Универзитет “ Св. Кирил и Методиј”

Филозофски факултет- Скопје

Институт за психологија

Магистерски труд

Стиловите на мислење кај наставниците и учениците од средните училишта и училишните постигнувања

Ментор

Проф. Д-р Елена Ачковска Лешковска

Кандидат

Бесник Зенку

Скопје, декември 2019

Содржина

Вовед...4

Истражувачки проблеми...6

Теориска позадина...7

Стилови на мислење...7

Теорија на ментално самоуправување на Роберт Стернберг..................................14

Училишните постигнувања и нивното оценување..23

Училишните постигнувања и стиловите на мислење..37

Релевантни емпириски истражувања...41

Истражувачки дел...51

Варијабли во истражувањето...51

Истражувачки хипотези..54

Метод...55

Испитаници...55

Мерни инструменти..56

Постапка...57

Резултати..58

Резултати од дескриптивна анализа за стиловите на мислење на наставниците и нивните ученици..59

Резултати од поврзаноста на успехот на учениците со компатибилноста на стиловите на мислење на наставниците и нивните ученици...65

Резултати од дескриптивна анализа за поврзаноста на успехот на учениците со нивните стилови на мислење..71

Резултати од анализа за стиловите на мислење на анставниците и учениците во однос на полот..73

Дискусија..79

Недостатоци на истражувањето и сугестии за идни истражувања..............................83

Литература..85

Резиме...94

Прилози...97

Вовед

Некогаш во животот среќаваме вакви феномени: (1) една ученичка е перципирана како бистра од едниот наставник, но не и од другиот; (2) еден ученик покажал слаб успех на тестот со повеќечлен избор, но извонредно изработил индивидуален проект; (3) еден професор е високо вреднуван од една група студенти, но многу слабо од друга; (4) една госпоѓа не се покажала добра во еден бизнис амбиент, но била многу вредна во друг. Овој феномен и многу слични кои ги среќаваме во наставата или бизнисот, се припишуваа традиционално на способностите или персоналитетот, или можеби на ставовите. Во психологијата во последните декади, се употребува конструктот на интелектуалните стилови за објаснување на аспекти од вакви ситуации (Zhang и сор. 2012).

Многу истражувачи во психологијата се занимавале со способностите, бидејќи се многу важни за успехот како на училиште, така и во подоцните години, на работа и воопшто во социјалниот живот. Притоа се создава погрешно верување дека успехот или неуспехот на ученикот зависи исклучиво од неговата инетелгенција. Меѓутоа, постојат и други когнитивни и некогнитивни особини кои се важни и му помагаат или пречат на успехот на ученикот во училиште и на индивидуата во животот.

Има многу случаи кога луѓе со слични способности не постигнуваат еднаков успех во нивниот живот и кариера. Еден извор на тие варијации се и стиловите на мислење, бидејќи за успех не е важно само тоа колку сме способни туку и тоа како ги користиме нашите способности. Затоа, кога на мерките за способноста би им ги додале и мерките за преферираните стилови на мислење на ученикот, би биле посигурни во нашите предвидувања на неговиот училишен успех. Во секојдневниот живот често се мешаат способностите со стиловите на мислење, и индивидуалните разлики кои се должат на стиловите на мислење им се припишуваат на способностите (Sternberg, 2003). Стилот на мислење е преферирана начин на користење на нашите способности. Секоја индивидуа има свој преферирана стил на мислење, односно профил на стилови.

Спроведени се повеќе студии на наставници и ученици за подобро сфаќање на образовниот процес. Многу истражувања биле насочени кон утврдување на персоналните карактеристики на наставниците и на учениците. Се претпоставуваше дека

индивидуалните персонални разлики се образуваат директно или индиректно во добра настава или учење. Меѓутоа, последните две декади се покажа дека когнитивните стилови влијаат на однесувањето во различни ситуации. Како такви, тие влијаат во перформансата на наставникот и на когнитивното функционирање на ученикот (Saracho, 1997).

Често стилот на мислење на ученикот не се соовпаѓа со стилот на мислење на наставникот. Така, ученикот може да страда заради неговиот стил на мислење, бидејќи наствникот може да го смета за глупав. Добар наставник треба да ја прилагоди наставата на ученици со различни стилови на мислење за да им овозможи на сите ученици да ја искажат нивната способност, бидејќи може да се случи и некои талентирани да потфрлат, додека други кои немаат изразена дарба да се оценуваат одлично.

Познавањето на стиловите на мислење помага не само на училиште туку и во изборот на професијата, која треба да биде во согласност со преферираниот стил заради поголема успешност во работата. Ако е избрана професија само заради тоа што таа повеќе се цени во општеството или ако е таа туѓ избор, а притоа не е во согласност со стилиските преференции на индивидуата, тогаш индивидуата се чуствува незадоволна од работата која ја врши и може да биде неуспешна.

Во литературата може да најдеме примери за талентирани ученици кои не успевале на училиште, како на пример Томас Алва Едисон и др., кои подоцна се докажале како еминентни научници. Тоа е така веројатно заради тоа што нивниот стил на мислење не бил во согласност со стилот на нивните наставници или со стилот кој се негувал во училиштето. Во училиштата, особено оние со традиционална настава, обично се негува егзекутивен стил, па затоа подобро поминуваат учениците кои работат според одреден систем на правила.

Истражувачки проблеми:

Клучен проблем во овој магистерски труд претставува истражувачкото прашање дали компатибилноста на стиловите на мислење на средношколците со стиловите на мислење на нивните наставници (дефинирани според теоријата на Стернберг), е поврзана со училишниот успех на учениците. Покрај тоа со истржувањето ќе се испитаат половите разлики во доминантноста на секој од стиловите на мислење. Проблемот на истражувањето е формулиран на преку две клучни прашања кои треба да се верификуваат преку обработка на резултатите добиени со инструментите за мерење на стиловите на мислење, како и преку податоците од ученичките дневници за успехот на учениците.

Проблем 1:

Дали средношколците чиј доминантен стил на мислење е компатибилен со оној на наствниците постигнуваат повисок училишен успех од средношколците чиј доминантен стил на мислење не е компатибилен со оној на настваниците? (Цел на истражувањето е предикција)

Проблем 2:

Дали постојат полови разлики во доминантноста на стиловите на мислење кај средношколците и кај наставниците?

Теориска позадина на истражувањето

Стилови на мислење

Човековиот потенцијал е скапоцено богатство кое треба да се негува и развива бидејќи тој е многу важен како за индивидуата која ја поседува така и за развојот на општеството. Главна особеност на човечкото битие е способноста да мисли (според Abdi, 2012). Когнитивните способности како можноста на човекот да мисли и да ги поврзе нештата на нов дотогаш неоткриен начин го издвојува од другите суштества и го прави одговорен за својата добросостојба и добросостојбата на другите суштесва со кои ја делиме планетата. Постојат разни начини на кои луѓето мислат, разни начини на кои луѓето сакаат и умеат да ги поврзат нивните знаења и можности, постојат разни стилови на мислење. Интересот за стиловите на мислење е голем за да се искорсти тој човечки потенцијал.

Научниците почнаа да се интересираат за когнитивните стилови кога забележаа дека само врз основа на способностите не може да се предвиди успехот на ученикот, забележаа дека постојат и други фактори кои делуваат на успехот на ученикот. Nosanti (2017) напоменува дека во полето на образованието научниците откриле дека стиловите на мислење делуваат значително на ученичкиот училишен успех, пристапот кон учењето, когнитивниот и социален развој. Треба да се креира околина која ќе ја поддржи детската уникатност и можноста да се справуваат со нивниот свет на начин да ја развиваат самодовербата и нивната добробит. Малку време кое ќе се инвестира за да се сфати како едно дете мисли или каков стил на мислење има, ќе даде голема придобивка во иднина. Обврска на родителите, наставниците, воспитувачките во градинките, бебиситерките и на секој кој работи со деца е да сфати што функционира кај децата, како тие учаат и што може природно да сфатат (според Nakone, 2005).

Стиловите на мислење имаат влијание и на однесувањето на настваниците, пристапот кон учењето и интеракцијата со учениците. А веќе споменавме дека индивидуите имаат различни стилови на мислење. Употребата на соодветен стил на мислење во одреден момент може да го подобри или попречи постигнувањето на резултатите. Некои стилови на мислење се позитивно а некои негативно поврзани со успехот на ученикот. Стиловите на мислење се важни, бидејќи кога учителот ги зема предвид, тие му помагаат да го

подобри предавањето и оценувањето. Истотака учителот кој ги зема предвид стиловите покажува сензитивност за културалните и индивидуалните разлики на учениците, што често не се практикува во училиштата (Sternberg & Zhang, 2009).

Се препорачува флексибилност во стиловите на мислење бидејќи околината не е секогаш во можност да го поддржи одредениот преферираn стил на индивидуата. Колку сме пофлексибилни, толку се чувствуваме подобро во ралични професии, а и сме покорисни за општеството. Особено е важна флексибилноста на наставниците за да можат да се прилагодат на различните стилови на мислење на учениците и да им се овозможи на учениците да ги искажат нивните способности. Одреден стил на мислење, сам по себе, не може да се оцени како добар или лош, туку може да се оцени во зависност од тоа колку добро функционира во даден контекст.

Стиловите на мислење имаат когнитивна и афективна страна. Тие се поврзуваат со употребата на стратегии за расудување и решавање проблеми и имаат влијание на способноста за решавање проблеми и училишните постигнувања (Nosanti, 2017). Значи, стиловите на мислење влијаат на учењето, решавање на проблемите, донесувањето одлуки, комуникацијата и меѓучовечките релации. Во полето на образованието откриено е дека стиловите на мислење делуваат значително на ученичките постигнувања, пристапот кон учењето, когнитивниот развој и социалниот развој. Истотака стиловите на мислење делуваат на однесувањето на наставниците, како што е пристапот кон предавањето, стиловите на интеракција со учениците (според Nosanti, 2017).

Истражувањата за когнитивните стилови не се многубројни, бидејќи психолозите се занимаваат со когницијата или личноста, но малку се занимаваат со тоа како тие се во интеракција, но и бидејќи сериозните трудови за стиловите се релативно нови, односно започнуваат во средината на дваесеттиот век (Sternberg, 2003). Интересот за когнитивните стилови се појавува во 50- тите и раните 60- ти години со идеја дека тие можат да бидат мост меѓу изучувањето на когницијата и на личноста.

Rayner & Cools (2011) развојот на конструктот на когнитивните стилови го делат на повеќе периоди. Првиот период го нарекуваат зачеток на истражувањата за когнитивните стилови- и тој почнува во 40-тите и раните 50-ти години на XX век, и се карактеризира со

експериментални студии кои го потврдуваат постоењето на индивидуални разлики во сфаќањето на информациите и извршувањето на когнитивните задачи. Вториот период- формирање на концепт на когнитивните стилови- започнува во 50-тите години, кога Klein (1951) прв ги опишува когнитивните стилови како начин на прилагодување на надворешниот свет со кој се регулира индивидуалното когнитивно функционирање. Третиот период- ги разгледува когнитивните стилови во широкиот контекст на применетите науки, демонстрирајќи ја потребата од сфаќање на индивидуалните разлики во механизмот на когнитивно функционирање. Четвртиот период- е всшусност скорашниот тренд на истражувања на когнитивните стилови, кој опфаќа три истражувачки теми: разделувачки тренд- (различна поделба на когнитивните стилови), обединувачки тренд- (креирање на теории за когнитивните стилови) и потврда на когнитивните стилови од невролошки аспект.

Grigorenko & Sternberg (1997) користат три генерални пристапи во дефинирањето на стиловите на мислење и учење:

1) Првиот пристап е насочен кон когниција и се занимава со когнитивните стилови. Се интересира како индивидуите ги употребуваат своите перцептивни и интелектуални способности. Предложени се различни когнитивни стилови: зависност- независност од структурата на видното поле: ранг на еквивалентност (гледањето на различни нешта како слични или гледањето на слични нешта како различни; импулсивност- рефлексивност и други.
2) Вториот пристап е насочен кон персоналитетот и се занимава со персоналните особини. Одредени се психолошки типови како на пример оние на Јунг (1923). Тој одредува четири психолошки типови. Зависно од начинот на однесување со другите луѓе одредува екстровертни и интровертни луѓе. Според начинот на восприемање разликува интуитивни и сензитивни индивидуи. Според начинот на расудување одредува мислечки наспроти чувствувачки индивидуи. Зависно од начинот на справување со надворешниот свет разликува расудувачки наспроти перцептивни. Базирајќи се на психолошките типови на Јунг, Mayers (1980) предлага 16 комбинации на овие психолошки типови. Gregorc (1985) зависно од начинот како

луѓето го организираат времето и просторот, предлага четири типа на индивидуи: секвенцијален- случаен и конкретен- апстрактен

3) Третиот пристап е насочен кон активноста и е фокусиран на стиловите како медиатори на различни активности како што се: конвергентен, дивергентен, асимилирачки и акомодациски стил на учење. Според Runco (1997), Dunn & Dunn (1978) препознаваат 18 стилови на мислење поделени на четири категории: средински (светло, глас, температура), емоционални (структура, мотивација, истрајност), социјални (соученици, врсници, возрасни), физички стимули (аудитивни, визуални и сл.); како и стилови на учење. Стернберг (2003) се повикува на теоријата на Henson & Borthwick кои предлагаат шест стилови на учење: ориентирани кон задача, соработувачко планирање, ориентирани кон децата, ориентирани кон субјектот, ориентирани кон учење и емоционално возбудување.

Постои тенденција стиловите на учење да се интегрираат во стиловите на мислење. El Dardir (2003, според Ismail & Abdulwareth, 2010) укажува на поврзаност меѓу стиловите на мислење на Стенберг и стиловите на учење на Biggs: егзекутивен, локален, кнзервативен и внатрешен стил на мислење се поврзани со површното учење, додека наоѓаме позитивна поврзаност на глобален, хиерархиски, олигархиски и надворешен стил на мислење со длабокото учење. Стиловите на мислење се важни бидејќи помагаат во успешното совладување на материјалот- земајќи предвид дека учењето го вклучува мислењето.

Предложени се и различни други теории за когнитивните стилови: Renzulli & Smith (1978) предлагаат различни стилови на мислење, каде што секој е соодветен на методи на учење (проекти, вежба и рецитирање, дискусија), а Holland (1973) предлага шест стила (реалистичен, истражувачки, артистички, социален, претприемачки и конвенционален) кои се користат за одредување на кариерен интерес (според Zhang & Sternberg, 1998).

Од перспектива на бизнис и менаџментот, Harrison & Bramson (2002) предлагаат пет типа на стилови на мислење: синтетичен, идеалист, аналитичен, прагматичен и реалист. Од аспект на функционирање на мозокот стиловите на мислење се делат на четири типа: логички, холистички, интерперсонален и секвенциален (според Alias, 2010).

Одредени когнитивни стилови овозможуваат поуспешно функционирање, други помала зависност од околината, затоа што поадаптибилни стилови на учење може да го корегираат нивното негативно влијание. Затоа е важна улогата на наставникот во давањето помош на учениците за совладување на различни стратегии на учење кои ќе им овозможуваат полесен избор на адекватни начини во даден момент. Давањето важност на когнитивните стилови на ученикот обезбедува индивидуализација на образовниот процес и предвидување која стратегија ќе даде најдобри резултати за даден ученик, што е и тенденција на современото образование(Husaric, 2011).

Овде ќе бидат образложени два попознати стилови кои се споменуваат најчесто во литературата: зависност- независност од поле и импулсивност- рефлексивност. Се поставува прашањето дали се некои интелектуални стилови подобри или полоши од другите. Некои стилови изгледаат поадаптивни од други, како на пример независноста од поле е генерално поадаптивна од зависноста од поле. Но, во исто време некои стилови не може да се поделат на подобри и полоши (на пример да поседуваш внатрешен или надворешен стил на мислење) бидејќи нивната предност зависи од ситуацијата (Zhang & Strenberg, 2006).

Концептот **зависност- независност од поле** предложен е од американскиот психолог Herman Witkin во 1962 год. (Според Aljets, 1988) Witkin, Goodenogh, Moore и Cox, се обидуваа да утврдат како луѓето ја одредуваат позицијата на своето тело во споредба со видливата позадина и како одредуваат дали се во права состојба или не. Некои луѓе одредуваат дека се во права положба кога се потполно паралелно со околината. Некои луѓе се во можност да се одделат од околината, што значи дека може да ја одредат положбата независно од околината. Повеќето луѓе се меѓу двата екстрема. Луѓето кои се прилагодуваат на визуелното поле се нарекуваат зависни од поле, а тие кои не се многу под влијание на визуелното поле се нарекуваат независни од поле. Значи луѓето зависни од поле не може да го одделат објектот од позадината во која стои. Човекот независен од поле и при летање со авион без да гледа надвор може да го одреди аголот на летање на авионот према земјата, додека луѓето зависни од поле тоа не го можат. Од ова изгледа дека независноста од поле е попожелен стил, но тоа зависи од контекстот и дадениот момент. Можеби во војна е голема предност да го забележиш непријателот независно од

околината во која се маскирал, но при гледање на ликовно дело одделувањето на главниот објект од позадината изгледа нелогично. Но и покрај предноста на зависноста од поле во некои случаи, генерално независноста од поле е подобра, бидејќи независноста од поле значи подобра ориентација во околината, Според Witkin (1972) влијанието на когнитивнниот стил оди надвор од когнитивниот домен, во други психолошки домени и персонални карактеристики. Зависните од поле во нивната перцепција се такви и во социајлни ситуации, тие се склони да ги прилагодат нивните ставови со ставовите на општеството.

Shuell (1981) тврди дека индивидуите зависни од поле се повеќе прилагодени во социалните врски. Тие се често подобри во предмети како: историја, литература и социални науки. Работат подобро во група бидејќи се сензитивни на чувствата на другите членови. Луѓето независни од поле се подобри во анализа на комплексен, неструктуриран материјал. Тие се поуспешни во природните науки и математиката и често подобро работат самостојно (според Woolfolk, 1987). Различните форми на настава кои се применуваат на училиште одат во прилог на едниот или на другиот когнитивен стил, така да независните од поле повеќе би сакале да работат индивидуално, додека зависните од поле преферираат групна работа.

Наставниците и учениците треба да се свесни за својот преферирaн стил, бидејќи тоа има последици врз пристапот кон наставата и нивната успешна соработка со учениците. Различните преферирани когнитивни стилови кај наставникот и ученикот имаат влијание меѓусебно да се опишуваат негативно, бидејќи наставникот има тенденција повеќе да ги вреднува учениците со сличен стил како неговиот. Стилските преференции треба да се земаат предвид и во покасниот период како при изборот на професијата и изборот на работното место.

Когнитивните стилови имаат влијание и на работата на наставникот, наставните стратегии. Наставниците зависни од поле би сакале учениците да учествуваат во поставувањето на целите, насочувањето на учењето преку разговор со учениците и тие создаваат топла наставна клима во училницата. Од друга страна наставниците независни од поле сами ја режираат наставата, преферираат структурирани активности во училница,

наставни ситуации кои не се толку персонални и бараат мала инетракција наствник-ученик (според Garlinger & Frank, 1986).

Се разбира дека при решавање на проблемите со кои се соочуваме во секојдневниот живот или со задачите кои ни стојат пред нас, подобро е да немаме притисок од време, па да може слободно да размислиме и да го избереме најдоброто решение. Но ние често се соочуваме со дилемата дали да завршиме помалку, но тоа да биде беспрекорно, или да завршиме колку што можеме повеќе без разлика на грешките кои ќе ги направиме.

Jerome Kagan овој стил го нарекува импулсивност- рефлексивност. Импулсивната личност превзема акција без долго размислување или како што ги нарекува Ali Rahimi (2014) “брзи погодувачи” кои при погодокот прават многу грешки. Од друга страна рефлексивните луѓе се повеќе мисловни, се побавни и поточни бидејќи ги земаат предвид сите можности, подолго време им треба за одговор, но прават помалку грешки.

Според Sternberg (1997) импулсивните луѓе имаат тенденција да имаат помалку анксиозност при правењето грешки, имаат ориентација кон брз успех повеќе од избегнување неуспех, имаат ниски стандарди за нивната изведба, имаат пониска мотивација за совладување на задачите и посветуваат помалку внимание на стимулациите. Учениците со текот на годините стануваат повеќе рефлексивни со што се обидуваат да ја подобрат нивната перформанса на училишните задачи, но некои деца се претерани рефлексивци и понекогаш некоја задача која обично би требало да се заврши за кратко време, ним им одзема време како да завршат некој значаен проект.

Теоријата на ментално самоуправување на Роберт Стернберг

Базичната идеја на Теоријата на ментално самоуправување е дека формите на владеење кои ги имаме во државите низ светот не се случајни. Тие се надворешна рефлексија на човечкиот мозок. Како што општеството има потреба да биде раководено и ние треба да бидеме раководени. Ние треба да ги одредиме приоритетите како и власта.

Sternberg (2003), во својата теорија разликува функции (легислативен, егзекутивен и критички), форми (монархиски, хиерархиски, олигархиски и анархиски), нивоа (глобален и локален), обем (надворешен и внатрешен), и насоченост на стиловите на мислење (либерален и конзервативен).

Се употребуваат повеќе мерки за мерење на стиловите на мислење, како:

а) Сет задачи за кои ги мерат стиловите на мислење преку одговорите на учениците. На учениците им се даваат тврдења од типот “ Кога учам литература, сакам ... “ и ученикот избира еден од понудените одговори кој соодветствува со легислативен, егзекутивен или критички стил на мислење.

б) Прашалник кој ги мери стиловите кои учителот ги применува во наставата.

в) Стиловите на мислење на учениците проценувани од наставниците, и

г) Инвентар за стилови на мислење на Стернберг, кој се состои од скали со осум тврдења за секој стил на мислење при што испитаникот одговара со избор на еден од седумте степени на согласување со секое тврдење. При сумирање на резултатот испитаникот може да припадне во категоријата “Многу високо”, “Високо”, “Средно високо”, “Средно ниско”, “Ниско” и “Многу ниско” ниво на одреден стил на мислење.

Како што власта се дели на: легислативна, егзекутивна и судска така и Стернберг ги дели функциите на мислењето.

