења, умеења и навики.

²⁸ Ibid. str. (234).

Всушност од ова произлегува дека наставникот, а не учениците го одредува начинот на усвојување на знаење, умеење и навики, што е и важно за сигурна настава.

Наставните методи зависат од содржината на наставниот материјал. Содржината на материјата има одредена улога во односот на методите. Но и наставната метода од своја страна врши влијание на содржината на она што се предава.

Суштината е во тоа да се применуваат такви наставни методи кои на најдобар можен начин ќе овозможат разбирање и усвојување на знаења, како и нивно понатамошно применување.

Користењето на наставните методи зависи од возраста на учениците. Пред се секоја наставна метода претставува логички пат на усвојување на знаења од страна на ученикот, па поради тоа таа зависи од карактерот и нивото на развој на ученичкото мислење.

Во учебниците од дидактика обично се земаат во обзир следниве наставни методи: *излагање на наставното градиво; работа со учебник; демонстрација на очигледните средства во наставата како лабораториска работа, екскурзии; вежби за повторување; методи на проверување на знаењата.*

Наставни методи кои обезбедуваат активно и свесно усвојување на новото градиво; методи на утврдување и усовршување на знаењата, умеењата и навиките кај учениците; проверување на знаењата, умеењата и навиките и тн.

Како приоритет може да се посочи на :

Раководењето на наставата од страна на наставникот; процесот на усвојување на знаења од страна на учениците; набљудување на предметите и појавите и создавање на правилни претстави кај учениците; образување на поими-апстрактно мислење на учениците; зацврстување на стекнатите знаења; усвојување на умеења и навики; проверување на усвоените знаења, умеења и навики; формирање на научен поглед на светот;

Ниту во една формулација немало толку дивергентни ставови и толкувања како во подрачјето на наставните методи, а нив ги има отсекогаш.

Причината за сите недоразбирања е што одредувањето на наставните методи често се идентификува со многу други прашања од наставата, како: изворите на знаење, облиците на работа, местото на изведување на наставата, наставните средства, етапите на наставниот процес, облиците на изразување, дидактичките системи на настава, логичките постапки, организациските системи на настава, разноврсните методички концепции на наставата на поедини предмети итн.

Без сомневање дека наставните методи се поврзани со сите останати дидактички подрачја, но тие имаат и свое специфично, содржинско одредување.

Најизразена е поврзаноста на наставните методи со материјално-техничката, спознајната и психолошката страна на наставата.

*„Наставните методи се начини на работа во наставата. Тие не се готови рецепти, шаблони, или формули за изведување на наставата. Напротив тие се состојат од низа принципи, правила, начини или постапки кои само му помагаат на наставникот полесно да и приоѓа на својата работа.“*²⁹

Со оглед на тоа што во наставата работат наставникот и учениците, па така секоја метода има двострано значење, т.е. се однесува на начинот на работата на наставникот и учениците. Наставниците ги применуваат наставните методи при изведбата на поедини етапи од наставниот процес, од воведувањето до проверувањето, па и учениците на тие исти етапи ги применуваат од своја страна наставните методи со цел стекнување на знаења и развивање способности.

Тоа значи дека *„наставните методи се составен дел на наставната работа во сите делови од наставниот процес, и тоа секогаш во нивната двостраност, со оглед на наставникот и учениците.“*³⁰

Од аспект на методичките решенија современата настава има обележја на полиморфност, како во однос на формите и методите, така и во однос на создавање наставни ситуации во кои е евидентна активната позиција на ученикот, соработничката улога на наставникот, интегрирањето на содржините, процесуалноста на активностите

²⁹ Јањушевиќ, М. Ј., (1967), *Дидактика*, Вук Караџиќ, стр.78-83

³⁰ Пољак, В., (1980), *Дидактика*, Шкољска књига, Загреб, стр.51-55

што ги изведува ученикот, интензивните интерактивни односи меѓу субјектите во наставата.

Во развојот на дидактичката теорија и пракса се формирале следниве наставни методи:

- демонстративна метода;
- метода на практична работа;
- илустративна метода;
- метода на писмена работа;
- метода на читање и работа на текст;
- метода на разговор;
- метода на усмено излагање.

Значи постојат поголем број на наставни методи и нивната примена што всушност зависи од наставникот за која метода би се одлучи, како, кога и каде би ја применил, зависно од нивните врсти, како и облиците и варијантите на поедини врсти. Сите тие се различни начини на работа на наставникот и учениците во процесот на наставата.

Меѓутоа процесот на наставата е сложен и динамичен, па тоа се однесува во подеднаква мера и на наставните методи како методичка страна на наставната работа.

Сложеноста на таа методичка страна на наставната работа произлегува од мноштво наставни методи во сите нивни варијанти, со што се истакнува потенцијалното „големо богатство на методичките начини на работа.,,³¹

Задачата на наставникот е да го запознае тоа богатство на методички начини на работа и да може успешно да ги применува во текот на наставниот процес, така што нема да издвојува или да и дава примарна улога на некоја метода, да прави фаворизирање на една метода за сметка на другите дидактички методи, кои во тој случај би биле потценети и елиминирани.

³¹ Ibid.

Успешната современа настава бара успешна комбинација на сите применливи методи зависно од ситуацијата, како и од градивото што се обработува, возраста на учениците итн.

Сеопфатноста на методичките постапки се однесува на меѓусебно поврзување на наставните методи при реализација на наставниот процес. Тоа поврзување може да биде симултано со оглед на синхронизирање т.е. истовремено применување на повеќе наставни методи, како и sukcesивно, односно после еден начин на работа следи друг.

Динамичноста на наставните методи се изразува во нивното непрестано менување во сите нивни врсти и варијанти. Но тоа менување не смее да биде случајно и формално, туку смислено што значи дека во поедини наставни ситуации треба да се одбере *најефикасната и најекономичната наставна метода*.

Тоа воедно претставува и основен критериум во изборот на наставните методи. Со таквото осмислено менување на некоја од нив, се постигнува потребната динамичност, како и економичноста во наставниот процес, сето тоа со цел за потполно остварување на задачите на наставата. За сето тоа одлучува наставникот како управувач, раководител и менаџер во наставниот процес.

Со оглед на поучувањето на наставникот и самостојната работа на учениците секој дидактички систем на наставата го условува социолошкиот облик на работа, што се однесува на бројчаната формација на ученици со кои работи наставникот во текот на наставниот процес.

Бројчаните формации можат да бидат образовна група, одделение, работни групи, парови на ученици, па и поединечни ученици како индивидуални носители на работата.

Со оглед на тоа што во секој дидактички систем се искажува директното поучување на наставникот и самостојната работа на учениците, од тој аспект ќе ги наведеме основните социолошки облици на работа.

Директно поучување со фронтална работа; самостојна работа на учениците (групна работа, работа во парови, индивидуална работа, самостојна работа и наставна технологија).

Познато е дека наставниот процес по својата природа и суштина е карактеристичен интеракциски и интерперсонален однос меѓу наставниците и учениците, како и меѓу самите ученици.

Ова во суштина значи дека наставникот не открива нови дидактички компоненти во наставата, туку изнаоѓа начини за нивна видоизменета организација и изведба. Исто така во однос на часовниот систем, наставникот не го негира истиот, туку врши интегрирање и реорганизација на дневното нето наставно време, исто како што не ја видоизменува физиономијата на наставните предмети, туку содржините ги интегрира во тематски курикулум, како што не ја негира улогата и позицијата на ученикот како субјект што учи, туку настојува да го трансформира во субјект со активна вклученост во учењето.

Што се однесува до методите на работа не ги отфрла досегашните постоечки, туку настојува тие да претставуваат дел од активностите на ученикот, кој има за цел во оваа современа настава да добива не само знаења, туку пред се да стекнува и развива способности - (не е примарно што и колку ученикот знае).

Значи тука немаме класично вреднување на капацитетот на меморирање, туку создаваме услови за разбирање и сфаќање на усвоените факти.

2.1.3. Социоемоционална клима во наставата

За социјална клима се смета квалитетот на вкупните односи помеѓу учесниците во воспитно-образовниот процес. Пред се тоа е односот наставник -ученик. Понатаму однос на ученикот со другите ученици, т.е.улогата и статусот што го има еден ученик во групата.

Емоционална клима подразбира доминација на лагодно чувство од страна на учесниците во воспитно-образовниот процес. Позитивната емоционална клима претставува радост за доаѓање во училиште како за учениците така и за наставниците, така што со задоволство ги обавуваат заедничките активности.

„Позитивната емоционална клима силно влијае на позитивниот однос на децата спрема училиштето и обратно, негативната доведува до бегање и изостаноци од наставата,,³²

³² Богнар, М. Л., (2005), *Дидактика*, Шкољска књига, Загреб, стр.95-99

*„Една од значајните компоненти на позитивната социо-емоционална атмосфера во наставата е готовноста на учениците да се зафатат со задачите што пред нив ги поставува наставата. Поради тоа, наставата која сака да се здобие со позитивен емоционален предзнак треба да ги искористи природните човечки мотиви кои стимулираат на учење и готовност за зафаќање со училишните задачи, како што се потребата за задоволување на љубопитноста, барањето начини за самопотврдување итн.,”*³³

Прочуениот педагог Јан Амос Коменски дава свој придонес кон оформувањето на идејата за формирање на позитивна емоционална атмосфера во наставата и за потребата од поттикнување на емоциите на учениците во наставата. Тој бара практични решенија за спроведување на идејата за воспитување во сообразност со детската природа, сметајќи дека *„децата треба да се подучуваат со полесни методи, кои нема да ги одбиваат од науката, туку ќе ги привлекуваат како мамка, при што децата при учењето ќе почувствуваат иста радост како и кога го минуваат денот играјќи си.,”*³⁴

Негов придонес кон позитивно емоционално насочување на наставата претставуваат и неговите заложби за прифаќање на некои решенија во врска со изведувањето и организирањето на наставата. Тука пред се спаѓа неговото барање наставникот да ги сака децата, да биде педагог по вокација и кон нив да се однесува со вистинска човечка нежност.

Учењето на францускиот мислител од 18 век Жан- Жак Русо претставува натамошно развивање на идејата за потребата од поттикнување на позитивните емоции на учениците во образовниот процес.

Идеите на Русо за правилно воспитување на детето претставуваат квалитативен скок во проучувањето на детската природа и детските емоции. Исто и големиот педагог Песталоци презентира резултати од практичните проучувања на детската личност, со што отвора широки можности за натамошни педагошки истражувања од ваков карактер.

³³ Тофовиќ, Камилова, М., (1994), *Уметничката литература и педагошките чувства*, стр.36.Метафорум, Скопје.

³⁴ Коменски, Ј. А., (1954), *Велика Дидактика*, Београд, стр.31.

Од останатите истражувања на емоциите во 19 век, особено поради својата биолошка втемеленост, посебно внимание заслужува Дарвиновиот еволуционистички пристап. Големиот дел од оваа работа на Чарлс Дарвин е посветен на испитувањето и интерпретацијата на одделни човечки емоции, како што се: жалоста, очајот, љубовта, омразата и др.

Мандиќ истакнува дека „од емоционалната клима во одделението зависи емоционалната сигурност на учениците, нивното задоволство и менталното здравје, а со самото тоа и резултатите од нивното постигнување во училиштето.“³⁵

Според Јенсен „хроничниот стрес ја отргнува способноста за размислување. Колку е поголем стресот, толку учениците се повкочанети и постигнуваат послаби резултати. Со други зборови опуштениот нервен систем е најдобар за учење.“³⁶

Тој вели дека емоциите се клучен дел на процесот на логичкото мислење и резонирање. Кога се присутни емоциите мозокот донесува подобри одлуки. Дизајнот на мозокот е таков што тој биолошки преферира интегрирање на емоциите во мислењето.

Од цитираното може да се разбере дека емоциите играат главна улога во приемот на податоци, нивната обработка како и на конструкцијата на повратната информација.

И. Осмиќ исто така истакнува дека „стравот може да доведе до емоционално повлекување, а во екстремни околности и до емоционален шок и да го оневозможи нормалниот психички развој на учениците“.³⁷ Тој вели дека стравот произведува спротивни ефекти така што учениците на таквите постапки на наставниците најчесто го прават токму она што им се забранува.

Во развитокот и оформувањето на идејата за поттикнување на емоциите на учениците во наставата, а особено од аспектот на можноста за користење на уметноста како фактор за позитивно емоционално насочување на наставната работа, значајна улога имаат новите педагошки движења, меѓу кои и движењето за уметничко воспитание.

³⁵ Мандиќ, Г. П., (1991), *Психологија у служби учења и наставе*, Графокомерц Туњиќ, Лукавац, стр.95-110

³⁶ Јенсен, Е., (2003), *Супер настава – наставне стратегии за квалитетну школу и успјешно учење*, Едука, Загреб, стр.71-79

³⁷ Осмиќ, И., (2001), *Комуникације и интеракције у наставном процесу*, Грин, Тузла, стр.112-123

Како посебно значајна, како концепција која е во најдиректна врска и најмногу влијае врз развивањето на идејата за поттикнување на емоциите на учениците во наставата, па оттука и за формирање и на позитивна емоционална атмосфера во неа, се издвојува *доживувачката настава*.

Нејзините застапници бараат во наставата да се користат силни доживувања на учениците, кои треба да бидат предизвикани од настаните и појавите во секојдневниот живот.

Така, според еден од најпознатите претставници на новото воспитание Френе, „принципот на слободното изразување е особено значаен за сите училишни возрасти, при што методите на поттикнување на слободното изразување треба да бидат во сообразност со возрастните особености на децата,“³⁸

Бидејќи во наставата често се сретнуваат ситуации кои кај учениците предизвикуваат страв, несигурност и други негативни емоции, голем дел од истражувањата на позитивната емоционална атмосфера, и пристапуваат само од аспектот на тоа: *како учениците се чувствуваат во наставата*.

Меѓутоа и покрај тоа што во ваквите пристапи точно се оценува значењето на потребата наставата да претставува извор на позитивни емоции кај учениците, посебно со оглед на нивното значење за формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата, само позитивните емоции на учениците, надвор од контекстот на сите останати компоненти на позитивната емоционална атмосфера, не можат да бидат основа за нејзино формирање во текот на наставниот процес.

Всушност на емоционалната атмосфера во наставата треба да и се пристапува како на *сложена и мошне суетилна појава*, при што е потребно да се идентификуваат сите нејзини позначајни белези.

Една од значајните компоненти на позитивната емоционална атмосфера во наставата е *готовноста на учениците* да се зафатат со задачите што пред нив ги поставува наставата.

³⁸ Freinet C.(1956),...: *Les methods naturelles dans la pedagogie modern*, Paris, p.85.

Поради тоа наставата која сака да се здобие со позитивен емоционален предзнак треба да ги искористи природните човечки мотиви кои стимулираат на учење и готовност за зафаќање со училишните задачи, како што се на пример: потребата за задоволување на љубопитноста, барањето начини за самопотврдување итн.

Ова дотолку повеќе што лишена од оваа своја компонента наставата станува *принуда*, а *учењето* напор.

Сето тоа условува кај учениците да се јават низа негативни емоции, што неповолно се рефлектира врз можноста наставата да добие позитивен емоционален предзнак.

Доколку позитивната емоционалност во наставата ја оквалификуваме како атмосфера во која учениците се чувствуваат прифатени и сакани од страна на наставникот, во која учениците често се поттикнувани и пофалувани за своите наставни напори, тогаш и отсуството на страв, како една од негативните емоции кои можат да се јават во наставата, можеме да го сметаме како значајна компонента на позитивната емоционална атмосфера во неа.

Наставата со позитивен емоционален предзнак треба пред се да создаде оптимални услови за правилен емоционален развој на учениците, односно да ги избегнува казнувањето, поттикнувањето на чувството на вина и загриженост и слично, бидејќи *„одбраната од нив мора да биде премногу крута, напорна или патолошка,..“*³⁹

Таа треба да придонесе за изградување на позитивни ставови кај учениците кон наставата и училиштето, дотолку повеќе што *„учениците бегаат од оние часови на кои што наставниците ги казнуваат поради некои нивни постапки, на коишто ги испрашуваат и покрај претходните извинувања,..“*⁴⁰

Оваа карактеристика на позитивната емоционална атмосфера во наставата се читува со таков вид емоционални односи и со такво позитивно емоционално двонасочно комуницирање во хоризонтална и во вертикална смисла - што овозможува секој ученик да може да забележи што чувствуваат наставникот и неговите другари за него.

³⁹ Vujic, V., (1973), *Pedagoski znacaj redukcije anksioznosti*, Pedagoski rad, br.5-6, str.232.

⁴⁰ Stanic, I., (1976), *Sta misle nastavnici o bjezanju učenika s nastavnih sati*, Skolski vjesnik, br.4, str.18

Секако во услови на таква емоционална атмосфера тоа се чувствата на прифатеност, разбирање, саканост и поддршка.

Заради сето тоа, при истражувањето и објаснувањето на емоционалната атмосфера во наставата треба да се имаат предвид следните елементи:

- нејзината условеност од бројни фактори и влијанија од најразлична природа, кои понекогаш и не се во директна врска со наставата,

- нејзината динамичност и брзата менливост на нејзиниот предзнак, при што е почест и побрз преминот кон негативна емоционална атмосфера одошто обратно, како и

- нејзината варијабилност, дури во рамките на еден ист наставен предмет и при еден ист наставник.

*„Наставникот како живо и сензибилно суштество со својата функција и значење што ги има во наставниот процес претставува прва алка во синџирот-фактори со примарно значење за формирањето на позитивна емоционална атмосфера во наставата,“*⁴¹

Резимирајќи ги позначајните карактеристики на позитивната емоционална атмосфера во наставата, оние кои поопшто ги отсликуваат нејзините димензии, можеме да констатираме дека сите тие всушност се темелат врз некои природни емоционални потреби на човекот, како што е потребата за воспоставување топли емоционални односи, што особено е изразена кај децата од училишна возраст.

Посебно треба да се напомене дека тргнувајќи од резултатите на најновите психолошки истражувања на влијанието што интензивните емоции-без разлика на својот предзнак-го имаат врз когнитивните процеси, ни ***прегреаната позитивна емоционална атмосфера***, т.е. секоја атмосфера во која доминираат силни емоции, нема да биде воспитно-образовно продуктивна, зашто во неа се намалуваат можностите за нормално одвивање на наставниот процес.

⁴¹ Тофовиќ, Камилова, М., (1994), *Уметничката литература и педагошките чувства*, стр.56.Метафорум, Скопје.

Поттикнувањето на позитивните емоции кај учениците во наставата, исто така ќе придонесе учениците да се формираат во личности кои ќе имаат топол емоционален однос кон себе и кон другите, т.е. емоционално ќе бидат подготвени и зрели да ги прифатат сите одговорности на едно успешно општествено живеење.

Во врска со тоа, наставата која сака да го даде својот максимален придонес за правилното емоционално развивање на личноста во сето значење што тоа го има во однос на нејзиното општествено експонирање, треба пред се да овозможува јавување на позитивни емоции во неа.

Но не само тоа. Доколку се стреми кон правилно емоционално развивање на учениците, наставата мора да смета не само на индивидуалните интелектуални особености на учениците и нив да ги почитува, туку да ги почитува и нивните возрасни и емоционални особености.

Неопходен услов за исполнување на оваа задача на наставата е знаењето, способноста и подготвеноста на наставниците да го свртат своето внимание и кон емоционалните особености на учениците. Во таа смисла што подобро запознавање на индивидуалните емоционални особености на учениците, а што е во директна функција на остварувањето на целта на воспитанието и образованието и на правилното емоционално развивање на младите личности, подразбира постоење на блиски пријателски односи меѓу субјектите во наставата, проткаени со чувство на заедништво и заемна припадност.

Со еден збор, потребата од користење и развивање на емоциите на учениците во наставата произлегува првенствено од фактот што емоционалната компонента на личноста не може да се изостави од низата компоненти кои ја сочинуваат нејзината интегралност. Особено доколку се стремиме кон нејзиното сестрано развивање, таа треба рамноправно да се развива и гради.

Емоционалната стабилност, или нестабилност, преголемата чувствителност, или емоционалната отапеност - оставаат силен печат врз севкупниот развој на личноста.

Токму поради тоа во наставата треба да се бараат начини за поттикнување на позитивните емоции на учениците, тргнувајќи од конкретните емоционални состојби на учениците и почитувајќи ги нивните индивидуални и возрасни емоционални особености.

Развивањето на позитивни емоции на учениците во наставата има и свое психолошко оправдување, т.е. големо значење за сестраното развивање на личноста и за реализирањето на низа круцијални задачи на наставата. За тоа сведочат и најновите психолошки сознанија, според кои во процесот на учењето постои тесна поврзаност помеѓу *емоциите и когнитивните процеси*.

Посебно значајно е што со оглед на тоа што емоциите многу повеќе влијаат врз повисоките сознајни процеси, негативните и силни емоции особено лошо се одразуваат врз можноста за успешно учење и совладување на наставните задачи.

Ова го потврдуваат податоците од многубројни истражувања, со кои е докажано дека емоционално вознемирениот човек учи со позабавено темпо, послабо го репродуцира веќе наученото градиво и потешко ги решава поставените проблеми.

Од друга страна, голем број тешкотии кои се јавуваат при создавањето оптимални услови за развивање и користење на позитивните емоции кај учениците произлегуваат од недоволната разработеност и конкретизација на наставните задачи, кои најчесто ги определуваат само крајните ефекти од користењето на позитивните емоции, а не и начините и моделите на наставното работење кои можат да се сметаат како најцелесообразни.

3. Традиционалната и современата улога на наставникот

Истражувањата вршени во светот во врска со интелектуалниот развој на децата, покажале дека од пресудно значење како тие го признаваат светот и кои способности би се развивале кај нив, зависи од возрасните кои се во нивна близина. Со други зборови, многу е важна улогата на наставникот и воспитувачот во развојот на мисловните активности кај децата и учениците, во воведувањето на самостојната работа, решавањето на проблеми, поттикнувањето на креативноста и творештвото и воопшто врз целокупниот интелектуален развој.

Во меѓусебната комуникација луѓето можат да делуваат еден на друг на различен степен на интеракцискиот однос. Спрема тоа овој проблем зафаќа аспект на односи во комуникацијата. Од различните внатрешни поврзаности помеѓу личностите кои комуницираат, зависи степенот на нивната интеракциска поврзаност.

За наставниот процес во кој не се пренесуваат сувопарно само знаења и информации, туку се врши и меѓусебно влијание, многу е важно на кој степен на интеракциска поврзаност се одвива комуникацијата. Однос помеѓу учениците, па и меѓу луѓето воопшто не постои без интеракција, а за да дојде до комуникација воопшто, мора да постои барем минимална интеракција.

Познато е дека и молчењето помеѓу луѓето претставува на некој начин комуникација. Но на степенот на кој се наоѓаме во интеракција се зголемува нашата способност да делуваме и дејствуваме на другите, како и да ги прифаќаме нивните влијанија, а тоа за самиот наставен процес има и тоа како пресудно значење.

Колку што комуникацијата во процесот на наставата се одвива на еден повисок степен на интеракциска поврзаност, така и успешноста на наставата ќе биде на еден повисок степен на нејзината реализација.

Интеракцијата помеѓу наставникот и учениците во воспитно-образовниот процес, воглавно се воспоставува со комуникација. Меѓутоа за успешност на нивната заедничка активност не е сеедно на кој степен на интеракциска поврзаност тие ќе комуницираат.

Тоа значи дека размената на знаци и создавање на значење, што всушност се однесува на информирањето во процесот на комуникацијата, може да биде на различни степени на внатрешна поврзаност помеѓу личностите кои меѓусебно комуницираат.

Процесот на информирање како што ни е познато, за разлика од процесот на комуникација е едномерен. Наставникот може да ги информира учениците за наставните содржини, а при тоа да не успее да воспостави интензивна интеракција со нив, дури и ако од нив добива повратни информации, но без интензивно меѓусебно делување и интеракциска поврзаност во комуникацијата.