Легислативните личности имаат свој начин на работа и сакаат самите да одредат како и кога ќе направат нешто. Тие имаат свој начин на соочување со проблемите, свои правила. Луѓето со легислативен стил на мислење имаат карактеристики на креативност. Во традиционалната настава не се негува овој стил на мислење, туку повеќе се ценат

учениците со егзекутивен стил на мислење кои имаат мала креативност. Иако сите декларативно ги сакаме креативните луѓе, на училиште овој стил не се вреднува. Тие некогаш не сакаат да ги извршуваат задачите на преферираниот начин на наставникот. Така и во покасниот живот како возрасни, при избор на работното место треба да водиме сметка дали нашиот легислативен стил е ценет во работата која планираме да ја вршиме, инаку нема да бидеме погодни за фирмата за која работиме. Треба да имаме предвид дека секаде постојат правила кои треба да се следат. Големите брендови имаат легислативни луѓе кои ги реализираат нивните идеи и не го копираат тоа што за некој друг испаднало добро. На таков начин тие доаѓаат со нешто ревулуционерно и нешто дотогаш непостоечко и се разбира се пред другите. Но во работата на секое претпријатие се разбира дека се потребни и луѓе со други стилови на мислење, кои ќе вреднуваат колку одредена идеја била добра и кои ќе работат според одредените насоки и правила.

Иако ние попријатно се чуствуваме со луѓе со ист стил на мислење како нашиот, успешните тимови имаат луѓе со разни стилови на мислење за да се надополнат меѓусебе, но ако тие стилови индивидуите ги поседуваат во екстремно ниво тогаш соработката меѓу нив е тешка.

Според Sternberg (1997) преферирани работи на легислативните личности на училиште се: пишување креативни есеи, кратки раскази, поеми, пишување алтернативни завршетоци на постоечките приказни, измислување математички проблем, дизајнирањето научни проекти и сл.; на работа- тие одредуваат што треба да се прави, даваат наредби, решаваат за политиката на компанијата и сл.

Луѓето се **егзекутивен стил** сакаат да работат според однапред утврдени правила. Тие успеваат да се снајдат таму каде што легислативните не успеваат. Овие луѓе се ценети и на училиште и на работа, бидејќи ги следат правилата и не ги преиспитуваат, па се среќни со својата работа. Затоа и талентираните деца со егзекутивен стилна мислење повеќе се вреднуваат на училиште.

Децата кога тргнуваат на училиште обично имаат легислативен и критички стил на мислење но со тргнувањето на училиште учат да бидат егзекутивни, учат да го развијат тоа што се цени на училиште, на таков начин ја губат креативноста. Децата кои не

успеваат да се прилагодат на школскиот систем се гладаат како несоцијализирани, немирни и непожелни за наставниците кои преферираат класови кои ќе може лесно да ги менаџираат.

Преферираните професии за егзекутивната личност според Sternberg (1997) се спротивни на легислативните: полицаец, војник, наставник, администратор, возач, пожарникар и сл.

Критичките личности сакаат да ги вреднуваат правилата и процедурите, и им се допаѓаат задачи каде треба да ги вреднуваат постоечките нешта и идеи. На училиште и овој стил не се вреднува. И во предметите во кои овој стил би изгледал погоден и би требало да се истражува, повеќето наставници ја сведуаваат наставата само на запомнување факти. На секое сериозно претпријатие и се потребни луѓе со трите споменати стила на мислење. Иако и трите функции може да ги врши иста личност, сепак секој се чуствува попријатно во својот стил на мислење.

Според Sternberg (1997) една организација без легислативни луѓе ќе треба да ги копира другите организации, на тој начин ќе треба да ги следи нивните пракси и никогаш нема да може да има водечка улога. Една организација без егзекутивни луѓе можеби ќе има многу планови кои никогаш нема да се имплементираат. Една организација без критички луѓе нема да биде успешна во вреднувањето кои политики и планови делуваат, кои биле успешни или профитабилни за организацијата а кои не. Обично при вработување од новвработениот се бара да работи според утврдените правила, и попогодни се луѓето со егзекутивен стил, но покасно од вработените се бара да бидат и легислативни и критички. Така новвработените со легислативен и критички стил имааат потешкотии на почетокот и некои не издржуваат и се откажуваат, додека поупорните легислативни или критички личности може покасно да бидат врвни претприемачи или раководители.

Обично задачи кои би им се допаднале на луѓето со критички стил се: споредување ликови во литературата, анализирање тема на приказна, вреднување што е во согласност а што не со научна теорија, корекција на работата на другите, анализа на причините за започнатата војна, вреднување на стратегии на натпреварувачи тим, евалуација на бизнис план и сл. (според Sternberg, 1997).

Теоријата на ментално самоуправување разликува четири форми на стиловите на мислење: монархиски, хиерархиски, олигархиски и анархиски. Овие се форми на кои ние ја организираме својата работа или нашите работни цели.

Личноста со **монархиски стил** сака самостојно да ги врши работите, на свој начин и не сакаат ништо да остават на случајноста. Овие луѓе обично не се откажуваат од поставената намера и цел. Но ним им е тешко да се прилагодат на поставените цели од друга личност, тие обично се заинтересирани за нешто друго од тоа што се работи во моментот, имаат свои цели кои сакаат да ги достигнат со својата работа. Зато треба да се оргазнизира некако работата која треба да биде завршена да се прилагоди со нивната цел. Тие во одредено време имаат само една поставена цел. Откако ќе биде поставена целта тие го насочуваат целиот свој потенцијал на нејзино постигнување. Во дадениот момент не им е важно ништо што не е на некаков начин поврзана со поставената цел. И во рекламите обично има тенденција да се погоди интересот на купувачите, па така и во наставата за да имаме успех со децата со монархиски стил треба целта на наставникот да биде во иста насока со поставената цел на ученикот. Целта на личноста со монархиски стил може да се промени но не и нејзиниот монархиски стил.

Луѓето со **хиерархиски стил** на мислење не се водат од една единствена цел, туку имаат повеќе цели, така да своите цели хиерархиски ги подредуваат бидејќи се свесни дека сите цели не може да се исполнат наеднаш. Тие ги одредуваат приоритетите. Нивната подготвеност да одредуваат цели им помага да се прилагодат добро во разни колективни работи. Но се разбира дека треба тоа што тие го ставаат за приоритетно да биде такво и за другите членови за да не настане конфликт. Така тие се стремат најнапред да бидат завршени целите кои стојат највисоко во нивната пирамида на цели. Луѓето кои се способни да постават хиереахија на целите или потребите обично се најуспешни не само на училиште, туку и покасно во работата и во животот.

Во училиште се учат повеќе предмети и добар ученик е тој кој знае каде во даден момент да се ориентира да учи, знаејќи дека во исто време не може да ги научи сите предмети. Истотака и при проверка на знаењата- тестирање, хиерархичните луѓе се поуспешни , бидејќи поставуваат хиерархија на извршување на задачите. Но ако човекот си има една поставена цел, тогаш монархиските индивидуи поминуваат подобро затоа што

го насочуваат целиот нивен потенцијал на остварување на таа цел. Хиерархискита личност пожелно е својата хиерархија на вршење на работите да ја прилагоди на приоритетите во претпријатието во кое работи, инаку ќе биде неуспешен.

И личноста со **олигархиски стил** на мислење има за вршење повеќе цели во исто време, но има потешкотии во одредувањето хиерархија на целите. На овие индивидуи им треба помош во одредувањето на приоритетите, па кога не би биле под притисок на времето може да бидат исто успешни, и не би се разликувале од хиерархиската личност. Иако овој стил може да изгледа како некоја нетолку добра варијанта на личноста со хиерархиски стил, негова предност е флексибилноста, која овозможува подобро прилагодување ва новонастанатата состојба. Личноста со хиерархиски стил можеби ќе биде поуспешна во спроведувањето на хиерархијата и во вршењето на работите кои ги поставиле највисоко во нивната хиерархија на цели, но можеби избегнуваат некои мали работи кои тие ги поставиле најниско во хиерархијата, но кои во одреден момент може да бидат значајни.

Луѓето со **анархиски стил** на мислење имаат повеќе цели во даден момент, а тоа им помага да бидат и креативни. Занимањето со повеќе проблеми во ист момент им овозможува да видат поврзаност меѓу нешта која други луѓе не ја гледаат, но обично имаат потешкотии во прилагодувањето на дејноста како во учењето, така и покасно во работата. И наставниците со анархиски стил на мислење имаат потешкотии да го одржат вниманието на своите ученици. Овие луѓе ги немаат ограничувањата кои ги имаат другите, тие не сакаат да постапат по поставените правила, сакаат да излезат надвор од нив. Ако сме во можност да им помогнеме да ја организираат својата работа можат да и придонесат многу за нашето општество.

Стиловите на мислење според нивоата се делат на: глобален и локален; според обемот: на надворешен и внатрешен и според насоченоста: на конзервативен и либарален.

Луѓето со **глобален стил** на мислење сакаат да се занимаваат со големи, глобални проблеми. Не се интересираат да се занимаваат со ситни детали. Но бидејќи во секоја работа има глобална цел или проблем, и детали кои водат до решавање на проблемот, за успешно функционирање и достигнување на целта, во еден тим потребни се луѓе со двата

стила на мислење. Ако сите во тимот се со глобален стил, и ориентирани се само на крајната цел која треба да се достигне, може да се занемарат многу детали за кои е важно некој да се грижи, а и нивното занемарување може да биде пречка за достигнување на целта. И обратно ако сите се со **локален стил** на мислење, може сите да се занимаваат со деталите, и од премногу детализирање може да ја заборааваат поставената главна цел. Но иако постојат луѓе со глобален и луѓе со локален стил на мислење можно е еден ист човек да ги поседува двата стила. Иако ние при соработка може подобро да се чуствуваме со луѓе кои имаат ист стил на мислење како нашиот и тешко може да соработуваме со луѓе со поинаков стил доколку двата стила се развиени екстремно, за поголема успешност во поставената цел добро е во тимот да има луѓе со различни стилови на мислење кои се умерено изразени.

Луѓето со **надворешен стил** на мислење се екстровертни, друштвени и се интересираат за тоа што се случува околу нив и сакаат да работат заедно со други.

Во последно време постои силна тенденција и преференција кон кооперативното учење, која подразбира учениците да работат заедно во групи, тргнувајќи од замислата дека децата ќе учат подобро во мали групи. Според Strenberg (1997), од гледна точка на теоријата на самоуправување, не постои еден точен одоговор дали учениците учат подобро сами или во групи. Децата со надворешен стил сакаат да учат во група, и можеби подобро ќе учат заедно со други. Децата со **внатрешен стил** на мислење, преферираат да работат сами и работата во група може да ги прави анксиозни.

Но како што веќе беше споменато, се посакува флексибилност на стиловите на мислење. И наставникот ако е во можност треба наставата да ја прилагоди на ученици од двата стила на мислење, некогаш на едната, а некогаш на другата група. Во нашите училишта се преферира внатрешниот стил, а надворешниот поретко, обично во изработка на проекти од учениците. При запишување на училиште од децата се бара да се екстровертни, бидејќи во спротивно може да се сметаат дека не се доволно социализирани. Но со тргнувањето на училиште од децата се бара да развиваат внатрешен стил и да работат самостојно на дадените задачи, а покасно повторно се бара екстровертноста.

Луѓето со **либерален стил** на мислење повеќе се склони на промени и сакаат да излезат надвор од поставените правила, додека луѓето со **конзервативен стил** на мислење не се склони кон промени и сакаат да работат според постоечките правила и прописи. Но, иако учењето и прифаќањето на веќе поставеното донекаде е добро, потребно е некогаш да се проба нешто ново или да се преиспита постојното, за да може да одиме напред и да создадеме нешто ново. Во нашите училишта се негува конзервативниот стил, повеќе од поискусните наставници, но и од младите, бидејќи и тие учат од постарите колеги и од нивниот успешен начин на менаџирање на училницата или заради вклопување во правилата според кои функционира училиштето.

Zhang & Postiglione (2001), тринаесете стилови на мислење предложени во теоријата на Стернберг ги делат на два типа. Првиот тип на стилови на мислење (легислативен, критички, глобален, хиерархиски и либерален стил на мислење) водат кон креативност и вршат обработка на комплексни податоци. Луѓето кои ги користат овие стилови имаат тенденција да ги предизвикуваат нормите и прифаќаат ризик. Вториот тип на стилови на мислење (егзекутивен, локален, монархиски и конзервативен стил на мислење) бараат обработка на едноставни податоци. Луѓето со вакви стилови на мислење се обидуваат да ги одбранат правилата и се авторитативни. Останатите четири стила на мислење (анархиски, олигархиски, внатрешен и надворешен) може да се класификуваат во комплексни или прости стилови на мислење зависно од дадената задача (според Fatemi, 2016).

Теоријата на Стернберг помага за учењето да биде поефикасно, бидејќи различни методи на настава се поефикасни за различни стилови на мислење. Во нашите училишта најчест метод на поучување е директното поучување и техниката предавање. Овој метод на поучување е покомпатибилен со егзекутивниот и хиерархискиот стил на мислење, но понекогаш наставниците поставуваат и прашања кои им даваат предност на критичкиот и легислативен стил. Истотака кооперативното учење за кое Slavin (според Стернберг, 2003) смета дека е подобро од индивидуалното учење, повеќе им прилега на учениците со надворешен стил, додека проектите се добродојдени за учениците со легислативен и хиерархиски стил, но ако се работи за магистерски или докторски труд подобро поминува

индивидуата со монархиски стил на мислење. Ова имплицира дека учителот треба да применува различни методи во наставата.

Но треба да сме свесни дека сите се обидуваат да бидат флексибилни во примената на стиловите на мислење, секоја индивидуа се обидува да се прилагоди на дадената ситуација и задача со која се занимава. Обично на едно претпријатие па и во истражувачката работа, потребни се како личности со легислативен стил така и личности со егзекутивен стил на мислење, бидејќи тие меѓусебно се надополнуваат. Додека едната личност ужива да одредува правила, другата сака да работи според одредените правила.

Иако стиловите на мислење може да се резултат на наследени диспозиции, во голема мера се под влијание на општеството и микросоцијалната средина. Секое општество негува одредени стилови и луѓето во тоа општество се обидуваат да се прилагодат. Постојат повеќе фактори кои дејствуваат врз развојот на стиловите на мислење: културата, полот, стилот на воспитување што го практикуваат родителите, возраста, училиштето и занимањето.

Не постои еден единствен стил кој е прифатен насекаде. Некои општества нагуваат легислативен и либерален стил на мислење, додека други бараат индивидуата да се прилагоди на поставените превила и негува егзекутивен и конзервативен стил на мислење. Обично во недемократските општества децата уште од мали се учат да прифаќаат одредени правила како такви и да не ги преиспитуваат. Според Стернберг (1997), членовите на индивидуалистичките култури се гледаат себеси како одделни и автономни ентитети, членовите на колективистички култури се гледаат себеси поврзани со другите.

Сепак тоа не значи дека во индивидуалистичките култури или во колективистичките сите луѓе се такви, но општеството го цени и наградува одредениот стил на мислење. Различни култури негуваат различни стилови кај младите- така некои култури негуваат легислативен и либерален стил додека други го негуваат конзервативниот и егзекутивен стил.

Погоре рековме дека одредени култури негуваат одредени стилови на мислење, па така тие одредуваат и кои се машки, а кои се женски улоги, а во склоп на тоа и типични стилови на мислење. Иако овие се само стереотипи, тие стереотипи делуваат на нас. Така

тие општества наградуваат одредените стилови за машки и одредени за женски. Обично од машките се очекува да бидат со легислативен, со внатрешен и со либерален стил на мислење, додека од женските со егзекутивен, конзервативен и со надворешен стил на мислење. Вообичаено мажите одредуваат правила а жените треба да ги следат и применат поставените правила.

Општеството различните стилови за машки и женски деца ги негува уште од раѓањето, па и преку игрите. Иако традиционално легислативниот и либерален стил биле поприфатливи за машките одошто за женските, бидејќи од мажите се очекувало да постават правила а жените да ги следат истите, ова традиција во повеќето култури е надмината. Но добар наставник не би требало да се води од стереотипите и треба да се обиде да им даде еднакви можности и на машките и на женските ученици.

Важен удел во развојот на стиловите на мислење има училиштето. На предучилишна возраст децата се со доминантен легислативен и критички стил, интересирајќи се за се околу нив и поставувајќи најразлични прашања. Со тргнувањето на училиште од детето се очекува да развие повеќе егзекутивен стил, да се прилагоди на поставените правила. Училиштето и учителот поставува правила а учениците треба да ги следат. Дури и во предметите каде би требало да се негува критички и легислативен стил обично се негува егзекутивен- само запомнување факти. Можеби покасно во прешањата од есејски тип се очекува од студентот да развива критички стил, вреднувајќи одредени теории или истражувања.

Кога индивидуата ќе започне професионална кариера, може да дојде до израз легислативниот стил на мислење, односно нејзината креативност. На училиште се негува внатрешен, локален и конзервативен стил на мислење, учењето во групи негува надворешен стил на мислење. Пред да тргнат на училиште децата се слободни во своите интереси а родителите се тука да им објаснат и исправат, се негува легислативен и критички стил, но со тргнувањето на училиште од децата се бара егзекутивен а и хиерархиски стил, се очекува да се социјализираат и да се однесуваат според тоа што од нив се бара, но и покасно во првото вработување обично од почетниците се бара егзекутивен стил а поретко легислативен стил на мислење.

Обично кај децата се развива стилот на мислење кој го поседуваат нивните родители. Важен фактор кој влијае на стиловите на мислење е училиштето и занимањето, бидејќи разни училишта и занимања негуваат разни стилови, иако општо земено училиштата негуваат егзекутивен, локален и конзервативен стил.

Во развојот на стиловите на мислење делуваат уште многу други вариабли и секоја има свој удел, но не монопол во развојот на стиловите на мислење.

Училишните постигнувања и нивното оценување

Училишните постигнувања подразбираат успешност во совладување на материалот предвиден за одредено одделение. Шакиħ (2016) наведува шест фактори кои на свој начин помалку или повеќе делуваат на процесот на учење и усвојување на знаењата:

1. Физиолошка состојба (здравствена состојба, исхрана и др);
2. Мотивација (интерес и љубов кон учењето, позитивни мисли и др);
3. Работа на час (активно учество на час);
4. Планирање на учењето (план за учење на дневно или неделно ниво);
5. Селективност на материјалот кој се учи (да се разликува важното од неважно);
6. Повторување и вежбање на лекцијата (многу е важно да се повтори поминатата лекција).

За успешно учење ученикот треба да биде активен на часот, покасно да го повтори тоа што било образложено на училиште, да го подвлече важното во лекцијата а по можност да води и свои белешки за прочитаното. Според Шакиħ (2016) постојат три типа на стилови на учење:

а) визуелен (најдобро учат кога содржините се презентирани визуелно)

б) аудитивни (најдобро учат преку слушање) и

в) тактилни (кои во текот на учењето прават свои белешки).

Еден добар наставник не е доволно само да има познавања за содржната на предметот кој го предава, иако тоа е неопходно, туку во исто време треба да ги знае и карактеристиките на учениците со кои работи, треба да знае да ја организира наставата и да ги збогатат учениците со знаење.

Наставата подразбира ориентирање на цел, планиран и контролиран пренос на знаењата и развој на можностите и способностите во склоп со различните ножности на учениците (според Terhart, 1997).

Добрите наставници треба содржината која ја обработуваат на часот да ја поврзат со интересот на своите ученици. Pečjak (1989) напоменува некои карактеристики кои би требало да ги има еден добар учител:

- предавањата се јасни и разбирливи,
- предавањата се интересни,
- предавањата се на високо стручно ниво,
- предавачот се однесува пријателски према своите ученици,
- предавачот е објективен во оценувањето и во други погледи,
- предавачот не ги потценува послабите ученици,
- предавачот им нуди помош на помалку успешните,
- предавачот ја наградува самоиницијативноста и оригиналноста,
- предавачот е точен, не доцни и се придржува на правилата, и
- предавачот ги сфаќа посебните причини за тешкотиите на учениците.

Често наставниците се обидуваат да ги подучуваат учениците со некој метод кој за нив била погоден за учење, но треба да сме свесни дека не постои еден универзален метод за успешна настава на училиште, некој метод повеќе им одговара на едни а некој на други ученици. Некогаш некој учител со повеќе работно искуство може да се обиде да биде доследен на некој свој метод кој му дал успешни резултати, но тој метод не може да им биде од помош на сите ученици. И шегите на учителот кои се прифаќаат во една училница, во другата може да не бидат толку смешни.

Наставниците треба некогаш да ги прифатат и предлозите на учениците за начинот на обработка на одредена лекција, при што се разбира дека учителот треба да ја води наставата и да се обиде да се постигнат поставените цели. Треба и на учениците да им се даде можност да истражуваат за нови нешта, нови знаења. Понекогаш е тешко сфатливо, како еден учител успева да подучи толку различни ученици на едно исто одделение. Работата на учителот не е само предавањето на наставниот час, тие ги дизајнираат материалите и задачите, ги оценуваат учениците, ги организираат активностите и ја одржуваат дициплината на часот.

Иако учителите се обидуваат да им помогнат на учениците и индивидуално да напредуваат, обично наставата на училиште се води заосновано на учениците со просечни постигнувања, занемарувајќи ги тие што се надарени или пак поради некоја лесна попреченост напредуваат побавно од своите врсници. Сите учители декларативно сакаат талентирани ученици, но малкумина се навистина подготвени да им помогнат на надпросечните ученици да ги развијат своите потенцијали и да бидат корисни за нашето општество. Иако на училиште предвидени се часови за додатна настава за развој на потенцијалите на надпросечните ученици, тие ретко се реализираат. Истото се случува и со децата со лесна попреченост, наставниците се задоволуваат тие деца да постигнат минимумот а не до максимуми да ги развијат нивните можности, иако часовите со дополнителна настава се почести во училиштата. Gaxhiqi (2007) тврди дека учениците ќе бидат поуспешни кога наставата се води според три нивни карактеристики:

а) интересите (децата подобро учат кога се заинтересирани за нештата и кога материјата за нив е сфатлива)

б) нивото на подготвеност за учење (нивото на предзнаења поврзани со тоа поле),

в) профилот за учење (начинот на кој учи ученикот).

Често во наставата за одредена содржина за која мислиме дека е лесна и ќе биде без проблем сфатена од учениците, наоѓаме на потешкотии и обратно, за некоја содржина за која мислиме дека ќе биде тешка за децата, таа испаѓа лесна. Наставните лекции се поврзани една со друга, и некогаш некои пропуштени или недоволно сфатени лекции им пречат на децата во учењето на други нови лекции. Diaz & Carnal (1999) тврдат дека

знаењата за стилските преференции на учениците може да ни даде дополнителна помош во подготовката за настава, во дизајнирањето на наставните методи, бирањето соодветна технологија и развој на сензитивноста за различните ученички преференции за учење (според Ismail & Abdulwareth, 2010). Затоа, Thornel (1994) смета дека треба да се земаат предвид когнитивните стилови како важен фактор во развојот и примената на наставата и наставната прграма за подобри училишни постигнувања (според Musya, 2015).

Многу важна за успех на ученикот на училиште е и мотивацијата на ученикот, важна е и неговата желба за постигнување. Но, ако ученикот има желба, но не може да успее, тој ќе се чуствува фрустриран, особено ако се обвинува самиот себеси за неуспехот. Тогаш учителот треба да се обиде да го мотивира, евидентирајќи ги сигналите на напредок и напоменувајќи му што може добро на направи, и каде само му треба подобрување. Тогаш ученикот е задоволен од работата која ја прави и резултатите кои ги постигнува. Ученикот има потреба да се чуствува дека вреди, да чуствува дека може да успее. И во пирамидата на Маслов, потребата за постигнување стои погоре во хиерархијата на потреби.

Намерите кои се настојува да се остварат на училиште во организираната настава се насочени на различни подрачја на човековиот когнитивен и личносен потенцијал: на неговите знаења, на развојот на неговите способности за сфаќање, на неговите ставови, на обликување на неговата морална моќ, на развој на неговите способности за естетски искуства, на проширување на неговите моторни можности и др (според Terhart, 1997).

Woolfolk (1987) тврди дека наставникот би требало да биде:

а) наставен експерт (носи одлуки за наставниот материјал и методите врз основа на содржината, способностите на учениците и целите кои треба да се постигнат);

б) мотиватор (ништо автоматски или магично не резултира со учење, одлуките кои ги донесува наставникот имаат ефект на мотивацијата);

в) менаџер (вклучува одлуки и делувања за одржување на редот во училницата).

Обично покрај другите препреки на наствниците почетници, проблем им е диципилината и правилата кои треба да ги почитуваат учениците. Учениците треба да имаат доверба во способностите на наставникот, за да бидат повнимателни и да го следат. Учениците ќе бидат мотивирани да го ориентираат однесувањето и интересот на поставената цел, и да го подобрат нивниот успех на училиште која е и една од целите на наставата ако се заинтересирани за содржината. Залудна е надворешната мотивација од наставникот ако ученикот нема внатрешна мотивација, интерес за постигнување на целта.

Ausubel (1968) наведува дека на училиште мотивацијата за постигнување има три компоненти:

1. Когнитивен мотив (ако ученикот мисли дека задачата е занимлива);
2. Зајакнување на егото (се однесува на чуството за статусот, самопочитување, адекватност и успешност); и
3. Афилијативна компонента (се насочува кон остварување на одобрувањето од другите) (според Howe, 1999).

Учениците може да страдаат и поради неадекватната методологија, земајќи ги предвид следните фактори: оптеретен курикулум, неадекватни услови за водење на наставата, неадекватната подготовка на наставниците да им помогнат на своите ученици, недоволната соработка на родителите со нивните деца (според Gaxhiqi, 2007).

Montgomery & Groat (1998) објаснуваат зошто треба да се употребат различни методи во наставата:

1. За да биде учењето и наставата како диалог, да развиеме интерактивна и кооперативна клима во училница;
2. Да се прилагодиме на различни ученици според полот, возраста, етникумот и културата;
3. Ни помага да ја дадеме нашата порака до нашите ученици полесно;
4. Наставата е поквалитетна; и
5. Децата се подициплинирани ако сме сигурни дека децата со различни стилови на учење се добродојдени и потикнати (според Ismail & Abdulwareth, 2010).

Наставникот за да биде успешен во водењето на наставата и да има успех во работата со учениците многу е важно да го контролира однесувањето на учениците, нивната дициплина. За да се постигне тоа наставникот треба да биде способен да ги држи децата вклучени во наставата. Наставникот никогаш не е во можност сто проценти од наставниот час до го троши на вистинска настава, добар дел од часот го троши на организирање и на други проблеми кои се јавуваат во училница, во текот на наставниот час. Наставниците со поголемо искуство се поуспешни во менаџирање на училницата, се поефектни во трошењето на времето, повеќето од работата кај нив станала рутина и им останува време и за други корисни активности во текот на наставниот час. За да развиеме одреден стил кај нашите ученици треба да им овозможиме да работаат со тој стил, а не тоа да биде само декларативно.

Во училиште не може да најдеме ниту два идентични ученици, затоа Gaxhiqi (2007) ги напоменува постулатите на Burns: нема две деца кои напредуваат со иста брзина; нема два ученика кои се подготвени да научат за исто време; нема два ученика кои ги користат истите техники за учење; нема две деца кои ги решаваат задачите на целосно ист начин; нема две деца со ист профил на интереси; нема две деца исто мотивирани да ги постигнат истите цели; нема две деца со исто однесување. Значи иако не сме во можност цело време да држиме индивидуализирана настава, таа би била најдобитна за различните ученици со кои работиме. Имајќи предвид дека секој ученик е посебна индивидуа, со свои посебни карактеристики, наставата можеби би била поуспешна ако се прилагодува на секој ученик, но тоа во училиште не е можно. Додека наставата беше привилегија на аристократите (Античка Грција) се држеше индивидуална настава, но откако во образованието се опфаќаат скоро сите млади, индивидуалната настава станува нерационална. Затоа е потребно, колективната настава да внесе колку е можно повеќе елементи на индивидуалната настава.

Terhart (1997) тврди дека ако се одлучиме за индивидуализирана настава можни се два патишта: или наставникот (програмата за настава) потполно се прилагодува на само еден ученик, или школата/ наставникот формулираат понуда од која секој ученик сам си го склопува својот пат на учење. Двете алтернативи не може да бидат стварност во нашите училишта. Дека индивидуалнта настава би била поефикасна од колективната потврдува и

тоа дека децата со послаб успех често плаќаат и приватни часови, и тие наставници не поради нивното знаење или повисока педагошка подготвеност од колегите кои работат на училиште , постигнуваат подобри резултати (Драшковиђ, 1998). Многу е важно да се држат учениците активни и вклучени во наставата, инаку наставата ќе биде некорисна. Учењето подразбира и самоактивност на ученикот. Може да имаме настава а да не се научи, да не се постигне успех, а некогаш се учи и без организирана настава. Познавањето на стиловите на мислење на учениците е неопходно за да се прилагоди наставата на деца со различни стилови на мислење, од тоа зависи и успехот или неуспехот на ученикот во покасниот живот.

За да биде успешен наставникот треба да знае да ги поврзува новите знаења на децата со предзнаењата кои сега веќе ги поседуваат децата, или да ги надградува истите. Во наставата наставникот е посредувач, кој го олеснува совладувањето нови знаења, и постепено ги подготвува учениците за независна работа. Одржаната настава треба да биде во склад со когнитивните можности на децата. Истотака, при предавањето наставникот може да интегрира информации од повеќе извори. Проблем е што децата не се толку активни и не им даваме да мислат критички за информациите кои ги презентираме. И кај предметите каде се бара легислативен или критички стил како кај научните предмети, некои наставници наставата ја водат на запомнување факти и негуваат егзекутивен стил.

Значи во наставата нема еден одреден метод што стои над другите бидејќи наставата треба да се прилагоди на различни ученици, да им дава можност на учениците со различни стилови на мислење да напредуваат. Сите се согласни дека треба подобрување во образованието, но не се сите согласни со начинот на кој треба тоа да се постигне.

Различни истражувања кои се спроведени за споредба на различни наставни методи, даваат предност еднаш на еден, другпат на друг метод. Драшковиђ (1998) ја истакнува работата со ментор како најдобра за талентираните во споредба со класичната настава и методот на консултација. Менторската работа ја смета тешка но многу значајна бидејќи во наставата не е важно само преносот на готови знаења, туку потребно е да се насочи работата на учениците.

Chen (2018) смета дека веб инструкциите се најпогодни за самостојно учење, овозможуваат поголема поврзаност меѓу наставниците и учениците и разновидност во наставните материјали, во споредба со традиционалната настава која иако е едноставна, погодна и економична од аспект на времето, не е многу ефикасна и не нуди специфични знаења. Sternberg (1997) напоменува дека во последно време има тенденција да се форсира кооперативното учење, кое бара учениците да работат и учат во мали групи, со замисла дека на тој начин учениците ќе научат подобро. Од гледна точка на теоријата на самонасочување, не постои точен одговор дали децата учат подобро во групи или индивидуално, тоа зависи од преферираниот стил на ученикот. Децата со надворешен стил би сакале да работат во групи, но децата со внатрешен стил на мислење би сакале да работат самостојно.

Мислам дека во текот на еден наставен час учителот не може да работи само со една единствена метода, обично се користат повеќе методи зависно од текот на часот. Исто и при оценувањето на учениците треба учителот да води сметка за примена на различни методи бидејќи прашањата каде се испитува меморизирање на факти им оди во прилог на егзекутивните и локани стилови на мислење, тестовите есеи зависно од начинот на поставување на критички, легислативен, глобален или локален стил на мислење, проектите на монархиски, легислативен и внатрешен или надворешен, додека интервју прашањата на учениците со надворешен стил на мислење.

На училиште обично се бара мемориране на факти за кои се наградуваат учениците со добри оценки, но во покасниот живот не се бара меморирање туку примена на знаењата во практичната работа. Иако еден студент може да се покаже одличен во постигнувањата на испитите, тој сепак не е подготвен за практичната работа за која се подготвува. Теоријата без пракса е бескорисна а и праксата без теорија е слепа, истакнува една поговорка. Наставата треба да се прилагоди на различни ученици бидејќи во спротивно им оневозможуваме на некои деца да ги искажат потенцијалите и да напредуваат, да се насочуваат самите себеси и активно да учествуваат во нивната околина, тие се нашата иднина. Училиштето делува и на социјалниот, емоционалниот и моралниот развој на учениците.

Секое дете располага со некаков потенцијал, или има способност за некој предмет, но треба да им се даде можност да го искажат својот потенцијал. За успех на децата во училиште многу важна е и социо- економската структура на родителите и нивото на образование на родителите. Образованите родители се во можност да им помагат повеќе на своите деца и се позаинтересирани за успехот на нивните деца. Иако децата учат и од другите луѓе кои ги опкружуваат, родителите се првите учители. Зависно од тоа како ќе реагираат родителите на прашањата поставени од нивните деца, тие несвесно негуваат одреден стил на мислење кај нив. Се разбира првите чекори во спознавање на околината децата ги земаат од своите родители, но друга личност после родителот кој има најголемо влијание на развојот на децата е наставникот. На таков начин одговорноста на наставникот е голема бидејќи тој треба да ги подготви своите ученици да се снаоѓаат во општеството. Учителот е модел кој треба да се следи од учениците, а тие да имаат доверба дека тој знае се.

Наствникот константно прави евалуација на својата работа, колку бил ефикасен, квантитетот и квалитетот на знаењата кои ги совладале неговите ученици. Идентификацијата на направениот напредок и оценувањето на постигнувањата на учениците е многу важен аспект во образовниот процес. Образованието е инвестиција во човечки битија со цел да ги развиеме човечките потенциали, способности, мотивација, знаења и слично.

Gronlud & Lin **оценувањето** го дефинираат како процес на систематско собирање, анализа и интерпретација на информациите со цел заклучување до каков степен ученикот ги има совладано содржините и реализирано целите поставени во предметната настава (според Disha). Тоа му помага на наставникот да види колку добро ја вршел својата работа, каде би требало да се подобри и да ги усоврши своите техники. Оценувањето опфаќа квантитативен и кавлитативен опис, суди за вредностите и заслугите и би требало да се заснова на објективно, точно, валидно и релијабилно мерење. Оценувањето би требало да биде мотивирачко за учениците, на почеток да се истакнат добрите страни, но и да се посочи каде ученикот не успеал или имал полоши резултати. Истотака би требало проверките на постигнувањата на учениците да бидат почести за тие да се навикнат на нив и да не развијат страв од испрашување.

Disha ги напоменува следните карактеристики на оценувањето: оценувањето е системски континуиран процес; оценувањето е важна цел во образованието; бара дефинирање на образовните цели; оценувањето опфаќа многу процедури, тестови и техники; учењето е поважно од наставата бидејќи наставата е безкорисна ако не резултира со научување; учениците треба да бидат насочени кон постигнување на поставените задачи и цели; оценувањето овозможува да се провери развојот на децата; оценувањето овозможува споредба на перформансата со целите. Постигнувањата на учениците се клучен доказ за тоа колку наставата и процесот на учење биле успешни.

Оценувањето на успехот на учениците, колку и како е совладан материалот и до каков степен се постигнати поставените цели го врши наставникот. Во нашите училишта најчест облик на проверување на знаењата е усменото испитување. На усмено испитување учителот може да интервенира со подпрашања и подобро да сфати што знае ученикот, а може да види и квалитативни разлики во одговорот кои не може да ги види при писмено испитување, но временски е неекономично затоа за еден наставен час може да се испита помал број ученици. Треба да бидеме внимателни при усмено испрашување, да се обидеме да откриеме какви знаења има ученикот а не само да ги детектираме неговите слабости. Би требало да почнеме со полесни прашања за ученикот да стекне самодоверба, и полека да преминеме на потешките.

Vidović (2003) ги напоменува следните слабости на наставникот при усменото испитување:

а) тенденција на изедначување (некои наставници поставуваат строги додека други поблаги критериуми за оценување);

b) ало ефект (наставникот го оценува ученикот во согласност со неговото мислење за тој ученик);

в) логичка грешка (знаејќи дека лекциите се поврзани наставникот се држи до замислата дека ученикот не може да знае некоја лекција без некои други знаења);

г) грешка на просекот (сите одговори ги оценува со средни оценки);

д) дифернцијална грешка (се обидува да прави разлики во знаењата кои е тешко да се прават);

е) грешка на контрастот (ученикот го оценува зависно од знаењето на претходниот испрашуван ученик); и

ж) прилагодување на критериумот на целината (своите критериуми ги обликува во согласност со квалитетот на одделението каде оценува).

Се разбира дека сите ученици не може да постигнат одличен успех и непотребна е споредбата на еден ученик со други ученици, бидејќи треба да сме свесни дека некои ученици никогаш не може да го стигнат успехот на некои други. Треба да се оцени напредокот на ученикот индивидуално а не да се спореди со успехот на другите ученици, бидејќи сите ученици не напредуваат, со исто темпо. Учителот треба да биде објективен во своето оценување, да има однапред поставени критериуми како ќе го следи успехот на ученикот. Учителот е слободен и независен во своето оценување, но оценувањето не може да биде потполно објективно. Еден ист тест различни учители би го оценувале различно, зависно од тоа што очекувале од тестот.

Некои наставници ги ценат повисоко учениците со стил како нивниот, не дека ученикот навистина е добар туку на наставникот му изгледа добар, но има и наставници кои го ценат само квалитетот. Witkin и сор. (1977) наведуваат дека постои поголема интерперсонална привлечност за личности со исто ниво на зависност- независност во поле а особено е тој феномен изразен во наставниот процес, што има реперкусии на ефикасноста на наставата и оценувањето (според Zarevski, 1997).

Учениците со ист стил како тој на наставникот повеќе се трудта и ги усвојуваат знаењата дадени од тој наставник, и обратно, наставниците имаат тенденција по позитивно да ги оценуваат учениците со стил како нивниот. Оценувањето учителот го прави константно за да види колку и што совладале учениците, каде им треба повеќе помош или каде треба да посвети повеќе време и внимание. Оценувањето има повеќе улоги: известување за наставникот, мотивација за ученикот, известување за родителите, училиштето и министерството за образование. Оценувањето има и многу важна улога за иднината на самиот ученик, за угледот на ученикот во општеството. Учениците со

најдобри оценки имаат подобар углед во општеството, барем декларативно. Тие оценки се клучен фактор за понатамошното школување. Значи, оценувањето на училиште делува на квалификацијата на учениците, позицијата во општеството како и на академската кариера. Треба да се имаат предвид и социоекономските услови во кои живее детето, зато што тие делуваат објективно на неговите постигнувања.

Кон средината на дваесетиот век, на коефициентот на интелегенција му се даваше огромна важнот. Тој се користеше во некои земји за оценување на идниот потенциал на децата, се претпоставуваше дека децата со низок IQ ќе бидат неспособни за одредени постигнувања (според Howe, 1999). Во Велика Британија IQ често бил користен за квалификација на учениците и избор на надарените за класична гимназија. Тестовите на интелегенција не може да ги сметаме безкорисни, но нивниот потенциал за предвидување на успехот е ограничен, бидејќи на успехот освен интелегенцијата делуваат и други важни фактори. Според Schader (2016) постојат три стандарди како критериуми за оценување на постигнувањата на ученикот: 1. Индивидуален критериум (актуелните постигнувања на ученикот се споредуваат со претходните негови постигнувања); 2. Објективниот критериум (постигнувањата на ученците се споредуваат со поставениот критериум); и 3: Социален критериум (постигнувањата на ученикот се споредуваат со другите ученици од училиштето и врсниците). Но оценување на успехот на учениците, врши и училиштето а и министерството за образование. Тие ја проценуваат и работата на наставникот и колку се постигнати поставените цели на ниво на училиштето или државата.

Кај нас до трето одделение во основното училиште, учениците се оценуваат описно, а во четврто, пето и шесто оддление прво и трето тромесечје се оценуваат описно а на полугодие и на крај на школската година се оценуваат бројчано. Тргнувајќи од седмо па натаму се користи само бројчаното оценување. Во нашите училишта се користат бројките од еден (1) како најслаба оценка (непреодна), со која се оценува дека ученикот не ги постигнал на доволно ниво знаењата предвидени со предметната програма за неговата возраст, до пет (5) како највисоко ниво на совладување на материалот. Описното оценување има предност пред бројчаното бидејќи на таков начин на родителите и другите заинтересирани им се дава подобра информација за тоа што ученикот совладал и како, додека запишувањето една бројка не дава јасна информација за знаењето на ученикот. Со

описното оценување се опишуваат детално знаењата на секој ученик, што совладал и каде му е потребна помош или му е потребна дополнителна работа. Со бројчаното оценување не се прави квалитативна разлика меѓу два ученика. Иако два ученика имаат иста оценка по одреден предмет, секако дека постојат разлики во квалитетот на знаењата меѓу двата ученика.

Со оценката не се оценува само знаењето и способноста на ученикот, совладувањето на предвидениот материал, туку и ставовите, навиките, однесувањето на самиот ученик. Така, ако наставникот заклучи дека знаењата на ученикот се меѓу две оценки, на пример меѓу 3 и 4, ќе го оцени со повисоката оцена доколку има позитивно општо мислење за него. Традиционално училишниот систем е насочен исклучиво на когнитивниот аспект на образованието, се нагласуваат само знаењата, додека афективните и социјалните компоненти се занемарени, иако се наведува дека цел на образованието е развој на зрела личност која ќе биде способна да воспостави добри односи со другите луѓе (според Vidović и сор. 2003).

На ист принцип се вреднуваат само знаењата на учениците додека другите карактеристики на ученикот не се вреднуваат. Учителот уште на почетокот на школската година прави листи за евиденција на кои предвидува однапред што ќе следи и како ќе ги оцени постигнувањата. Тој ги следи перманентно учениците и води евиденција за учениците за да биде пообјективно неговото оценување, а не само врз основа на еднен тест или усмено испрашување. Тестовите на знаење се објективни ако однапред имаме одредено клуч според кој ќе ги оценуваме одговорите на учениците. Некогаш на децата им даваме тестови за да ги оцениме предзнаењата, формативни тестови со кои се проверува колку биле успешни во дадена содржина и каде треба да се подобрат, и сумативни тестови, кои се даваат за да констатираме колку од знаењата совладале учениците. Тестовите со повеќекратен избор, поврзување, точно- неточно, кратки одговори, може да бидат објективно оценети, додека во тестовите од есејски тип има повеќе простор за субјективност.

Во споредба со тестовите што ги напоменавме кои се покорисни оти за пократок временски период се проверува поголем обем на материал, на есејските тестови се проверува помал материал во обем, на децата им е потребно повеќе време за вклопување

на одговорот, а притисокот на времето може да им пречи на децата да ги изнесат своите знаења. Оценувањето на есеите е потешко и има повеќе простор за субјективност, затоа е важно уште на почеток, на децата да им се соопшти што ќе се цени повеќе во одговорот. Важно е при писмена проверка на знаењата на учениците да се употребуваат различни форми на проверка, но истотака и при тестирањето прашањата треба да бидат формулирани на различни начини за да се прилагодат на ученици со различни стилови на мислење, за да можат учениците навистина да го искажат тоа што го знаат. Некои ученици се подготвени да меморираат факти додека некои други подобро се снаоѓаат во некој проект. Gage & Berliner (1994) тврдат дека при проверување на знаењата се јавува влијанието на изедначувањето. Подготвувајќи се за проверка на знаењата, учениците со својот труд ги надокнадуваат недостатоците и постигнуваат слични резултати (според Vidović, 2003).

Постигнувањата на учениците може да се споредат во истиот клас, со оние од другите паралелки на истото училиште или некогаш имаме и стандардизирани тестови со кои се споредува постигнатиот резултат со резултатите на ниво на државата. Често учителите користат и оценување веднаш по одржаниот час, за да видат колку се постигнати целите или како одреден начин на работа бил делотворен. Се користи особено во пониските одделенија- одделенска настава , и самооценувањето на самите ученици и тоа пред започнување на наставата или по завршување на наставниот час. Пред обработување на лекцијата децата изјавуваат што знаат за дадената тема, што би сакале да знаат и што научија во текот на наставниот час. Учителот би требало пред да започне со обработување на лекцијата, на почеток на образовниот час да ги запознае учениците со целите кои сака да ги постигне и знаењата кои ќе ги стекнат учениците во текот на часот.