Со методот на интеракција треба да се применуваат и методите на:

- *Партиципација* - оспособување на учениците заеднички да работат на дадените задачи;

- **Рефлексивна** - кога учениците нема да можат да се согласат околу решавање на некој проблем. Ги поттикнува учениците да ги преиспитаат сопствените ставови, како и ставовите на другите ученици;

- **Антиципација** (предвидување), му овозможува на ученикот да ги преиспита своите ставови и мислења како и своите размислувања во однос на иднината.

Интерактивните облици на учење се потпираат на активната улога на ученикот и наставникот во процесот на учењето и усвојувањето на знаењата.

Тимската настава е специфична по тоа што има поделба на улогата и задачите во проучувањето на еден проблем.

За Ивиќ *„интерактивната настава претставува стекнување на знаења, но истата се сфаќа и многу пошироко: развивање на социјализацијата, формирање и менување на социјалните ставови и слично,“*⁴².

Според Крнета *„интерактивните модели на учење се засновани на претпоставката дека социјалните фактори имаат битно суштинско влијание на текот и резултатите на воспитно-образовната работа, што не е новост затоа што во педагошката теорија и наставната пракса, уште од најраните сознанија и искуства познато е дека средината т.е. опкружувањето има големо влијание за воспитно - образовната работа,“*⁴³

Б. Грин⁴⁴ зборува за три главни начини на кои учениците учат: методот „кажи ми,“ методот „покажи ми,“ и методот „вклучи ме,“.

Кога се применува методот кажи ми, учениците истиот ден забораваат 90% од она што го слушнале.

Со методот покажи ми, освен говорните се употребуваат и визуелни информации. Но учењето и понатаму останува пасивен процес и за седум дена се заборава околу 50% од материјалот.

Учениците активно се вклучуваат во процесот на учење со методот вклучи ме. Со овој метод учениците учат многу повеќе и паметат околу 90% од материјалот.

⁴² Ивиќ, И., Пешикан, А. С., (2001), *Активно учење 2*, Институт за психологију, Београд, стр.38-43

⁴³ Крнета, Д., (1999), *Социјални фактори као детерминанта интерактивног учења*, Интерактивно учење, Министерство просвете Републике Српске, бања Лука, стр.55-62

⁴⁴ Грин, Б., (1996), *Нове парадигме за стварање квалитетних школа*, Алинеа, Загреб., стр.22-35

3.1. Комуникации во современата настава

Еден од битните моменти во воспитното дејствување на наставните содржини е всушност комуникацијата што наставникот ја воспоставува со учениците. Наставникот комуницира со учениците и вербално и невербално.

Со самото влегување во училницата на некој начин стапува во интеракција и комуникација со учениците.

„Комуникација (лат. *Comunicatio*) - врска, однос, општење...“⁴⁵

Персонална комуникација е комуникација на два или повеќе поединци без посредство на технички медиум. Комуникација преку технички медиуми е аперсонална - безлична.

Во наставата овие два вида на комуникација можат меѓусебно да се надополнуваат.

Вербална комуникација е комуникација со зборови.

Невербална комуникација е општење со други средства (слики, гестови, очи, мимики).

Да се разбере невербалната комуникација на друг човек значи да се стекне увид во неговите проблеми: да се разбере што стои зад неговото однесување истовремено значи и да му се прости нешто за што порано би го осудиле или нападнале.

Во наставата претежно се води вербална комуникација. Таа се остварува преку усменото излагање, разговор, преку технички средства (радио, филм, книга). Иако е неопходна за наставата, вербалната комуникација може да има и негативни ефекти доколку се претера во нејзината употреба. Тогаш доаѓа до вербализам (доминира усното излагање, учениците се пасивни). За да не дојде до ова, потребна е двонасочна комуникација со примена на различни методи (демонстрација, експеримент..)

Постојат две форми на комуникација меѓу наставникот и ученикот:

- **коакција; и**
- **интеракија.**

⁴⁵ Ширилова, В., (2001), *Голем лексикон на странски зборови и изрази*, Топер, Скопје.

Коакција - наставникот ја има клучната улога во комуникацијата. Тој ја започнува, завршува и контролира комуникацијата. Ученикот е во пасивна положба.

Интеракција - се создава демократска клима во одделението. Се почитува иницијативата на ученикот. Информацијата се движи во две насоки: од наставникот кон учениците и обратно. Ученикот не е само во положба на слушател, туку и од него доаѓаат информации. Ваквиот однос придонесува во осамостојувањето на ученикот, поуспешна социјализација, како и когнитивен развој на ученикот. Комуникацијата е многу побогата и поттикнувачка доколку во одделението има демократска атмосфера ако двострано се разменуваат информациите: наставник - ученик; ученик - наставник. Добриот наставник ќе ја почитува учениковата индивидуалност во комуникацијата. Освен вербалната треба да се развива и невербалната комуникација (гестови, мимики, поглед), бидејќи овие форми се од големо значење за воспоставување на добри односи и доверба помеѓу наставниците и учениците. Комуникацијата се смета за побогата доколку бројот на ученици во одделението е помал.

Наставата е плански и организиран воспитно-образовен процес. Како образовен процес, наставата е акт на пренесување и усвојување на знаења, умеѐња и навики.

Со образованието се опфатени оние ментални процеси кои се однесуваат на когнитивните аспекти на воспитанието на личноста.

Наставата е единствен процес на поучување и учење. Поучувањето и учењето се процеси на комуникација.

*„Под поимот поучување на наставникот се подразбира посредна или непосредна помош на ученикот во текот на учењето. Кога поучувањето тече со непосредна помош од наставникот, тогаш наставникот и ученикот се во директен контакт - ова е директно поучување.“*⁴⁶

Посредното поучување е индиректно и подразбира посреден однос наставник - ученик. Во интеракцијата меѓу ученикот и наставникот постои примарна комуникација

⁴⁶ Попоски, К., (1997), *Психолошки основи на современата настава*, Просветно дело, Скопје, стр.46

(прашува оној кој знае, а одговара оној кој знае и умее). Ваквата комуникација е поттикната од љубопитноста и интересите на ученикот.

Поучувањето во наставата е функционално поврзано со учењето. Учењето на ученикот зависи од поучувањето од страна на наставникот, но и од учењето на учениците. Поучувањето е успешно, доколку истото премине во *учење*.

Учењето е процес на релативно трајно менување на личноста на ученикот. Учењето подразбира двонасочна интеракциска комуникација помеѓу наставникот и учениците.

Процесот на учење е темел на наставната работа. Преку учењето се усвојуваат нови знаења, вредности и ставови, т.е. процесот на учење е процес на пренесување на информации.

Повисок степен на акциско-реакциска комуникација е *емпатиското комуницирање*. На тој степен барем една од личностите, единките кои меѓусебно комуницираат, мора емпатиски да комуницира со другата единка. Во воспитно-образовниот процес тоа е наставникот, кој познавајќи ги своите ученици емпатиски го прилагодува начинот на комуницирање со единките/учениците.

На овој степен на акциско-комуникациска реакција, можеме да зборуваме за образовното делување, за пренесувањето на информациите, кое може да биде помалку или повеќе успешно, но на тој степен немаме меѓусебно делување во врска со воспитното дејствување врз личноста на ученикот.

Додека на акциско-реакциската комуникација наставникот може да биде успешен во образовното делување, дотолку на степенот на емпатиско комуницирање можеме да очекуваме негово воспитно делување. Меѓутоа гаранција за успешна настава ќе биде воспоставениот дијалог кој е и еден од битните елементи на реципроцитет во меѓучовечките односи.

Всушност што значи сето ова погледнато поодблиску од страната на еден наставник. Тоа би значело што поуспешно оспособување на наставникот за развивање на неговите комуникативни способности, како истиот наставник би бил што поуспешен и посигурен во водењето на воспитно-образовниот процес во наставата.

Посебно е битен условот наставникот да биде што повеќе мотивиран за воспоставување и остварување на што поуспешна комуникација, а со самото тоа и интеракција во наставниот процес.

Една од објективните причини за успешна интеракција е и малиот број на ученици во одделението. Во ситуација кога наставникот има преголем број на ученици не постои објективна можност подобро и поодблиску да ги запознае, како и да им се приближи, така и да комуницира на еден повисок степен на интеракциска поврзаност.

Еден од субјективните услови според кој најважна е развиената емпатиска способност на наставникот која ќе му овозможи да биде поосетлив на однесувањето на учениците, како и да може својата комуникација да ја прилагоди како на еден ученик, така и на одделението во целина.

Впрочем како што ќе истакне Елиот Еснер - *„ефективното училиште зависи од квалитетни наставници„*⁴⁷

Значење треба да добијат и *активноста и содржината*.

Впрочем, иако содржината варира во различни ситуации, таа секогаш треба да е во врска со дејството, односно активноста и обратно. Притоа и активноста и содржината треба да бидат тематизирани.

3.2. Личноста на наставникот како фактор во наставата

Со своето знаење наставникот ги образува учениците, додека пак со својата личност тој ги воспитува, при што љубовта кон учениците, како и кон наставниот предмет е незаменлива.

Темелна и основна задача на наставата е информирањето, а на него се засноваат сите останати задачи.

Информирањето како темел на наставата може да се остварува со различни стратегии и активности, зависно од стручната и комуникативната компетентност на наставникот.

⁴⁷ Eliot, W. Eisner, (1982), *Cognition and curriculum A basis for deciding what to teach*, Longman, New York and London, p.220

Кога станува збор за високошколски наставник, тогаш покрај другите важна улога има и неговата компетентност на знаење. Советодавната и аниматорската работа се надоградуваат на информаторската работа и се надополнуваат и надоврзуваат.

Спрема тоа наставникот најпрво мора да се оспособи за квалитетно информирање, за да може понатаму да ја развива советодавната и аниматорската задача на наставата.

Има различни стилови на наставници: наставник како *информатор*; наставник како *советник*; наставник како *аниматор*.

- **Наставникот информатор** го наоѓаме помеѓу младите наставници, кои имаат знаења, но сепак се без лично искуство.

Сведувајќи ја наставната работа претежно на информирање, делувањето на тој наставник претежно останува без некое посилно дејствување врз учениците.

- **Наставникот како советник**, во наставата појдовна цел е личноста на ученикот.

Овој тип на наставник не го пренесува само своето знаење, пренесувајќи некои сувопарни информации, туку во предавањето се внесува себе си, своите чувства, своите искуства и уверувања, себе си како личност. Теоријата ја поврзува со пракса, правејќи на тој начин учениците целосно да се вклучат во наставата.

- **Наставникот како аниматор** се карактеризира по тоа што ги поттикнува учениците на акција, во која ќе можат да се изразат себе си. Неговите информации не само што продираат длабоко до учениците, туку имаат и силно мотивирачко дејство. Тука веќе се создава простор и се прават ситуации на искуствено учење.

*„Искусственото учење, за разлика од искуствата со интелектуалното учење, насочено е на ученикот како на целосна личност, ги интегрира мислата и акцијата врзувајќи ги за концептот на однесување.“*⁴⁸

Во такви околности се развива одговорноста за групен успех и одговорност за сопственото учење, лесно се поттикнува креативноста и се буди иницијативноста на учениците.

⁴⁸ Gordon, A.W. Stephen E.M. (1981), *Experiential Learning and Change*. Theory design and practice. A Wiley Interscience Publication, John Wiley & Sons, New York, p. 136

*„Да се биде успешен наставник, можеби е најтешката професија во нашето општество,“*⁴⁹

Потешкотиите при остварување на успешноста лежи од една страна во разноликоста на улогите, а од друга страна во бројноста на учениците.

Поучувањето е тешко и во најдобри услови, а кога се немаат на ум потребите на ученикот и наставникот, тогаш е уште потешко и невозможно.

Сите методи на поучување кои ги занемаруваат потребите на наставникот и ученикот се осудени на неуспех.

„Стартна точка се детските мисли, односно што и како да се учи. Се поставува барањето децата да го фокусираат вниманието на сопствениот начин на мислење во врска со содржината,“ - истакнува Прамлинг.⁵⁰

Детето треба да ја знае целта на тоа што го учи.

Имено, ако детето не е свесно за некоја природна појава или слично, невозможно е да учи за неа.

Поентата е всушност во потребата воспитувачите и наставниците да ги направат достапни и видливи нештата кои децата ги учат.

Размислувањето, да се употреби како метода во воспитанието. За да им се овозможи на децата да размислуваат, тие треба да бидат инволвирани во некои активности (материјал, ситуации, игра, задачи и слично), кои ќе им овозможат да разговараат и размислуваат околу она што го учат и работат.

Да се поттикнуваат различните размислувања.

Наставникот и воспитувачот мора да ги истакнуваат начините на кои децата размислуваат и да ги употребуваат нивните идеи како содржина во воспитно-образовниот процес. Воспитувачот и наставникот мора да бидат свесни дека децата учат едни од други, што значи дека и разликите во детското размислување треба да се поттикнуваат.

⁴⁹ Glasser, W. (1994), *Kvalitetna skola*, Zagreb: Educa, p.23-42

⁵⁰ Pramling, I. (1997), *Understanding and empowering the child as a learner*, Education and human development, Blackwell publishers, Massachusetts, USA, p.111-119

*„Учењето, односно сознавањето треба да се гледа како дел од целокупниот свет на искуството.“*⁵¹

На наставникот во современата настава се повеќе треба да се гледа како на личност која не пренесува знаење, туку обезбедува релевантни извори, а ученикот ги открива оние што му требаат.

Исто така, како еквивалентен член на групата, наставникот може да понуди сугестии, или да воведо нови идеи кога ќе почувствува дека тоа е потребно.

Разбирливо е дека промените не можат да се случат преку ноќ. Наставникот ги избира методите, ги селектира изворите, креира вежби, задачи и одлучува кога, каде и колку треба нешто да се направи и научи. Преку оваа функција всушност е претставен авторитетот на наставникот.

*„Кога би се откажале од овие работи, авторитетот би се срушил како кула од хартија.“*⁵²

Треба да помине време и учениците и наставниците да научат да работат на начин преку кој ќе доаѓа до израз креативноста.

Во име на обезбедувањето поголем интелектуален развој на учениците и изменување на нивната улога од пасивни восприемачи, во активни учесници и креатори на воспитниот процес, наставниците и воспитувачите треба се повеќе да се соживуваат со новата улога и да ја прифаќаат со задоволство.

Современите тенденции во развојот на интелектуалното воспитание, иницираат битни промени во:

- позицијата на ученикот во воспитно-образовниот процес ;
- улогата на наставникот во наставата

Овие промени коинцидираат со севкупноста на промените што го зафаќаат училиштето во постиндустриското општество.

⁵¹ Ibid.str.569.

⁵² Brandesop Ginnis, (1986),*A guide to student centered learning*, England,p.74.

Училиштето мора да ја рedefинира својата улога во денешно време, доколку сака да опстои на предизвиците на времето, но и на критиките што се упатуваат на неговата адреса.

Гледано од тој аспект, неминовни се промени во позицијата на ученикот во насока на обезбедување што е можно поактивна улога во процесот на наставата. Развојот на интелектуалните сили и способности, поттикнувањето на мисловната активност, учењето преку истражување, самостојното доаѓање до знаењата, решавањето на проблеми, како и создавањето навики за перманентно образование, добиваат приоритет во современо концепираниот воспитно-образовен процес.

Значи, примарна задача на училиштето станува прашањето *не што се учи, туку како се учи, односно како се доаѓа до знаењата.*

Оттука, стимулирањето на енциклопедизмот и мозаичноста во нивните знаења, станува се понеодржлива задача од која училиштето треба да се ослободува, бидејќи не придонесува за развој на интелектуалните способности, интересите на личноста и слично.

Сите овие аспекти неминовно водат и до рedefинирање на улогата на наставникот од *генератор* на целокупната активност, кон *водач и насочувач.*

Овие промени се тесно поврзани со реалните барања за промени на позицијата на ученикот од пасивен објект, кон активен субјект.

Свесни сме дека промените во улогата на наставникот не се едноставни. Тие опфаќаат различни компоненти што се инкорпорирани во потребата -наставникот да покаже поголема флексибилност, отвореност и разбирање за ученикот и истиот да го прифати како рамноправен партнер во воспитно - образовниот процес.

На тој начин ќе се придонесе и за посилна интеракција на комуникација меѓу двата најзначајни субјекти во воспитно-образовниот процес - ученикот и наставникот, но и за поквалитетно образование во целина.

Училиштето покрај онаа првична улога што ја има за давање на образование на своите ученици, сепак не може да ја изостави и улогата за воспитување на истите. Иако првично родителите и семејството се првите кои ја имаат примарната улога за воспитание, сепак тоа не смее да се изостави од училиштата, бидејќи воспитно-

образовниот процес прави една целина, токму со склопот на овие две функции истовремено.

Со други зборови не смееме да го запоставиме воспитанието како процес, за сметка на образовните функции кои се одвиваат во наставата.

Значи станува збор за еден целосен опфат, без одделување на процесот на образование од процесот на воспитание, тоа се две меѓусебно поврзани појави.

Еден од субјектите во интерперсоналната комуникација во наставата е наставникот. Личноста на наставникот го определува стилот на раководење, начинот на однесување и односот со учениците. Стилот на раководење на наставникот е поврзан со својствата на неговата личност.

Рот нагласува два „меѓусебно различни стила на раководење - *автократски* и *демократски*„⁵³

Кај **автократскиот стил** - еден е водач, тој се решава сам, сам ги определува задачите, сам одлучува кој каква задача ќе добие, сам одлучува за начинот на нивната реализација, сам оценува, малку или воопшто не се советува.

Ваквиот начин на водење на наставата е карактеристичен за традиционалната настава, која има многу слабости, а ваквиот начин на реализација на наставата го сметам за најголема негативност, која води до инхибирање и пасивизирање на ученикот во наставата.

Кај **демократскиот стил** - сите учествуваат во поставувањето на задачите и нивното решавање, имаат можност да влијаат на изборот на задачите кои ќе ги работат и можат заеднички да го оценуваат успехот.

Со демократскиот стил наставникот ја развива личноста на ученикот.

Позитивното однесување на наставникот создава позитивна атмосфера, носи резултати и зголемена ефикасност, а со тоа и зголемен квалитет во самото учење.

Не случајно овој начин на реализирање на наставата се спроведува во современите облици на наставата и учењето и секако покажува задоволителни резултати, како од страна на учениците, така и од страна на родителите.

⁵³ Рот, Н., (1982), Знакови и значење, Нолит, Београд, стр.89-97

Демократскиот однос, стил и атмосфера во наставата и во односите меѓу наставниците и учениците во неа, се одликуваат со неколку позначајни карактеристики и тоа:

- со вистинска дијалектика на интеракцијата меѓу наставниците и учениците, како и меѓу самите ученици;

- со фиксираност и на наставниците и на учениците во улога на субјекти во наставата.

Ова значи дека признавањето на автономија на учениците во наставата е во согласност и со автономијата на наставникот - *„Да се признае во другиот, субјект во објектот, односно автономна и независна личност со право на сопствени потреби и сопствен развој„*, пишува П.Брајша, претпоставува доживување на себе си како независен и автономен субјект, што всушност не е ништо друго туку развиен „его-идентитет„ во нас.⁵⁴

- со поттикнување, прифаќање и респектирање на правата, желбите, потребите, плановите, иницијативите и мотивите на учениците во наставата со што се создава основа - слободата на поединецот да ја гарантира слободата на сите и обратно, слободата на сите да ја гарантира слободата на секој поединец;

- со создавање услови и атмосфера за дијалектичко наизменично манифестирање и потврдување на учениците во наставата;

- со поттикнување на повеќенасочна комуникација меѓу сите учесници во воспитно-образовната работа во согласност со целите и задачите, степенот на развиеноста на учениците, изворите и средствата на знаења што се користат и применуваат;

- со развивање практика на соработка, заедничко договарање и одлучување и друго.

Оваа суштина и функција на односите во наставата, се изразува, а секако и се претпоставува, и со развивање и афирмирање на нова, радикално изменета улога на наставникот во наставната дејност.

⁵⁴ Брајша, П., (1981), *Општа психодинамика самоуправног понашања*, Загреб, стр.68-90

Тоа значи дека наставникот, според изменетите услови и сознанија, во својата нова улога нема и не може да има монопол врз комуникацијата и изворите на знаења и активности во наставата, туку тој може повеќе да има улога на медијатор во соочувањето и ангажирањето на учениците со задачи и разновидни извори на знаења и други вредности и информации што во наставата и средината ги опкружуваат и поттикнуваат учениците кон најразновидни активности.

3.3. Интерактивноста во наставата

Воспитанието како интеракциско - комуникациски процес го лоцира воспитанието во полето на меѓучовечките односи.

Мислата дека „*воспитната активност е комуникациски процес, во кој субјектите делуваат меѓусебно, а основна задача им е да делуваат на развојот на воспитаникот*„ се провлекува како црвена нишка во книгата: „*Педагогија*„ на авторите Ј.Малиќ и В. Мужик.⁵⁵

Таа мисла во различни варијанти се провлекува низ редовите на целиот учебник. Еве некои од нив:

- воспитанието се остварува со меѓучовечка комуникација, а основната цел е развојот на една човечка единка;
- воспитанието е таква комуникација во која се остварува тесна интеракција;
- воспитанието е облик на меѓучовечките комуникации.

За подетално разбирање потребно е да се објаснат поимите: *интеракција*, и *комуникација*.

Формално можеме да ги дефинираме како одделни поими, кои во себе го носат значењето на реалните процеси.

Меѓутоа за разбирање на воспитанието како интеракциско-комуникациски процес, многу е важно да се согледа нивниот однос и да се продре во нивната меѓусебна поврзаност.

Ќе се обидам да објаснам што подразбираме всушност под поимот интеракција.

⁵⁵ Малиќ Ј., Мужик, В., (1981), *Педагогија*; Шкољска књига, Загреб, стр.55-60

Нас во прв ред не интересира интеракцијата на меѓучовечките односи.

Н.Рот⁵⁶ ја дефинира интеракцијата како „актуелен однос помеѓу две или повеќе единки, при кој едната единка влијае на однесувањето на другата,,

Не постои меѓучовечки однос без минимална интеракција.

Двостраната меѓузависност во односот се остварува со интеракција.

Под поимот интеракција разбираме „меѓусебно делување на луѓето кои еден спрема друг заземаат ставови и кои на себе заемно си го одредуваат однесувањето,,⁵⁷

Според тоа што нема воспитание надвор од меѓучовечките односи, значи можеме да нагласиме дека нема воспитание без интеракција.

„Она што човекот го прави човек, тоа е неговото „јас,, кое настанува во интерперсоналните односи помеѓу луѓето уште од најраното детство,,⁵⁸

„Без комуникација нема педагошки процес, тој се остварува со двосмерноста на информацијата, помеѓу учесниците кои ја остваруваат својата цел,,⁵⁹

За согледување на комуникацијата во воспитниот процес, можеме да ја прифатиме дефиницијата дека комуникацијата е процес на создавање значење помеѓу две или повеќе личности.

Оваа дефиниција е прифатлива особено од аспект на наставниот процес, во кој наставникот му помага на ученикот да создава значења, да развива ставови, како и да формира сопствени уверувања.

Комуникацијата е толку поуспешна, колку што повеќе се служиме со термини и изрази кои имаат точно и прецизно значење.

Создавање на активност во човечката комуникација е најтешка задача, а во наставата - најважна.

Нема учење без сопствена активност на ученикот, и затоа мотивацијата на ученикот е многу важна за работата на наставникот. Меѓутоа мотивацијата на ученикот не можеме да ја сфатиме како нешто надвор од мотивацијата на наставникот, па така за

⁵⁶ Рот, Н., (1982), *Знакови и значење*, Нолит, Београд, стр.68-80

⁵⁷ Uechert, H. i dr. (1978), *Psihologija i sluzbi covjeka*, Zagreb: Mladost, стр.29

⁵⁸ Брајша, П., (1981), *Општа психодинамика самоуправног понашања*, Информатор, Загреб, стр.97-110

⁵⁹ Мужик, В., (1976), *Одгојно-образовна комуникација*, Педагошки рад, Загреб, стр.29-48

успешноста на воспитно-образовната работа, не е сеедно кои мотиви ќе го водат наставникот во неговата работа.