Важен фактор за успехот на учениците во училиште се когнитивните способности и персоналните карактеристики на самите ученици. Младите се нашата иднина и иднината на нашето општество затоа во денешно време развиентите земји вложуваат во потенциалот на младите. Во литературата (Kadrimi & Kadrimi, 2010) се напоменуваат шест фази на оценувањето:

1. Одредување на проблемот на оценувањето (одредување на објектот за оценување, одредување на аудиенца или заинтересираните за оценувањето, одредување на функциите и критериумите за оценување);
2. Планирање на оценувањето (задачи на оценувачите одредување на инструменти и др.);
3. Собирање на информации (одредување на изворот и видот на информации, средствата и др);
4. Анализа на податоците (одредување на процедурата за анализа);
5. Извештај за резултатите од оценувањето (одредување кому, форма и време на извештајот); и
6. Давање на препораки (за подобрување).

Во училишната пракса се применуваат различни видови на оценување: 1. Диагностичко оценување (се идентификуваат потешкотиите во наставата); 2. Формативно оценување (со која се обидуваме да ги откриеме грешките, недостатоците и потешкотиите во работата со учениците); 3. Заклучно оценување (оценување на крајот на програмата или школската година); 4. Оценување на контекстот (опишување на условите на работа во училиштето); 5. Внатрешно оценување (обично од раководството на училиштето); 6. Надворешно оценување (обично го врши МОН преку некое екстерно тестирање или преку државната матура) и 7. Самооценување (ученикот, наставникот, училиштето сами си собираат податоци за самите себси) - според Kadrimi & Kadrimi, (2010).

Училишните постигнувања и стиловите на мислење

Напредокот на општеството зависи од интелектуалните способности на нејзините граѓани. Затоe е многу важно да се идентификуваат талентите и да им се помогне да ги развијат нивните потенцијали (според Singh, 2017). Училишниот успех на ученикот не зависи само од неговите способности туку големо влијание на него имаат и стиловите на мислење. Noroozi (2003) тврди дека резултатите од различни истражувања наоѓаат дека индивидуите имаат различни пристапи кон една иста задача, но тие разлики не се должат на интелегенцијата или специфични способности. Ова се должи на начинот на кој индивидуата сака да ги обработи и организира податоците и реакцијата на надворешните

дразби (според Sharma & Pooja, 2018). Затоа учителот треба да има предвид дека секој ученик има свој начин на учење. Според Sellah (2018) когнитивниот стил на ученикот може да се оцени од нивната реакција на физичките и психичките дразби и имаат внатрешни и надворешни функции. Внатрешно тие се структурирани содржини на мислењето и надворешно експресија на логичко мислење, уредување на симболите, употреба на јазикот. Стиловите на мислење не се способности туку начини како ги користиме нашите способности, затоа кога освен способностите би се зеле предвид и стиловите на мислење тогаш би дале поточни предвидувања на училишниот успех. Познавањето и контролата на факторите кои делуваат на училишните постигнувања на учениците, е една од целите на образовниот систем. И видот на училиште кое ќе се одбере треба да биде исполнување на интересот на ученикот, а не тоа да биде туѓ избор или заради тоа што тоа се цени во моментот во општеството.

За да може учениците да ги покажат своите способноснти треба наставата донекаде да може да се прилагоди на стиловите на мислење на учениците. Според Agnihotri & Agnihotri (2015), повеќето луѓе се донекаде флексибилни во примената на стиловите на мислење и се обидуваат на одреден начин да ги прилагодат нивните стилови на ситуацијата. Би било прекрасно и учениците да бидат пофлексибилни во нивните стилски преференции, бидејќи наставниците не се во можност да се прилагодат на стилот на мислење на секој ученик поединечно. Флексибилни треба да бидат како наставниците така и учениците. Учителот треба да ги научи своите ученици да ги зајакнат добрите карактеристики и да ги компензираат слабостите. Ако наставникот е во можност наставата да ја прилагоди на ученици со различни стилови на мислење се разбира дека ќе биде поефективен затоа што одреден тип на настава им оди во прилог на одредени стилови на мислење. Наствникот ги планира активностите за постигнување на целите кои ги поставил. Silberman ја смета наставата повеќе како уметност, која бара талент и креативност, но истотака е наука која вклучува техники, процедури и вештини кои треба да се подобрат (според Woolfolk, 1987). Наставникот има слобода да ги одреди методите за постигнување на целта, и треба да знае на кои стилови на мислење на учениците им оди во прилог, бидејќи учениците се поуспешни кога наставата се прилагодува на нивниот стил на мислење.

Перформансата на учениците со стилови слични на наставникот обично е подобра. Учителот, можеби со однесувањето кон нив ги потикнува со покажаната доверба, така што децата со истиот стил како наставникот постигнуваат подобри резултати во наставата. Сепак, некогаш учителите не толерираат учениците да развијат стил како нивниот, на пример наставник со легислативен стил на мислење некогаш не толерира легислативен да биде ученикот.

И учениците треба да бидат свесни за сопствените стилски преференции, да се обидат да станат што пофлексибилни во својот стил на мислење или учење, на тој начин подобро ќе се справат со другите луѓе па и со своите учители. Ако стилот на мислење или учење на ученикот не се соовпаѓа со стилот кој се негува на училиште, иако може да имаме очекувања од способностите на ученикот, тој нема да ги оправда очекувањата.

Различни нивоа на образование негуваат различни стилови. И различните училишта од исто ниво не негуваат исти стилови на мислење, а некогаш постои разлика и меѓу стилот за кој се декларира едно училиште и стилот кој навистина се негува. Децата тргнуваат на училиште со легислативен, критички, внатрешен стил а во училиште од нив се бара да станат егзекутивни, локални и со внатрешен стил. Во општи гимназии се преферира глобален стил, додека на професионалните средни училишта локален стил, бидејќи учениците учат конкретни, практични работи. Покасно, на повисоки нивоа на школување или на факултет, се бара монархиски, глобален и надворешен стил. Затоа, некои деца кои на едно ниво на училиште може да се успешни, на повисоко ниво на школување може да потфрлат а некои послаби ученици да напредуваат, иако евентуалниот напредок зависи и од други некогнитивни особини или услови. Наставниците кои работат во пониските одделенија, одделенска настава, обично се полегислативни. Ова е така бидејќи децата сеуште се многу мали и доаѓаат со таков стил на мислење па учителот се обидува да им удоволи, или пак наставникот самиот ја избрал таа професија бидејќи таа е во склоп со неговите стилски преференции. Некогаш ние несвесно со нашето делување, кај учениците потиснуваме еден стил на мислење кој покасно на децата би им бил многу корисен. На училиште од детето се бара да се покаже на индивидуално ниво и кога работи на групна работа.

Наставникот со својата работа со учениците треба да употреби различни методи за да им овозможи на децата со различни стилови на мислење да ги искажат своите можности, бидејќи различни методи им одат во прилог на ученици со различни стилови на мислење. Според Sternberg (1997), предавањето им оди во прилог на учениците со егзекутивен и хиерархиски стил на мислење; размислување базирано на сослушување во прилог на критички и легислативен стил; изработка на проекти- на легислативен стил; мали групи кога учениците одговараат на фактички прашања- надворешен и егзекутивен стил; мали групи кога се дискутираат идеи- надворешен и критички стил на мислење; читањето им оди во прилог на учениците со внатрешен и хиерархиски стил на мислење.

Иако во нашите училишта се употребуваат различни методи во наставата, сепак најчест метод на работа со учениците е директното поучување со предавањето како наставна техника. Овој метод, им оди во прилог на учениците со егзекутивен стил на мислење, бидејќи од нив не се бара да бидат многу активни, туку само да ги запомнат презентираните факти од страна на наставникот и да работат според нив. Тој им оди во прилог и на учениците со хиерархиски стил на мислење, бидејќи учениците не се во можност да запомнат се што кажал наставникот па тие самите го одредуваат најважното што треба да се запомни.

Но се разбира дека учителот не е секогаш во можност насатавата да ја прилагоди на секој стил на мислење, така добро е да се обидуваат учениците да се прилагодат и на нставата која не е во склоп со нивниот интелектуален стил и да станат флексибилни. Според Mohammadi (2017) академското саморегулирање подразбира активен и организиаран процес со кој учениците го ораганизираат и менаџираат своето однесување со намера да постигнат различни наствни цели.

Според Sternberg (1997) наствниците кои предаваат предмети поврзани со природните науки имаат тенденција да бидат повеќе локални од наставниците кои предаваат предмети од општествените и хуманистичките науки, додека овие последните имаат тенденција да бидат повеќе либерални од првите. Тој истотака тврди дека постарите наставници се повеќе егзекутивни, локални и конзервативни од помладите наставници.

Треба да имаме предвид дека различни начини на проверка на знаењата на учениците им одат во прилог на ученици со различни стилови на мислење. Според Sternberg (2003) на тестовите кои бараат кратки одговори или повеќекратен избор подобро се снаоѓаат учениците со егзекутивен, локален, критички, хиерархиски и внатрешен стил на мислење; на есејските испитувања на знаењата (зависно од тоа што се испитува) подобро се снаоѓаат учениците со егзекутивен, локален, критички, глобален, легислативен и хиерархиски стил на мислење; на проекти подобри би требало да бидат учениците со конзервативен, внатрешен, критички, легислативен, надворешен, хиерархиски и монархиски стил на мислење; и на интервју подобро би требало да поминат индивидуите со надворешен стил на мислење.

Релевантни емпириски истражувања

Истражувањата потврдуваат дека различни училишта од истото, но и од различно ниво на образование негуваат различни стилови на мислење. Истото важии за различни предмети. Abolqaemi (2010), ги истражуваше функциите на стиловите на мислење на студентите за технички инженеринг и стиловите на мислење на студентите на психологија и образовни науки на универзитетот во Техеран. Резултатите покажуваат дека студентите на психологија и образовни науки, најчесто го користат егзекутивниот стил на мислење, додека студентите на технички инженеринг најчесто го користат легислативниот стил на мислење (според Navan & Shariatmadari, 2015).

Резултатите од истражувањето на Negahi и сор.(2015) на популација од 7491 студенти на Исламскиот Аззад Универзитет од Бехбахан (Islamic university of Behbahan), од каде избрана е мостра од 367 студенти, потврдуваат дека студентите од општествени науки имаат повеќе егзекутивен стил додека студентите од инженерство повеќе легислативен стил на мислење.

Во едно истражување со 209 средношколци, Kim (2009), наоѓа дека децата со надворешен стил на мислење најчесто бираат да студираат на општествени науки (според Navan & Shariatmadari, 2015).

Резултатите од истражувањето на Gafoor & Lavanya (2008) на примерок од 617 ученици во две државни средни училишта (344 женски и 273 машки), на возраст од 17- 18 години, покажуваат дека најпреферирани е легислативниот, па егзекутивниот и на крај критичкиот стил на мислење. Од формите на мислење најпреферирани стил е хиерархискиот, следен од монархискиот и олигархискиот, а најмалку преферирани е анархискиот стил на мислење. Учениците повеќе го практикуваат локалниот во споредба со глобалниот и надворешниот повеќе од внатрешниот стил на мислење, додека нема разлика во преференциите на конзервативниот и на либералниот стил на мислење.

Strenberg & Grigorenko (1995) нашле дека средношколците од семејства со висок социо-економски статус имаат значајно повисоки скорови на легислативниот стил на мислење во однос на средношколците од семејства со низок социо- економски статус (според Gafoor, 2007).

Во истражувањето на Yong (2013) учествувале 554 ученици (281 машки и 273 женски). Средношколците покажувале претежно егзекутивен, монархиски, локален, надворешен и либерален стил на мислење.

Gafoor (2007) спроведе истражување за тоа дали образованието го фавориизира егзекутивниот и внатрешниот стил на мислење. Во истражувањето учествувале 617 средношколци (334 женски и 273 машки). Наодите покажале дека легислативниот стил на мислење е најпреферирани во однос на егзекутивниот и критичкиот стил на мислење, кој пак е најмалку преферирани. Надворешниот е попреферирани од внатрешниот стил на мислење, а локалниот стил на мислење е попреферирани од глобалниот.

Solgui (2011), во истражување за поврзаноста на стиловите на мислење и студентските постигнувања, во кое учествуваа 230 студенти (Kermanshah Payame Nour University; 102 машки и 128 женски студенти) констатираа дека најприсутни стилови на мислење кај студентите се легислативниот, хиерархискиот, глобалниот, надворешниот и либералниот (според Navan & Shariatmadari, 2015).

Во некои истражувања добиени се значајни разлики во стиловите на мислење меѓу машките и женските испитаници. Ачковска-Лешковска и Дунгески (2006) во истражување во кое учествувале 62 средношколци од трета година од Скопје, (27 момчиња и 35

девојки) го применуваат Стернберг- Вагнеровиот инвентар за самопроцена на стиловите на мислење. Тие нашле кај испитаниците од женски пол повисоки средни вредности на сите испитувани варијабли додека констатирале поголема варијабилност на скоровите кај испитаниците од машки пол. Истражувањето укажува на статистички значајни разлики само во однос на локалниот и конзервативниот стил на мислење, во прилог на средношколките. Кај двата пола најпреферириан е либералниот, а најмалку преферирaн конзервативниот стил на мислење.

Женските испитаници покажуваат поголема преференција за егзекутивниот стил на мислење во однос на машките (Cilliers & Sternberg, 2001). Verna (2001) утврдил дека за женските студенти најпреферирани се легислативнот и егзекутивниот стил на мислење (според Gafoor, 2007).

Gafoor (2007) во истражување каде учествуваа 617 средношколци (334 женски и 273 машки), наоѓа кај машките ученици дека преферирaн е легислативниот стил на мислење во однос на женските ученици. Егзекутивниот стил на мислење е повеќе преферирaн кај женските во однос на машките ученици иако разликата не е статистички значајна, додека нема разлики во однос на критичкиот, надворешниот и внатрешниот стил на мислење.

Резултатите од истражувањето на Gafoor & Lavanya (2008) на примерок од 617 ученици во две државни средни училишта (334 женски и 273 машки), покажуваат дека женските ученици се помалку легислативни од машките.

Истражувањето на Rafat и сор. (2011) покажа статистички значајна разлика меѓу двата пола во стиловите на мислење: легислативен, критички, егзекутивен, локален, либерален, внатрешен и надворешен стил на мислење но не најде значајни разлики меѓу: глобален, конзервативен, анархиски, монархиски и олигархиски стил на мислење.

Abolqasemi (2010), наоѓа дека женските студенти на факултетот за технички инженериг најчесто го користат егзекутивниот стил на мислење, а машките критичкиот стил на мислење. Машките студенти на психологија и образовни науки најчесто го користат легислативниот во споредба со женските студенти (според Navan & Shariatmadari, 2015).

Резултатите од истражувањето на Negahi и сор. (2015) на популација на 7491 студенти на Исламскиот Азад Универзитет од Бехбахан (Islamic Azad University of Behbahan), од каде избрана е мостра од 367 студенти, покажуваат критичкиот стил на мислење како најпрактикуван кај машките додека егзекутивниот стил на мислење најчсето го практикуваат женските студенти.

Heydari и сор. (2016), нашле дека легислативниот и надворешниот стил на мислење се повеќе застапени кај женските одошто кај машките.

Aljojo (2017) во истражување во кое беа опфатени 120 ученици (женски и машки) од Саудиска Арабија наоѓа разлики во преферираните стилови меѓу женските и машките ученици: кај женските се најзастапени егзекутивниот, хиерархискиот, надворешниот, локалниот и либералниот стил додека кај машките ученци критичкиот, хиерархискиот, надворешниот, локалниот и конзервативниот стил на мислење. Значи, женските ученици се разликуваат од машките во егзекутивниот спрема критичкиот, и либералниот спрема конзервативниот стил на мислење.

Во повеќето истражувања, се покажа дека стиловите на мислење се значајно поврзани со училишните постигнувања, но постојат и истражувања кои наоѓаат мала или никаква поврзаност (според Gafoor & Lavanya, 2015). Zhang & Strenberg (2000) заклучиле дека конзервативниот и хиерарахискиот стил на мислење се позитивно поврзани со училишните постигнувања, додека легислативниот и критичкиот стил на мислење негативно се поврзани со училишните постигнувања (според Fatemi, 2016).

Cano- Garcia & Hughes (2000) во истражување за поврзаноста на стиловите на мислење со академските постигнувања, спроведено на 210 средношколци од Шпанија, покажаа дека стиловите на мислење се поврзани со школските постигнувања и тоа учениците со внатрешен и егзекутивен стил на мислење постигнале повисок школски успех, додека легислативниот стил на мислење предвидува низок школски успех.

Во истражувањето на Zhang (2001), беа опфатени две групи на студенти: првата група од Хонг Конг со 209 студенти (71 машки и 138 женски) и втората група со 215 кинески студенти (114 машки и 101 женски). Кај студентите од Хонг Конг внатрешниот и хиерархискиот стил на мислење се позитивно поврзани со школските постигнувања.

Легислативниот, критичкиот и либералниот стил на мислење се нагативно поврзани со постигнувањата. Од резултатите за кинеската група произлегува дека егзекутивниот и конзервативниот стил на мислење не се позитивно поврзани со постигнувањата. Фактички егзекутивниот стил на мислење е негативно поврзан со високите постигнувања.

Истражувањето на Bernardo, Zhang и Callueng (2002) спроведено на 429 студенти од Филипините, најде повзаност на критичкиот стил на мислење и училишните постигнувања, но не најде поврзаност на легислативниот стил на мислење и школските постигнувања. Егзекутивниот стил на мислење е позитивно поврзан со школските постигнувања. Истотака од истражувањето произлегува дека надворешниот и олигархискиот стил на мислење се позитивно поврзани со постигнувањата.

Sternberg и Grigorenko (1993) ја истражувале поврзаноста помеѓу стиловите на мислење и академските постигнувања на американски талентирани студенти и нашле дека критичкиот и легислативниот стил на мислење се позитивно поврзани со успехот во различни академски задачи, а егзекутивниот стил имал тенденција на негативна поврзаност со успехот на овие задачи. Zhang (2002) во истражување во кое учествувале американски студенти, наоѓа дека конзервативниот стил на мислење е позитивен предвидувач на академскиот успех, додека глобалниот и легислативниот стил на мислење се негативни предвидувачи на истиот. Zhang и Sternberg (1998) во истражување во кое беа вклучени 622 студенти од Хонг Конг наоѓаат дека конзервативниот, хиерархискиот, егзекутивниот и внатрешниот стил на мислење се позитивно поврзани со академските постигнувања. Легислативниот, либералниот и надворешниот стил на мислење се негативно поврзани со академскиот успех. Zhang (2004), со испитаници студенти од Хонг Конг, noѓа дека хиерархискиот, критичкиот и монархискиот стил на мислење значајно придонесуваат во предвидување на академските постигнувања (според Albaili, 2006).

Albaili (2006) спроведе истражување во кое учествувале 228 студенти од Соединетите Арапски Емирати, поделени според постигнувањата во три групи: со ниски, средни и високи постигнувања. Студентите со ниски постигнувања имале пониски резултати од студентите со средни и високи постигнувања во егзекутивниот, хиерархискиот, анархискиот, локалниот, конзервативниот и внатрешниот стил на мислење, додека постигнувале повисоки резултати од студентите со средни и високи постигнувања на

легислативниот, хиерархискиот и либералниот стил на мислење. Но не се забележани значајни разлики меѓу студентите со средни и високи постигнувања.

Zhang (1998), наоѓа дека легислативниот, егзекутивниот и локалниот стил на мислење се поврзани со високите постигнувања; Cano- Garcia (2004), констатира дека внатрешниот, легислативниот и егзекутивниот стил на мислење придоесуваат во успехот на учениците; Критичкиот стил единствено влијае за подобар успех во природните науки(Zhang, 2004).

Park со сор. (2005) наоѓа дека легислативниот, критичкиот и надворешниот стил на мислење делуваат на научната надареност (според Gafoor, 2007), додека самиот наоѓа дека легислативниот и критичкиот стил на мислење се позитивно поврзани со успехот по физика кај средношколците.

Локалниот стил на мислење е позитивно, додека егзекутивниот и анархискиот стил на мислење се негативно поврзани со постигнувањата на предметот физика . Надворешниот стил на мислење е позитивно, а конзервативниот стил на мислење негативно поврзан со постигнувањата (според Gafoor & Lavanya, 2008).

Richmond & Conrad (2012) спровеле истражување со 187 студенти на психологија од два универзитети за слободни уметности и еден државен универзитет за тоа дали стиловите на мислење ја предвидуваат академската перформанса на онлајн студентите и нашле дека внатрешниот и хиерархискиот стил на мислење се позитивни предвидувачи на постигнувањата, а анархискиот и легислативниот стил на мислење се негативни предвидувачи на постигнувањата.

Истражувањето во кое беа опфатени 1321 студенти од Универзитетот на Техеран, избран примерок од 135 студенти (36 машки, 96 женски) покажа позитивна поврзаност на стиловите на мислење (легислативен, критички, либерален, хиерахиски и глобален) со мотивацијата за постигнување (Rafat и сор, 2011).

Kadivar и сор. (2010), во истражување на примерок од 200 средношколци, наоѓа дека егзекутивниот, критичкиот и легислативниот стил на мислење се позитивно поврзани со мотивацијата за постигнување. Shokri и сор. (2006), на примерок од 398 индивидуи (203 машки и 195 женски), ја истражувале поврзаноста на стиловите на мислење и училишните

постигнувања и наоѓа дека критичкиот, хиерархискиот, егзекутивниот и легислативниот стил на мислење може да помогнат значително во предвидувањето на училишните постигнувања. Emami и сор. (2003), на мостра од 800 ученици (500 студенти и 310 средношколци), наоѓа дека либералниот и хиерархискиот стил на мислење може значајно да ги предвидат високите школски постигнувања, додека олигархискиот стил на мислење може значајно да ги предвиди ниските школски постигнувања. Резултатите од истражувањето на Tsagaris (2006) на 654 студенти наоѓаат дека хиерархискиот стил на мислење ги предвидува високите школски постигнувања и олигархискиот стил на мислење ги предвидува ниските школски постигнувања (според Navan & Shariatmadari, 2015).