Можеме да заклучиме дека успешноста на наставникот во наставниот процес повеќе зависи од квалитетот на воспоставените меѓусебни односи, без разлика дали тоа е со одделен ученик, или со класот како целост, а помалку од познавањето и владеењето на наставниот предмет.

Значи стручноста на наставникот и неговото познавање на наставниот предмет не се доволни наставникот да биде добар воспитувач, иако без тие услови не би можел да биде добар наставник.

*„Основен услов за постигнување на добри резултати во процесот на учење е веештината на наставникот за ускладување на тежината на градивото, методите на поучување и брзината и темпото на напредување, со: способностите и емоционалните карактеристики на учениците...“*⁶⁰

Сепак, ако се продере во анализата на однесувањето на учениците во одделението, во моделите на интеракција и стиловите на поучување на наставникот, можат да се откријат и некои елементи кои се значајни за успешноста на наставникот.

Така Р.А.Магун⁶¹ ги наведува карактеристиките на оние наставници, кои се поуспешни во својата работа.

- изразуваат подготвеност да бидат прилагодливи и своите облици на влијание ги ускладуваат со постоечката ситуација - (флексибилност);

- покажуваат способност да ги перцепираат и доживуваат учениците од негова точка на гледање на работите-(емпатичност);

- стилот на поучување го прилагодува на сопствената личност-(персонализиран стил);

- подготвени се да внесуваат иновации и новини во својата работа, како и за пронаоѓање на нови решенија кога треба да се експериментира-(креативност);

⁶⁰ Андриловиќ, В., Чудина, М., (1985), *Психологија учења и наставе*, Шкољска књига, Загреб, стр.89-93

⁶¹ Magoon, R. A. (1973), (ed.), *Education and Psychology*, Charles E. Merrill Publ. Comp., Columbus, Ohio, p.29-70

- вешти се во поставување на прашања-(*комуникативност*);
- добро го познаваат својот предмет и подрачјата кои се поврзани со него-(*стручност*);
- се подготвуваат за испити-(*совесност*);
- им помагаат на учениците во учењето-(*одговорност*);
- размислуваат за ставовите кои се почитуваат-(*чувствителност*);
- во поучувањето користат разговор, проткаен со веселост и хумор-(*лежерност*).

Наставата можеме да ја согледаме како проблем на интерперсоналните односи, помеѓу наставникот и учениците.

Елементите на личното и општествено - професионалното, емоционалното и рационалното, во тој однос се така испреплетени, така што е тешко да се каже од кој од нив повеќе зависи успешноста на наставата.

Меѓусебната испреплетеност на личното и професионалното, е една од карактеристиките на тој однос.

Запоставеноста на емоционалниот момент во тој однос, во корист на рационалниот, доведува до „интелектуализација“, на воспитно-образовниот процес.

Разбирливо е тежнењето на современата педагошка теорија, да се надмине одвоеноста помеѓу когнитивното и емоционалното и да се воспостават такви воспитно-образовни услови кои би овозможиле поуспешно усвојување на оние делови за човечкото мислење и однесување во кои когницијата и афектот, идеите и емоциите, би биле поцврсто интегрирани.

Еден од битните услови за да се постигне тоа навистина е квалитетот на интерперсоналниот однос наставник-ученик, во кој и наставникот и ученикот ќе делуваат како единствена и комплетна личност, во кој положбата на субјектот нема да припаѓа исклучиво на наставникот, а положбата на објектот исклучиво на ученикот.

Современиот пристап ги лоцира воспитанието и образованието во динамичен и сложен интеракциски однос помеѓу наставникот и ученикот, во кој зависно од возраста, можностите и способностите на ученикот - треба да се менува позицијата на субјектот и објектот во односот.

Наставникот треба да ја организира работата на часот така што ќе му овозможи на ученикот да заземе положба на субјект во однос на него, а тој самиот наставник да доаѓа до ситуации, наизменично да зазема позиции на субјект и објект во односот помеѓу него и ученикот.

Ученикот мора да почувствува дека може слободно да го изрази своето мислење, дека наставникот ќе го почитува истото, дури и да го користи во наставната работа. Наставникот треба да настојува ученикот да го изразува своето мислење, на тој начин ќе ја користи и развива мислата на ученикот. Посебно во конфликтни ситуации, наставникот треба да му овозможи на ученикот да го изразува своето мислење, а тоа ќе го постигне со тоа што кај ученикот нема да остави впечаток дека тој како наставник секогаш мора да биде во право.

Но сепак е неоспорно дека наставникот е тој кој го води процесот на наставата и учењето.

Доминантното однесување на наставникот ја спречува иницијативата и самостојноста на ученикот, бидејќи тука немаме почитување на индивидуалните разлики на учениците, нивните интереси и потреби.

Спротивно на доминантното однесување е *интегративното однесување*.

Интегративното однесување е израз на демократичност. Тоа овозможува креативност, спонтаност, иницијативност.

Односот наставник-ученик ќе биде успешен, доколку постои меѓусебно разбирање и почитување како и заемно задоволување на потребите.

Современите тенденции на интелектуалното воспитание укажуваат на потребата наставникот да биде се помалку извор на информации, а се повеќе организатор на самостојната работа на учениците.

Новата улога не значи и губење на функцијата на наставникот.

Наставникот и понатаму останува „*стојсер*“, на едукативниот процес, но со модифицирана позиција и улога, во согласност со севкупните промени во воспитно-образовниот систем и општеството во целина.

Свесни сме дека промените во улогата на наставникот не се едноставни. Тие опфаќаат различни компоненти што се инкорпорирани во потребата - наставникот да

покаже поголема флексибилност, отвореност и разбирање за ученикот и истиот да го прифати како рамноправен партнер во воспитно - образовниот процес.

На тој начин се придонесува и за посилна интеракција на комуникација меѓу двата најзначајни субјекти во воспитно-образовниот процес - ученикот и наставникот, но и за поквалитетно образование во целина.

3.4. Улогата на наставникот во современата настава

Еве некои од основните улоги на наставникот во современата настава, која го преферира активното учење на учениците.

Пред се наставникот треба да биде во улога на спознавач (дијагностичар) на иницијалната состојба; во улога на планер и подготвувач на наставата и другата воспитно-образовна и стручна работа; улога на поучувач (изведувач, реализатор на наставата); улога на оценувач на постигнатите знаења на учениците; улога на креатор и регулатор на социјални интеракции; улога на поттикнувач на интересот и мотивацијата кај учениците за учење; улога на оделенски / класен раководител; улога на истражувач и иноватор на сопствената работа; улога на модел на позитивна личност.

Повеќе автори говорат за три нивоа на дејствување на наставникот. Тој може да дејствува, да работи врз основа на неизразено „знаење во дејствувањето...“

Тоа е рутинско работење.

Вториот тип е работење со „размислување во текот на работата...“, а третиот тип, според овие автори е оној кој „размислува за работата...“

Тој е *наставник истражувач (иноватор, творец).*

Улогата наставник е професионална улога која се остварува во институција - училиште и според утврдена организација на работата. Тоа што содржините на улогата на наставникот не се целосно пропишани, не значи дека секој наставник има свој регистар на права и обврски како припадник на оваа професија. Напротив наставничката професија спаѓа во оние за кои постои речиси целосен попис на активностите. Впрочем тоа е еден од условите за нејзино успешно остварување и реализирање.

Дел од нив на прв поглед се исти како и во традиционалната настава, а во суштина се во голема мера изменети: или се збогатени во својата содржина или се остваруваат многу поинаку отколку во постојната практика.

Наставникот според изменетите услови и сознанија, во својата нова улога нема и не може да има монопол врз комуникацијата и изворите на знаењата и активностите во наставата, туку тој може повеќе да има улога на медијатор во соочувањето и ангажирањето на учениците со задачи и разновидни извори на знаења и други вредности и информации што во наставата и во средината ги опкружуваат и поттикнуваат учениците кон најразновидни активности.

За успешна настава многу е важен односот кој владее помеѓу наставникот и учениците. Нивното меѓусебно познавање посебно познавањето на учениците од страна на наставникот е многу важен елемент за нивниот успешен меѓусебен однос. Од тоа каков однос ќе изградат помеѓу себе како однос ученик-наставник, од тоа ќе зависи и успешноста на нивната заедничка работа во процесот на учење и усвојување на нови знаења и искуства во текот на наставниот процес.

Секој наставник мора да биде свесен дека со секој различен карактер на ученик не може да се воспостави иста или слична релација или пак подеднакво успешен однос на комуникација, со некои ученици со помалку вложување на труд и време ќе постигне подобар однос на комуникација, додека пак со други и со вложување на поголем психички напор и залагање таа корелација не би можела да се воспостави.

Зборувајќи за меѓусебниот однос треба да се истакне дека една од основните карактеристики на секој однос е реципроцитетот. Специфичноста на односот воспитувач-воспитаник, се состои и во потешкотиите како да се оствари реципроцитет во тој однос. Еден од значајните елементи за воспоставување реципроцитет е наизменичното заземање на позиција на субјект и објект во односот.

„Под субјект мислиме на оној партнер кој е повеќе активен, додека пак објектот е повеќе пасивен. Со новите реформи во наставата често се нагласува дека ученикот мора да биде субјект во воспитно-образовниот процес. Тоа значи дека во прв план

учениците мора да бидат оспособени за што поактивна работа и поголемо активно учество во воспитно-образовниот процес.,⁶²

Меѓусебното познавање, посебно од страна на наставникот за информираноста за своите ученици има многу важна улога во воспоставувањето на нивната заемна доверба, како и меѓусебен респект, кој води кон поуспешна меѓусебна комуникација, како поголема доверба, а тоа од своја страна воедно допринесува поголема внесеност, повеќе залагање во наставата и учењето од страна на учениците.

Новите сфаќања за суштината на наставата, промените што се воведуваат во образовната технологија, сфаќањата на когнитивната психологија за природата на поучувањето, учењето и знаењето, сфаќањето на хуманистичката психологија за личноста и нејзината самоактуелизација во воспитно-образовниот процес итн, од една страна, како и досегашните искуства со традиционалното сфаќање на наставата и останатите основни поими (учење, поучување, знаење и др.), од друга страна, наметнуваат повеќе дилеми и проблеми во врска со следењето и проверувањето на постигањата и оценувањето на напредокот на учениците.

Според Д. Краљ, основната дилема се состои во следново: „Дали знаењето во училиштето треба да се мери со објективни инструменти (тестови на знаење), или пак за знаењата на ученикот, наставникот треба да расудува и да ги вреднува...“⁶³

Денес постојат разни сфаќања за суштината, местото, улогата и значењето на проверувањето и оценувањето во наставата. Сите тие, според одредени карактеристики, можат да се сведат, главно, на две доктрини со по две подваријанти, или парадигматски сфаќања, а се темелат на теориските основи врз кои се градат и разните модели на наставниот процес, односно на различните сфаќања за суштината на поучувањето, учењето и знаењето.

Значи се чека претходно да се изведат другите етапи, па дури потоа следи проверувањето и оценувањето.

⁶² Братаниќ, М., (1993), *Микропедагогија – Интеракцијско-Комуникацијски аспект одгоја*, Шкољска књига, Загреб, стр.66-75

⁶³ Kralj, D. (1996), *Skolsko ocenjevanje med merjenjem in vrednotenjem*, во: *Opsno ocenjevanje v nizih razredih osnovne sole*, Ljubljana: ZRS, стр.29-41

Вака сфатено проверувањето и оценувањето, сеуште се честа практика кај добар дел наставници во нашите училишта.

Според традиционалниот пристап, проверувањето и оценувањето се една од познатите етапи на наставниот процес, (воведен дел на часот, предавање, повторување, утврдување, проверување и оценување)

Појавата на учебникот е тесно поврзана со организирањето на првите училишта, а неговото место и функција се менувале во зависност од достигнуањата во областа на науката, техниката, образовната технологија и постојните гносеолошки, психолошки и дидактички сфаќања за наставата и учењето.

На почетокот од својата појава учебникот претставувал ретка книга која наставникот ја користел како помошно средство за изведување на наставата. Меѓутоа со текот на времето учебникот се претворил во единствен извор на знаења, најважно средство за учење и главен управувач со наставниот процес. Тоа особено е карактеристично за класичниот учебник.

Претставниците на новата школа, во сооднос со своите општи настојувања, учениците да се оспособуваат за саморабота, за функцијата и примената на учебникот искажале различни ставови, но најбројни се оние кои ценеле дека учебникот треба да претставува *работна книга за ученикот*.

Тие енергично се спротивставиле на традиционалната поставеност на учебникот и барале тој да биде во функција на организирање на самостојната работа на ученикот во врска со соодветни набљудувања, изведување на опити и самостојно доаѓање до извори на знаења, собирање, средување и систематизирање на податоци и материјали за практична работа, изведување на заклучоци врз основа на проучување на повеќе извори на знаења, изведување на бројни вербални, графички, мисловни и практични операции.

Накусо се барало учебникот да служи за самостојно учење, доживување, изразување и оспособување за практична работа.

Општо земено, отпорот против традиционалната поставеност на учебникот кој го пасивизира и наставникот и ученикот се преточил во изнаоѓање на повеќе решенија меѓу кои и:

- создавање на учебник кој ќе претставува работна книга за ученикот;

- замена на учебникот со повеќе типови на учебници;
- замена на учебникот со т.н. „парцијални„ учебници кои ќе содржат само дел од наставното градиво по соодветен предмет;
- замена на учебникот со специјални прирачници од видот на хрестоматии, читанки, збирки и сл.;
- целосно отфрлање на учебникот и практични обиди секој ученик да „пишува„ учебник сам за себе;
- создавање нов тип на учебник, кој истовремено ќе претставува извор на научни знаења, средство за мотивирање на ученикот за учење и работа, упатство за самостојна работа и книга за развивање на неговите мисловни, естетски, конативни и културни потреби воопшто.

Во современата педагошка наука се поприсутна е определбата учебникот да се постави на нови теоретски основи: почитување на содржините за најновите достигнувања во соодветните науки, психолошко-дидактичките сознанија и тенденциите во образовната технологија и современата полифона култура.

Дидактичко - методското обликување на учебникот е насочено кон научно презентирање на наставните содржини, почитување на процесуалниот карактер на наставата, законитостите на учењето и активното усвојување на знаења од страна на ученикот.

Учебникот се претвора во „*моделатор на наставниот процес*„.

В. Полјак пишува дека „*учебникот е основна училишна книга, за разлика од другите книги, како и дополнителната и помошната литература што се употребува во текот на школувањето; пишуван е врз основа на наставен план и програма; учениците секојдневно го употребуваат во своето школување заради образование, односно самообразование; според својата намена учебникот треба да биде дидактички обликуван, додека другата литература не мора да биде таква*„⁶⁴

Авторот предлага дидактичкото обликување на учебникот да биде во согласност со законитостите на процесот на образованието; да вградува што побројни и

⁶⁴ Пољак, В., (1980), *Дидактика*, Шкољска књига, Загреб, стр.110-123

поразновидни сензорни, практични, изразувачки и мисловни активности, со цел ученикот секојдневно успешно да комуницира со него, самостојно да стекнува оперативни знаења и да учествува во формирањето на своите способности; да поседува погодни решенија со чие посредство да му помага на ученикот во учењето од секој предмет и учењето воопшто; според своите функции да биде во комплементарен однос со другите извори на знаења, мисловно да го води ученикот во процесот на образованието, односно да се здобива со функција на ментор.

Според истражувањата на Д.Зуев „учебникот ги поседува следните дидактички функции: информативна, трансформациона, функција на систематизирање, утврдување и самопроверување, самообразовна функција, функција на интегрирање, координирање и развојно-воспитна функција...“⁶⁵,

До слични сознанија дошле и германските автори, според кои учебникот има: информативна, мотивациона, стимулопоттикнувачка, насочувачка, рационална и воспитна функција.

Р.Ничковиќ констатира дека „современиот учебник го губи местото на доминантен извор и средство за стекнување на знаења, но во педагошка смисла добива многу позначајни и повеќекратни задачи: средство за информирање и комуницирање, градител и фактор на дидактичко-методското обликување на наставниот процес, советник на ученикот за примена на научни методи при решавање на сознајни задачи и откривање на научни вистини, најпотполна и најсистематска основа за соодветна научна област и средство за оспособување на учениците за перманентно самообразование...“⁶⁶

Од посочените и слични на нив гледишта, видливо е дека учебникот во систематското помагање на оптималниот развој на ученикот има поливалентна функција, но дека една од позначајните е „оспособувањето на ученикот за самостојна работа...“

⁶⁵ Зуев, Д. Д., (1988), Шкољски учебник, Београд, стр.55-59

⁶⁶ Ничковиќ, Р., (1970), Учење путем решавања проблема у настави, Београд, стр.19-31

3.5. Училишна акцелерација

Постои едно цело богатство на форми и начини на изведување на индивидуализираната настава. Дел од формите преку кои се остварува барањето за индивидуализација на наставата е *училишната акцелерација*.

Таа е наменета за учениците кои се надарени и кои можат да напредуваат со побрзо темпо од она што им го овозможува наставата во нашите основни училишта.

*„Училишната акцелерација има за цел да овозможи што пооптимално користење на капацитетите на ученикот во работата и учењето, односно што пооптимален развој на надарените ученици...“*⁶⁷

Нејзиното значење се согледува пред се во тоа што на надарените ученици им овозможува да напредуваат со темпо кое е во согласност со нивните интелектуални можности и способности, не ограничувајќи се притоа на нивната календарска возраст.

Изразот *акцелерација* (англиски - acceleration, француски - acce 'le 'ration, германски - akzeleration, руски - ускорение), веќе подолго време се користи во неврологијата за појаснување на забрзаното влијание на определени нерви, врз работата и функцијата на срцето.

Во поново време, под овој поим во пошироко биолошко значење се подразбира побрз развој на децата и младината, или акцелерација во развојот во смисла на зголемување на брзината на развојот, поточно побрзо поминување низ поедини развојни стадиуми и порано достигнување одредено развојно ниво на некоја функција од она што го предвидуваат нормите за одредена возраст.

Побрзото темпо на развој пак, доведува до појава на значајни индивидуални разлики. Разликите во развојот можат да се согледаат и при споредување на генерациите низ пократок или подолг временски период.

Акцелерацијата се манифестира како во телесниот развој, така и во психичкиот поглед, на пример порано достигнување на интелектуална, социјална и емоционална зрелост.

⁶⁷ Стојановска, В., (1995), *Акцелерација на учениците во основното училиште*, Битола, стр.59.

Изразот „акцелерација,, во психички поглед најчесто се поврзува со зголемувањето на индивидуалните разлики кај следниве персонални карактеристики на децата и младината: знаење, емоционална и социјална зрелост, интелигенција, заинтересираност, способности за говор и читање, подготвеност за учење и слично.

Многубројни педагошки и психолошки истражувања покажуваат дека децата денес стекнуваат многу повеќе знаења и побргу интелектуално се развиваат во однос на претходните генерации.

Тоа се должи на фактот што денес се многу посилни и повредни културно-образовните влијанија на децата, како што се: сликовниците, телевизијата, театарот, радиото и други средства за комуникација.

Исто така, поголем е и бројот на децата кои се опфатени во предучилишните установи.

Оваа нова ориентација кон индивидуата, секако е наметната, а е и потреба на современото општество, или како што вели Ј. С. Брунер⁶⁸ „доколку на сите ученици им се помогне во полна мера да ги искористат своите интелектуални сили, би имале повеќе изгледи, како демократија, да останеме во овој период на огромни технолошки и општествени сложености,,

К. Сингер во однос на начелото за хуманост во образованието истакнува: „Хуманоста на училиштето се изразува во тоа да не бара од секое дете исти резултати и достигнувања, туку она што е можно, тоа да го постигне,,

Тргувајќи од фактот дека „нема ништо толку нееднакво, колку што е еднаквиот приод кон нееднаквите,, - современото општество таа еднаквост ја согледува во создавање услови кои ќе бидат во согласност со можностите, со барањата и интересите на секој ученик да учи и да се развива во согласност со своите потенцијални можности и надарености, преку разновидност на програми, индивидуализирани активности и слично.

Покрај психолошките истражувања, кои укажуваат на постоењето разлики меѓу децата од иста возраст од една генерација, има и такви кои покажуваат дека денешниве

⁶⁸ Brunner, J.S (1976), *Processe of education*, (prevod), Pedagogija, Beograd, br.2-3

генерации, во својот предучилишен живот стекнуваат и располагаат со многу повеќе знаења од децата од претходните генерации.

Всушност, на едно одделение треба да се гледа како на збир на ученици со нееднакви знаења и можности, така што учениците чии резултати се наоѓаат на спротивните краеве на дистрибуцијата, немаат речиси ништо заедничко.

Индивидуалните разлики во поглед на знаењата меѓу учениците, значително се зголемуваат во текот на школувањето. Доста големи се разликите меѓу учениците во интелектуален поглед.

Најразличните истражувања укажуваат на постоењето на мошне големи индивидуални разлики меѓу децата од иста возраст во однос на нивните знаења, способности и интелект воопшто. Меѓу нив има еден број ученици, кои во поглед на интелектуалниот развој се наоѓаат под и над просечните вршници.

Врз основа на согледувањето дека постои поприличен број на натпросечни ученици, се појавила и идејата за училишна акцелерација, со која ќе се овозможи оваа категорија ученици да се најдат во соодветни одделенија, кои ќе одговараат на нивната интелектуална развиеност, а не на нивната хронолошка возраст.

Општ е ставот дека последниве децении постои извесен расчекор меѓу образованието и динамичното темпо на развој на општеството, како и заостанување на образованието зад пораснатите и постојано растечки потреби на општествениот и економскиот прогрес. Освен тоа, образованието и наставата значително заостануваат зад општествениот и научно-техничкиот развој.

Исто така, врз основа на бројни истражувања, последниве години во педагошката литература се тврди дека наставата заостанува и зад реалните интелектуални можности на ученикот, а посебно на надарениот ученик. Без оглед на тоа што програмите и нивната реализација во наставниот процес го преоптоваруваат ученикот, вистинските ментални сили не се доволно зафатени со постојната дидактичка структура на наставата.

Во педагогијата се почести се барањата за соодветни измени и модернизација на наставниот процес, во согласност со најновите научни сознанија, како и со новонастанатите потреби.

За таа цел се поставуваат повеќе барања кои се прераснати во педагошко-дидактички принципи, или општо речено, во основни начела, кои му служат на наставникот при организацијата и изведувањето на наставата.

Барањето за рационализација на наставата и учењето, во смисла на внесување промени во наставниот процес кои би придонеле за подобро и поефикасно користење на наставното време, во педагогијата често пати се нагласува како единствена можна алтернативе за решавање на сложените проблеми во организацијата на образовниот процес.

3.6. Наставникот како менаџер во наставата

Испитувањата на квалитетите што учениците ги респектираат кај наставниците се значајни пред се затоа што наставникот е еден од најважните фактори за позитивното емоционално насочување во наставата, односно за учениците ни еден друг фактор нема поголемо значење.

Во своето испитување врз примерок од повеќе стотина ученици, П.Еванс утврдил дека според мислењето на учениците личните својства на наставникот се најважен фактор за успешна настава. Според резултатите до кои дошол овој истражувач, исто така може да се заклучи дека учениците кај наставникот го респектираат и неговиот ангажиран однос во наставата. Во таа смисла наставникот не би требало да биде рамнодушен и незаинтересиран, туку да соработува со учениците во текот на изведувањето на наставата.

Рангирајќи ги според приоритетот, квалитетите на наставникот што учениците најмногу ги ценат В.Бабиќ утврдил дека *„на прва позиција се наоѓа грижата на наставникот за учениците (тоа е квалитет што учениците најмногу го ценат кај наставникот), при што високо котираат и неговата веселост, живост, смисла за хумор, односно оние квалитети кои одат во прилог на констатацијата дека учениците чувствуваат потреба од сестрано ангажиран однос на наставникот и негова сеопфатна внесеност во наставниот процес...“*⁶⁹

⁶⁹ Babic, V.: *Humanisticki aspekti razvijanja motivacije u procesu rada I učenja*, op.cit. p.89-96

Својствата на еден добар наставник како менаџер во наставниот процес се: успешно водење на наставата, правилно управување со текот на еден наставен час, да умее и знае како да оствари успешна соработка со учениците, да ги разбира нивните потреби, да е добар соработник, да е трпелив и објективен, да ги усмерува активностите на учениците и т.н.

Всушност да има водечка улога во наставниот процес, меѓутоа не наметливо и влијателно, всушност автократскиот стил на предавање да не биде применуван воопшто, а за негова сметка да доминира демократскиот стил на наставна работа, бидејќи позитивно корелира со степенот на работната ангажираност на учениците и со добри емоционални односи во одделението.

В.Корел истражил дека „*автократскиот стил доведува до појава на психичка лабилност, а демократскиот резултира со психичка стабилност на учениците.*“⁷⁰

Во педагошко - дидактичките трудови на научниците и филозофите низ разни епохи и средини, како и во студиите за остварувањата на поединци во областа на дидактичката теорија и наставната пракса-се наоѓаат значајни мисли, оценки и вистини за сложеноста, општествената вредност и човечката смисла за воспитната работа на наставникот.

Некои универзални мисли и проценки остануваат актуелни и стимулативни за проучување на смислата на работата на наставникот во пошироки временски и цивилизациски размери.

Ј.А.Коменски бара од наставникот самосвест и одговорност за наставниот процес и неговите исходи. Тоа што наставникот го бара од учениците мора сам да го поседува и со својот авторитет да делува како пример за вкупниот развој на учениците.

Без широка психолошка култура наставникот не може да ги запознае психолошките и општите човечки одлики на секој поединец-ученик, како учесник во наставниот процес, ниту пак е во можност да воспостави цврста воспитна врска со

⁷⁰ Corel, W.(1967), *Learn Psychology*, Donanworth, p.63

ученици од различни психолошки профили како и сите реакции во наставата па и надвор од неа.

Педагошко-андрагошката оспособеност на наставникот му овозможува да согледа, сфати, да прифати и успешно да ги реализира целите и задачите во воспитно-образовниот процес, да ја согледа меѓусебната зависност и одговорност на факторите во воспитната работа, а тој како стручен и менаџер во наставата да може истите да ги реализира, обединува и да оспособува за успешна работа.

Дидактичко-методичката образованост најдиректно влијае на функцијата на планирање и изведба на резултатите од наставниот процес.

Наставничкиот позив, повеќе од другите останати професии бара квалитети без кои не може успешно да се реализира еден наставен процес.

Наставникот како лидер и менаџер во воспитно образовниот процес во наставата треба да поседува многу способности и вештини за успешно извршување на своите обврски кон учениците и класот во целина, како и наставниот процес воопшто.

Тој треба да поседува и организаторски способности бидејќи од него зависи како ќе биде организиран еден наставен час како една целина во наставата, способности за водење во наставата, зашто на него останува водењето на часот, сепак тој е оној кој ги насочува учениците, ги води и им ги посочува активностите кои ги има предвидено итн.

Сепак тука не смееме да го изоставиме авторитетот на наставникот како менаџер во наставата, неговиот енергетски капацитет, бидејќи наставата е еден динамичен и жив процес, неговата активност, праведност пред се, да умее своето знаење да го пренесе на другите, да одржува една добра социоемоционална клима, да биде сталожен и трпелив, да поседува самосвесност, емпатија, како и кредибилитет кај учениците.

Во наставата како специфична област на човечката работа, учествуваат повеќе видови на обучени стручни лица.

Емоционалната зрелост, комуникативната отвореност и мотивационата оптималност се составни делови на врвот од квалитетот кој може да го поседува еден наставник како водач, лидер, менаџер во воспитно-образовната дејност.

Развиените организациско-педагошки и логички способности се од голема важност како поседувачки квалитети на наставникот како менаџер во наставниот процес. Овие способности му овозможуваат успешно да ја обавува својата должност како лидер во воспитнообразовниот процес.

Отвореност спрема новите сознанија, искуства, достигнувања, прифаќање на новите придобивки како иновации во наставниот процес, сето тоа допринесува за успешна работа на наставникот, неговите залагања, внесеност во наставата, а сето тоа се рефлектира врз успешноста на учениците, нивната внесеност и посветеност во наставата, нивната желба за усвојување на нови знаења, способности, можности итн.

Неговата праведност, тактичност и стимулативност во постапките, како и неговиот правичен однос спрема учениците, како и спрема родителите, му овозможуваат афирмација на ценет и угледен, почитуван наставник, способен да управува, води, раководи и менаџира со учениците. Овие квалитети на наставникот градат мостови на соработка, создаваат оптимални услови за развивање на личноста на поединецот, како и на колективот во целост, а воедно животот на воспитувачот станува покомотен, продуктивен и посреќен.

Според Н.Рот под статус се подразбира „угледот и престижот што го ужива едниката, членот на групата,, или „количество на почит, престиж и привилегии,, што му се придаваат на лицето кое зазема одредена позиција“.⁷¹

Со други зборови „со статусот е поврзан и определен авторитет, углед или вредност на личноста или групата во очите на другите луѓе“.⁷²

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

- *Првото ниво* е неговото *непосредно професионално* (педагошко) ангажирање во воспитно-образовниот процес, во интеракциите со учениците.

- *Второто ниво* е *институционално* (училишно), на кое формалноправно му се признава статусот наставник откако ќе воспостави работен однос со училиштето.

⁷¹ Рот, Н., (1983), *Психологија група*, Београд, стр.29

⁷² Попоски, К., (1998), *Успешен наставник*, НИРО Просветен работник, Скопје, стр.49.

- *Третото ниво е општествено*, на кое за наставникот може да се говори само како за припадник на една професионална, општествена (социјална) група, зашто на тоа ниво тој и не може да ја остварува својата улога како поединец.

Денес, со поголема сигурност, отколку кога и да било порано, може да се очекува наставничката професија да доживее нова ренесанса. Тоа станува потреба на новото време искажана најмногу во барањата за поквалитетно образование како основа и за поквалитетно живеење.

Во таа смисла рускиот психолог В.В. Давидов вели: „*Најблиската иднина бара нов тип на наставник за нижите одделенија на основното училиште*...“⁷³

Во таа смисла И.Биондиќ, пишува:

„*Во богатите постиндустриски општества наставникот потполно излегува од својот илјадагодишен статус на „paidagogos„ - (роб кој води дете) и зазема место на - творец, комуникатор, терапевт кој ја решава најсложената сфера на човечките односи.*“⁷⁴

Еден од условите за успешно извршување на сложените улоги на наставничката професија е стручната оспособеност на наставникот која се стекнува во текот на базичното образование, а се надоградува во текот на целиот работен век.

Имено професионалната квалификуваност на наставникот не може и не смее да заврши со стекнувањето на дипломата. Тој мора да е оспособен сам да создава ново знаење, да ги открива специфичностите на сите одделни ситуации во одделението, ако сака наставниот процес квалитетно да го насочува. Нему не му се доволни знаењата за општите законитости на наставата, туку со нивна помош треба да ја создава својата конкретна наставна практика и неа постојано да ја развива и унапредува.

Наставниот процес не е обичен производствен или услужен процес, во кој сериски се произведува или изведува нешто, па многу операции целосно да се повторуваат и стануваат автоматизирани или рутински. Во дејствувањето на

⁷³ Давидов, В., (1988), *Најближа будуќност захтева учитеља новог типа*, Педагогија бр.1, Београд, стр.36-43

⁷⁴ Биондиќ, И., (1988), *Аутаритарно или демократско структурирање професије наставника*, Педагогија бр.1 Београд, стр.29-31

наставникот нема многу работи кои се повторуваат или се остваруваат со помали модификации, како што е случај во повеќе професии.

Наставниот процес е многу посложен. Во него секогаш се случува нешто ново: учениците учат нови содржини, решаваат нови задачи, извршуваат разновидни мисловни и други умствени операции, доживуваат нови чувства, напредуваат на повисоко ниво, работат посложени задачи. Сите тие се процеси кои се одвиваат во главите на учениците.

Наставниот процес е жив, динамичен и не секогаш лесно предвидлив. Затоа наставникот мора постојано да се подготвува да води, насочува и контролира процеси кои се нарекуваат развој на личноста на учениците. Бидејќи секоја личност е уникатна, значи дека наставникот во исто време има обврска да насочува - не еден процес што се нарекува настава, туку онолку процеси на учење и развој колку што во одделението има ученици. Сето тоа од него бара постојано да учи и професионално да напредува.

Денес, кога во нашава земја интензивно се одвиваат процеси на дидактичко иновирање на воспитно-образовната работа во училиштата, професионалниот развој на наставникот станува посебно актуелен. Затоа и на перманентното стручно совршување на кадрите во образованието им е даден приоритет. Во образовно-воспитната дејност тој е првиот и најзначајниот носител на нов квалитет. Поквалитетно образование е можно само со поинаква-поквалитетна работа на наставникот и на учениците.

По неколкугодишно искуство наставниците се повеќе и повеќе се дефинираат по својата успешност во водењето на наставата. Едни напредуваат во теоретскиот дел, на тоа поле, други пак напредуваат во својата практика и онака рутински ја изведуваат наставата.

Трети пак напредуваат подеднакво успешно како на теоретски така и на практичен план. Се разбира не постои строга разграниченост помеѓу овие типови на наставници, туку како за карактеристики кои преовладуваат кај истите. Тоа се начини на дејствување на наставникот во својата практика.

Така Фурлан зборува за три типа на професионални поучувачи (наставници). Во првиот ги вбројува наставниците кои низ сопствената практика ги задржуваат и усовршуваат нивните постапки за кои тие сметаат дека се успешни и така стануваат *рутинери*.

Тие наставници малку или пак воопшто не се трудат да применат нови начини на поучување, иако понекогаш согледуваат дека и учениците брзо ги откриваат нивните рутински постапки, па и тие почнуваат рутински да реагираат на повеќето од нив.

Спротивен на рутинерот е наставникот *иноватор и експериментатор*. Тој никогаш не е задоволен со својата работа и постојано трага по нови и подобри начини на поучување. Секогаш е подготвен на промени и со самото тоа има предност над рутинерот, бидејќи неговите ученици „не усвојуваат стереотипни реакции, туку се навикнуваат на еластичност во учењето,..“

Најголем број наставници се наоѓаат меѓу овие две крајности и тие работат (поучуваат) и на едниот и на другиот начин. Кога ќе поучуваат како рутинери, а кога како истражувачи-иноватори зависи од околностите, како и од можностите на учениците.

Според односот на учителот кон: професионалното усовршување, степенот на професионалните аспирации, задачите на учителот како педагошки критичар, публицистичката работа и односот кон учениците, Драго Пантиќ смета дека „може да се говори за три типа на учители: учител - *творец*; учител - *рутинер* и учител *инпровизатор*..“⁷⁵

Се разбира и тој смета дека тешко може да се најде чист тип, уште повеќе ако се дополни листата на критериумите и со: односот на наставникот кон планирањето и подготвувањето на наставата, воведувањето на иновации во наставата, истражувачката работа на наставникот, соработката со родителите итн.

И Роберт Виткин (според Ерик Болтон) учителите ги дели во три групи:

- Наполно безнадежни, кои за среќа се малку. Тие воопшто не се интересираат за квалитетни и позитивни промени во образованието. Не поседуваат ниту внатрешно

⁷⁵ Пантиќ, Д., (1989), *Стваралаштво и типологија учитеља*, Иновације у настави, Београд, бр.4

чувство за поучување, ниту некаква склоност за тоа и не можат да се стекнат со неа. Тие едноставно не би смееле да станат учители.

- Друга крајност се учители кои исто така ги има малку. Тие се интересни и стимулативни за учениците дури и провокативни. Ентузијастички се, ги откриваат потенцијалните способности кај учениците.

- Останатите-тоа се мнозинството учители. Работат професионално, се интересираат и грижат за своите ученици. Иновациите ги интересираат онолку колку што е неопходно.

Слични се размислувањата на Б. Марентик- Пожарник, која зборува за следниве три модели или концепции на остварување на улогата на наставникот во практиката:

Модел на минимална компетентност, тоа е наставник кој својата улога ја остварува главно како реализатор на претходно пропишани наставни програми. Тој е посредник- пренесувач на готови знаења.

Модел на отворена професионалност, наставник кој својата улога ја остварува релативно самостојно и автономно, особено во поглед на изборот на методите, постапките, изворите на знаења, средствата, а делумно и содржините, а притоа води сметка за потребите, интересите, како и предзнаењата на учениците. Овој тип наставник прифаќа иницијативи за иновации „од горе,, но и сам нуди „ од долу - нагоре,,

Модел на акциско истражување, кој соодветствува на трансформациониот концепт на настава и кон кој припаѓаат помал број наставници.

И други автори говорат за три нивоа на дејствување на наставникот. Тој може да дејствува врз основа на неизразено „*знаење во дејствувањето*,, според Н. Altrichter и R. Posch тоа е *рутинско работење*.

Вториот тип е работење со „*размислување во текот на работата*,,

Третиот тип е оној кој „размислува за работата,,. Тој е наставник „*истражувач*,,

Во современата настава спаѓа и акциското истражување, кое според March⁷⁶ „*може да се опише како начин на размислување и систематско проценување на она што се случува во паралелката, или во училиштето, извршување на одредени активности за да се поправи или промени состојбата или однесувањето, следење и*

⁷⁶ March, C.J. (1994), *Kurikulum: temeljni pojmovi*, Zagreb: Eduka, str. 49-52

вреднување на резултатите од некоја активност со изгледи таа и натаму да има позитивни ефекти...

Во овие истражувања наставникот ја проучува сопствената работа и ефектите од неа и така се оспособува за иновирање на наставата без да ги чека бавните и официјални научни установи и институции и нивните студии и резултати.

Всушност акциското (развојното) истражување и се јавило како реакција на бавноста и тешкотиите во примената на резултатите од класичните истражувања.

Акциското истражување иако не се дели строго на истражувачки етапи, може да се рече дека се одвива во вид на спирала од циклус на планирање, *работење (акција), набљудување и рефлексија*, при што планирањето и рефлексијата се сознајниот (истражувачкиот), а акцијата и набљудувањето се практичниот аспект на единствениот истражувачко-иновациски процес.

4.Тимска работа на наставниците

Во традиционалното организирање на наставата знаењата се поделени на сегменти и се даваат во рамките на одделен наставен предмет. Во тие услови нема многу можности знаењата од поодделни предмети кои се изложуваат во текот на учебната година, интердисциплинарно да се поврзуваат. Наставниците од сродните предмети не само што не соработуваат меѓусебно за тоа што, како и кога ќе го обработуваат градивото, туку често и незнаат што всушност работат нивните колеги. Во нивната работа нема координација, интеграција, како ни можност за дополнување со одредени практични вежби кои би придонеле за поефикасно учење.

Постоечките стучни профили ги присилуваат наставниците да работат сами, изолирано едни од други. Поради тоа тие ретко имаа можност да ја набљудуваат работата на своите колеги на часот, во процесот на наставната работа.

Наспроти тоа тимската настава ја обединува работата на наставата на повеќе начини па затоа е тешко да се избегне набљудувањето на работата на други. Значи фактот дека нечија работа е под постојано внимание, грижа, набљудување како и давање на непосредна професионална помош може да биде поттикнувачка не само во планирањето туку и во успешното извршување на обврските. Улогата на наставникот

во тимот се разликува од неговата улога во традиционалното одделение. Наставникот чувствува потреба да биде различен и флексибилен во улогите кои се менуваат спрема различните барања во наставата.

Целите, организацијата и моделите на тимската настава многу се разликуваат, па тоа довело до многу воопштени и различни дефиниции. Не постои универзален модел во организирање на тимови затоа што постојат различни програми во кои се применуваат различните организации и техники специфични за оваа врста на настава. Разновидностите се условени и со тоа што поголемиот број на проекти за тимска настава имаат различни приоди и очекувања со тенденција да бидат што пооригинални. Освен тоа нејзините облици и процедури често се разработуваат, менуваат и прилагодуваат на конкретните очекувања, потреби и услови на средината, учениците и училиштето.

Стручњаците околу прашањата за тимската настава сметаат дека двајца наставници кои работат заедно не претставуваат тим, но првата соработка може да биде првиот или раниот степен кон формирање на тимот. Всушност во рамките на тимот двата наставника често можат заедно да работат во иста фаза на остварување на поставените задачи.

Суштината на тимската настава не се наоѓа толку во деталите на нејзината структура и организација, колку во духот на кооперативното планирање, постојаната соработка, единство, но и меѓусебната комуникација како и искрената соработка. Станува збор за поголем степен на флексибилност и одговорност од страна на наставниците што се огледува во групирање на сфаќањата и практичната работа, големината на групата, поголемиот степен на слобода и можностите да се менуваат програмите што оди во пресрет на воспитните потреби на ученикот.

Суштината и основните карактеристики на тимската настава се: групна, тимска работа и организирање на учениците и наставниците; флексибилно распоредување на наставните содржини и користење на наставното време; интензивна употреба на современи аудиовизуелни и други наставни средства.

Организирањето на работата на наставниците во групи т.е тимови се одвива во број од 3 до 7 наставници. Овие тимови можат да бидат организирани на повеќе

начини: наставници од иста струка; здружување на предметни наставници; може да се направи и „интердисциплинарен“ пристап така што наставници од различни струки работат заедно со хетерогена група ученици во согласност со способноста и возраста на учениците; вакво интердисциплинарно групирање може да биде со помала група во согласност со способностите, интересите и слично.

Со оглед на тоа што тимската настава бара флексибилна организација како и флексибилно време за работа, во неа нема класичен час. Наместо часот во траење од 40 до 45 мин се воведуваат таканаречени „модули“, на различно траење и во различни комбинации зависно од поставената цел и задача, специфичноста на содржината, како и возраста и потребите на ученикот. Тука имаме работа со големи и мали групи што подразбира дека групите ученици работат онолку колку што им е потребно време за да ги совладаат предвидените програмски очекувања.

За соработничко (кооперативно) учење станува збор тогаш кога учениците работат заедно, во парови или во мали групи, за остварување на заедничка задача, истражување на заедничка тема или надградување на меѓусебното знаење, создавање на нови идеи, нови комбинации или единствени иновации.

Многу автори ја истакнуваат важноста на развојот на соработничкото однесување за развој на демократските општества, а не само за подобро усвојување на материјалот. Соработничкото учење во основа ги има теориите кои ја истакнуваат важноста на современото учење и конструирање на сопственото знаење и разбирање, како што е теоријата на Жан Пијаже, теоријата на учење по модел, како и теориите на Виготски за важноста на социјалните интеракции за учење и развој на поединците.

Значајна улога во истражувањето, вреднувањето и ширењето на примената на соработничкото учење имале браќата Џонсон.

Како основен принцип на доброто учење ја наведуваат добро мотивираната група која има јасно поставена задача како и правила по кои ќе се однесуваат при решавање на задачата.

Истите автори истакнуваат пет елементи кои ја прават основата на овој вид на соработничко учење, а тие се:

- позитивна меѓузависност;

- поединечна одговорност;
- поттикнувачка интеракција
- лице во лице; социјални вештини;
- групно самовреднување.

Лиман Лоренц го дефинира кооперативното учење како „учење во мали групи со помош на позитивна интеракција која се одвива во самата училница преку дискусији, расправи и прикажување на истите...“⁷⁷

Токму тие расправи (дебати) оставаат трајни позитивни последици врз образованието на децата.

Според Ерик Јенсен, „соработничкото учење е еден активен процес на учење каде што се негуваат академските и социјалните вештини преку интеракција на учениците, индивидуалната одговорност како и позитивната меѓузависност...“⁷⁸

Филип Еибрамии соработниците, „соработничкото учење го дефинираат како метод во кој учениците работат заедно во групи, каде што се поттикнува позитивната меѓузависност, а истата се развива врз основа на поттикнувањето на индивидуалната одговорност за сопственото учење и активно вклучување во решавање на задачите...“⁷⁹

Кооперативното учење во својата дефиниција содржи интеракција која најефикасно се остварува во група. „Кооперативното учење според Сузиќ Н. е една интерактивна стратегија во која учениците работат заедно во групи кои се внимателно формирани со цел да обезбедат позитивна внатрешна зависност...“⁸⁰ Позитивната внатрешна зависност е поврзана со индивидуалниот интерес, така што учениците се одговорни за учењето и допринесот во реализацијата на групните задачи.

Постои разлика помеѓу групната и тимската работа. Во група сите членови работат исто. Еден од учениците може да ја заврши целата работа, додека другите може само да

⁷⁷ Ромиќ, С., (2002), *Кооперативно учење у почетним разредима основне школе*, Зборник учителске академије у Загребу, Загреб, стр.29-39

⁷⁸ Јенсен, Е., (2003), *Супернастава*, Едука, загреб, стр.29-55

⁷⁹ Кларин, М., (1988), *Утјешај поучавања у малим кооперативним скупињама на усвајање знања и задовољство студента*, Друштвена истраживања, Београд, стр.96-110

⁸⁰ Сузиќ, Н., (2001), *Интеракција као вид учења и поучавања*, Образовна технологија, Београд, стр.55-56

набљудуваат. За работа во група не е неопходна соработка и не постои поделба на работата.

И покрај тоа што децата седат во групи тие сепак не работат тимски и помеѓу нив не постои соработка во изработувањето на задачите.

Честопати се случува учениците да работат во група, но да не функционираат како група. Причина за тоа можат да бидат задачите кои им се задаваат.

Клиперт истакнува дека „*треба да се одберат задачи кои ја поседуваат моќта на интеракцијата, а тоа се задачи кои што одделните членови можат да ги решат само во соработка и комуникација*„⁸¹

Во својата книга Супернастава, Ерик Јенсен истакнува „*процес составен од десет чекори кој на наставниците ќе им овозможи единствен план за успех на соработничкото учење во обработка на наставните содржини*„⁸²

1. **Содржина** - одредување на целите на наставната единица и предизвикување на љубопитноста кај учениците;

2. **Објаснување на задачата** - на групите им се објаснуваат задачите, им се даваат конкретни напатствија и се изнесуваат очекуваните резултати;

3. **Самиот момент** - проверување дали учениците имаат прашања, учениците се оставаат сами да размислуваат во врска со задачата за да можат да ја решат;

4. **Насочување на соработката;**

5. **Групна работа** - позитивниот поттик е многу значаен, а интервенцијата на наставникот треба да биде минимална;

6. **Групен разговор** - разговор во врска со тоа како групниот начин на работа може да ги подобри и да ги развие училишните и социјалните способности;

7. **Учениците меѓусебно ги делат училишните и социјалните способности** - во разговор и преку интеракција со другите ученици ги изнесуваат сопствените искуства, како се чувствуваале и што научиле;

⁸¹ Клиперт, Х., (2001), *Како успешно учити тиму*, Загреб, стр.42-49

⁸² Јенсен, Е., (2003), *Супернастава*, Едука, Загреб, стр.66-72

8. *Наставникот со учениците ги дели академските и соработничките искуства;*

9. *Заклучен разговор* - на учениците им се дава можност да ги изнесат сопствените искуства поврзани со групниот процес, со што ќе се провери индивидуалната одговорност внатре во групата;

10. *На учениците им се честита со аплауз.*

Џ. Л. Стел, К. С. Мередит, Ч. Темпл, С. Валтер во книгата „Читање и пишување за критичко мислење„ даваат голем број на техники на кооперативно учење кои имаат можност да се користат во сите етапи на наставата.