Masarmi и сор. (2015) во истражување за поврзаноста на стиловите на мислење и училишните постигнувања (примерок од 248 студенти на Azzad University) наоѓа дека стиловите на мислење го предвидуваат училишниот успех, и тоа учениците кои се наоѓаат во средина која е компатибилна со нивните стилови на мислење постигнуваат подобри резултати од учениците во средина која не е во согласност со нивните стилови на мислење.

Sharifi и сор. (2015) спровеле истражување за поврзаноста на стиловите на мислење и мотивацијата за учење на студентите во Shahrekord. Биле избрани 196 студенти при што е откриено дека легислативниот, егзекутивниот и критичкиот стил на мислење се позитивно поврзани со академските постигнувања, при што критичкиот стил има најголем ефект на акдемските постигнувања.

Резултатите од истражувањето на Shariatmadari и Navan (2015), на 365 студенти на мастер студии на Rasht Payame University, покажуваат значајна поврзаност на легислативниот, егзекутивниот и критичкиот стил на мислење со мотивацијата за академски постигнувања.

Casidy (2013), ја истражува поврзаноста меѓу стиловите на мислење и училишните постигнувања и покажа дека конзервативниот стил на мислење позитивно го предвидува училишниот успех, либералниот стил на мислење негативно го предвидува успехот. Fan & Zhang (2009), истражуваа поврзаноста на стиловите на мислење и мотивацијата, и покажаа

дека некои стилови на мислење, вклучувајќи го и креативниот стил на мислење може да ја предвидат мотивацијата за постигнување. Zhang (2001), Zhang & Sternberg (2000) покажаа дека конзервативниот и хиерархискиот стил на мислење се позитивно поврзани со училишните постигнувања, додека легислативниот и критичкиот стил на мислење се негативно поврзани со постигнувањата (според Fatemi & Heidarie, 2016).

Fatemi & Heidarie (2016) се интересираа да ја одредат поврзаноста меѓу стиловите на мислење и школските постигнувања на учениците во средните училишта на Ahvaz. Во истражувањето се опфатени 320 ученици. Резултатите покажуваат дека постои значајна поврзаност на легислативниот, егзекутивниот, олигархискиот. монархискиот, анархискиот и критичкиот стил на мислење со училишните постигнувања.

Heydari и сор. (2016), нашле позитивна поврзаност на легислативниот, егзекутивниот, критичкиот, монархискиот, хиерархискиот и конзервативниот стил на мислење и училишните постигнувања.

Sriwarsiti (2018) спроведе истражување на 460 студенти на Државниот Исламски Универзитет, од каде било избрана мостра од 88 студенти, кое покажало дека легислативниот, егзекутивниот, критичкиот. хиерархискиот, олигархискиот, монархискиот, анархискиот, надворешниот и внатрешниот стил на мислење имаат значајна позитивна поврзаност со академските постигнувања, но од девет напоменати стилови хиерархискиот има најголемо влијание во предвидување на успехот на студентите.

Yong (2013) ја истражувал поврзаноста на стиловите на мислење на средношколците и постигнувањата во предметот природни науки. Во истражувањето учествувале 554 ученици (281 машки и 273 женски). Авторот констатирал дека субскалите на стиловите на мислење може да бидат значајни претскажувачи на постигнувањата во овој предмет.

Grigorenko & Sternberg (2003) спровеле неколку истражувања кои ги опфаќаат варијаблите кои ќе бидат вклучени во истражувањето кое е презентирано во овој магистерски труд. Во еден проект, првата студија е фокусирана на наставниците, втората на учениците и третата студија е посветена на интеракцијата меѓу наставниците и учениците.

Во првата студија вклучени се 85 наставници (58 женски, 28 машки) и се добиени интересни резултати за стиловите на мислење на наставниците во зависност од одделението на кое предаваат, нивната возраст, предметот кој го предаваат и идеологијата на училиштето. Авторите нашле дека наставниците се повеќе легислативни, а помалку егзекутивни кога изведуваат настава во пониските одделенија отколку во повисоките одделенија. Исто така е најдено дека повозрасните наставници се повеќе со егзекутивен, локален и конзервативен стил на мислење отколку помладите наставници. Нставниците кои предаваат предмети од природните науки преферираат локлаен стил за разлика од наставниците кои предаваат предмети од општествени науки. Дојдено е до заклушок дека легислативниот стил е најзастапен кај наставниците од приватните училишта.

Во втората студија се вклучени 124 ученици на возраст помеѓу 12 и 16 години во истите училишта во кои е извршено истражувањето на стиловите на мислење кај наставниците. Дојдено е до заклучок дека социо- економскиот статус на учениците е негативно поврзан со критичкиот, локалниот, конзервативниот и олигархискиот стил на мислење.

И во третото истражување кое се однесува на училишните постигнувања во релација со компатибилноста на стиловите на мислење на наставниците и на учениците, укажуваат дека учениците постигнуваат подобри резултати кога нивните стилови се компатибилни со оние на насавниците.

Shaari и сор. (2014), во истражување за поврзаноста на стилот на реализирање на анстава на наставникот и ангажирањето на учениците, наоѓа дека постои значајна иако умерена поврзаност меѓу истражуваните варијабли.

Khalid (2017), напоменува повеќе истражувања (Aripin, 2008; Collison, 2000 и други) кои потврдуваат дека стилот на учење на учениците има одреден ефект на нивниот училишен успех, но и други истражувања (Wilson, 2011; Rozalina, 2013; и многу други) кои не наоѓаат значајна поврзаност меѓу компатибилноста на стилот на настава на наставникот и стилот на учење на ученикот со училишните постигнувања. И во неговото истражување каде биле опфатени 42 државни училишта од провинцијата Punjab, и сите нивни ученици и наставници, не наоѓа значаен статистички ефект на постигнувањата на

учениците од компатибилноста на стиловите на настава на учителите и стиловите на учење на нивните ученици.

Резултатите од истражувањето на Betoret (2007) за влијанието на стиловите на мислење на наставниците со задолството на учениците од наставата и процесот на учење, наоѓа дека некои стилови на мислење се добри предвидувачи на задоволството на учениците, а во помал обем и на вклученоста на учениците и постигнувањата во учењето. Од сите истражени стилови на мислење, легислативниот, хиерархискиот и анархискиот се покажале како најдобри предвидувачи на задоволството на учениците, критичкиот стил како најдобар предвидувач на вклученоста на учениците во наставата, а надворешниот стил најдобар предвидувач на постигнувањата.

Zhang (2006), во истражување во кое биле вклучени 135 ученици (59 машки и 76 женски) и нивните предметни наставници, тврди дека ефектите од компатибилноста на стиловите на мислење на учениците и наставниците во успехот на училиште зависат од предметот и содржината.

Во сите погоре споменати истражувања е користен Стернберг- Вагнеровиот инвентар за самопроцена на стиловите на мислење. Истражувањата во различни култури потврдуваат дека стиловите на мислење значајно придонесуваат за академските постигнувања. Со исклучок на истражувањето на американските талентирани студенти и кинеските студенти, истражувањата на други култури индицираа дека егзекутивниот, конзервативниот, хиерархискиот и надворешниот стил на мислење се позитивно поврзани со академските постигнувања.

Истражувачки дел

Варијабли во истражувањето

Во овој магистерски труд вклучени се следниве истражувачки варијабли: стилови на мислење на учениците и на наставниците, училишен успех кај средношколците и полот.

Стилови на мислење

Стил на мислење е префериран начин на користење на нашите способности. Во ова истражување ќе бидат вклучени стиловите на мислење кои се конципирани во теоријата на Роберт Стернберг (Стернберг, 2003), односно функциите, формите, нивоата, обемот и насоченоста на стиловите на мислење.

Според нивоата на кои се одвива процесот на мислење, се разликуваат глобален и локален стил на мислење.

Индивидуите со *глобален стил* на мислење преферираат да се занимаваат со општи и апстрактни проблеми. Тие ги игнорираат деталите и се насочени на проблемот во целина.

Индивидуите со *локален стил* на мислење сакаат конкретни проблеми и се насочени на детали. Тие се ориентирани кон конкретни проблеми од секојдневниот живот.

Во однос на обемот, стиловите на мислење се делат на надворешен и внатрешен стил на мислење.

Индивидуите со *надворешен стил* обично се екстровертни, отворени и ориентирани кон луѓето. Тие сакаат да работат со други луѓе кога тоа е возможно.

Индвидуите со *внатрешен стил* се преокупирани со внатрешни проблеми и прашања. Тие се најчесто интровертни, затворени и насочени кон задачата, преферираат да работат сами.

Во однос на насоченоста, стиловите на мислење се поделени на либерален и конзервативен стил.

Индивидуата со *либерален стил* на мислење сака да премине преку постоечките правила и процедури и трага по неодредени ситуации, отворена е кон промените.

Индивидуата со *конзервативен стил* сака да се придржува до постоечките правила и процедури, стравува од промени и ги избегнува неодредените ситуации.

Стиловите на мислење подразбираат скор добиен на Стернберг- Вагнеровиот инвентар за самопроцена на стиловите на мислење, односно субтестовите наменети за самопроцена на нивоата, обемот, насоченоста на стиловите на мислење. Опсегот на скорови за секој поединечен стил на мислење се движи од 1 до 7.

Наставниците имаат свои стилови на мислење кои ги развиле во текот на нивното образование и нивниот живот. Наставниците се разликуваат во стиловите кои ги поседуваат понекогаш зависно од нивото на образование на учениците на кои им предаваат, видот на училиштето каде работат, должината на работното искуство и предметот кој го предаваат. Еден добар наставник не е доволно само да има познавања за содржината на предметот кој го предава, иако тоа е неопходно, тие во исто време треба да ги знаат и карактеристиките на учениците со кои работат, треба да знаат да ја организираат наставата и да ги збогатат учениците со знаење.

Стиловите на мислење на учениците се менуваат со текот на возраста и школувањето. Иако учениците се обидуваат да се прилагодат и да ги развијат стиловите на мислење кои се ценат на училиште, тие сепак се под влијание и на многу други фактори кои делуваат на нивниот развој: родителите, врсниците, општеството, културата и религијата. Ако стилот на наставникот или наставата не се соовпаѓаат со стилските преференции на ученикот, тогаш може тие меѓусебно да не се поднесуваат и да имаат лоши меѓусебни перцепции. И учениците треба да бидат свесни за сопствените стилски преференции, да се обидат да станат што пофлексибилни во користењето на стиловите на мислење или на учење, бидејќи на тој начин подобро ќе се справуваат со други луѓе па и со своите учители. Според Hooda & Devi (2016) свесноста за нашите стилски преференции ни овозможува да ги зацврстиме нашите добри страни и да научиме техники за да ги ублажиме нашите слабости. Ако стилот на мислење или учење на ученикот не се соовпаѓа со стилот кој се негува на училиште, иако може да имаме високи очекувања заради

способностите на ученикот, тој нема да ги оправда очекувањата. Иако, се разбира, за успех на ученикот на училиште способностите се многу важни.

Училишен успех

Успехот на училиште кој е користен како варијабла во ова истражување го подразбира просечниот успех на учениците на полугодие како и оценките на учениците на првото полугодие од учебната година по предметите кои ги предаваат наставниците кои ќе одговараат на скалите за самопроцена на стиловите на мислење на Стернберг-Вагнеровиот инвентар. Податоците за нив се добиени од професорската евиденција во дневникот.

Училишниот успех зависи од соделувањето на наставникот и ученикот бидејќи тие се главни актери во наставата и нивното меѓусебно разбирање ќе биде плодоносна. Училишниот успех на ученикот не зависи само од неговите способности и мотивацијата за постигнување, туку големо влијание на него имаат и стиловите на мислење.

Пол

Полот е организмена варијабла според која испитаниците се делат на машки и женски. За определување на варијаблата пол ќе биде користен краток ајтем на почетокот на секоја скала, на кој секој од испитаниците треба да се изјасни за сопствениот пол со допишување на соодветната буквс (М- мажко; Ж- женско).

Во многу истражувања кои биле направени за споредба на стиловите на мислење на машките и женските испитаници најдени се разлики меѓу преферираните стилови на двата пола. Уште со нивното раѓање добиваат поинаков третман машките од женските деца, па преку детските игри, различни играчки за машки и женски деца, па и во понатамошниот развој различни очекувања имаме од машките и женските деца. Тие наши очекувања, па и нашето поткрепување на различни работи за двата пола секако дека делуваат и во развојот на различни интереси и карактеристики. Затоа и очекуваме да најдеме разлики во стиловите на мислење на двата пола.

Истражувачки хипотези

Со оглед на досегашните наоди низ литературата спомнати во елаборацијата на темата така и во релевантните истражувања, како и од поаствениот проблем на ова истражување, постулирани се истражувачките хипотези кои треба да се тестираат. Во ова истражување ќе бидат тестирани две главни хипотези и пет потхипотези:

ХИПОТЕЗА А: Учениците кои имаат компатибилни стилови на мислење со стиловите на мислење на нивните наставници постигнуваат подобар успех на училиште од учениците со некомпатибилни стилови на мислење.

ПОТХИПОТЕЗИ:

А1: *Учениците со локален стил на мислење, на кои им предаваат наставници со локален стил на мислење имаат повисоки училишни постигнувања од учениците со глобален стил на мислење, на кои им предаваат наставници со локален стил на мислење.*

А2: *Учениците со внатрешен стил на мислење, на кои им предаваат наставници со внатрешен стил на мислење имаат повисоки училишни постигнувања од учениците со надворешен стил на мислење, на кои им предаваат наставници со внатречен стил на мислење.*

А3: *Учениците со конзервативен стил на мислење, на кои им предаваат наставници со конзервативен стил на мислење имаат повисоки училишни постигнувања од учениците со либерален стил на мислење, на кои им предаваат наставници со конзервативен стил на мислење.*

ХИПОТЕЗА Б: Постојат полови разлики кај наставниците и кај средношколците во однос на стиловите на мислење.

ПОТХИПОТЕЗИ:

Б1: *Средношколците имаат поизразени глобален, надворешен и либерален стил на мислење од средношколките.*

Б2: *Наставниците имаат поизразени глобален, надворешен и либерален стил на мислење од наставничките.*

Метод

Истражувањето за компатибилноста на стиловите на мислење на средношколците и нивните наставници во однос на школскиот успех на средношколците, како и половите разлики на учениците и наставниците во однос на стиловите на мислење, е спроведено во Кичево, во март 2014 година. За мерење на стиловите на мислење беа користени скалите предложени од авторот на Теоријата за ментално самоуправување- Роберт Стернберг. Подолу ќе бидат наведени и детално објаснети карактеристиките на користениот примерок за целите на истражувањето, мерните инструменти, како и постапката на прибирање податоци.

Испитаници

Примерокот во истражувањето го сочинуваат 143 средношколци (71 машки и 72 женски) кои учат во две средни училишта во Кичево: "Мирко Милески"- со настава на македонски јазик и "Дрита"- со настава на албански јазик, како и 34 наставници во истите училишта (16 машки и 18 женски). Во истражувањето беа вклучени учениците од прва година и нивните наставници кои ги предаваат општите предмети (заеднички за трите насоки). Учествуваа по три паралелки ученици со наставен македонски јазик и три паралелки ученици со албански наставен јазик, односно по една паралелка случајно избрана од насоката општа гимназија и единствените паралелки од електротехника и здравствена струка со македонски наставен јазик и по една паралелка случајно избрана од насоката општа гимназија и единствените паралелки од електротехника и здравствена струка со албански наставен јазик. Примерокот наставници го сочинуваа оние наставници кои ги предаваат општите предмети (заеднички за трите паралелки) на учениците од избраните паралелки.

Бидејќи во Кичево постојат само тие две средни училишта (кои функционираат во иста заедничка зграда), едното на македонски наставен јазик а другото на албански наставен јазик, во нив се опфатени речиси сите адолесценти од градот и од поранешните помали општини кои сега се споени, како и околните села. Значи, тука учат деца од сите етнички

групи кои живеат во Кичево, деца со различни култури, и се одбрани од трите насоки на средно образование кои постојат, бидејќи постои тенденција во средното училиште од здравствена струка да се запишуваат подобрите ученици, а во електро- техничка струка обично одат учениците кои во основно училиште постигнале послаб успех.

Мерни инструменти

За да се измерат стиловите на мислење како кај учениците, така и кај нивните наставници беше применет Стернберг- Вагнеровиот инвентар за самопроцена на стиловите на мислење, односно субтестовите за самопроцена на нивоата, обемот и насоченоста на стиловите на мислење. Инструментот е преведен и адаптиран на македонски јазик, како и на албански јазик од страна на авторот на овој труд (прилог А и Б). Секој испитаник одговараше на шесте скали за самопроцена на стиловите на мислење, а секоја од скалите е составена од осум тврдења:

1) За мерење на нивоата на стиловите на мислење две скали:
   а) скала за самопроцена на глобален стил и
   б) скала за самопроцена на локален стил;

2) Скали за самопроцена на обемот на стиловите на мислење:
   а) скала за самопроцена на надворешен стил и
   б) скала за самопроцена на внатрешен стил;

3) За мерење на насоченоста на стиловите на мислење:
   а) скала за самопроцена на либерален стил и
   б) скала за самопроцена на конзервативен стил.

Испитаникот оценува колку се согласува со секое од осумте тврдења дека се однесува на него, за секоја скала поединечно, со внесување пред секое тврдење соодветен број од 1 до 7. Вписаните броеви имаат значење на степен за тоа колку одредено тврдење се однесува на него, и тоа: 1- Воопшто не се однесува; 2- Не многу; 3- Малку; 4- Донекаде; 5- Се однесува; 6- Многу се однесува; 7- Сосема се однесува. Инвентарите кои беа користени

за самопроцена на стиловите на мислење, се идентични како за учениците така и за наставниците, при што на секој од прашалниците, учениците на почеток требаше да пополнат податоци за полот, етничката припадност, бројот во дневникот и насоката на средно образование. Наставниците требаше да пополнат податоци за пол, етничка припадност, работно искуство, предмет кој го предаваат и паралелки на кои предаваат. Броевите од дневникот во кои беа запишани средношколците беа потребни за собирање на податоци за нивниот училишен успех. Скоровите се добиваат со собирање на осумте бројни вредности, впишани пред секое од осумте тврдења на секоја од скалите, и потоа добиента сума се дели со осум, добиената вредност се заокружува на едно децимално место, при што се добива скор помеѓу 1.0 и 7.0 и потоа добиената вредност се споредува со критичните вредности определени за секое од шесте скали.

Критичните вредности за секоја скала се различни во зависност од стилот кој се мери, полот на испитаникот, како и од тоа дали испитаниците се ученици или возрасни. Добиената вредност за секоја скала може да припадне во една од дадените категории: многу високо, високо, средно високо, средно ниско, ниско и многу ниско изразен стил на мислење. Ако испитаникот добие скор “многу висок”, тогаш тој ги има речиси сите карактеристики на дадениот стил, или ако добие скор кој спаѓа во долните три категории, тогаш дадениот стил за испитаникот не е префериран стил.

Податоците за успехот на ученикот ги собравме беа собрани од училишниот дневник, на крајот на првото полугодие. Ученикот може да биде оценет на даден предмет кој го предава даден наставник со одличен, многу добар, добар, доволен и недоволен успех. Овие оценки служат да се утврди дали постои тенденција на повисоко оценување на учениците кога нивниот стил на мислење е сличен со стилот на наставникот кој го предава предметот.

Постапка

Ова истражување во кое беше применет Стернберг- Вагнеровиот инвентар за самопроцена на стиловите на мислење е спроведено во период од две недели во шест паралелки во училиштата за средно образование “Мирко Милески” и “Дрита” во Кичево. Откако најпрво беа образложени целите на истражувањето, добивме дозвола од

директорите на училиштата за негово спроведување. Со помош на психолозите вработени во тие училишта се запознавме со наствниците вработени тука кои предаваа на прва година и требаше да одговараат на инвентарот. Првиот ден истражувањето го спроведовме на паралелките со македонски наставен јазик. Со дозвола на наставникот кој требаше да го реализира тековниот наставен час на одредената паралелка, во текот на наставниот час беше реализирано истражувањето на таа паралелка. На почетокот на учениците им беше образложен начинот на пополнување на инвентарот, напоменувајќи дека нема точни и неточни одговори, туку дека треба да проценуваат колку тврдењата се однесуваат на нив. Така беше реализирано истражувањето во трите паралелки, додека во текот на големиот одмор по вториот наставен час и наставниците вклучени во истражувањето ги пополнија инвентарите. Истата постапка утредента беше повторена кај учениците и наствниците со албански наставен јазик. Учениците пред да одговараат на скалите за стиловите на мислење ги пополнија потребните податоци за истражувањето: полот, етничката припадност (знаејќи дека на паралелките освен Македонци и Албанци учат и Турци, Роми и можеби припадници на други националности) бидејќи на овие средни училишта наставата се изведува или на македонски или на албански наставен јазик, бројот во дневникот, како и насоката на средно образование. Наставниците пред да почнат со пополнување на инвентарот за стиловите на мислење, ги пополнија општите податоци потребни за истражувањето: пол, етничка припадност, работно искуство во образование, предметот кој го предаваат и паралелките на кои предаваат. За да не се наруши анонимноста на учениците, психолозите од двете училишта ги диктираа оценките од полугодието за учениците вклучени во истражувањето, врз основа на бројот од дневникот. Во текот на две недели беа собрани сите податоци потребни за истражувањето.

Резултати

Од добиените податоци за нивоата, обемот и насоченоста на стиловите на мислење кај наставниците и нивните ученици, направена е анализа за преферираните стилови на мислење кај двете групи испитаници. И за двете групи пресметани се аритметичките средини, стандардните отсапувања, минимален и максимален скор како и сјунес и куртозис за исипитуваните стилови на мислење. Во однос на полот наставниците се

поделени во две групи, машки и женски испитаници и на ист начин се поделени и испитаниците ученици. За секоја група пресметани се аритметичките средини и со t- тест за независни примероци пресметана е значајноста на разликите меѓу аритметичките средини. Аритметичките средини за различните стилови на наставниците и учениците се хиерархиски рангирани, и рангирани се аритметичките средини со оглед на полот на наставниците и на учениците. Стилот на мислење кој има највисока аритметичка средина добива ранг 1. Презентирани се и графици за доминантноста на стиловите на мислење за секоја група. Потоа со помош на АНОВА за повторени мерки е утврдена значајноста на разликите меѓу аритметичките средини за успехот на учениците со различни стилови на мислење зависно од стилот на мислење на нивните наставници, а потоа со t- тест за повторени мерки направена е споредба на аритметичките средини на успехот на учениците, кои се покажале статистички значајни на АНОВА.