Дел од овие техники се: *Грозд; Реципрочното подучување; Мисли и размели ги мислите во пар; Сложувалка; Предвидувања во пар; Коцка; Знам-сакам да знам-научив; Венов дијаграм; Бура на идеи; Мрежа на дискусија; Вртелешка; Дебатна техника.*

Во овој контекст се поставува и прашањето за просторот во кој се организира и изведува наставата. Класичниот распоред на класичната училница просторно не одговара на потребите на тимската работа и настава.

Постојат четири фактори кои влијаат на распоредот, големината и намената на школските простории. Тоа се: нова организација на училниците, широка примена на современи технички и други наставни средства, инструкции за работа со група од различни големини, нова организација на наставниците.

За ваква настава неопходни се поголеми и помали амфитеатри, пространи холови, помали и поголеми училници, простории за работа на помали групи како и индивидуална работа, простории за наставници, библиотека, читални, лаборатории, кабинети, работилници.

За планирањето на просториите суштинско е тоа што учениците не ги менуваат просториите, туку просторијата да може да се прилагодува на променетите облици на настава како и големините на групите кои може да се постигнат со спојување и раздвојување на подвижни ѕидови, како и оптичко и акустичко издвојување на местата за поединечно учење. Врз основа на експерименталната работа се дошло до заклучоци дека програмата за работа е подобрена кога вообичаените училници би имале подвижни ѕидови и кога би можеле да се делат на помали простории.

5. Формалното и неформалното образование на наставниците во Република Македонија

Воспитанието и образованието во Македонија по ослободувањето бележат изразито динамичен развој. Речиси ниту една друга општествена дејност не се развиваше така брзо како воспитно-образовната. За релативно кусо време беа обновени и отворени голем број основни, средни општообразовни и стручни училишта и првите високошколски установи за оспособување на високостручни кадри за кои се чувствуваше посебна потреба. Покрај тоа, беа организирани и голем број аналфабетски и други курсеви за описменување како општо и стручно образование на возрасните, бидејќи неписменоста меѓу населението беше огромна, речиси 75% од граѓаните над десетгодишна возраст беа аналфabetи.

Длабоки промени настанаа и во однос на демократизацијата, карактерот и содржината на воспитанието и образованието. Сето тоа овозможи за релативно краток период иако во мошне отежнати политички, економски, културни и научни услови да се конституира и оформи за прв пат во долговековната историја на македоскиот народ национален систем на школството, воспитанието и образованието.

Системот на воспитание и образование е мошне сложена општествена структура која ја сочинуваат бројни институции, форми, нивоа, компоненти, фактори, влијанија и слично.

Воспитно-образовниот систем всушност претставува потсистем на глобалниот општествен систем, односно сегмент на функционирањето и унапредувањето на општеството во целина.

Системот на воспитанието и образованието е изразито динамична структура. Тој е подложен на постојано менување, трансформација, усовршување, како во поглед на својата целовитост, структура, хиерархичност, организација и функционирање, така и во однос на општествениот систем како најопшт и целовит систем. Овие промени се обусловени од промените (и нивниот карактер) во општествените односи, економскиот, техничко-технолошкиот, културниот и научниот развој. Ваквиот карактер на системот

на воспитанието и образованието најчесто се врзува за карактерот на глобалните општествени односи од кои произлегуваат и одредени педагошки теории врз чии основи се врши и неговото практично обликување.

Важно место во развојот на средното образование заземаат и училиштата за образование на наставнички (учителски) кадри, меѓу кои посебно учителските школи. Познато е дека веднаш по ослободувањето се отвора широк фронт за искоренување на огромната неписменост и за што поцелосно опфаќање на школско-обврзната популација со задолжителното основно воспитание и образование, со што огромно нараснуваат потребите од учителски кадри. Овој изразито актуелен проблем на повоената македонска просвета е решаван преку најразновидни форми, меѓу кои доминантно место имале педагошките курсеви. Учителските школи како стручни установи во овој период не ја добиле потребната динамика, така што недостигот од квалификуван учителски кадар ќе се чувствува не само во овој, туку и во наредниот период.

Имајќи го предвид значењето на високото образование и науката за вкупниот општествен развој, а со тоа и за излегување на Македонија од вековната заостанатост, веднаш по ослободувањето новата народна власт пристапи кон основање на првиот универзитет во нашата Република.

Основањето на Филозофскиот факултет како прва високошколска установа во слободна Македонија е историска придобивка од крупно национално и социјално значење. Со него не само што започна развојот на високото образование во нашата Република, туку беа удрени и темелите на развојот на фундаменталните општествени и природно-математички науки. Создавајќи ги првите педагошки кадри за новоотворените средни училишта и за другите културни институции, тој истовремено го отвори и патот македонскиот народ забрзано да ја совладува својата културна заостанатост.

Основањето на Универзитетот во Скопје претставува една од најголемите придобивки во историјата на македонскиот народ со огромно национално, социјално и културно значење, бидејќи тој е „универзитет на еден народ, на кого до скоро му беше одземено правото и на најелементарно образование на свој јазик.

По формирањето на Универзитетот во Скопје започнува процес на забрзан развој на високото образование, при што покрај факултетите се отвораат и виши школи кои со време ќе станат составен дел на системот на високото образование.

Динамиката на оспособувањето на наставни кадри, главно била диктирана од потребите и порастот на бројот на учениците, со карактеристична тенденција на постојано подобрување на квалификационата структура на наставниците.

Најзначајни промени во овој период во оспособувањето наставни кадри за основното училиште се направени во поглед на подигањето на образовното ниво на учителите од средношколско на вишешколско (оделенски наставници).

Покрај тоа во овој период не се изнајдени и најсоодветни форми за перманентно стручно усовршување на наставниците како една од релевантните претпоставки за поквалитетна воспитно-образовна работа. Имено до 1968 год. како задолжителна форма за стручно усовршување на наставниците се практикувало полагањето стручен (државен) испит, по поминати 5 год. наставничка работа. Ваквиот начин на стручно усовршување се покажал недоволно ефикасен, така што во текот на 1971 год. е направен обид да се изнајдат посоодветни и посовремени форми за перманентно стручно усовршување на наставниците. Во таа смисла бил изработен посебен правилник со кој се воспоставува еден вид на периодичен систем на стручно усовршување, а како основна форма на работа се земаат стручните семинари, во траење најмалку од 10 дена, кои задолжително требало да ги посетува секој наставник по секои пет години поминати на работа.

Овој систем, меѓутоа се чини имал повеќе формален отколку суштински карактер, бидејќи бил сведен само на просто присуство на наставниците на овие семинари, без да бидат решени редица проблеми од организационен, кадровски, материјален и др. карактер така што прашањето на перманентно стручно усовршување останало и натаму отворено и актуелно.

Со оглед на крупните измени во содржината и организацијата во задолжителното основно воспитание и образование се налага потребата да се развијат современи програми за обука на наставниците. За усовршување на наставниците постои законска регулатива според која компетентни институции во оваа област се: Бирото за развој на образованието, високообразовните установи на кои се подготвуваат студентите да се

усогласи според потребите за наставен кадар што ќе бидат утврдени по наставни предмети и подрачја.

Нужно е да се напушти практиката на одредени факултети и други образовни институции да се запишуваат поголем број студенти од утврдените квоти за исти профили, бидејќи последиците од овие состојби со образованието на наставниците се повеќеслојни: невработеност, предимензионирање на мрежата, неусогласеност на понудата и побарувањето на наставници за наставата во училиштата.

Што се однесува до подготовката на наставниците кои прв пат се вработуваат во училиштата како што е наведено, неопходно е едногодишно стажирање, по што следи полагање на стручен испит од два дела: практичен и теоретски.

Практичниот дел подразбира реализација на наставни часови пред соодветна комисија која ја проценува работата на кандидатот додека пак, теоретскиот дел се однесува на проверка на знаењето на наставникот од методиката на наставата и правната регулатива во областа на основното образование. Секој наставник кој успешно ќе го помине ова скалило се смета дека е подготвен за реализација на наставата.

Сепак, и во овој сегмент на подготовката на наставниците неопходни се натамошни промени со цел да се овозможи осовременување на стручните знаења, вештини и способности на наставниците. Се налага потреба за градење на поголема одговорност во работата на менторите кои се надлежни за стажирањето на наставниците, како и за иновирање на постапките за следење и вреднување на постигањата на наставниците во текот на стажирањето.

5.1. Професионално усовршување

Доживотното учење и професионалниот развој на наставниците

Во секоја земја треба да се спроведат соодветни политички мерки со цел промовирање на доживотното учење на наставниците. Доживотното учење и професионалниот развој на наставниците, како и континуираниот развој на училиштето треба да се посматраат во нивното единство и да се промовираат во природно поврзани и меѓузависни процеси. Доживотното учење треба да овозможи

други модели и патишта за учење, како независно учење, училишното искуство и вклученоста во проекти за подобрување на училиштето треба да се ценат и формално да се признаваат и разните начини на стекнување на знаења, по можност и да се сертифицираат. Доживотното учење и професионалниот развој на наставниците имаат смисла само ако се поврзани со унапредување на квалитетот на образованието на ученикот.

Еве неколку примери за постојниот и посакуваниот професионален развој на наставниците:

Постојна состојба - Посакуван професионален развој на наставникот (ПРН)

Моделот се заснова на концептот пренесување (трансмисија) на знаења. Да се научи значи да се акумулираат знаења, па со тоа наставникот е доминантен пренесувач/предавач на знаењата.

Новиот модел се заснова на концептот конструкција на знаењата. Знаењето не може да се пренесе, тој што учи мора со својата сопствена активност да го конструира.

Според тоа, наставникот се третира како партнер во процесот на изградување на знаењето во педагошката комуникација, но и практичар кој ја промислува сопствената работа, практика, некој кој врз основа на старите знаења гради нови знаења и искуства и со тоа не ги става во заблуда своите ученици.

Обуката најчесто се одвива еднократно (иницијалното, базичното образование на наставникот), односно усовршувањето е обично следење на еднократни курсеви на кои наставникот добива нови информации за поединечни аспекти на работењето, главно нови содржини (и тоа најчесто во вид на предавања за поголема група истовремено). Обуката на наставникот е фазен, долгорочен и перманентен процес, додека универзитетското образование е само првата фаза во подготвувањето за неговата идна улога. Не постои јаз меѓу базичното образование на наставниците и нивното понатамошно усовршување. Усовршувањето е составен дел на нивното перманентно образование и ги вклучува искуствата кои наставникот ги стекнал надвор од формалниот систем на образование и/или усовршување (наставникот учи во текот на времето и тоа го вградува во училишната практика).

Обуката и образованието на наставникот се лоцира надвор од училищата и, главно, не се поврзани со актуелното искуство на наставникот.

Професионалниот развој на наставникот се случува во специфичен контекст. Најефикасен ПРН се одвива најчесто во училиштето, тесно е поврзан со дневните активности на наставникот и ученикот и на него многу делуваат знаењата и искуствата на наставникот.

Повремено следење и евалвација на работата на наставникот (најчесто од страна на соодветните советници од Бирото за развој на образованието).

Постојано следење и редовна поддршка и помош на наставникот во работата со постојани повратни информации, преку разни видови на евалвации. Оценка на неговата работа не дава само советникот (стручното лице, просветните инспектори), туку и неговите колеги, парови или тимови на наставници и сл. Улогата на евалвацијата е да овозможи размена на добрите резултати меѓу луѓето кои се занимаваат со образование. Реформите се спремаат главно во надлежното министерство и се испорачуваат на наставниците за да се запознаат и да ги применуваат.

Податоците за ангажираноста на наставниците со настава (неделен фонд на часови, предмети и сл.) укажуваат на следните карактеристики:

Наставникот во реформите е вклучен само како реализатор на истите. Дел од реформите се одвиваат токму во училиштата. Задача на наставникот е да учествува во нив и со својата активност да придонесе за успешно спроведување на истите. Наставникот се третира како професионалец кој работи на менување на ситуацијата во која работи.

Квалитетното образование е еден од најзначајните фактори за развојот на секоја индивидуа, а со тоа и на општеството во целина. Квалитетот на образованието е еден од најважните приоритети на членките на Европската унија.

Високото ниво на знаење, компетенциите и вештините се прифатени како базични услови за активно граѓанство, вработување и социјална кохезија. Квалитетот на образованието е есенцијален и од аспект на потребите на пазарот на трудот и слободното движење на работната сила надвор од рамките на државата.

Развивањето на концептот за образованието на наставниците во основното училиште се темели на следните поставки:

- во основното училиште во досегашната наставна практика се ангажирани одделенски и предметни наставници;

- во групите за подготвителната година се ангажирани воспитувачи со завршено високошколско образование и одделенски наставници;

- во училиштата во кои е извршена интеграција на ученици со посебни образовни потреби има вклучено наставници и дефектолози.

Во целиот период на примената на новиот наставен план за деветгодишното основно воспитание и образование треба да се интензивира стручната обука и педагошко-методското оспособување на наставниците за примена на новите наставни програми.

Во I одделение на основното училиште наставата ја изведуваат наставници за предучилишно воспитание со завршени високошколски студии.

Наставникот за одделенска настава, исто така, според новиот концепт за деветгодишно основно образование ја изведува наставата во I одделение и продолжува да работи со своите ученици од I до III одделение, така што е задолжен за изведување на наставата по сите предмети, освен по англискиот јазик што ќе го изучуваат учениците од I одделение.

Наставниците за предучилишно воспитание секоја учебна година работат со нова група ученици во I одделение во основното училиште, односно можат да водат група со ученици во I одделение и во детските градинки.

Во паралелките во IV и V одделение во деветгодишното основно училиште за најголемиот дел од наставата и понатаму е задолжен одделенскиот наставник, освен за наставата по англиски јазик, македонски јазик за учениците од другите заедници и наставата по природните науки во V одделение. Во училиштата каде што има услови во V одделение можат да се вклучуваат предметни наставници и по музичко, ликовно и техничко образование.

Притоа треба да се води грижа фондот на часовите на одделенскиот наставник по задолжителните предмети во V одделение да не биде помал од 17 часа. Во VI

одделение целокупната настава се изведува од предметни наставници. Предметните наставници продолжуваат да работат со учениците до IX одделение.

Новиот коцепт за основното деветгодишно училиште налага сите наставници да имаат завршено високо образование на соодветна насока за наставници на факултетите.

Имајќи го во предвид позитивното искуство во организирањето и изведувањето на наставата од страна на двопредметните наставници (за сродни и блиски наставни предмети) треба да се актуелизира и детално да се разработи моделот на двопредметните студии и да се застапат програми за студии за наставниците на факултетите што ќе ги оспособуваат студентите за реализирање на наставата според новите наставни програми за основното училиште.

Со оглед на меѓународните стандарди за образованието на наставниците на универзитетите и факултетите уште еднаш треба да се разгледаат студиските програми за да се воспостави усогласеност меѓу наставните дисциплини за предметите за кои се подготвува наставникот и педагошкото, психолошко-методското образование и методските вежби во текот на студиите. Се препорачува во студиските програми за предметните наставници за основното училиште да се издвојува најмалку 25% од вкупниот фонд на часовите во текот на студиите за педагошко психолошко и методско оспособување на студентите. Овој стандард се смета како многу битна и незаменлива компонента за успешна работа на наставникот во основното училиште.

Во студиските програми за одделенските наставници за основното училиште треба да се издвои најмалку 50% од вкупниот фонд на часовите во текот на студиите за педагошко и методско оспособување на студентите.

За практично оспособување на студентите за планирање и изведување на наставата треба да се издвојат во текот на студиите од 6-10 седмици за одржување на практични вежби со студентите во основните училишта. Само на таков начин иницијалното образование на наставниците во нашата држава ќе може да се приближува до стандардите за квалитетни програми за образованието на наставниците во развиените држави во Европа.

За доследна имплементација на новата Концепција по периоди 3+3+3, кои се раководат според развојните карактеристики на учениците, потребно е и иницијалното образование за наставниците да се прилагоди на новиот концепт. Така, би се овозможило наставата во првите два периода да ја реализира одделенскиот наставник (освен по одделни предмети), а предметните наставници да ја реализираат наставата во VII, VIII и IX одделение. Со таквото прилагодување државата би добила поевтино и подостапно образование за сите деца.

Дотогаш новата концепција според планирањето на наставата и развивањето на новите наставни програми ќе ги следи развојните карактеристики на децата, а во реализирањето на овие програми ќе се раководи од иницијалното образование на постоечкиот наставен кадар во училиштата.

Со Законот за основно образование ќе се регулира системот на вреднување и напредување на наставниците во кариерата.

Зајакнување на системот за иницијална обука и професионално усовршување на наставниот и на раководниот кадар.

Потребата од задоволување на стандардите за компатибилност, современост и ефикасност на образовната практика го актуелизира прашањето за научно осмислен и глобален приод во таа сфера. Подигањето на квалитетот на работата, особено квалитетот на наставниот процес, императивно ги поставува новите насоки во кои треба да се движи креирањето на образовната политика во нашата земја.

Во таа смисла, сите педагошки кадри, а особено наставничките, се наоѓаат во центарот на современите настојувања за подбрување на квалитетот и подигање на ефикасноста на педагошката работа.

Притоа, барањата кои произлегуваат од местото и улогата на наставникот на преден план ја истакнуваат неговата квалификуваност, т.е. оспособеност за почитување, познавање и аплицирање на современите сознанија од сферата на воспитно-образовната теорија и практика.

Со оглед на фактот дека формалното сертификатно образование тешко може да ја следи динамиката на новите потреби и промени, како и со оглед на брзото застарување на сознанијата (стекнати за време на формалното школување) очигледна е

потребата од нова архитектура на системот за иницијална обука и системот за професионално усовршување на наставниците. Во таа смисла, се очекува квалитетот и успешноста во работата на наставниците се помалку да претставува одраз на нивната сертификатна квалификација, а се повеќе да биде продукт на нивната вистинска оспособеност, т.е. квалификуваност и подготвеност за перманентна образовна мобилност.

Задоволувањето на потребите за: зголемување на квалитетот на наставниците и остварување на нивната континуирана образовна мобилност, создавањето на услови за втора шанса на невработените наставници чии способности и знаења со оглед на работната пауза во голема мерка се редуцирани, и нивелацијата на сертификатната, персоналната и работната квалификација во доменот на иницијалното образование на наставниците, претставува една од приоритетните задачи на Министерството за образование и наука во наредниот период. Тоа има одговорна задача наставничката професија да ја направи што попривлечна, меѓу другото, и преку подобрувањето на општествено-економскиот статус на наставниците.

Министерството за образование и наука за потребите на подобрувањето на квалитетот на наставничката работа врши измени и дополнувања во законите за основно и за средно образование со што ќе воспостави поголем ред, транспарентност и системност во извршувањето на наставничката професија.

Така на пример, прашањето за оценувањето на наставниците ќе добие јасно дефиниран облик и механизми за негово спроведување според јасни индикатори на ефективност; изборот на наставниците ќе се одвива според прецизно дефинирани процедури, како и проверката на компетенциите на идните наставници, професионалното усовршување ќе добие системска рамка, а напредувањето на наставниците законска основа.

5.2. Поврзување на формалното, неформалното и информалното образование

Невозможно е да се очекува целокупната одговорност за јакнењето на интелектуалните капацитети на државата, оспособувањето на младите и возрасните за

ефикасна работна и социјална инклузија и партиципација во процесите на одлучување и управување да се препушти само на формалното образование. Поради тоа, во наредниот период, ќе се преземат мерки за засилување на соработката меѓу институциите за формално образование и институциите и формите на неформално образование.

Во тој домен, важна претпоставка ќе биде градење на ефикасна врска со невладиниот сектор и негово промовирање во клучен партнер во развојот на образованието и земјата во целост. За таа цел, потребно е да се изградат механизми и да се оствари динамична соработка и поделба на одговорностите и активностите, во согласност со приоритетите на државата, меѓу владата и невладиниот сектор.

Врските на формалното со информалното учење перманентно се зголемуваат. Треба да се почитува фактот дека луѓето, покрај формалното и организирано образование, учат и на работното место, дома, преку нивните хоби и волонтерски активности и сл. Зајакнувањето на оваа врска придонесува за унапредување на способностите за управување на сопствениот живот, интелектуалниот раст и добросостојбата. Формалниот образовен систем ќе биде развиен така што ќе обезбеди поголемо разбирање за информалното образование.⁸³

Неформално образование во РМ

Неформално Образование претставува каква било организирана и прифатена образовна активност која не кореспондира со формалното образование. Неформалното образование може да се одвива и во и надвор од образовните институции, и да е наменета за сите лица без оглед на возраста. Во зависност од случаите, може да покрива образовни програми за образование на возрасни, или основна едукација за деца надвор од училишта, животни навики, работни навики, како и општи културни теми. Неформалното образование не секогаш го следи системот на скалата, може да има различни времетраења, и може но и не мора да биде гарантирано со сертификат за наученото.

⁸³ Национална програма за развој на образованието во Р.Македонија (2005-2015).

Образованието на човекот во текот на неговиот живот може да се подели во две групи: Иницијално образование и Перманентно Образование.

Во групата на *Иницијално образование* спаѓа Формалното образование со кое човекот се стекнува во текот на образование во редовниот школски систем.

Во групата на *Перманентно или постојано образование* спаѓаат Неформалното образование и Информалното образование или самоучење.

Со подигнувањето на свеста за потребата за образование на возрасните, се родила идејата дека учењето би требало да трае доживотно. Поради тоа, потребен е систем на образование кој, во секој момент, на секој поединец без оглед на возраста или на професионалниот статус, ќе му овозможи прилика за стекнување на нови, разновидни и корисни знаења.

Концептот на доживотно учење ги опфаќа и ги ускладува различните облици на учење во текот на целиот човечки живот. Тоа се: организираното учење (образование и развој) кое може да биде формално учење (школување) и неформално учење (курсеви, семинари, тренинзи од НВО или други институции за образование), како и неорганизираното или информалното учење. Со оглед на тоа дека човекот мора да учи во текот на целиот свој живот, учењето на возрасните лица не се одвива во училиштата, туку таму каде што возрасните лица живеат и работат.

„Неформалното Образование е дефинирано како било каков облик на систематска образована институција (најчесто надвор од традиционалните училишни установи) чија содржина е наменета за уникатните потреби на слушателите со цел да се максимизира учењето и да се минимизираат другите елементи кои најчесто ги окупираат наставниците во формалните образовни институции (како на пример: водење евиденција за присутност, запазување на дисциплина, пишување извештаи и сл.). Неформалното образование подразбира организирани процеси на учење насочени кон оспособување на лицата за работа, за разни социјални активности, како и за личен развој...⁸⁴

⁸⁴ <http://www.ced.org.mk/mk/edukacija/neformalno-obrazovanie.html>

Разлика помеѓу формално и неформално образование

Неформалното образование е повеќе насочено кон учење на практични вештини и знаења, за разлика од најголемиот дел од формалното образование. Слушателите можат да го прекинат неформалното образование доколку се незаинтересирани. Неформалното образование има тенденција да развие неформален редослед на активности, за разлика од формалното образование кое функционира според претходно планиран редослед на активности кои се среќаваат во сите училишта. Во Неформалното образование односите помеѓу учесниците се многу повеќе неформални (улогите на предавачите и слушателите не се толку строги и честопати си ги заменуваат улогите). Неформалното образование се фокусира на практични вештини и знаења, додека пак формалното образование се фокусира на информации кои може да имаат различна примена во примена. Неформалното Образование има многу пониско ниво на структурираност (и со тоа многу поголема флексибилност) отколку училиштата.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Предмет на истражување

Проблемот кон кој се пристапува во ова истражување е начинот на кој наставниците ја водат наставата за време на часовите. Па оттука, како предмет на ова истражување се зема првиот и вториот циклус на основното образование, односно менаџирањето и примената на развојните стратегии за зајакнување на дидактичката компонента во наставата.

Дидактичката компонента е многу широк и сеопфатен процес, кој може да биде разгледуван низ разновидни и многубројни аспекти, чија елаборација ги надминува рамките на еден магистерски труд.

Всушност тоа и не може да се направи преку едно индивидуално истражување, бидејќи тука станува збор за еден постојан и жив процес, кој подлежи на континуирано и постојано развивање, надградување, развој, унапредување, осовременување и т.н.

Разгледувајќи го предметот на истражување добиени се различни ставови и мислења од страна на наставниците и менаџментот на основните училишта, по однос на стручните компетенции на наставниците, односно за менаџирањето на развојните стратегии за зајакнување на дидактичката компонента.

Со ова истражување ќе се добие скроман придонес и личен печат во развојот на педагошката теорија и практика. Истражувањето може да биде од корист за еволуацијата на основните училишта и подобрувањето на наставната програма.

2. Истражувачки прашања

Аспектите на проучување на проблемот се однесуваат на следниве истражени прашања:

- ⚡ Дали наставниците го водат и управуваат воспитно-образовниот процес според принципите на современата настава?
- ⚡ Дали наставниците се однесуваат со почит кон индивидуата на ученикот?
- ⚡ Дали наставниците применуваат современи форми и методи за изведување на наставата?

- ⊕ Дали наставниците посетуваат обуки кои би им помогнале во современите начини и облици на водење на наставата?
- ⊕ Дали во училиштата се спроведува националната програма за развој на образованието?
- ⊕ Дали постои и во која мера е застапена соработката како помеѓу наставникот и учениците, така и помеѓу родителите и наставниците?

3. Цел и задачи на истражувањето

Целта на истражувањето е да ги испита можностите и условите за менаџирање на развојните стратегии за зајакнување на дидактичката компонента во наставата.

Задачи на истражувањето се:

- ⊕ Испитување на стручната подготвеност на наставникот за менаџирање на развојните стратегии за зајакнување на дидактичката компонента;
- ⊕ Да се истражи дали и колку практично се спроведуваат стратегиите од националната програма за развој во образованието (2005-2015);
- ⊕ Да се истражи дали и колку се применуваат полиморфни елементи во наставата;
- ⊕ Да се истражи и утврди дали се применува и колку полиметодскиот пристап во наставата;
- ⊕ Да се истражи интерактивноста во наставата;

4. Хипотези

Општа хипотеза

Изучувањето на дидактичко методиска група на предмети во текот на студирањето на наставниците има влијание врз стекнувањето на доволно дидактички компетенции на наставниците.

Посебни хипотези

- Наставниците сметаат дека посетата на обуки е од голема помош во однос на нивната работа.
- Вклученоста на наставниците во проекти има влијание за ефективноста и ефикасноста во процесот на работата.

5. Варијабли на истражувањето

Во истражувањето треба да се согледа поврзаноста, односно, соодносот на варијаблите.

- ✦ *Независна варијабла* во истражувањето е влијанието на обуката која ја посетуваат наставниците во поглед на дидактичките компоненти кои подоцна ќе ги применуваат во наставата.
- ✦ *Зависна варијабла* во истражувањето е застапеноста на предметот менаџмент во образованието во текот на студирањето на наставниците.

6. Примерок

Примерок на ова истражување ја сочинуваат наставници, директори и стручна служба од пет основни училишта, односно:

- ОУ “Димката Ангелов Габерот” (Кавадарци)
- ОУ “Јане Сандански” (Општина Чаир – Скопје)
- ОУ “Дане Крапчев” (Општина Гази Баба – Скопје)
- ОУ “Тефејуз” (Општина Чаир – Скопје)
- ОУ “Вера Циривири Трена” (Општина Карпош – Скопје)

Примерокот во истражувањето е пригоден, односно беа опфатени пет основни училишта кои му беа достапни на истражувачот. Во примерокот беа опфатени 106 единици, односно:

- ✦ 76 наставници

- ✚ 5 директори, и
- ✚ 25 лица од стручната служба на училиштата

Единиците од секое училиште беа избрани согласно достапноста на истражувачот.

7. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Со оглед на тоа што станува збор за истражување со квантитативен и квалитативен карактер при собирањето податоци беа применети следните техники:

- ✚ Анетирање
- ✚ Структурирано интервју

За добивање на релевантни податоци се користеа следните инструменти:

- ✚ Прашалник – скалер за наставниците
- ✚ Протокол за структурирано интервју за директорите и стручната служба

При техниката за анкетирање наменета за наставниците ги испитавме нивните ставови во однос на нивните стручни компетенции, во однос на менаџирањето на развојните стратегии за зајакнување на развојната компонента.

Изработен беше прашалник кој се состоеше од вкупно 15 прашања и искази преку кои се испитуваат ставовите и мислењата на наставниците.

Структурираното интервју се вршеше непосредно со директорите и стручната служба на основните училишта. Со оваа техника од директорите и стручната служба се добија информации за нивните ставови и мислења во однос на работата на наставниците. Модератор на интервјуто беше истражувачот.

За оваа цел се користеше инструмент – протокол на структурирано интервју. Однапред подготвените прашања беа отворени, неутрални, а некои од нив и дводимензионални.

8. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето беше реализирано во академската 2011/2012 година, односно во периодот од 07.2011г. до 12.2011 година.

- Во *првата етапа* на истражувањето беше побарана согласност од директорите на наведените пет основни училишта. На тој начин се создадоа услови за непрекинато одвивање на ова истражување и претходно беа утврдени датумите за започнување и реализација на истражувањето.
- Во *втората етапа* беа испечатени инструментите за испитување, како и информирање на училиштата и доставување на испитните примероци.
- *Третата етапа* се движеше:
 - Во текот на месеците Јули и Август (2011 година) беше извршена анализа на формалното и неформалното образование.
 - Во месеците Септември и Октомври (2011 година) беа испитани ставовите на наставниците.
 - Во текот на месеците Октомври, Ноември заклучно со Декември (2011 година) беше реализирано структурираното интервју на директорите и стручната служба
- Во *четвртата етапа* беа анализирани и интерпретирани резултатите од претходно спроведените истражувања на ставовите на наставниците, директорите и стручната служба, во периодот на месец јануари 2012 година.

Истражувањето беше спроведено во академската 2011/2012 година и се одвиваше во неколку етапи.

Во контекст на карактерот на истражување, техниките и инструментите, во истражувањето беше применета квантитативна и квалитативна анализа.

Квалитативно беа обработени податоците добиени од интервјуирањето и отворениот тип на прашања. Обработката на податоците беше извршена на следниот начин:

- Запознавање со податоците
- Пренесување на содржината во писмена електронска форма
- Анализа на дадените ставови

Квантитативно беа обработени податоците добиени од анкетирањето и од затворениот тип на прашања и искази. Обработката на податоците беше извршена на следниот начин:

- ↓ Подготовка на податоците за обработка
- ↓ Статистичка анализа на податоците

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

1. Анализа и интерпретација на резултатите од испитувањето на ставовите на наставниците

Истражувањето е реализирано во пет основни училишта, од кои четири на територијата на град Скопје и едно основно училиште од Кавадарци.

Примерокот на наставници во истражувањето е пригоден и опфати вкупно 76 наставници, односно:

- Од ОУ “Димката Ангелов Габерот” (Кавадарци) се опфатени 13 наставници
- Од ОУ “Јане Сандански” (Општина Чаир – Скопје) се опфатени 15 наставници
- Од ОУ “Дане Крапчев” (Општина Гази Баба – Скопје) се опфатени 16 наставници
- Од ОУ “Тефејуз” (Општина Чаир – Скопје) се опфатени 14 наставници
- Од ОУ “Вера Циривири Трена” (Општина Карпош – Скопје) се опфатени 18 наставници

Структурата на примерокот е презентирана во табела 1. Како инструмент на истражувањето е применет анкетен прашалник – скалер, преку кои ги испитавме ставовите на наставниците за нивните стручни компетенции, во однос на менаџирање на развојните стратегии за зајакнување на развојната компонента.

Табела 1 – Структура на примерок

Основни училишта	f	%
ОУ “Димката Ангелов Габерот”	13	17
ОУ “Јане Сандански”	15	20
ОУ “Дане Крапчев”	16	21
ОУ “Тефејуз”	14	18
ОУ “Вера Циривири Трена”	18	24
Вкупно	76	100

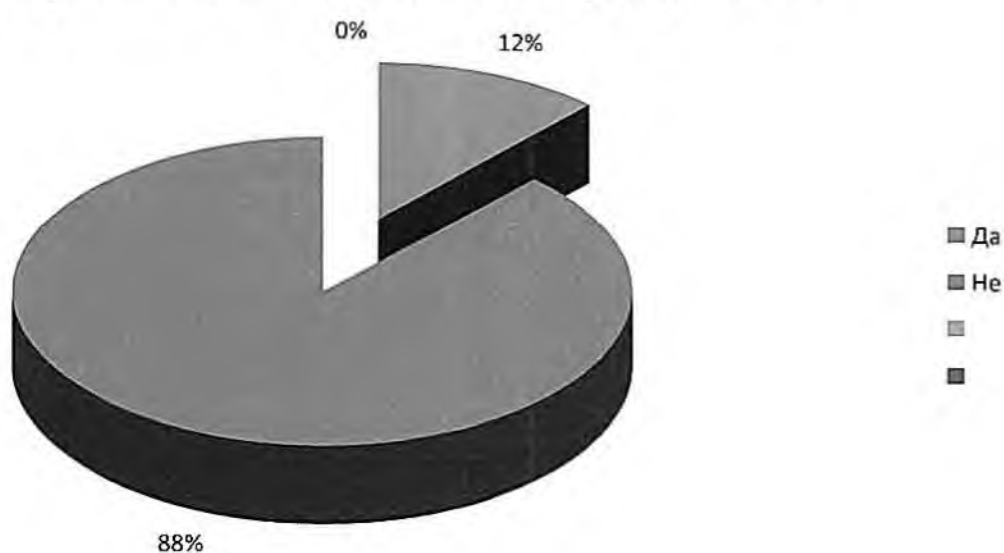
Графикон 1 – Структура на наставници



Во истражувањето беа опфатени вкупно 76 наставници од 5 основни училишта кои беа избрани согласно достапноста на истражувачот.

На првото прашање наставниците истакнуваат дали во текот на нивното редовно студирање имале можност да го изучуваат студискиот предмет менаџмент во образованието, при што се добиени следните податоци:

Изучување на предметот "менаџмент во образование" во текот на студирањето



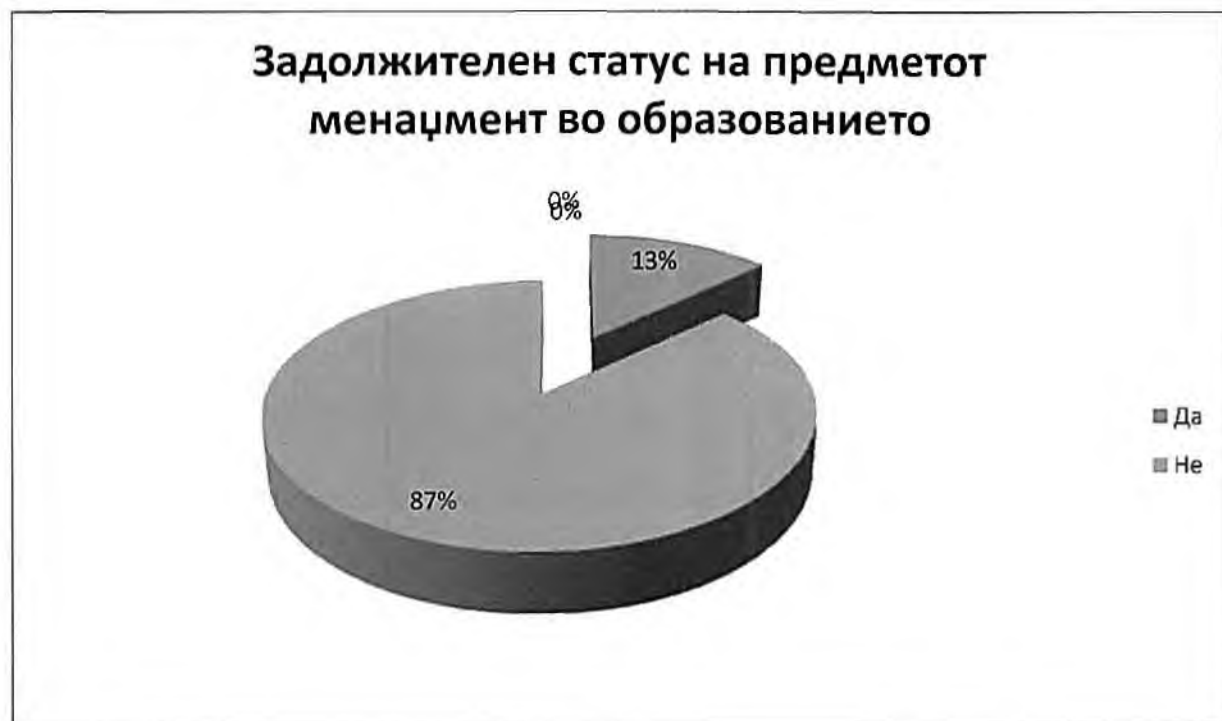
Графикон 2 – Застапеност на предметот “менаџмент во образование” во текот на нивното студирање

Изучување на предметот "менаџмент во образование" во текот на студирањето	f	%
Да	9	12
Не	67	88
Вкупно	76	100

Табела 2 - Застапеност на предметот “менаџмент во образование” во текот на нивното студирање

Од добиените одговори од страна на наставниците, најголемиот дел, односно 88% од испитаниците одговориле негативно т.е. дека во текот на нивните студии не бил застапен овој предмет, додека кај 12% од испитаните наставници предметот менаџмент на образование бил вклучен во наставната програма.

Графикон 3 – Задолжителен статус на предметот менаџмент во образование



Табела 3 - Задолжителен статус на предметот менаџмент во образование

Задолжителен статус на предметот менаџмент во образованието	f	%
Да	10	13%
Не	66	87%
Вкупно	76	100

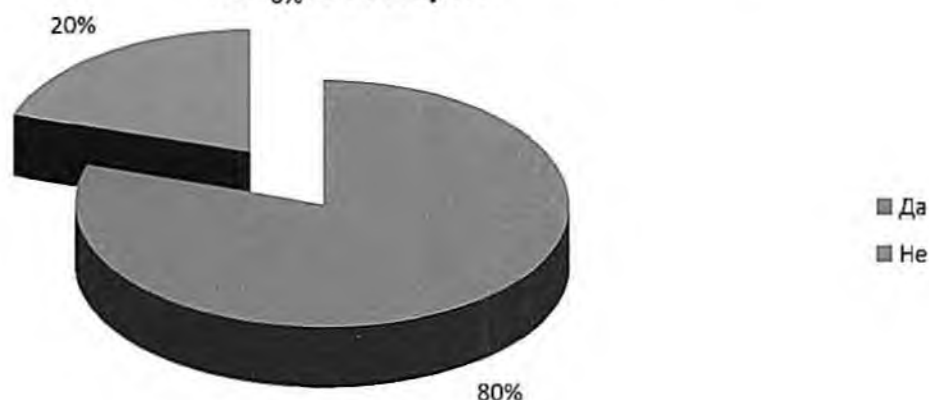
На второто прашање:

- 87% од наставниците одговориле дека предметот менаџмент во образованието нема задолжителен статус, додека
- Останатите 13% одговориле потврдно, односно дека има задолжителен статус.

Овие значителни разлики во одговорите на наставниците не наведуваат да истакнеме дека голем дел од наставниците воопшто и не го слушале овој предмет ниту пак бил застапен во текот на нивното студирање, што се потврдува од одговорите на наставниците од претходното прашање каде 88% истакнале дека воопшто немале можност да го изучуваат предметот.

Графикон 4 – Ставови на наставници во однос на изучување на предметот “менаџмент во образование”

Преку изучување на дидактичко методиска група на предмети се стекнуваат дидактички компетенции



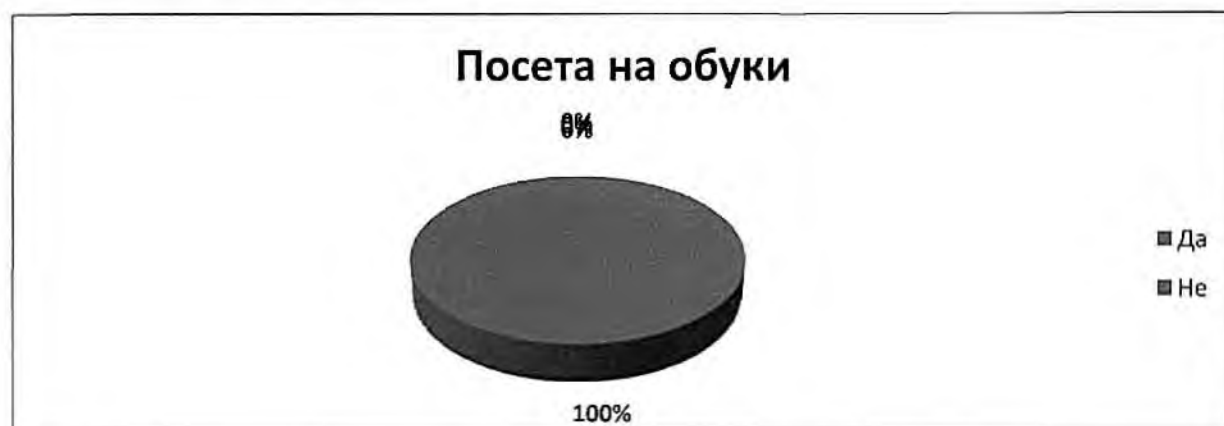
Табела 4 - Ставови на наставници во однос на изучување на предметот “менаџмент во образование”

Преку изучување на дидактичко методиска група на предмети се стекнуваат дидактички компетенции	f	%
Да	61	80
Не	15	20
Вкупно	76	100

Според добиените резултати од ова прашање можеме да истакнеме дека 80% од наставниците кои учествуваа во овој истражувачки примерок сметаат дека преку изучувањето на дидактичко методиската група на предмети се стекнале со доволно дидактички компетенции, додека пак останатите 20% дале негативен одговор.

Оттука јасно можеме да утврдиме, согласно добиените одговори на претходните две прашања, дека наставниците од поновите генерации кои во текот на своите студии го слушале предметот менаџмент во образование сметаат дека преку тој предмет се стекнале со подобри компетенции за разлика од оние кои ги изучувале во дидактичко методиската група на предмети.

Графикон 5 – Посета на обуки на наставниците



Табела 5 - Посета на обуки на наставниците

Посета на обуки	f	%
Да	76	100
Не	/	/
Вкупно	76	100

Според добиените резултати прикажани на графиконот и табелата можеме јасно да утврдиме дека сите (100%) наставници кои учествуваа во истражувачкиот примерок дадоа потврден одговор, односно досега посетиле обука за нивно доусовршување.

Обуките се можност за лично надоградување на знаењето и подобрување на менаџерските способности на наставниците кои воопшто во текот на студирањето немале предмет со кој можеле да ги развијат овие вештини.

Согласно на тоа што сите испитани наставници посетиле барем по една обука, од нив беше побарано да ги истакнат содржините на обуките/работилниците во кои земале учество. Добиени се следните резултати:

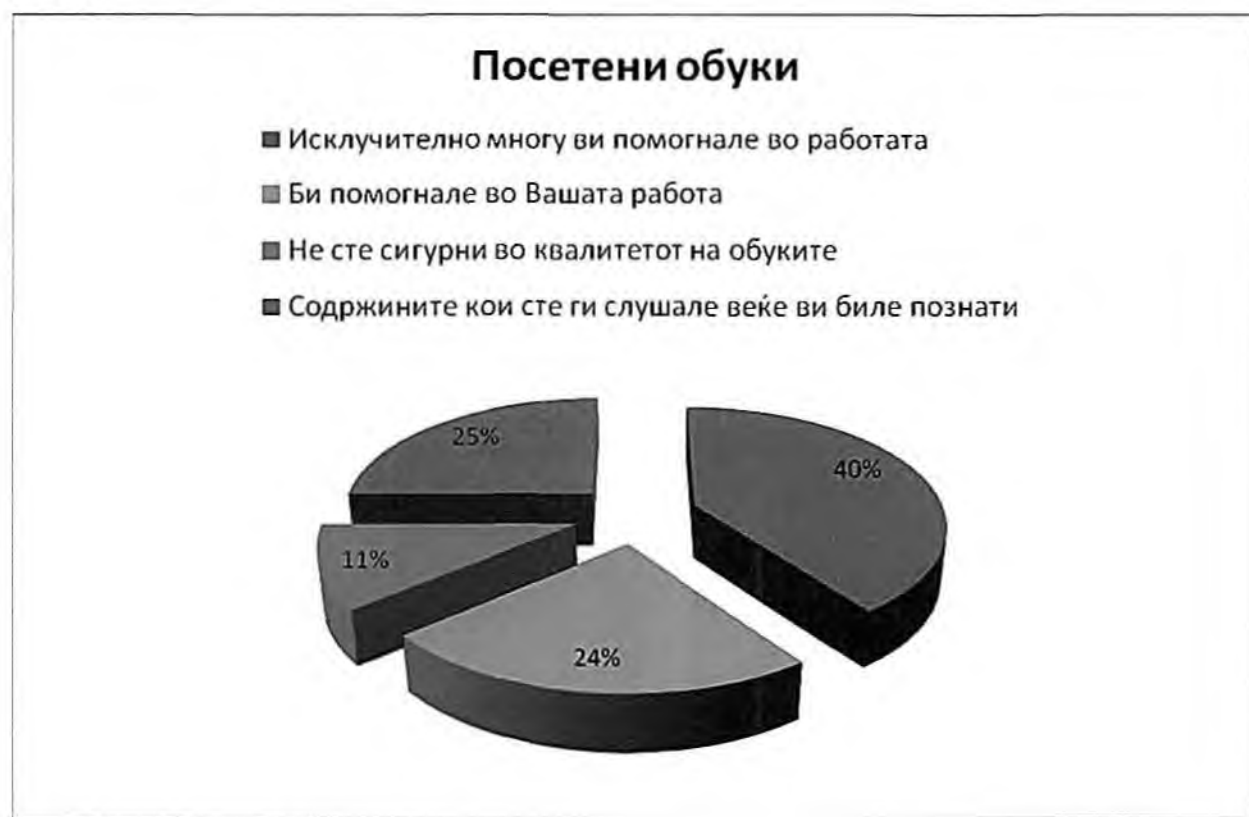
Табела 6 – Содржина на обуки/работилници кои ги посетувале наставниците

Наведете ги содржините на обуките/работилниците	Одговори од наставниците
Концепт 1	1. Техники по македонски јазик
Содржина на посетените обуки/работилници	2. Web-quest
	3. Добра практика во наставата
	4. Создавање средина на учење за 21 век
	5. Настава и учење на 21 век
	6. Унапредување на наставата по математика и запознавање на околината од прво до трето одделение
	7. Описно оценување
	8. ИКТ
	9. Креативна настава и учење
	10. Млади економисти
	11. Грашанско образование
	12. Модерна заедница во образование
	13. Животни вештини
	14. Методи за предавање и методи за работа

15. Tool kids
16. Сумативно и формативно оценување
17. Употреба на ИКТ во наставата
18. Примена на современи форми и методи во наставата
19. Професионално усовршување

Од одговорите на наставниците можеме да воочиме дека при посетата на обуките и работилниците, во нивната содржина биле опфатени сите битни сегменти во однос на работата на наставниците, односно од нивниот начин на предавање (методи и форми на работа), до начин на оценување и начините на современа настава и примена на ИКТ во наставата. Сите овие знаења наставниците можат да ги применат за зајакнување на дидактичката компонента во наставата.