Резултати од дескриптивна анализа за стиловите на мислење на наставниците и нивните ученици

Резултатите од дескриптивната анализа за истражуваните стилови на мислење на наставниците и на учениците се прикажани табеларно и графички.

Табела 1. *Дескриптивни статистици за стиловите на мислење на наставниците*

Нивоа, обем и насоченост	**M**	**SD**	**Min.**	**Max.**	**Sk**	**Ku**
Глобален	4.70	0.86	2.88	6.38	-0.01	-0.55
Локален	4.44	1.03	2.00	6.38	-0.11	-0.22
Надворешен	5.52	0.89	3.25	6.88	-0.62	0.13
Внатрешен	4.39	1.31	1.88	6.38	-0.13	-0.87
Конзервативен	4.14	1.20	1.25	6.25	-0.16	-0.33
Либерален	5.71	0.71	4.25	7.00	-0.32	-0.57

Од резултатите во Табела 1, може да се забележи во однос на нивоата дека наставниците имаат повисока аритметичка средина за глобалниот стил на мислење во споредба со локалниот, во одос на обемот имаат повисока аритметичка средина за надворешниот стил на мислење во споредба со внатрешниот и во однос на насоченоста повисока аритметичка средина за либералниот во споредба со конзервативниот стил на мислење. Од споредбата на стандардните девијации се забележува најголема дисперзија на скоровите во однос на просечната аритметичка средина кај внатрешниот стил на мислење, додека најмала кај либералниот стил на мислење. Најнискиот минимален скор наставниците го постигнале на конзервативниот стил на мислење додека највисок минимален скор на либералниот стил на мислење. Највисок максимален скор постигнале на либаралниот стил на мислење, додека најнизок максимален скор на конзервативниот стил на мислење. Што се однесува до нормалноста на дистрибуцијата, може да се констатира дека сите вредности на скјунесот се негативни и помали од -0.5 (со исклучок на скјунесот за надворешниот стил), што значи приближно симетрична дистрибуција на скоровите. Вредностите на куртозисот се негативни (со исклучок на надворешниот стил на мислење), што подразбира платикуртична дистрибуција на скоровите.

Во однос на категориите за интерпретација на скоровите за возрасни испитаници за глобалниот стил на мислење (според Sternberg, 2003), наставниците се наоѓаат во средно високата категорија(споредено со категориите за интерпретација на резултатите и за машки и за женски пол), која укажува дека поседуваат барем некои карактеристики на глобалниот стил на мислење, а на локалниот стил на мислењесе наоѓаат во високата категорија, што значи дека наставниците имаат многу од карактеристиките на локалниот стил на мислење. Во однос на надворешниот стил на мислење се наоѓаат во средно високата категорија и имаат барем некои од карактеристиките на надворешниот стил (споредено со категориите за интерпретација на резултатите и за машки и за женски пол), додека на внатрешниот стил на мислење се наоѓаат на ниската или средно високата категорија и укажува дека внатрешниот стил на мислење не е меѓу преферираните (споредено со категориите за интерпретација на резултатите и за машки и за женски пол). Според постигнатите скорови на конзервативниот и либералниот стил на мислење наставниците се наоѓаат во средно високата категорија што подразбира дека имаат некои

од карактеристиките и на конзервативниот и на либералниот стил на мислење (споредено со категориите за интерпретација на резултатите и за машки и за женски пол).

За прегледен приказ на аритметичките средини на наставниците и споредување на степенот на преферирање на измерените стилови на мислење во Табела 2 извршено е рангирање на стиловите на мислење во зависност од аритметичката средина која е добиена кај наставниците за дадениот стил на мислење.

Стилот со највисока аритметичка средина добива ранг 1, стилот со малку пониска аритметичка средина добива ранг 2, и т.н.

Табела 2. *Рангирање на добиените аритметички средини за стиловите на мислење на наставниците*

Стилови на мислење		**M**	**Ранг**
Нивоа	*Глобален*	4.70	3
	Локален	4.44	4
Обем	*Надворешен*	5.52	2
	Внатрешен	4.39	5
Насоченост	*Конзервативен*	4.14	6
	Либерален	5.71	1

Од Табела 2, може да забележиме дека најпреферирани стилови на мислење кај наставниците се либералниот и надворешниот, додека најмалку преферран е конзервативниот и внатрешниот стил на мислење.

Табела 3. *Дескриптивни статистици за стиловите на мислење на учениците*

Нивоа, обем и насоченост	**M**	**SD**	**Min**	**Max**	**Sk**	**Ku**
Глобален	4.59	0.82	1.88	6.75	-0.44	0.73
Локален	4.46	0.96	2.25	6.88	-0.03	-0.26
Надворешен	5.63	1.00	2.75	7.00	-0.56	-0.53
Внатрешен	4.24	1.45	1.13	7.00	-0.19	-0.68
Конзервативен	4.38	0.99	2.13	7.00	0.05	-0.21
Либерален	5.43	1.10	2.63	7.00	-0.47	-0.54

Од резултатите во Табела 3, може да се забележи во однос на нивоата дека учениците имаат повисока аритметичка средина за глобалниот стил на мислење во споредба со локалниот, во однос на обемот имаат повисока аритметичка средина за надворешниот стил на мислење во споредба со внатрешниот и во однос на насоченоста повисока аритметишка средина за либералниот во споредба со конзервативниот стил на мислење. Од споредбата на стандардните девијации се забележува најголема дисперзија на скоровите во однос на просечната аритметичка средина кај внатрешниот стил на мислење, додека најмала кај глобалниот стил на мислење. Најнискиот минимален скор учениците го постигнале на внатрешниот стил на мислење додека највисок минимален скор на надворешниот стил на мислење. Максимален скор постигнале на либералниот, конзервативниот, внатрешниот и надворешниот стил на мислење, додека најнизок максимален скор на глобалниот стил на мислење. Што се однесува до нормалноста на дистрибуцијата, сите вредности на скјунес се негативни и помали од -0.5 (со исклучок на скјунесот за надворешниот стил) и само на конзервативниот стил на мислење имаме многу мала но позитивна вредност на скјунесот. Значи имаме приближно симетрична дистрибуција на скоровите. Вредностите на куртозисот се негативни (со исклучок на глобалниот стил на мислење), што подразбира платикуртична дистрибуција на скоровите.

Во однос на категориите за интерпретација на скоровите за испитаници ученици за глобалниот стил на мислење (според Strenberg, 2003), учениците се наоѓаат во средно

високата категорија, која укажува дека поседуваат барем некои карактеристики на глобалниот стил на мислење, на локалниот стил на мислење се наоѓаат на високата категорија, што значи дека учениците имаат многу од карактеристиките на локалниот стил на мислење. На надворешниот стил на мислење се наоѓаат на високата категорија и имаат многу од карактеристиките на надворешниот стил, додека на внатрешниот стил на мислење се наоѓаат на ниската категорија и укажува дека внатрешниот стил на мислење не е меѓу преферираните. Според постигнатите скорови на конзервативниот и либералниот стил на мислење учениците се наоѓаат во средно високата категорија што подразбира дека имаат некои од карактеристиките на конзервативниот и либералниот стил на мислење.

За прегледен приказ на аритметичките средини на учениците и споредување на степенот на преферирање на измерените стилови на мислење во Табела 4, е извршено рангирање на стиловите на мислење во зависност од аритметичката средина која е добиена кај учениците за дадениот стил на мислење.

Табела 4. *Рангирање на добиените аритметички средини за стиловите на мислење на учениците*

Стилови на мислење		**M**	**Ранг**
Нивоа	*Глобален*	4.59	3
	Локален	4.46	4
Обем	*Надворешен*	5.63	1
	Внатрешен	4.24	6
Насоченост	*Конзервативен*	4.38	5
	Либерален	5.43	2

Од Табела 4, може да забележиме дека најпреферирани стилови на мислење кај учениците се надворешниот и либералниот, додека најмалку преферирани се внатрешниот и конзервативниот стил на мислење.

Сликовит компаративен приказ на резултатите за стиловите на мислење кај учениците и кај наставниците, даден е во графикон.

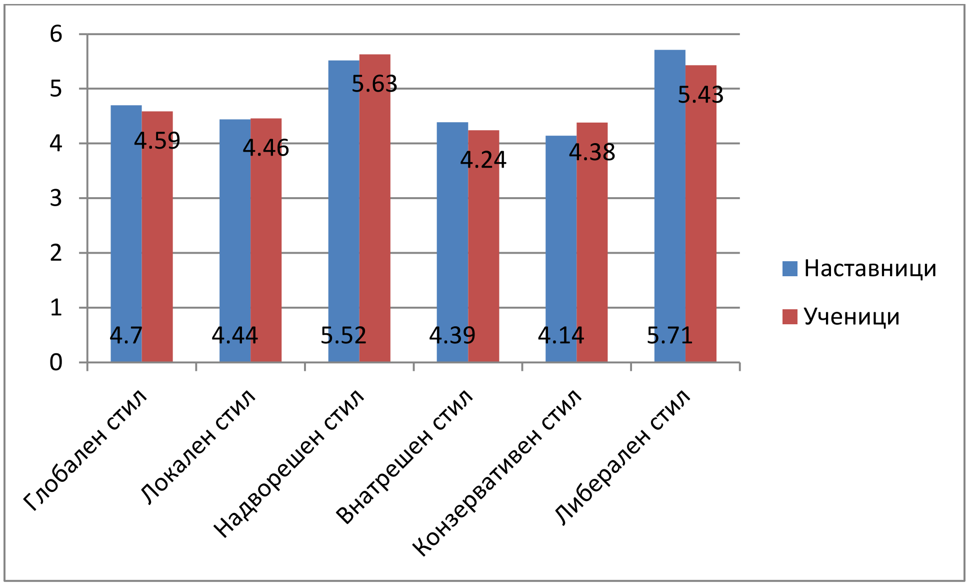

График 1. *Графички приказ на аритметичките средини на учениците и нивните наставници во однос на нивоата, обемот и насоченоста на стиловите на мислење*

Од резултатите прикажани на График 1, може да се забележи дека учениците имаат добиено повисоки аритметички средини од нивните наставници на надворешниот, локалниот и конзервативниот стил на мислење, додека наставниците имаат повисоки аритметички средини на либералниот, глобалниот и внатрешниот стил на мислење.

Резултати од поврзаноста на успехот на учениците со компатибилноста на стиловите на мислење на наствниците и нивните ученици

Табела 5. *Двонасочна АНОВА со повторени мерки за успехот на учениците со глобален и локален стил на мислење кај наствниците со глобален и локален стил на мислење*

Извор	Сума на квадратите (SS)	Степени на слобода (df)	Средни квадрати (MS)	F	p
Стилот на ученици	0.48	1	0.48	0.27	> 0.05
Стилот на наставници	3.40	1	3.40	4.33	< 0.05
Стилот на наставници * стилот на ученици	0.00	1	0.00	0.00	> 0.05

Од Табела 5, забележуваме статистички значајна разлика само за главниот ефект на нивоата на стиловите на мислење на наставниците врз училишниот успех на учениците со различни нивоа на стиловите на мислење, но нема главен ефект на нивоата на стиловите на мислење на учениците врз училишниот успех, ниту интеракциски ефект на нивоата на стиловите на мислење на наставниците и на учениците врз училишниот успех на учениците.

Табела 6. *Значајност на разликите помеѓу аритметичките средини на успехот на учениците со различни нивоа на стилови на мислење кај наставниците со глобален и локален стил на мислење*

Успех на ученици кај наставници со глобален стил		*Успех на ученици кај наставници со локален стил*					
M	SD	M	SD	D	t	df	p
3.32	1.15	3.07	1.16	0.25	2.21	107	< 0.05

Од Табела 6, забележуваме дека учениците со различни нивоа на стиловите на мислење, постигнале статистички значаен подобар училишен успех кај наствниците со глобален стил на мислење во споредба со успехот кај наствниците со локален стил на мислење.

Табела 7. *Рангирање на добиените аритметички средини за успехот на учениците со различни нивоа на стилови на мислење кај наставници со различни нивоа на стилови на мислење*

Различните келии од АНОВА	M	Ранг
Ученици со глобален стил кај наствници со глобален стил	3.27	2
Ученици со глобален стил кај наствници со локален стил	3.02	4
Ученици со локален стил кај наставници со глобален стил	3.36	1
Ученици со локален стил кај наставници со локален стил	3.11	3

Од Табела 7, забележуваме дека највисок успех постигнале учениците со локален стил на мислење кај наставниците со глобален стил на мислење, додека најслаб успех постигнале учениците со глобален стил на мислење кај наставниците со локален стил на мислење.

Табела 8. *Двонасочна АНОВА со повторени мерки за успехот на учениците со надворешен и внатрешен стил на мислење кај наставниците со надворечен и внатречен стил на мислење*

Извор	Сума на квадратите (SS)	Степени на слобода (df)	Средни квадрати (MS)	F	p
Стилот на ученици	0.67	1	0.67	0.60	> 0.05
Стилот на наставници	0.45	1	0.45	0.42	> 0.05
Стилот на наставници * стилот на ученици	0.23	1	0.23	0.24	> 0.05

Од Таблела 8, забележуваме дека нема статистички значајна разлика во главниот ефект на обемот на стиловите на мислење на наставниците врз училишниот успех на учениците со различни нивоа на стиловите на мислење, и нема главен ефект на обемот на стиловите на мислење на учениците врз училишниот успех, ниту интеракциски ефект на нивоата на стиловите на мислење на наставниците и на учениците врз училишниот успех на учениците.

Табела 9. *Рангирање на добиените аритметички средини за успехот на учениците со различен обем на стилови на мислење кај наставници со различни обема на стилови на мислење.*

Различни келии од АНОВА	М	Ранг
Ученици со надворешен стил кај наставници со надворешен стил	3.19	4
Ученици со надворешен стил кај наставници со внатрешен стил	3.22	2
Ученици со внатрешен стил кај наставници со надворешен стил	3.24	3
Ученици со внатрешен стил кај наставници со внатрешен стил	3.42	1

Од Табела 9, забележуваме дека подобар успех постигнуваат учениците со внатрешен стил на мислење кај наствниците со внатрешен стил на мислење, додека најслаб успех постигнуваат учениците со надворешен стил на мислење кај наствниците со надворешен стил на мислење.

Табела 10. *Двонасочна АНОВА за успехот на учениците со конзервативен и либерален стил на мислење кај наставвниците со конзервативен и либарален стил на мислење*

Извор	Сума на квадратите (SS)	Степени на слобода (df)	Средни квадрати (MS)	F	p
Стилот на ученици	0.13	1	0.13	0.13	> 0.05
Стилот на наставници	6.34	1	6.34	7.31	< 0.05
Стилот на наставници * стилот на ученици	0.58	1	0.58	0.62	> 0.05

Од Табела 10, забележуваме статистички значајна разлика само за главниот ефект на насоченоста на стиловите на мислење на наставниците врз училишниот успех на учениците со различна насоченост на стиловите на мислење, и нема главен ефект на насоченоста на стиловите на мислење на учениците на училишниот успех ниту интеракциски ефект на насоченоста на стиловите на мислење на наставниците и учениците во училишниот успех на учениците.

Табела 11. *Значајност на разликите помеѓу аритметичките средини на успехот на учениците со различна насоченост на стилови на мислење кај наставниците со конзервативен и либерален стил на мислење*

Успех на ученици кај наставници со конзервативен стил		*Успех на ученици кај наставници со либерален стил*					
M	SD	M	SD	D	t	df	p
3.43	1.22	2.91	0.83	0.52	2.66	47	< 0.05

Од Табела 11, забележуваме дека учениците со различни нивоа на стиловите на мислење, постигнале статистички значаен подобар училишен успех кај наставниците со конзервативен стил на мислење во споредба со успехот кај наставниците со либерален стил на мислење.

Табела 12. *Рангирање на добиените аритметички средини за успехот на учениците со различен обем на стилови на мислење кај наставници со различни обема на стилови на мислење*

Различните келии од АНОВА	M	Ранг
Ученици со конзервативен стил кај наставници со конзервативен стил	3.54	1
Ученици со конзервативен стил кај наставници со либерален стил	2.87	4
Ученици со либарален стил кај наставници со конзеравтивен стил	3.31	2
Ученици со либерален стил кај наставници со либерален стил	2.95	3

Од Табела 12, забележуваме дека највисок успех постигнале учениците со конзервативен стил на мислење кај наставниците со конзервативен стил на мислење, додека најслаб успех постигнале учениците со конзервативен стил на мислење кај наставниците со либерален стил на мислење.

Резултати од дескриптивна анализа за поврзаноста на успехот на учениците со нивните стилови на мислење

Резултатите од дескриптивната анализа за успехот на учениците и нивните стилови на мислење се прикажани табеларно и графички.

Табела 13. *Дескриптивни статистици за успехот на учнците и нивните стилови на мислење*

Нивоа, обем и насоченост	**M**	**SD**	**Min.**	**Max**	**Sk**	**Ku**
Глобален	3.15	1.16	1.00	5.00	0.10	-1.03
Локален	3.24	1.16	1.00	5.00	-0.04	-0.85
Надворешен	3.20	0.95	1.50	5.00	0.42	-0.59
Внатрешен	3.33	1.11	1.00	5.00	-0.06	-0.86
Конзервативен	3.21	1.08	1.00	5.00	-0.16	-0.41
Либерален	3.13	1.08	1.50	5.00	0.29	-1.16

Од резултатите во Табела 13, може да се забележи дека учнците со внатрешен стил на мислење постигнале подобар просечен успех, додека учнците со либерален стил на мислење најслаб просечен успех на училиште. Од споредбата на стандардните девијации се забележува најголема дисперзија на скоровите во однос на просечната аритметичка средина кај глобалниот и локалниот стил на мислење, додека најмала кај надворешниот стил на мислење. Најнискиот минимален скор учениците го постигнале на сите други мерени стилови освен на учениците со надворешен и либерален стил на мислење. Учениците од сите стилови на мислење го постигнале максималниот скор. Што се однесува до нормалноста на дистрибуцијата, може да се констатира дека сите вредности на скјунесот се меѓу -0.5 и 0.5, што значи приближно симетрична дистрибуција на скоровите. Вредностите на куртозисот се негативни, што подразбира платикуртична дистрибуција на скоровите.

Сликовит компаративен приказ на резултатите за успехот на учениците и нивните стилови на мислење даден е во графикон 2.

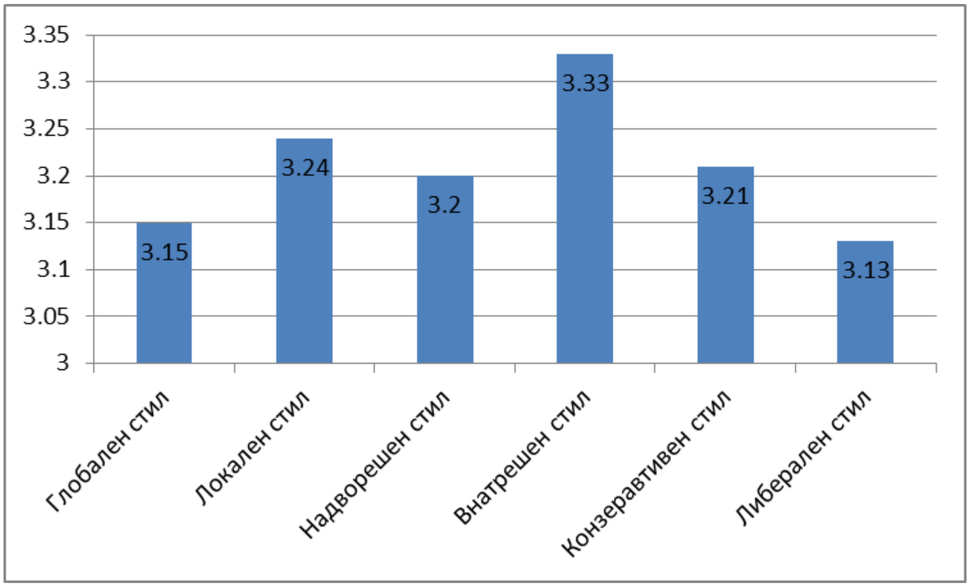

График 2. *Графички приказ на аритметичките средини на успехот на учениците со различни нивоа, обем и насоченост на стиловите на мислење*

Од резултатите прикажани на График 2, може да се забележи дека најдобар успех постигнале учениците со внатрешен и локален стил на мислење, додека најслаб училишен успех постигнале учениците со либерален и глобален стил на мислење.