Графикон 6 – Ставови на натсавниците во однос на обуките кои ги посети



Табела 7 - Ставови на наставниците во однос на обуките кои ги посетиле

Обуките за наставници кои ги имате посетено сметате дека:	f	%
Исклучително Ви помогнале во Вашата работа	31	40
Би помогнале во Вашата работа	18	24
Не сте сигурни во квалитетот на обуките	8	11
Содржините кои сте ги слушале веќе Ви биле познати	19	25
Вкупно	76	100

Од податоците презентирани во табелата можеме да истакнеме дека во однос на шестото прашање:

- Најголем дел од наставниците сметаат дека обуките за наставници кои ги посетиле имале големо значење во нивната работа и им биле од исклучителна помош, што е всушност одговор на 40% од испитаниците, додека
- Потоа следат оние 24% од наставниците на кои содржините кои биле презентирани на обуката им биле веќе познати,
- 24% сметаат дека обуките кои ги посетиле би можеле да им бидат од корист и да им помогнат во работата, за на крај,
- Како најмал процент, односно само 11% од испитаниците сметаат дека не се сигурни за квалитетот на обуката.

Оттука накратко по однос на ова прашање можеме да сумираме дека обуките за наставници треба да бидат застапени и во иднина, земајќи го во предвид оној процент од 40% каде обуките се покажале како исклучително корисни за работата на наставниците.

Но доколку резимираме по линија на вторстепените одговори, односно оние 25% кои истакнале дека содржините им биле веќе познати, сметам дека би било корисно во иднина да се прават кратки анализи за тоа кој наставник која обука ја посетил, како и да се решаваат кратки тестови за знаењето на наставниците во одредени области, преку што ќе може да се оцени каква обука треба да посетат, како не би дошло до повторување на нешто што веќе им е познато.

Знаеме дека добрата работа на наставниците резултира и со подобри резултати од страна на учениците, што пак резултира со подобро образована генерација на ученици.

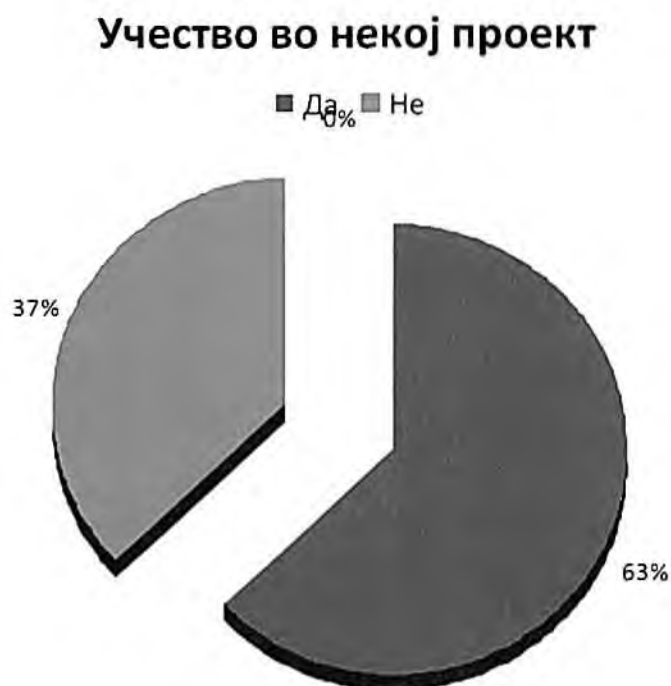
Потоа од наставниците беше побарано да ги наведат организациите на обуките кои ги посетиле. На табелата подолу се презентирани одговорите кои се добиени од страна на наставниците учесници во истражувачкиот примерок, односно добиени се следните одговори:

Наведете ги организациите на тие обуки:	Одговори на наставниците
Концепт 2	1. Биро за развој на образование
Организација на обуките кои ги посетиле наставниците	2. УСАИД во соработка со Министерството за образование и наука
	3. ХЕРА
	4. Фондација Институт Отворено Општество

Табела 8 – Организации во кои наставниците посетувале обуки

Обуките за наставници се организираат во рамките на повеќе организации меѓу кои како најзастапено е Бирото за развој на образование, по што следуваат и обуки од страна на УСАИД, ХЕРА и Фондацијата институт Отворено општество.

Графикон 7 – Учество на наставниците во проекти



Во прилог на осмото прашање 63% од наставниците кои учествуваа во овој истражувачки примерок истакнале дека досега биле вклучени во некој истражувачки проект, додека 37% од наставниците никогаш не заземале учество во проекти.

Од оние наставници кои истакнале дека учествуваат или учествувале во реализацијата на некој проект беше побарано да го наведат носителот на проектот, или називот на проектот, на што се добиени следните одговори:

Носител на проектот	Одговори на наставниците
Концепт 3	
Носител на проектот и називи во кој учествуваат/учествувале наставниците	<ol style="list-style-type: none"> 1. Модернизација во образованието 2. Иницијатива и реализација на проектот “Рационално користење на ел.енергија” 3. Проект за основно образование (ПЕП) 4. Проект за основно образование 5. Агенција за меѓународен развој на САД (УСАИД)

Табела 9 – Називи на проекти и носители на проекти

Во однос на ова прашање можеме да го истакнеме следното: Модернизација во образованието, Иницијатива и реализација на проектот „Рационално користење на ел.енергија“ и Проект за основно образование (ПЕП) се самите училишта со ученици од основно образование. Во насока на обезбедување помош во основните училишта на Република Македонија, Агенцијата за меѓународен развој на Соединетите Американски Држави (УСАИД) Македонија, започнала петгодишен проект. Во Проектот за основно образование, се опфатени сите основни училишта во Македонија, а меѓу останатите се и училиштата каде се спроведува нашето истражување. Цели на проектот се: подобрување на квалитетот на наставата; да се поттикне и подобри квалитетот на учењето.

Потоа во анкетниот прашалник – скалер за наставниците, беше побарано тие да наведат пет карактеристики на современата настава(од страна на секој испитаник), по што се добиени следните одговори:

Наведете пет карактеристики
на современа настава

Одговори на наставниците

Концепт 4

Карактеристики
на современата настава

на

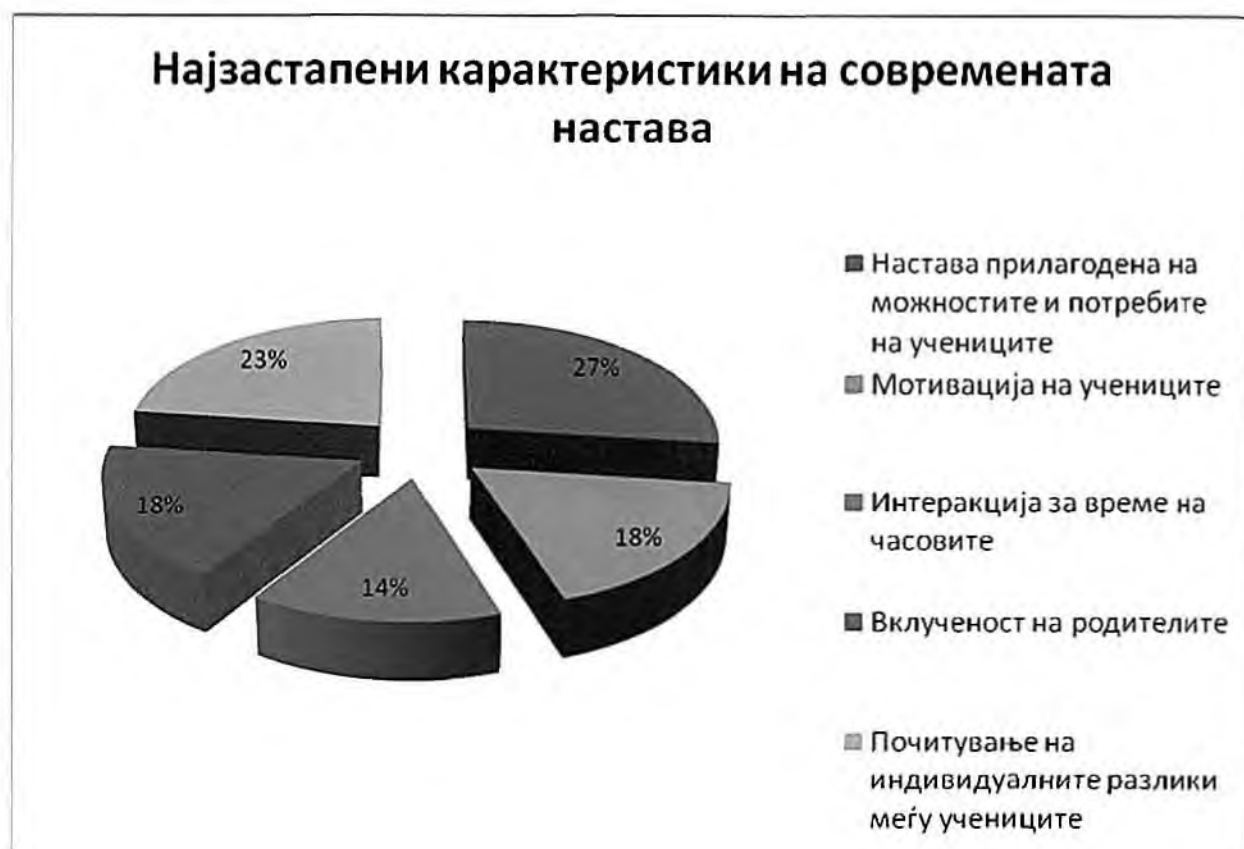
1. Поттикнување натпревар меѓу учениците
2. Почитување на различна надареност на учениците
3. Работа со талентирани ученици
4. Временска рамка за реализација на задачите
5. Настава прилагодена на можностите и потребите на учениците
6. Почитување на индивидуалните разлики на учениците
7. Примена на стандардите и критериумите во оценување на постигнувањата на учениците
8. Мотивираност
9. Интеракција
10. Реализирање на презентација
11. Користење на странска литература
12. Поттикнување на учениците на истражувачка работа
13. Поттикнување на учениците на креативност

14. Вклученост на родителите во случувањата на училиштето односно соработка со родителите

Табела 10 – Карактеристики на современа настава

Најзастапените пет карактеристики се презентирани на графиконот подолу:

Графикон 8 - Ставови на наставниците за најзастапените карактеристики на современата настава



Табела 11 – Ставови на наставниците за најзастапените карактеристики на современата настава

Најчести карактеристики на современа настава	f	%
Настава прилагодена на можностите и потребите на учениците	40	27
Мотивација на учениците	26	18
Интеракција за време на часовите	20	14
Вклученост на родителите	26	18
Почитување на индивидуалните разлики меѓу учениците	33	23
Вкупно	145	100

Согласно наведеното можеме да констатираме дека наставниците во современата настава се трудат да ги мотивираат учениците да бидат што поактивни во наставата и да ја прилагодат наставата според можностите на учениците. Исто така, наставниците се стремат и кон тоа да ги респектираат разликите помеѓу учениците и се поактивно ги вклучуваат родителите на учениците во образовниот процес, често со учество на часовите, како и во одредени проекти и работилници.

За разлика од работата на наставниците во минатото кога учениците имале улога на слушатели, а наставниците на предавачи кои единствено се заслужни за текот и

организацијата на наставата, додека денес во современата настава се поголема важност и слобода им се дава на учениците.

Во еднаесетата точка од скалерот, од наставниците се бараше да го објаснат значењето на интерактивноста во наставата, на што се добиени следните резултати:

Табела 12 – Ставови на наставници за значењето на интерактивноста во наставата

Објаснете го значењето на интерактивноста во наставата	Одговори од наставниците
Концепт 5	
Значење на интеракцијата во наставата	Од страна на сите наставници во суштина се добиени истите одговори, односно дека интерактивноста во наставата претставува мотивација на ученикот, активно да биде вклучен во наставниот процес со што се добиваат поголеми и поефикасни резултати.

На дванаесетата точка од скалерот, наставниците требаше да наведат кои форми на наставна работа најчесто ги користат во наставата, на што се добиени следните одговори.

Табела 13 – Најчесто применувани форми на настава од страна на наставниците за време на наставата

Наведете кои форми на наставна работа најчесто ги користите во наставата	Одговори на наставниците
Концепт 6	
Најчесто применливи форми на настава	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тимска работа 2. Групирање на учениците во парови 3. Индивидуално

Во современото образование наставниците се почесто применуваат тимска работа бидејќи на тој начин на секој ученик може да му се посвети поголемо внимание и да се откријат нивните силни и слаби страни, по што наставникот ќе знае на што да посвети поголемо внимание.

Табела 14 – Ефективност на применуваните методи од страна на наставниците за време на наставата

Ефективност на методот на предавање	f	%
1 (Недоволен)	6	8
2 (Доволен)	17	22
3 (Добар)	32	42

4 (Многу добар)	16	21
5 (Одличен)	5	7
Вкупно	76	100

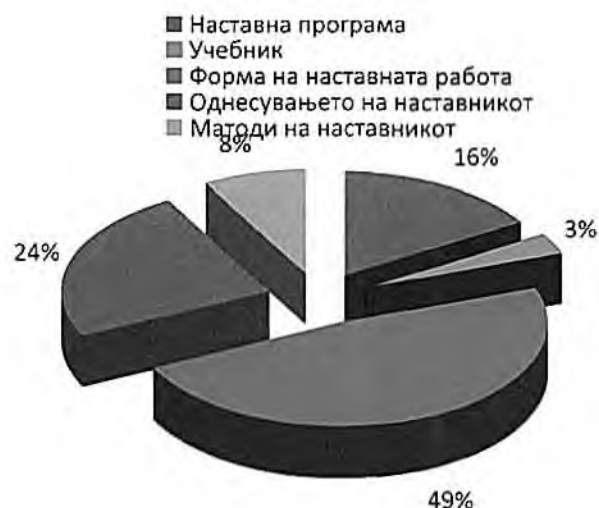
Од добиените резултати можеме да истакнеме дека најголем дел, односно

- 42% од анкетираниите наставници ефективноста на нивниот метод на предавање го оценуваат како добар,
- 22% го оцениле како доволно добар,
- 21% методот на предавање го оцениле како многу добар,
- 8% како недоволен и
- 7% методот на предавање го оцениле како одличен.

Оттука можам да истакнам дека во наставата е потребна промена во однос на начинот на предавање, особено поради оној процент од 8% што е оценет како незадоволителен во однос на ефективноста и ефикасноста.

Графикон 9 – Ставови на наставниците во однос на најзначајните дидактички компоненти на наставата

Најзначајни дидактички компоненти на наставата



Табела 15 - Ставови на наставниците во однос на најзначајните дидактички компоненти на наставата

Најзначајни дидактички компоненти на наставата	f	%
Наставната програма	11	14
Учебникот	2	3
Форма на наставната работа	35	46
Однесувањето на наставникот	22	29
Методите на наставникот	6	8
Вкупно	76	100

На четиринаесетото прашање:

- 46% од наставниците како најзначајна компонента на наставата ја оценија формата на наставната работа,
- Потоа со 29% следи однесувањето на наставникот во училницата,
- 14% од наставниците ја истакнаа наставната програма,
- 8% од наставниците како дополнување ги истакнаа методите кои наставниците ги применуваат за реализација на часот и
- 3% од наставниците го посочија учебникот од кои учат учениците.

Оттука можеме да констатираме дека наставниците примарна улога и даваат на формата и содржината на наставната единица, но не го земаат во предвид фактот дека методите на предавање на наставникот се од пресудно значење за вдахновеност на секоја творба со свое посебно значење и капацитет. Токму од методот кој ќе се примени ќе зависи како творбата ќе биде пренесена, обликувана и прилагодена на возраста и способноста на учениците.

И на крај од истражувачкиот примерок спроведен на наставниците беше побарано наставниците да ги објаснат карактеристиките на добрата социоемоционална клима во наставата, на што се добиени следните резултати:

Табела 16 – Ставови на наставниците во однос на добрата социоемоционална клима во наставата

Објаснете ги карактеристиките

**на добрата социоемоционална
клима во наставата**

Ставови на наставниците

Концепт 7

Добрата социоемоционална клима во наставата	<ol style="list-style-type: none">1. Почитување на личноста и разликите на ученикот2. Училиштето и училницата да бидат пријатна средина за учење каде што ќе доминира креативноста и инвентивноста на наставникот и учениците3. Односот на наставникот со ученикот4. Односот на наставникот и родителите на ученикот5. Интеракција и отворена соработка на наставникот и учениците, како и на наставникот и родителите на ученикот
--	--

Од истражувањето спроведено на наставниците можеме да констатираме дека изучувањето на дидактичко методиската група на предмети е премногу корисно. Всушност неопходно затоа што резултатите во нивната наставна практика во голема мера се условени токму од овие дидактички компетенции. Колку повеќе наставниците ги совладале дидактичките компетенции, толку повеќе резултатите кои ги постигнуваат во наставната практика ќе бидат позитивни и поуспешни.

Кај наставниците постои свесност за тоа дека не е доволно само иницијалното образование со кое наставниците се стекнале, туку за нивното професионално усовршување и надградување неопходни се и обуки како дел од неформалното образование. Постојано се организираат најразлични обуки/работилници кои треба да помогнат во усовршувањето и доградувањето на наставниците во Република Македонија а со тоа и кон подобрување на квалитетот на наставата во нашата држава.

Наставниците сметаат дека методот на предавање е добар, меѓутоа не доволен бидејќи голем дел дале оцена 1 и 2. Тие што оцениле вака сметаат дека методот на

предавање е застарен метод и во денешно време кога секоја држава се стреми за едно современо општество и современо образование, методата на предавање не е доволна, меѓутоа, постојат и наставници кои своите предавања би ги свеле или ги сведуваат само на предавање, а тоа ни го потврдуваат и резултатите од ова истражување.

Резултатите од истражувањето спроведено на наставниците ни потврдуваат дека голем дел од наставниците своите предавања ги сведуваат само на предавачки дел во оној облик на фронтална настава каде што ученикот се пасивизира на сметка на доминантната улога на наставникот, иако се позастапен станува и методот на тимска работа.

Можеме да истакнеме дека доминантното размислување дека образованието пред самото вработување им овозможува амо општо познавање на содржините кои треба да ги пренесат на учениците, а сите останати компетенции повеќе или помалку самостојно ги стекнуваат за време на своето работно искуство. Општо земено, моменталната практика на настава во земјата, сеуште е под силно влијание на застарени модели на иницијални обуки, структурирани околу предавање на предмети и околу концептот дека просечниот ученик не ги зема во предвид разновидностите.

2. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ДОБИЕНИ ОД ИНТЕРВЈУТО СО ДИРЕКТОРИТЕ И СТРУЧНАТА СЛУЖБА НА УЧИЛИШТАТА

Интервјуто беше реализирано со директорите и стручната служба на претходно споменатите основни училишта, односно, примерокот на директори кои учествуваа во истражувањето е пригоден и опфати вкупно пет директори и тоа:

- Директорот на ОУ “Димката Ангелов Габерот” (Кавадарци)
- Директорот на ОУ “Јане Сандански” (Општина Чаир – Скопје)
- Директорот на ОУ “Дане Крапчев” (Општина Гази Баба – Скопје)
- Директорот на ОУ “Тефејуз” (Општина Чаир – Скопје)
- Директорот на ОУ “Вера Циривири Трена” (Општина Карпош – Скопје)

Структурата на примерокот е презентирана во табела 1. Како инструмент во интервјуто беше применет протокол на структурирано интервју. Со помош на протоколот се добиени податоци за ставовите и мислењата на директорите на училиштата.

Табела 1 – Структура на анкетирани директори на основни училишта

Директори	f
ОУ “Димката Ангелов Габерот”	1
ОУ “Јане Сандански”	1
ОУ “Дане Крапчев”	1
ОУ “Тефејуз”	1
ОУ “Вера Циривири Трена”	1
Вкупно	5

Истото интервју беше применето и на стручната служба на петте основни училишта, односно:

- Од ОУ “Димката Ангелов Габерот” (Кавадарци) се опфатени 3 лица од стручната служба
- Од ОУ “Јане Сандански” (Општина Чаир – Скопје) се опфатени 5 лица од стручната служба
- Од ОУ “Дане Крапчев” (Општина Гази Баба – Скопје) се опфатени 5 лица од стручната служба
- Од ОУ “Тефејуз” (Општина Чаир – Скопје) се опфатени 6 лица од стручната служба
- Од ОУ “Вера Циривири Трена” (Општина Карпош – Скопје) се опфатени 6 лица од стручната служба

Структурата на примерокот е презентирана во табела 2. Применет е истиот инструмент како и за директорите.

Табела 2 – Структура на анкетирани лица од стручна служба од основните училишта

Стручна служба	f	%
ОУ “Димката Ангелов Габерот”	3	12
ОУ “Јане Сандански”	5	20
ОУ “Дане Крапчев”	5	20
ОУ “Тефејуз”	6	24
ОУ “Вера Циривири Трена”	6	24
Вкупно	25	100

Со оглед на тоа што резултатите на директорите и стручната служба се во потполност исти ќе бидат заедно анализирани. Табеларно тоа би изгледало вака:

Табела 3 – Вкупен збир на анкетирани лица од директорите и стручната служба во застапените основни училишта опфатени во истражувањето

Директори и стручна служба	f	%
ОУ “Димката Ангелов Габерот”	4	14
ОУ “Јане Сандански”	6	20
ОУ “Дане Крапчев”	6	20

ОУ “Тефејуз”	7	23
ОУ “Вера Циривири Трена”	7	23
Вкупно	30	100

Оттука можеме да истакнеме дека во оваа анализа ќе бидат вклучени триесет испитаници од пет основни училишта на територијата на Република Македонија. Притоа ќе започнеме со анализирање на добиените резултати:

Графикон 1 – Ставови на директорите и стручните служби на училиштата во однос на потребната помош на наставниците од нивна страна

Потребна помош на наставниците од страна на директорите и стручната служба



Табела 4 – Ставови на директорите и стручните служби на училиштата во однос на потребната помош на наставниците од нивна страна

Потребна помош на наставниците од страна на директорите и стручната служба	f	%
	Да	10

Не	20	67
Вкупно	30	100

На првото прашање најголем дел, односно 67% од директорите и стручната служба на основните училишта кои учествуваа во истражувањето сметаат дека наставниците немаат потреба од нивната помош за да можат успешно да ја реализираат наставата, додека 33% истакнале дека нивното досегашно искуство говори дека понекогаш наставниците имаат потреба од таков вид на помош.

Потоа од испитната група беше побарано да наведе кои се најчестите проблеми на кои наидуваат наставниците во текот на нивната работа, на што беа добиени следните податоци:

Табела 5 – Ставови на директорите и стручните служби на училиштата во однос на најчестите проблеми на кои наидуваат наставниците

Кои се најчести проблеми на кои наидуваат наставниците во текот на нивната работа?	Ставови на директори и стручна служба
Концепт 1	
Проблеми на кои наидуваат наставниците во текот на нивното работење	<ol style="list-style-type: none"> 1. Немотивираност на учениците 2. Незаинтересираност и пасивност од страна на родителите за образованието на нивните деца

3. Немање доволно наставни средства
4. Заинтересираноста за учење кај учениците од година во година се намалува
5. На родителските средби се послаб е одзивот на родителите
6. Преоптовареноста на учениците со часови настава и воннаставни активности

Од добиените резултати од страна на директорите и стручната служба можеме да констатираме дека како најзастапен проблем со кој се соочуваат наставниците е нискиот степен на соработка помеѓу наставниците и родителите на учениците, што влијае и на успехот на учениците. Односно, незаинтересираноста на учениците за учење се зголемува со намалувањето на посетата на училиштето од страна на нивните родители бидејќи тие не чувствуваат никаков страв дека ќе бидат казнети од родителите доколку покажат послаб резултат во учењето.

Честата посета на родителите на закажаните родителски средби од страна на наставниците е од големо значење за целокупниот образовен процес, наставниците се оние кои им го пренесуваат знаењето на учениците, но родителите се оние кои треба да седнат дома и да поразговараат со учениците за битноста на нивното образование и зашто е битно да учат. Дека соработката училиште-родител, родител – дете и родител – наставник е многу мала и една од главните проблеми со кои се соочуваат наставниците во текот на работата.

Соработката, или партнерството меѓу наставниците и родителите се уште не е воспоставена на потребното ниво. Незаинтересираноста за учење од страна на учениците е можеби поради тоа што за време на наставата не се применуваат разновидни методи на работа, доколку наставниците ја направат наставата интересна сметам дека и интересот кај учениците би се зголемил.

Во однос на третото прашање од директорите и стручната служба беше побарано да објаснат на кој начин наставниците ги развиваат нивните компетенции. Добиени се следните резултати:

Табела 6 – Ставови на директори и стручните служби на училиштата во однос на развојот на компетенциите на наставниците

Објаснете како наставниците ги развиваат компетенциите	Ставови на директори и стручна служба
Концепт 2	
Развој на стручни компетенции на наставниците	<ol style="list-style-type: none"> 1. Посета на обуки 2. Посета на семинари 3. Доживотно образование

Оттука можеме да истакнеме дека наставниците вложуваат во своето образование и кариера и нивниот образовен процес не се завршува со нивното дипломирање или магистрирање, туку тие и понатаму продолжуваат да се надградуваат и усовршуваат со посета на обуки и семинари.

Табела 7 – Ставови на директорите и стручните служби на училиштата

Посета на обуки од страна на наставниците	f	%
Да	30	100
Не	/	/
Вкупно	30	100

Директорите и стручната стружба (100%) истакнале дека наставниците од нивното училиште посетуваат обуки за стручно усовршување на наставници.

На петото прашање, од директорите и стручната служба кои заземаа учество во ова истражување беше побарано да објаснат на кој начин обуките кои ги посетуваат наставниците влијаат на нивната работа. Добиени се следните резултати:

Табела 8 – Ставови на директорите и стручната служба во однос на влијанието на обуките кои ги посетуваат наставниците

Објаснете на кој начин тие обуки помагаат во нивната работа	Ставови на директори и стручна служба
Концепт 3 Влијание на обуките за наставници врз нивната работа	<ol style="list-style-type: none">1. Обуките им помагаат на наставниците во подобрување на условите за работа2. Мотивирање и примена на новитети во наставата3. Новините кои ги усвојуваат ги применуваат во наставната работа4. Примената на нови иновативни форми и методи ја олеснува реализацијата на наставните содржини

5. Поголема самоверба

Според добиените одговори од страна на интервјуираните директори и стручната служба на училиштата можеме да заклучиме дека обуките за наставници досега се покажале како позитивни акти во стручното усовршување на наставниците, односно посетата на обука развива поголема самоверба кај наставниците во однос на нивната работа, како и примена на нови форми и методи при презентација на новите наставни содржини.

Табела 9 – Учество на училиштето во проекти

Дали вашето училиште е вклучено во некој проект?	f	%
Да	30	100
Не	/	/
Вкупно	30	100

Според добиените резултати од страна на испитаниците во оваа категорија, од страна на директорите и стручните служби од сите пет основни училишта се добиени 100% потврдни одговори, односно, дека сите училишта се вклучени во проектот за основно образование (ПЕП) кој се спроведува од страна на УСАИД.

По однос на вклученоста во проектите и нивното влијание за ефикасноста во процесот на работа на наставниците, добиени се следните ставови од страна на директорите и стручната служба:

Табела 10 – Ставови на директорите и стручната служба на училиштата за влијанието на вклученоста во проекти врз ефективноста во работата на наставниците

Колку вклученоста во проектите Ставови на директори и стручна служба влијае на ефективноста во процесот на работата?	
Концепт 4	
Влијание на проектите врз ефективноста во процесот на работа	<ol style="list-style-type: none">1. Со вклученост во проекти наставниците стручно се усовршуваат2. Со вклученост во проекти стручно се усовршува стручната служба на училиштето3. Наставниците се запознаваат со новини кои позитивно влијаат на наставата

Од спроведеното интервју на директорите и стручната служба од петте опфатени основни училишта во ова истражување можеме да истакнеме дека менаџментот на училиштата е задоволен од работата на наставниците и начинот на кој тие ги презентираат наставните содржини на учениците.

Исто така, од нивна страна е истакнато позитивното влијание на обуките кои ги посетуваат наставниците и нивното стручно доусовршување кое влијае на менаџирањето за примена на развојни стратегии за зајакнување на дидактичката компонента во наставата. По посетата на обуки наставниците воведуваат иновации во наставата и

применуваат нови форми и методи кои го прават часот поинтересен за учениците што подоцна се одразува на успехот на учениците.

3. Осврт кон поставените хипотези

Освртот на хипотезите е анализиран врз основа на анализата на содржина, анализите од спроведеното истражување на наставниците, директорите и стручната служба.

Анализа на општа хипотеза

Од добиените податоци од истражувачкиот примерок, најпрво ќе ја анализираме општата хипотеза. Според добиените резултати можеме да истакнеме дека една четвртина од анкетираниите наставници сметаат дека преку изучување на дидактичко методиска група на предмети се стекнуваат дидактички компетенции. Па оттука, можеме да истакнеме и дека *општата хипотеза* е потврдена и докажана.

Анализа на посебна хипотеза 1

Од спроведеното истражување можеме да истакнеме дека поголемиот дел од наставниците посетувале обуки за наставници⁸⁵ за кои сметаат дека исклучително им помогнале во нивната работа. Директорите и стручната служба во однос на влијанието на

⁸⁵ Што е истакнато и од страна на директорите и стручната служба на училиштата во кои е спроведено истражувањето

обуките кои ги посетуваат наставниците истакнале дека обуките им помагаат на наставниците во подобрувањето на условите за работа, примена на нови методи и примена на новитети во наставата, што во целост говори за позитивните ефекти на обуката. Па според тоа, можеме да истакнеме дека посебната *хипотеза 1* е докажана и потврдена.

Анализа на посебна хипотеза 2

Во однос на *посебната хипотеза 2* можеме, директорите на училиштата и предагошката служба истакнале дека со учеството на наставниците во проекти, наставниците стручно се усовршуваат и се запознаваат со новини кои имаат позитивно влијание на наставата. Оттука, можеме да истакнеме дека и втората посебна хипотеза е основана и докажана во ова истражување.

ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ

Наставниците имаат големо влијание во насоката на движење на целиот воспитно образовен процес, како за моменталната состојба така и за развојот на идните генерации на учениците.

Некои од клучните улоги на наставниците се да им помогнат на учениците да ги разберат и развијат блоковите за градење на животните и работни способности, какви што се: стекнување на широки знаења, формирање на позитивни ставови, создавање на добри навики и совладување вештини.

За таа цел треба да ги користат современите форми и стратегии во реализацијата на наставата кои го поттикнуваат критичкото мислење, какви што се: решавање проблеми, тимска работа, подготовка и реализација на проекти, спроведувања на истражувања и евалуација.

Како клучни фактори во современото образование се достапноста на образованието до учениците, еднакви можности за сите ученици и квалитет во поучувањето од страна на наставниците и поттикнување и мотивирање на учениците за учење.

Во однос на заклучоците изведени од спроведеното истражување, најпрво, сметам дека предметот “менаџмент во образованието” треба да има задолжителен статус за наставниците од основното образование бидејќи на тој начин ќе можат да добијат знаења за начинот на менаџирање и правилна примена на развојните стратегии со кои ќе се зајакне дидактичката компонента на наставата. Наставниците кои учествуваа во истражувањето за потребите на овој магистерски труд, а во текот на студирањето изучувале предмети од дидактичко методиска група истакнале дека преку тие предмети се стекнале со подобри компетенции кои и во современата настава им се од голема корист.

Слободно може да се истакне дека ако не сите, тогаш најголемиот дел од наставниците се трудат стручно да се усовршат поради што посетуваат обуки преку кои ќе ги зголемат своите знаења во однос на дидактичките методи на наставата. Во содржината на обуките кои ги посетуваат наставниците, во однос на темата на овој магистерски труд, во прилог се следните обуки: методи за предавање и методи за работа, сумативно и формативно оценување, примена на современи форми во наставата, добра практика во наставата, употреба на ИКТ во наставата и др. Најголемиот дел од наставниците се задоволни од резултатите од обуката и сметаат дека во голем домен им помогнале во нивното усовршување и подобрување во однос на нивната работа.

Наставниците во текот на наставата се трудат да поттикнат натпревар помеѓу учениците што резултира со желба кај секој ученик да даде што поголем придонес и успех за да се издвои помеѓу своите соученици што често се покажува како успешна техника за совладување на наставната материја. Ограничувањето со време за решавање на одредена задача сметам дека нема позитивен одраз поради притисокот кој се создава кај учениците за побрзо да ја решат задачата и често постигнуваат негативни резултати, иако можеби имале знаење да одговорат позитивно. Наставниците за време на часовите практикуваат истражувачка работа преку која учениците сами треба да дојдат до сознанија за предвидената материја по што ќе се води дискусија за истата. Наставниците кои ги вклучуваат родителите на учениците во случувањата на училиштето, а некогаш и во самата настава кај учениците побудуваат поголема слобода, најпрво во самата активност на часот а потоа и во потребата да се докажат пред своите родители, што сметам дека има позитивно влијание на успехот.

Сите овие компоненти и пристапи во водењето на наставата не би биле изводливи и можни доколку наставникот не е оспособен со добри менаџерски компетенции.

Како најзастапена форма на работа наставниците ја применуваат тимската работа, која, може да се каже, е главна алка во современата настава. Наставниците како најзначајни дидактички компоненти ги изводјуваат формата на наставната работа и однесувањето на наставникот во училницата. За успешна имплементација на новите материји потребно е наставниците и учениците да имаат добра соработка,

односно, наставникот да создаде пријатна средина за учење каде ќе доминира креативноста и инвентивноста.

Менаџментот на училиштето зема значајна улога во организирањето на посета на обуки на наставниците зависно од нивните потреби, како и да бидат тука кога наставниците ќе имаат потреба од нивна помош, иако според истражувањето многу ретко се јавува таква потреба. Како проблем на кој наидуваат наставниците е степенот на соработка помеѓу наставниците и родителите на учениците, односно нередовната посета на родителските средби од страна на некои родители поради кои произлегуваат одредени проблеми во однесувањето и успехот на нивното дете.

Со цел успешно да се реализираат развојните стратегии за зајакнување на дидактичката компонента на наставата сметам дека наставниците треба поактивно да се залагаат да воведуваат нови форми и методи во наставата, наставата да биде повеќе интерактивна во која учество ќе земат сите ученици, како и да се стремат кон тоа да ја подобрат соработката со учениците, како и со нивните родители.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Адамческа, С., (1996), *Активна настава (методички основи)*, Југореклам, Скопје.
2. Ангелоска, Г.Н., (1998), *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Киро Дандаро, Битола.
3. Андриловиќ, В., Чудина, М., (1985), *Психологија учења и наставе*, Шкољска књига, Загреб.
4. Баковљев, М., (1988), *Дидактика*, Научна књига, Београд.
5. Биондиќ, И., (1988), *Ауторитарно или демократско структурирање професије наставника*, Педагогија бр.1 Београд.
6. Богнар, М. Л., (2005), *Дидактика*, Шкољска књига, Загреб.
7. Болтон, Е.(1990), *Карактеристике добрега учитеља ин добрега поучевања*, Взгоја ин изображевање, бр.3. Љубљана.
8. Брајша, П., (1993), *Педагошка комуникологија: разговори, проблеми и конфликти у школи*, Шкољске новине, Загреб.
9. Брајша, П., (1981), *Опита психодинамика самоуправног понашања*, Информатор, Загреб.
10. Братаниќ, М. (1997), *Сусрети у настави*, Микропедагошки приступ, Шкољска књига, Загреб.
11. Братаниќ, М., (1993), *Микропедагогија – Интеракцијско-Комуникацијски аспект одгоја*, Шкољска књига, Загреб.
12. Вилотијевиќ, М. (1999), *Дидактика*, Научна књига, Београд.
13. Вујиќ, В. (1973), *Педагошки значај редукације анксиозности*, бр.5-6, стр.232.
14. Вученов, Н. (1988), *Кораџи ка савременој настави, учењу и уџбенику*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
15. Галевска, А., Н, (1998), *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Киро Дандаро, Битола.
16. Галевска, А. Н., (2010), *Планирање на научното истражување*, Интерен материјал, Скопје.

17. Грин, Б., (1996), *Нове парадигме за стварање квалитетних школа*, Алинеа, Загреб.
18. Давидов, В., (1988), *Најближа будуќност захтева учитеља новог типа*, Педагогија бр.1, Београд.
19. Дамјановски, А., (1990), *Ученикот во наставата*, Просветно дело, Скопје.
20. Дамјановски, А., (1993), *Индивидуализација на наставата*, Скопје : Просветно дело.
21. Дамјановски, А., (1989), *Ученикот во наставата*, Скопје : Просветно дело.
22. Данилов, М.А., Јесипов, Б.П. (1961), *Дидактика*, Веселин Маслеша, Сарајево.
23. Димитров, Љ., Аскони, С., (1994), *Теорија на воспитанието*, стр.499.
24. Ѓорѓевиќ, Ј., (1992), *Интелектуални развој и настава*, Зборник институт педагошких истраживања, Београд.
25. Ѓорѓевиќ, Ј. (1997), *Настава и учење у савременој школи*, Академија, Београд .
26. Ждериќ, М. Стојановиќ, С., Грдиниќ, Б., (1998), *Познавање природе у наставној теорији и пракси*, Змај, Нови Сад.
27. Жлебник, (1983), *Опита историја школства и педагошких идеја*, Просветни преглед, Београд.
28. Зуев, Д. Д. (1988), *Школки уџбеник*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
29. Ивиќ, И., Пешкан, А., С. (2001), *Активно учење 2*, Институт за психологију, Београд & УНИЦЕФ.
30. Јањушевиќ, М. Ј., (1967), *Дидактика*, Вук Караџиќ, Београд.
31. Јенсен, Е., (2003), *Супер настава – наставне стратегии за квалитетну школу и успјешно учење*, Едука, Загреб.
32. Камчева, Л., Б. (1990), *Самостојната работа на ученикот во наставата*, Гоце Делчев, Куманово.
33. Камчева, Л. Б., (1996), *Самостојната работа на ученикот во наставата*, Даскал Камче, Кавадарци.
34. Каменов, Е., *Експериментални програм за рано образовање*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр.68.
35. Камберски, К. (1994), *Од буквар до универзитет*, Просветно дело, Скопје.

36. Коменски, Ј.А (1954), *Велика дидактика*, Београд, стр.31.
37. Кота Бекавац, М. (2002), *Истраживање сорадничког учења*, Београд: Напредак.
38. Кларин, М. (1988), *Утјецај поучавања у малим кооперативним скупинама на усвајање знања и задоволство студентата*, Друштвена истраживања.
39. Клиперт, Х. (2001), *Како успјешно учити у тиму*, Загреб: Едука.
40. Крнета, Д. (2003), *Друштвене промјене и интерактивна настава*, Настава, бр.2-3, Бања Лука: Републички педагошки завод.
41. Крнета, Д., (1999), *Социјални фактори као детерминанта интерактивног учења*, Интерактивно учење, Министерство просвете Републике Српске, бања Лука.
42. Крњајиќ, С. (1983), *Настава и интерперсонални односи*, Зборник 16, Институт за педагошка истраживања, Просвета, Београд.
43. Малиќ, Ј., Мужик, В. (1981), *Педагогија*, Загреб: Шкољска књига.
44. Мандиќ, П., Гајановиќ, Н. (1991), *Психологија у служби учења и наставе*, Лукавац: Графокомерц Туњиќ.
45. Марентиќ-Пожарник, Б. (1992), *Учител и пренова*, во Д. Пицига (ур.): Знанствене и стоковне подлоге за преново основне школе, Љубљана.
46. Мајер, Г. (1968), *Кибернетика и наставни процес*, Загреб: Скољска књига.
47. Морис, Д. (1977), *Откривање човека кроз гесрове и понашање*, Београд: Издавачки завод Југославија.

48. Мирасчиева, С. (2007), *Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во основното училиште*, Штип: 2-ри Август.
49. Мужик, В. (1976), *Одгојно-образовна комуникација*, Загреб: Педагошки рад.
50. Ничковиќ, Р. (1970), *Учење путем решавање проблема у настави*, Београд: Завод за издавање уџбеника СР. Србије.
51. Осмиќ, И. (2001), *Комуникације и интеракције у наставном процесу*, Тузла: Грин.
52. Пантиќ, Д. (1989), *Стваралаштво и типологија учитеља*, Иновације у настави бр.4, Београд.
53. *Педагошка енциклопедија*, (1989), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр.123.

54. Пољак, В. (1980), *Дидактика*, Загреб: Шкољска књига.
55. Пољак, В. (1984), *Дидактика*, Загреб: Шкољска књига.
57. Пољак, В. (1991), *Дидактика*, Загреб: Шкољска књига.
58. Попова-Коскарова, Р. (2002), *Интелектуалното воспитување во современата педагошка теорија и практика*, Скопје: ИНВЕСТ- ТРЕЈД.
59. Попоски, К. (1997), *Психолошки основи на современата настава*, Скопје: Просветно дело.
60. Попоски, К. (1998), *Успешен наставник*, Скопје :НИРО „ Просветен работник„.
61. Попоски, К. (2005), *Училишна докимологија, следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*, Скопје: Китано.
62. Поткоњак, Н. Симлеша, П. (1989), *Педагошка енциклопедија*, Београд: Завод за уджбенике и наставна средства.
63. Радовановиќ, С.(1997), *Школа и друштвена средина*, Београд: Биопрес.
64. Ромиќ, С. (2002), *Кооперативно учење у почетним разредима основне школе*, Зборник Учитељске академије у Загребу.
65. Рот, Н. (1982), *Знакови и значење*, Београд: Нолит.
66. Рот, Н. (1983), *Психологија група*, Београд.
67. Савиќевиќ, (1992), *Концептуални оквири и циљеви континуираног професионалног образовања на универзитету*, Београд: Настава и васпитање.

68. Станиќ, Ј. (1976), *Шта мисле наставници о бјежању ученика с наставних сати*, „Шкољски вјесник, бр. 4, стр. 18.
69. Стоилковска, А. (2004), *Преку партнерство со родителите до подобри училишни услови*, Образовни рефлексии, Биро за развој на образованието, Република Македонија 3 - 4, стр. 42-46.
70. Стојановска, В. (1995), *Акцелерација на учениците во основното училиште*, Битола: Гоцмар.
71. Сузиќ, Н. (2001), *Интеракција као вид учења и поучавања*, Образовна технологија.
72. Сузиќ, Н. (2005), *Педагогија за XXI век*, Бања Лука: ТТ- Центар.

73. Тофовиќ- Камилова, М. (1994), *Уметничката литература и педагошките чувства*, Скопје: Метафорум.
74. Филипович, Н. (1980), *Дидактика*, Сарајево.
75. Филипович, Н. (1977), *Дидактика*, Сарајево.
76. Филиповиќ, Н. (1997), *Дидактика*, Сарајево.
77. Фурлан, И. (1990), *Психологија поучавања*, Шкољска књига, Загреб.
78. Џорџевиќ, Ј. (1997), *Настава и учење у савременој школи*, Београд: Академија.
79. Шешиќ, Б. (1974), *Основи логике*, Београд: Научна књига.
80. Ширилова, В. (2001), *Голем лексикон на странски зборови и изрази*, Скопје: Топер.
81. Камберски, К. (1994), *Од буквар до универзитет*, Скопје: Просветно дело.
82. Ширилова, В. (2001), *Голем лексикон на странски зборови*.
83. *Анализа на капацитетите за добро управување во образованието*, Скопје, 2007, Фондација Институт отворено општество
84. Национална програма за развој на образованието во Р.Македонија: 2005-2015.
85. Концепција за деветгодишно основно образование.
86. Babic, V.: *Humanisticki aspekti razvijanja motivacije u procesu rada I učenja*, op.cit.
87. Brandesop Ginnis, (1986), *A guide to student centered learning*, England, str.74.
88. Corel, W. (1967), *Learn Psychology*, Donanworth.
89. Gardner, (1991), *The unschooled mind, How children think and how schools should teach*, Basic books, USA.
90. Glasser, W. (1994), *Kvalitetna skola*, Zagreb: Educa
91. Glasgow, N. (1997), *New curriculum for new times*, Corwin press, California.
92. Gordon, A. W. Stephen E. M. (1981), *Experiential Learning and Change*. Theory design and practice. A Wiley Interscience Publication, John Wiley & Sons, New York.
93. Eliot, W. Eisner, (1982), *Cognition and curriculum A basis for deciding what to teach*, Longman, New York and London.
94. Freinet C. (1956). *Les methods naturelles dans la pedagogie modern*, Paris, p.85.

95. Kralj, D. (1996), *Skolsko ocenjevanje med merjenjem in vrednotenjem*, vo: Opsno ocenjevanje v nizih razredih osnovne sole, Ljubljana: ZRS.
96. March, C. J. (1994), *Kurikulum: temeljni pojmovi*, Zagreb: Eduka.
97. Magoon, R. A. (1973), (ed.), *Education and Psychology*, Charles E. Merrill Publ. Comp., Columbus, Ohio.
98. Pramling, I. (1997), *Understanding and empowering the child as a learner*, Education and human development, Blackwell publishers, Massachusetts, USA.
99. Steele, Jeanie L., Kurtis, S. Meredith, Temple, Charles, Walter, Scott, (2003), *Citanjem i pisanjem do kritickog misljenja*, COI „Step by step“, Zagreb: Institut otvoreno drustvo, Str. 11.
100. Woods, (1994), *Problem based learning*, How to gain the most from PBL, Mc master, Canada

IV ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1

Прашалник-Скалер

за испитување на ставовите на наставниците за нивните стручни компетенции, во однос на менаџирање на развојните стратегии за зајакнување на развојната компонента

1. Во текот на вашето редовно студирање сте имале ли можност да го изучувате студискиот предмет: менаџмент во образованието?

ДА НЕ

2. Дали предметот менаџмент во образованието бил задолжителен во студиската програма?

ДА НЕ

3. Сметате ли дека преку изучување на дидактичко методиската група на предмети сте се стекнале со доволно дидактички компетенции?

ДА НЕ

4. Дали сте посетувале обуки за наставници?

ДА НЕ

5. Наведете ги содржините на обуките/работилниците:

6. Обуките за наставници кои ги имате посетено сметате дека:

- Исклучително многу ви помогнале во вашата работа;
- Би помогнале во вашата работа;
- Не сте сигурни во квалитетот на обуките;

- Содржините кои сте ги слушале веќе ви биле познати

7. Наведете ги организациите на тие обуки:

8. Дали сте вклучени во реализацијата на некој проект?

ДА НЕ

9. Наведете го носителот на проектот: _____

10. Наведете пет карактеристики на современа настава

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

11. Објаснете го значењето на интерактивноста во наставата

12. Наведете кои форми на наставна работа најчесто ги користите во наставата

13. Оценета ја со оценка од 1 до 5 ефективността на методот на предавање (да се заокружи)

1, 2, 3, 4, 5

14. Кои според вас се најзначајни дидактички компоненти во наставата?

- Наставната програма;
- Учебникот;
- Творбата на наставната работа;
- Однесувањето на наставникот;
- Или _____

15. Објаснете ги карактеристиките на добрата социоемоционална клима во наставата _____

Назив на Училиште: _____

Потпис и дата _____

ПРИЛОГ 2

Протокол за структурирано интервју

за испитување на ставовите и мислењата на директорите и стручната служба на училиштата

- 1) Дали наставниците во вашето училиште имаат потреба од вашата помош за успешно реализирање на наставата

ДА НЕ

- 2) Кои се најчестите проблеми на кои наидуваат наставниците во текот на нивната работа?

- 3) Објаснете како се развиваат компетенциите на наставниците? _____

- 4) Дали наставниците од вашето училиште посетувале обуки за наставници?

ДА НЕ

- 5) Објаснете како обуките помагаат во нивната работа

- 6) Дали вашето училиште е вклучено во некој проект?

ДА НЕ

7) Колку вклученоста во проектите влијае за ефективноста во процесот на работата?-