Резултати од анализа на стиловите на мислење на наставниците и учениците во однос на полот

Табела 14. *Значајност на разлики помеѓу наставници од машки и женски пол во однос на нивоата, обемот и насоченоста на стиловите на мислење*

	Машки		Женски					
Нивоа, обем и насоченост	M	SD	M	SD	D	t	df	p
Глобален	4.78	0.80	4.63	0.93	0.16	0.52	32	> 0.05
Локален	4.48	0.96	4.29	1.01	0.19	0.57	32	> 0.05
Ндаворешен	5.76	0.70	5.31	1.00	0.45	1.50	32	> 0.05
Внатрешен	4.42	1.35	4.36	1.31	0.53	0.12	32	> 0.05
Конзервативен	4.67	1.14	3.67	1.06	1.00	2.66	32	< 0.05
Либерален	5.60	0.66	5.81	0.75	-0.20	-0.83	32	> 0.05

Од Табела 14, може да се забележи дека машките наставници имаат повисока аритметичка средина на сите стилови на мислење освен за либералниот стил на мислење каде што наставниците од женски пол имаат повисока аритметичка средина, но кај наставниците од женски пол има поголема дисперзија на скоровите од аритметичката средина кај глобалниот, локалниот, надворешниот и либералниот стил на мислење, додека за наставниците од машки пол имаме поголема дисперзија на скоровите за внатрешниот и конзервативниот стил на мислење во споредба со женските наставници. Во однос на категориите за интерпретацијана скоровите, може да забележиме дека машките наставници се наоѓаат во високата категорија за сите мерени стилови на мислење, што укажува дека поседуваат многу од карактеристиките на тие стилови, освен за внатрешниот стил на мислење каде што се наоѓаат во средно високата категорија што укажува дека поседуваат баарем некои од карактеристиките на внатрешниот стил на мислење. Женските наставници за локалниот и либералниот стил на мислење спаѓаат во високата категорија која укажува дека имаат многу од карактеристиките на овие стилови, за глобалниот, надворешниот и внатрешниот стил на мислење се наоѓаат во средно високата категорија

што укажува дека имаат некои од карактеистиките на тие стилови, додека женските наставници за конзервативниот стил се наоѓаат во средно ниската категорија што укажува дека конзервативниот стил не е меѓу преферираните стилови. Резултатите од t- тестот со независни групи од споредбата на аритметичките средини укажуваат на статистички значајна разлика меѓу наставниците од машки и женски пол само во однос на конзервативниот стил на мислење.

За прегледен приказ на распределбата на аритметичките средини на наставниците во однос на полот, како и споредување на степенот на преферирање на измерените стилови на мислење, во Табела 15 извршено е рангирање на стиловите на мислење во зависност од аритметичката средина која е добиена. стилот на мислење со највисока аритметичка средина има ранг 1.

Табела 15. *Рангирање на добиените аритметички средини за стиловите на мислење кај наставниците од машки и женски пол*

		Машки		**Женски**	
Рангирање на М		М	Ранг	М	Ранг
Нивоа	Глобален	4.78	3	4.63	3
	Локален	4.48	5	4.29	5
Обем	Надворешен	5.76	1	5.31	2
	Внатрешен	4.42	6	4.36	4
Насоченост	Конзервативен	4.67	4	3.67	6
	Либерален	5.60	2	5.81	1

Од Табела 15, во однос на повеќе и помалку преферираните стилови на мислење од страна на наставниците од машки и женски пол се забележуваат одредени отстапувања. Имено како кај наставниците од машки пол така и кај наставниците од женски пол најпреферирани се надворешниот и либералниот стил на мислење, додека кај наставниците од машки пол најмалку преферирани се внатрешниот и локалниот стил на мислење, а кај женските наставници конзерaвтивниот и локалниот стил на мислење.

Табела 16. *Значајност на разлики помеѓу ученици од машки и женски пол во однос на нивоата, обемот и насоченоста на стиловите на мислење*

	Машки		Женски					
Нивоа, обем и насоченост	M	SD	M	SD	D	t	df	p
Глобален	4.81	0.77	4.38	0.81	0.43	3.24	141	< 0.05
Локален	4.53	0.94	4.39	0.99	0.14	0.88	141	> 0.05
Надворешен	5.97	0.82	5.30	1.10	0.67	4.22	141	< 0.05
Внатрешен	4.14	1.69	4.33	1.16	-0.19	-0.77	141	> 0.05
Конзеравтивен	4.27	0.95	4.49	1.03	-0.21	-1.28	141	> 0.05
Либерален	5.84	0.91	5.02	1.28	0.82	4.78	141	< 0.05

Од Табела 16, може да се забележи дека машките ученици имаат повисока аритметичка сердина на глобалниот, локалниот, надворешниот и либералниот стил на мислење, додека пониска аритметичка средина на внатрешниот и конзервативниот стил на мислење во споредба со учениците од женски пол. Кај учениците од машки пол има помала дисперзија на скоровите од просечната аритметичка средина за сите мерени стилови на мислење во споредба со женските ученици, освен за внатрешниот стил на мислење каде женските ученици имаат помала дисперзија на скоровите во споредба со машките ученици. Во однос на категориите за интерпретација на скоровите, може да забележиме дека машките ученици се наоѓаат во високата категорија за глобалниот и надворешниот стил на мислење, значи имаат многу од карактеристиките на овие два стила, се наоѓаат во средно високата категорија за локалниот, конзервативниот и либералниот стил на мислење што значи имаат некои од карактеристиките на тие стилови, и се наоѓаат во средно ниската категорија за внатрешниот стил што значи внатрешниот стил не е меѓу преферираните за машките ученици. Женските ученици за глобалниот и конзервативниот стил на мислење се наоѓаат во високата категорија, што укажува дека имаат многу од карактеристиките на тие два стила на мислење, додека за локалниот, надворешниот, внатрешниот и либералниот стил на мислење се наоѓаат во средно високата категорија што значи имаат некои од карактеристиките на тие стилови на мислење. Резултатите од

t- тестот со независни групи од споредбата на аритметичките средини укажуваат на статистички значајна разлика меѓу учениците од машки и женски пол на глобалниот, надворешниот и либералниот стил на мислење и статистички незначајна разлика во локалниот, внатрешниот и конзервативниот стил на мислење.

За прегледен приказ на распределбата на аритметичките средини на учениците во однос на полот, како и споредување на степенот на преферирање на измерените стилови на мислење, во Табела 17 извршено е рангирање на стиловите на мислење во зависност од аритметичката средина која е добиена.

Табела 17. *Рангирање на добиените аритметички средини за стиловите на мислење на учениците од машки и женски пол*

		Машки		**Женски**	
Рангирање на М		М	Ранг	М	Ранг
Нивоа	Глобален	4.81	3	4.38	5
	Локален	4.53	4	4.39	4
Обем	Надворешен	5.97	1	5.30	1
	Внатрешен	4.14	6	4.33	6
Насоченост	Конзервативен	4.27	5	4.49	3
	Либерален	5.84	2	5.02	2

Од табела 17, се забележуваат мали отстапувања во однос на повеќе и помалку преферираните стилови на мислење од страна на учениците од машки и женски пол. Имено како кај учениците од машки пол така и кај учениците од женски пол најпреферирани се надворешниот и либералниот стил на мислење, додека кај учениците од машки пол најмалку преферирани се внатрешниот и конзервативниот стил на мислење, а кај женските ученици внатрешниот и глобалниот стил на мислење.

Сликовит компаративен приказ на резултатите за стиловите на мислење кај учениците и кај наставниците од машки пол како и кај учениците и наставниците од женски пол даден е во графикони.

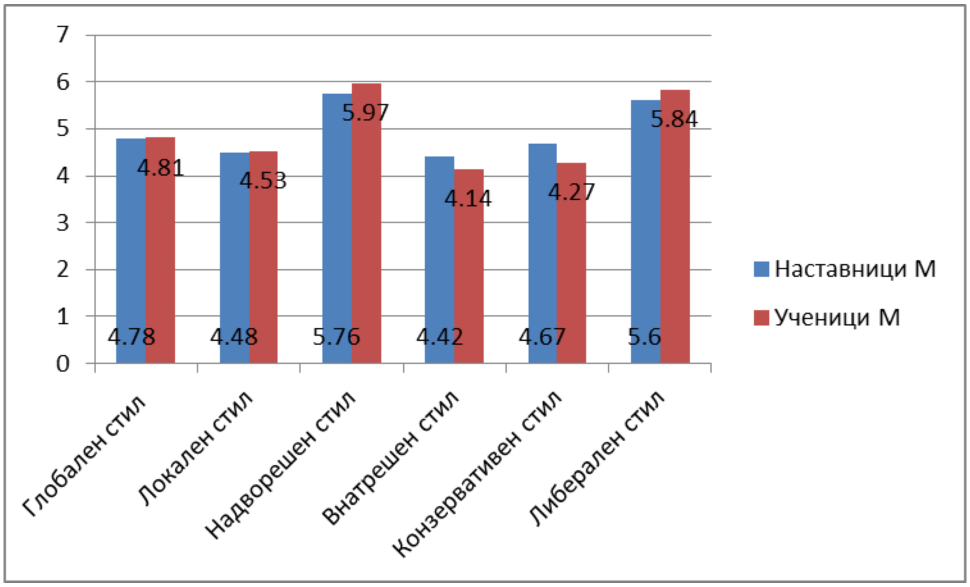

График 3. *Графички приказ на аритметичките средини на учениците и нивните наставници од машки пол во однос на нивоата, обемот и насоченоста на стиловите на мислење*

Од резултатите прикажани на График 3, може да се забележи дека учениците од машки пол имаат добиено повисока аритметичка средина од нивните наставници на глобалниот, локалниот, надворешниот и либералниот стил на мислење, додека наставниците имаат повисоки аритметички средини само на внатрешниот и конзервативниот стил на мислење.

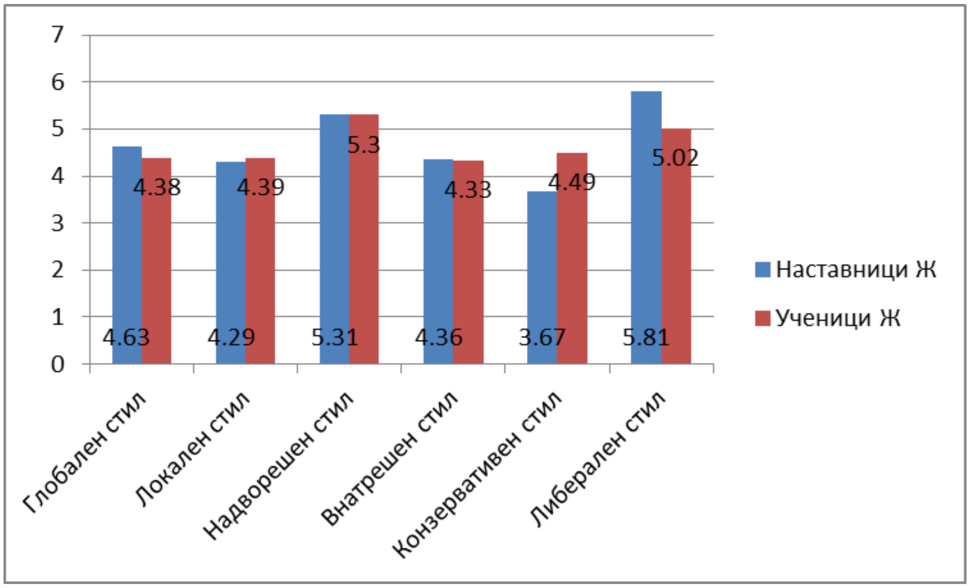

График 4. *Графички приказ на аритметичките средини на учениците и нивните наставници од женски пол во донос на нивоата, обемот и насоченоста на стиловите на мислење*

Од резултатите прикажани на График 4, може да се забележи дека учениците од женски пол имаат добиено повисоки аритметички средини од нивните наставници на локалниот и конзервативниот стил на мислење, додека наставничките имаат повисока аритемтичка сердина на глобалниот, надворешниот, внатрешниот и либералниот стил на мислење.

Дискусија

Главна цел на ова истражување беше да се испита дали стиловите на мислење на учениците се компатибилни со стиловите на мислење на нивните наставници и дали постои поврзаност на компатибилноста на стиловите на мислење на учениците и нивните наставници со училишните постигнувања на учениците. Дополнително истражувањето требаше да одговори дали постои разлика во преферираните стилови на мислење меѓу учениците и наставниците од машки и женски пол. Добиените резултати покажуваат дека постои компатибилност во преферираните стилови на мислење кај учениците и кај нивните наставници, односно и во двете групи најпреферирани стилови се надворешниот и либералниот стил на мислење, додека најмалку преферирани стилови се конзервативниот и внатрешниот. Овие резултати ги потврдуваат наодите од други наведени истражувања кои покажуваат дека надворешниот стил на мислење е меѓу најпреферираните (Gafoor, 2007; Gafoor & Lavanya, 2008; Young, 2013; Solgui, 2011). Либералниот стил на мислење меѓу попреферираните се покажал и во студиите на Youn (2013) и Solgui (2011), додека Gafoor & Lavanya (2008) не наоѓаат разлика меѓу преференциите меѓу либералниот и конзервативниот стил на мислење.

Резултатите покажуваат дека најдобар училишен успех постигнале учениците со внатрешен и локален стил на мислење додека најслаб училишен успех постигнале учениците со либерален и глобален стил на мислење. Овие резултати се во согласност со други споменати наоди кои добиле кај учениците со внатрешен стил на мислење повисоки училишни постигнувања (Zhang & Strenberg, 1998; Cano- Garcia & Hughes, 2000; Zhang, 2001; Cano- Garcia, 2004; Richmond & Conrad, 2012), но наоѓаме и истражувања каде учениците со надворешен стил на мислење постигнуваат повисоки училишни постигнувања (Bernardo и сор, 2002). Локалниот стил на мислење како позитивно поврзан со високите училишни постигнувања го потврдуваат и истражувањата на Zhang (1998) и Gafoor & Lavanya (2008), додека Rafat и сор. (2011) го наоѓаат глобалниот стил на мислење позитивно поврзан со високите училишни постигнувања. Тоа е можеби така бидејќи на училиште се бара меморирање на факти кое оди подобро со локалниот стил на мислење и се вреднува индивидуалниот успех на учениците а многу малку се бара работа во групи каде би се негувало надворешниот стил на мислење.

Добиените резултати делумно ја потврдуваат нашата потхипотеза во однос на компатибилноста во нивоата на стиловите на мислење на учениците и нивните наставници и училишниот успех. Навистина учениците со локален стил на мислењена на кои им предаваат наставници со локален стил на мислење постигнале подобар училишен успех од учениците со глобален стил на мислење на кои им предаваат наставници со локален стил на мислење, но таа разлика не е статистички значајна. Имено највисок училишен успех постигнале учениците со локален стил на мислење кај наставниците со глобален стил на мислење. Кај наставниците со глобален стил на мислење учениците постигнале статистички значаен подобар успех во споредба со успехот кој го постигнале кај наставниците со локален стил на мислење.

Што се однесува до компатибилноста во обемот на стиловите на мислење на учениците и нивните наставници, не се потврди нашата потхипотеза дека учениците со внатрешен стил на мислење на кои им предаваат наставници со внатрешен стил на мислење постигнуваат повисок училишен успех од учениците со надворешен стил на мислење на кои им предаваат наставници со внатрешен стил на мислење. Иако највисок училишен успех постигнале учениците со внатрешен стил на мислење кај наставниците со внатрешен стил на мислење, втор подобар успех постигнале учениците со надворешен стил на мислење, додека најслаб успех постигнале учениците со надворешен стил на мислење кај наставниците со надворешен стил на миселње.

Иако учениците со конзервативен стил на мислење кај наставниците со конзервативен стил на мислење постигнале повисок успех во споредба со учениците со либерален стил на мислење кај наставниците со конзервативен стил на мислење, таа разлика не е статистички значајна и не ја потврдува нашата потхипотеза. Учениците со либерален стил на мислење постигнале втор подобар успех од четирите споредени групи, додека њјаслаб успех постигнале учениците со конзервативен стил на мислење кај наставниците со либерален стил на мислење. Најдена е статистички знашајна разлика во успехот кој го постигнале учениците кај наставниците со конзервативен и либерален стил на мислење, во корист на наставниците со конзервативен стил на мислење. Од претставените резултати произлегува дека учениците постигнуваат повисок школски успех кај наставниците со глобален и конзервативен стил на мислење.

Иако Grigorenko & Sternberg (2003) укажуваат дека учениците постигнуваат подобри резултати кога нивните стилови на мислење се компатибилни со оние на наставниците, Shaari (2014), наоѓа значајна поврзаност меѓу стилот на наставникот и ангажирањето на учениците, и Gablinske (2014) добива позитивен одговор на прашањето дали поврзаноста меѓу наставникот и ученикот делува на успехот на училиште – Zhang (2006) тврди дека ефектите од комптибилноста на стиловите на мислење на учениците и наставниците во успехот на училиште зависат од предметот и содржината. Нашите наоди се согласуваат со наодите на Khalid (2017) кој не наоѓа значаен статистички ефект на училишните постигнувања на учениците од компатибилноста на стиловите на настава на наставниците и стиловите на учење на нивните ученици (и други споменати од него истражувања како Wilson (2011); Rozalina (2013); итн). Овие наоди не ја потврдуваат главната хипотеза дека учениците кои имаат компатибилни стилови на мислење со нивните наставници, постигнуваат подобар успех од учениците со некомпатибилни стилови. Учениците навистина постигнуваат подобар училишен успех кај наставниците со стилови компатибилни со нивните стилови на мислење во споредба со учениците кои имаат некомпатибилни стилови на мислење со нивните наставници, но разликата не е статистички значајна.

Од резултатите за поврзаноста на стиловите на мислење и полот, иако наставниците од машки пол имаат добиено повисоки скорови за сите стилови на мислење освен за либералниот, што е во согласност и со тврдењето на Стернберг (2003) дека машките имаат тенденција да се вреднуваат себеси највисоко во споредба со женските, резултатите не ја потврдуваат нашата потхипотеза дека постои разлика во стиловите на мислење меѓу наставниците и наставничките. Постои само статистички значајна разлика во однос на конзервативниот стил на мислење во корист на наставниците. Како кај наставниците од машки пол, така и кај наставниците од женски пол се покажал најпосакуван надворешниот, либералниот и глобалниот стил на мислење, но кај наставниците е најпосакуван надворешниот а кај наставничките либералниот стил на мислење. Според Стернберг (2003), наставниците кои предваат предмети од природните науки преферираат да бидат повеќе локални во споредба со наставниците кои предаваат општествени науки, додека овие последните повеќе либерални, но одвде имаме наставници кои ги предаваат и двата вида на предмети. Стернберг (Sternberg,2003) тврди

дека во општите гимназии се негува глобален стил додека во стручните средни училишта се негува локален стил на мислење, можеби затоа што тие се занимаваат повеќе со конкретни и практични проблеми. Според Стренберг (Sternberg,2003), кај поискусните наставници, но со вклопувањето во колективот и кај младите наставници локалниот и конзервативниот стил на мислење се најпреферирани. Тие ги негуваат поставените традиционални правила, но изгледа дека машките наставници се поригорозни во спроведувањето на тие правила, така што тие се поконзервативни од женските наставници.

Од резултатите за половите разлики кај учениците во однос на испитуваните стилови на мислење се покажа дека надворешниот, либералниот и глобалниот стил на мислење се најпреферирани за машките, додека надворешниот, либералниот и конзервативниот се најпреферирани за женските ученици. Добиените резултати ја потврдуваат нашата потхипотеза, со која се постулираше дека учениците од машки пол имаат поизразен глобален, надворешен и либерален стил на мислење во споредба со учениците од женски пол.

Овие резултати се во склоп со тврдењето на Стернберг (2003), па и во нашава култура каде машките повеќе милуваат да се занимаваат со општи и глобални проблеми, додека од женските се бара да бидат повеќе практични и да се занимаваат со конкретни задачи. Надворешниот стил на мислење е најпосакуваниот и за машките и за женските ученици, што е очекувано земајќи ја предвид возраста на учениците- адолесценти, кога тие имаат потреба повеќе да се дружат со врсниците и врсничките. Резултатите се согласуваат и со резултатите на Solgui (2011), кој наоѓа дека најприсутни стилови на мислење кај учениците се глобалниот, надворешниот и либералниот. И Gafoor (2007) наоѓа дека надворешниот стил на мислење е попреферiран од внатрешниот меѓу учениците, иако не наоѓа разлики меѓу машките и женските ученици во однос на надворешниот и внатрешниот стил на мислење. Иако Стернберг (2003) тврди дека машките деца се карактеризираат со внатрешен стил на мислење, ова изгледа не е во склоп со очекувањата на нашето општество кое дозволува машките да бидат полиберални и надворешниот стил на мислење поприфатлив за нив одошто за женските деца, а можеби влијае и училиштето

во негување на надворешниот стил на мислење поради некои понови форми на работа каде се бара поголема кооперативност меѓу учениците.

Традиционално, уште од раѓањето, па преку игрите и во покасниот живот општеството има поинакви очекувања за машките и женските, а и според Стернберг (2003) легислативниот и либералниот стил на мислење се најприфатливи за машките во споредба со женските. И во истражувањето на Ачковска и Дунгески (2006) женските ученици се изјасниле дека негуваат повеќе конзервативен стил, иако кај учениците од двата пола преферирен е либералниот стил на мислење во споредба со конзервативниот. Живееме во општество а тоа негува стереотипи и секако дека тие делуваат на нас, па се очекува женските деца да бидат повеќе егзекутивни и конзервативни.

Недостатоци на истражувањето и сугестии за идни истражувања

Нашето истражување беше спроведено во двете средни училишта од Кичево, при што беа избрани учениците од прва година од различни насоки на средното образование бидејќи според теоријата на Стенберг различни насоки на училиште негуваат различни стилови на мислење. Бидејќи истражувањето не е спроведено на случаен, туку на пригоден примерок ученици и е ограничен по број, резултатите не можат да се генерализираат на целата популација. Беа опфатени ученици со различен пол, етничка припадност и култура бидејќи тие ги сметавме како релевантни варијабли кои може да делуваат на резултатите на истражувањето. Беа опфатени само учениците од прва година а можеби би било подобро да се вклучат ученици од различни возрасти, бидејќи на таков начин бројот на потенцијални испитаници ќе биде поголем а и тенденцијата на резултатите ќе беше појасна. На таква голема мостра би имале можност да правиме компарација на резултатите за стиловите на мислење за различни етнички групи. Тестовите се преведени на македонски и на албански јазик но истите не се стандардизирани, а и испитаниците се релативно млади така што не е познато дали им биле јасни сите тврдења, или некои ученици давале паушални одговори. Можеби во друго истражување со помали ученици би било подобро да место Стернберг- Вагнеровиот инвентарот со готови тврдења при што испитаникот оценува колку одредено тврдење се однесува на него, да се примени сетот задачи со кои се мерат стиловите на мислење преку одговорите на учениците пр.“ Кога учам литература, сакам ... “ и ученикот избира еден од

понудените одговори кој соодветствува со легислативен, егзекутивен или критички стил на мислење.

Истражувањето беше спроведено само во Кичево, би било подобро во некое идно истражување да се опфаќат повеќе градови, и на таков начин и повеќе средни училишта кои функционираат на различни локации. Бројот на испитаници би бил поголем и би можеле да се споредат повеќе варијабли кои во ова истражување беа одредени како релевантни.

Литература

Abdi, A. (2012). A study on the relationship of thinking styles of students and their critical thinking skills. *Procredia- Social Behavioral Sciences*, 47, 1719-1723

available at: https://core.ac.uk/download/pdf/82234574.pdf

Agnihotri, H, & Agnihotri, A. (2015). *A comparative study of learning and thinking styles and academic achievement of secondary school students in smart schools and govt. Schools.* Published online: September 30, 2015

available at: https://iie.chitkara.edu.in

Albaili, M. A. (2006). *Differences in Thinking Styles Among Low-, Average-, and High-Achieving College Students.*

available at: http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/001/ecp2107001.pdf

Alias, M. (2010). *The relationship between creative and critical thinking styles and academic achievement among post secondary vocational students.*

available at: https://www.academica.edu

Aljets, M. (1998). *Field dependence- independence.*

available at: https://www.techingenglish.org.uk

Aljojo, N. (2017). Differences in styles of thinking in light of Sternberg's theory. *Journal of technology and science education*, 7(3), 333- 346

available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156109.pdf

Ачковска- Лешковска, Е. и Дунгески, В. (2006). *Разлики во стиловите на мислење кај средношколци од машки и женски пол. Годишен зборник на филозофскиот факултет,* Скопје, 59, 143- 154

Beaumont, H. & Macomber, G. (1949). *Psychological factors in education.* New York: McGraw-Hill

Bernardo, A.B., Zhang, L.F. & Callueng, C.F. (2002). Thimking styles and academic achievement among Filipino students. *The journal of genetic psychology*, 163 (2), 149- 163.

available at: https://www.researchgate.net/publication/11280976_Thinking_Styles_and_Academic_Achievement_Among_Filipino_Sudents

Betoret, F.D. (2007). The influence of students and teachers thinking styles of student course satisfaction and on their learning process. *Educational psychology*, 27 (2), 219-234

available at: https://researchgate.net/publication/247513492_The_influence_of_Student's_and_Teacher's_Thinking_Styles_on_Student_Course_Satisfaction_and_on_Their_Learning_Process

Cano- Garcia, F & Hughes. E.H. (2000). Learning and thinking styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Scientific Research Publishing*, 20, 413-430

available at: https://www.researchgate.net/publication/240239346_Leraning_and_Thinking_Styles_AN_analysis_of_their_interrealtionship_and_influence_on_academic_achievement

Chen, J. (2018). A study on the correlations between thinking styles and achievement in web-based environmental education. *Ekoloji*, 27 (106), 2045-2051

available at: https://www.ekolojidergisi.com/dowload/a-study-on-the-correlations-between-thinking-styles-and-academic-achievement-in-web-based-5574.pdf

Disha, M. Evaluation in teaching and learning process.

available at: http://www.yourarticlelibrary.com/statistics-2/evaluation-in-teaching-and-learning-process-education/92476

Драшковић, Б. (1998). *Даровити и образовна одисеја.* Београд.АБЦ- Графика

Дунгески, В. (2005). *Доминантноста на нивоата, обемот и насоченоста на стиловите на мислење кај средношколците во однос на родителските стилови на мислење и полот.* Дипломски труд одбранет на Филозофскиот факултет во Скопје.

Fatemi, M. (2016). relationship between thinking styles and academic achievement of the students. *International journal of humanities and cultural studies*, 2 (4), 1353-1361

Gablinske, P.B. (2014). A case study of student and teacher relationship and the effect on student learning. *Open acces dissertations, paper 266*

available at: digitalcommons.uri.edu/oa_diss

Gafoor, K.A. (2007). Does present education favour executive and external styles of thinking at the expense of achievement in science?. *International Conference on Educational Research in the Era of Globalization*

available at: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504150.pdf

Gafoor, K.A. & Lavanya, M.P. (2008). Thinking styles and achievement of higher secondary students. *Edutracks,* 8 (2), 38-43

available at: https://www.researcgate.net/publication/262924047_Thinking_styles_and_achievement_of_higher_secondary_students

Garlinger, D.K. & Frank, B.M. (1986). Teacher-student cognitive style and academic achievement: A review and mini- meta- analysis. *The Journal of Classroom Interaction,* 21 (2), 2- 8

available at: https://www.jstor.org/stable/23869505?seq=1#page_scan_tab_contents

Gaxhiqi, B. (2007). *Matja dhe vlerësimi objektiv i paradíturive dhe potencialeve*

available at: www.kolegji-juridica.org

Galotti, K.M. (2011). *Cognitive Development.* California: Sage Publications

Haghighi, M., Ghanavati, M., Rahimi, A. (2014). *The role of gender differences in cognitive style of impulsivity/reflectivity and efl success.* 192, 467-474

available at: www.anciencedirect.com

Heydari, M, Zolghadrnia, L., Mahmoudian, A. (2016). Relationship between types of thinking styles and academic adjustement with academic achievement among high school students. *The social sciences*, 11: 2241- 2249

available at: http://medwelljournals.com/abstract/?doi=sscience.2016.2241.2249

Hooda, M. & Devi, R. (2016). Significance of cognitive style for academic achievement in mathematics. *Scholarly research journal*, 4, 5521- 5527

available at: https://www.researchgate.net/publication/327337454_SIGNIFIANCE_OF_COGNITIVE_STYLE_FOR_ACADEMIC_ACHIEVEMENT_IN_MATHEMATICS

Howe, M.J. (1999). *Psihologija učenja.* Zagreb: Naklada slap

Husaric, M. (2011). Važnost uvažavanja kognitivnih stilova i stilova učenja kod učenika u procesu poučavanja. *Metodički obzori,* 6 (2), 143-151

available at: https://hrcak.srce.hr/file/106143

Ismail, M. N. & Abdulwareth, A. (2012). *The contributions of students learning styles, thinking styles and their attitudes towards studying their specializations in the english language to their achievement at the college level.*

available at: www.journals.zu.edu.eg

Kadrimi, I. & Kadrimi, D. (2010). Vlerësimi në mësimdhënie

available at: http://vloraedukim.weebly.com/uploads/1/5/5/9/15594174/vlersimi_n_msimdhnie.pdf

Schader, B. (2016). Educating for democracy- Assessment of students- the influence of assessment on self- concepts. Living Democracy,1

available at: https://www.living-democracy.al/textbooks/volume-1/part-2/unit-5/chapter-2

Khalid, M., Akhter, M., Hashmi, A. (2017). Teaching styles of secondary school English teachers and learning styles of their students and relationship of teaching learning style match with students achievement. *Bulletin of education and research*, 39 (3), 203-220

available at: http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/13_39_3_17.pdf

Masarmi, N. M. , Fani, H., Ojinejad, A. (2015). The relationship between thinking styles with academic performance of Islamic Azad university students. 3

available at: https://www.researchgate.net

Mohammadi, M. M., Poursaberi, R. (2017). Academic self- regulation and its relationship with Sternberg's thinking styles, academic achievement, and course of disease in adolescents with cancer. *J Nurs Midwifery Sci*, 4: 136- 141

available at: http://www.jnmsjournal.org/text.asp?2017/4/4/136/238919

Musya, M. N. (2015). Cognitive styles and academic achievement among secondary school learners in Kenya. Unpublished. University of Nairobi: Unpublished research project for the degree of master of education in measurement and evaluation

available at: http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/93617/Musya%20_Cognitive%20styles%20and%20academic%20achievement%20among%20secondary%20school%20learners%20in%20Kenya.pdf?sequence=4

Nakone, L. *Every child has a thinking style*. New York: Penguin group

Negahi, M., Nouri, N., Khoram, A. (2015). The Study of Learning Styles, Thinking Styles, and English Language Academic Self- efficacy among the Students of Islamic Azad University of Behbahan Considering Their Field of Study and Gender. *Theory and Practice in Language Studies*, 5 (8), 1722- 1729

available at: https://www.researchgate.net/publication/282448432_The_Study_of_Learning_Styles_Thinking_Styles_and_English_Language_Academic_self-efficacy_among_the_Students_of_Islamic_Azad_University_of_Behbahan_Considering_Their_Field_of_Study_and_Gender

Nosanti, R. (2017). *Mathematical thinking styles of undergraduate students and their achievement in mathematics.*

available at: www.journals.zu.edu.eg

Pečjak, V. (1989). *Putevi do ideja. Ljubljana*: Sopstveno izdanje

Rafat, H. A., Novinfar, A. E., Hasanloo, H. O., Hedayati, A. (2011). Study of the relationship between thinking styles and achievement motivation of students. *Conteporary educational researches journal*, 1, 16-21

available at: https://www.academica.edu/34984237/Study_of_relationship_between_thinking_styles_and_achievement_motivation_of_students

Rayner, S & Cools, E. (2011). *Style differences in cognition, learning, and management.* New York: Taylor& Francis

Richmond, A. S. & Conrad, I. (2012). Do thinking style predict academic performance of online learning?. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 8 (2), 108-117

available at: http://sicet.org/journals/ijttl/issue1202/3_Aaron.pdf

Riding, R. & Rayner, S. (2000). *International perspectives on individual differences.* Stamford: Ablex Publishing Corporation

Шакић, Х. (2016). *Фактори успешног учења*.

available at: https://zelenaucionica.com

Saracho, O. N. (1997). *Teachers' and students' cognitive styles in early childhood education.* Westport: Greenwood Publishing Group

Sellah, L., Jacinta, K., Helen, M. (2018). Predictive power of cognitive styles on academic performance of students in selected national secondary schools in Kenya. *Cogent Psychology*, 5, 1-19

available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311908.2018.1444908

Shaari, A. S., Yusuff, N. M., Ghazali, I. M., Osman, R.H., Dzahir, N. F. M. (2014). The relationship between lecturers teaching style and students academic engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 10- 20

available at: https://researchgate.net/publication/274028590_The_Relationship_between_Lecturers'_Teaching_Style_and_Students'_Academic_Engagement

Shariatmadari & Navani. (2015). The relationship between functions of thinking styles and academic achievement motivation among students of Payame Noor University. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5 (S3), 1699-1708

available at: http://www.cibtech.org/sp.ed/jls/2015/03/200-JLS-S3-204-MEHDI-RELATIONSHIP.pdf

Sharifi, H., Tirgir, H., Aghili, R. (2016). Investigating the relationship between thinking styles and achievement motivation of high school students in Shahrekord. *Journal of Administrative Menagement, Education and Training*, 12, 3-8

available at: https://www.researchgate.net

Sharma. H. L. & Pooja, R. (2018). Relationship of cognitive styles with academic achievement among secondary school students. *International Journal of research in Engineering, IT and social sciences*, 8 (4), 55-60

available at: https://www.researchgate.net/publication/324899397_Relationship_of_Cognitive_Styles_with_Academic_Achievement_among_Secondary_School_Students

Singh, V. (2017). Expolring the relationship between cognitive style and learning style with academic achievement of elementary school learners. *Journal of education and applied social science*, 8, 413-419

available at: https://ndpublisher.in/admin/issues/EQv8sp14.pdf

Sriwarsiti, E. (2018).Looking at the link between thinking styles and academic achievement. *Journal of Islamic Education*, 23, 202-211

available at: https://www.researchgate.net/publication/304910675_Study_of_the_relationship_between_thinking_styles_and_achievement_motivation_of_students

Sternberg, R. (1997). Thinking styles. Camridge: University press

Sternberg, R. & Zhang, L. F. (2001). *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles.* Mahwah. Taylor&Francis e- library.

available at: https://psynet.apa.org/record/2001-16270-000

Sternberg, R. (2003). *Thinking styles.* Cambridge: University press

Sternberg, R. (2006). *Cognitive psychology*. Belmont: Vicki Knight

Terhart, E. (1997). *Metode poučanja i učenja.* Zagreb: Educa

Vidović, V. V., Rijavec, M., Vlahović- Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP- VERN

Witkin, H. A. (1972). *The role of cognitive style in academic performance and in teacher-student relations.* New Jeresy: Educational Testing Service Princeton

Yong, B.C.S. (2013). The relationship between thinking styles and achievement in Science of Secondary school students in Brunei Darussalam. *Journal of applied research in education.* 17, 1-12.

available at: http://www.ubd.edu.bn/JARE%20Resource/vol17/2013v17article1.pdf

Woolfolk, A. (1987). *Educational psychology*. New Jersey: Prentice – Hall

Zarevski, P. (1997). *Psihologija pamčenja i učenja.* Zagreb: Naklada slap

Zhang, L.F. & Sternberg, R. (1998). Thinking styles, abilities and academic achievement among Hong Kong University students. *The Journal of Genetic Psychology*, vol 13, No.1.

available at: https://www.researchgate.net

Zhang, L. F. (2001). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities. *The Journal of Psychology*, 6, 621- 637

available at: https://www.researchgate.net

Zhang, L.F. & Sternberg, R. (2006). *The nature of intellectual styles.* New Jeresy: Lawrence Erbaum Associates

Zhang, L.F. (2006). does Student- Teacher Thinking Style Match/Mismatch Matter in Students' Achievement?. *Journal Educational Psychology*, 26 (3).

available at: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410500341262

Zhang, L.F. & Sternberg, R., Rayner, S. (2012). *Handbook of intellectual styles.* New York: Springer Publishing Company

Резиме

Стилот на мислење е префериран начин на мислење. Тој не е способност туку начин на користење на нашите способности, начин на кој сакаме да вршиме некоја дадена задача. Секоја индивидуа има свој преферирани стил на мислење, односно профил на стилови. Нашето истражување се базира на Теоријата на ментално самоуправување на Роберт Стернберг. Базичната идеја на ова теорија е дека формите на владеење кои ги имаме низ светот не се случајни. Тие се надвореша рефлексија на човечкиот мозок. Како што општеството има потреба од раководство и ние треба да бидеме раководени. Ние треба да ги одредиме приоритетите како и власта.

Теоријата разликува функции на стиловите на мислење (легислативен, егзекутивен и критички), форми (монархиски, хиерархиски, олигархиски и анархиски), нивоа (глобален и локален), обем (надворешен и внатрешен), и насоченост на стиловите на мислење (либерален и конзервативен).

Целта на ова истражување е да ја испита доминантноста на стиловите на мислење кај средношколците и нивните наставници во однос на полот, како и да утврди дали влијае на успехот на учениците компатибилноста на нивните стилови на мислење со оние на нивните наставници.

Често стилот на мислење на ученикот не се соовпаѓа со стилот на мислење на наставникот. Така, ученикот може да страда заради неговиот стил на мислење, бидејќи наставникот може да го смета за слаб ученик. Добар наставник треба да ја прилагоди наставата на ученици со различни стилови на мислење за да им овозможи на сите да ја искажат нивната способност, но и учениците е добро да бидат пофлексибилни бидејќи и наставникот не е секогаш во можност наставата да ја прилагоди на секој стил на мислење.

Примерокот на ова истражување брои 143 средношколци (71 машки и 72 женски) кои учат во средните училишта "Мирко Милески" , со настава на македонски јазик и "Дрита", со настава на албански јазик, како и 34 наставници во истите училишта (16 машки и 18 женски). Во истражувањето беа вклучени учениците од прва година на спомнатите средни училишта и нивните наставници кои ги предаваат општите предмети (заеднички за трите вклучени насоки). Вклучени се по три паралелки со ученици со наставен македонски јазик

и три паралелки со ученици со албански наставен јазик, односно по една паралелка случајно избрана од насоката општа гимназија и единствените паралелки со електротехничка и здравствена струка со македонски наставен јазик и по една паралелка случајно избрана од насоката општа гимназија и единствените паралелки електротехника и зравствена струка со албански наставен јазик.

За мерење на стиловите на мислење како кај учениците така и кај наставниците беше применет Стернберг- Вагнеровиот инвентар за самопроцена на стиловите на мислење, додека како мерка на училишниот успех беа користени полугодишните оценки на учениците кај наставниците кои беа вклучени во истражувањето. За тестирање на хипотезите користена е АНОВА 2Х2 со повторени мерки и t- тест за корелирани примероци за утврдување на поврзаноста на успехот на учениците со компатибилноста на стиловите на мислење кај учениците и нивните наставници, како и t- тест за независни примероци за утврдување на половите разлики во стиловите на мислење кај учениците и наставниците. Од тестирањето на истражувачките хипотези, произлегуваат следните заклучоци:

1. Постои компатибилност во преферираните стилови на мислење кај учениците и кај нивните наставници, односно и во двете групи најпреферирани стилови се надворешниот и либералниот, додека најмалку преферирани се конзервативниот и внатрешниот стил на мислење.
2. Најдобар училишен успех постигнуваат учениците со внатрешен и локален стил на мислење.
3. Учениците со локален стил на мислење, на кои им предаваат наставници со локален стил на мислење имаат незначајно повисоки училишни постигнувања од учениците со глобален стил на мислење на кои им предаваат наставници со локален стил на мислење.
4. Учениците со внатрешен стил на мислење на кои им предаваат наставници со внатрешен стил на мислење имаат незначајно повисоки училишни постигнувања од учениците со надворешен стил на мислење на кои им предаваат наставници со внатрешен стил на мислење.

5. Учениците со конзервативен стил на мислење на кои им предаваат наставници со конзервативен стил на мислење имаат незначајно повисоки училишни постигнувања од учениците со либерален стил на мислење на кои им предаваат наставници со конзервативен стил на мислење.
6. Не се потврди потхипотезата која предвидуваше разлики во стиловите на мислење меѓу наставниците и наставничките. Единствена значајна разлика е добиена кај конзервативниот стил и тоа, наспроти очекувањата, тој е поизразен кај наставниците од машки пол.
7. Се потврди потхипотезата со која се постулираше дека средношколците имаат поизразен глобален, надворешен и либерален стил на мислење во споредба со средношколките.

Прилог А

Општи податоци за професорите

(Пополнува професорот)

Пол_______________

Етничка припадност_____________________

Работно искуство во образование_____________

Предмет кој го предавате____________________

Заокружете ги паралелките во кои предавате: I^2 , I^9 , I^{10}

Општи податоци за учениците

(Пополнува ученикот)

Пол_________________

Етничка припадност__________________

Број во дневник________

Година и насока во средно______________________

Скала за самопроцена на ГЛОБАЛЕН СТИЛ

Прочитајте го секое тврдење, а потоа проценете се себеси на скалата од 1- 7, во зависност од тоа колку описот се однесува на вас. Одговорете така што на празната линија пред секое тврдење ќе го впишете соодветниот број од скалата. Овде нема точни и неточни одговори, туку пожелно е да одговорите искрено. Ви благодарам на соработката.

1- Воопшто не се однесува; 2- Не многу; 3- Малку; 4- Донекаде;

5- Се однесува; 6- Многу се однесува; 7- Сосема се однесува

___1. Сакам ситуации или задачи во кои не сум засегнат-а со детали.

___2. Повеќе се грижам за генералниот исход, отколку за деталите на задачата која треба да ја завршам.

___3. При изведување на задача сакам да утврдам, како она што го работам се вклопува во генералната слика.

___4. Настојувам да го истакнам генералниот аспект на работите, односно целокупниот ефект од одреден проект.

___5. Повеќе сакам ситуации во кои можам да се фокусирам на генералните работи отколку на специфичните.

___6. При дискутирање или запишување на моите идеи, сакам да го изразам нивниот обем и контекст, т.е. генералната слика на идеите.

___7. Настојувам да посветувам малку внимание на детали.

___8. Сакам да работам на проекти кои третираат генерални проблеми, а не ситни детали.

Скала за самопроцена на ЛОКАЛЕН СТИЛ

Прочитајте го секое тврдење, а потоа проценете се себеси на скалата од 1- 7, во зависност од тоа колку описот се однесува на вас. Одговорете така што на празната линија пред секое тврдење ќе го впишете соодветниот број од скалата. Овде нема точни и неточни одговори, туку пожелно е да одговорите искрено. Ви благодарам на соработката.

2- Воопшто не се однесува; 2- Не многу; 3- Малку; 4- Донекаде;

5- Се однесува; 6- Многу се однесува; 7- Сосема се однесува

___1. Повеќе преферирам да се справувам со специфични проблеми отколку со генерални прашања.

___2. Повеќе преферирам задачи кои се однесуваат на еден конкретен проблем отколку на генерални или повеќекратни проблеми.

___3. Настојувам да го разложам проблемот на повеќе мали проблеми кои можам да ги решам, без да гледам на проблемот во целина.

___4. Сакам да обезбедам детални или специфични информации за проектите на кои работам.

___5. Сакам проблеми во кои е потребно да посветувам внимани на детали.

___6. Повеќе посветувам внимание на деловите од задачата отколку на нејзиниот целокупен ефект или значајност.

___7. Сметам дека при дискутирање или пишувае на одредена тема, деталите и фактите се позначајни отколку целокупната слика.

___8. Сакам да помнам факти и информации без конкретна содржина

Скала за самопроцена на НАДВОРЕШЕН СТИЛ

Прочитајте го секое тврдење, а потоа проценете се себеси на скалата од 1- 7, во зависност од тоа колку описот се однесува на вас. Одговорете така што на празната линија пред секое тврдење ќе го впишете соодветниот број од скалата. Овде нема точни и неточни одговори, туку пожелно е да одговорите искрено. Ви благодарам на соработката.

3- Воопшто не се однесува; 2- Не многу; 3- Малку; 4- Донекаде;

5- Се однесува; 6- Многу се однесува; 7- Сосема се однесува

___1. Кога започнувам одредена задача, сакам да споделуваам идеи со пријателите или врсниците.

___2. Доколку ми се потребни дополнителни информации, повеќе преферирам да разговарам со другите отколку да читам извештаи за тоа.

___3. Сакам да учествувам во активности, во кои можам да соработувам со останатите како дел од тимот.

___4. Сакам проекти во кои можам да работам заедно со останатите.

___5. Сакам ситуации во кои соработувам со другите и сите работат заедно.

___6. При дискусија или известување, сакам да ги комбинирам сопствените идеи со идеите на останатите луѓе.

___7. Кога работам на проект, сакам да ги споделувам идеите и да добивам сугестии од другите луѓе.

___8. Кога донесувам одлуки, се трудам да ги земам предвид мислењата на другите луѓе.

Скала за самопроцена на ВНАТРЕШЕН СТИЛ

Прочитајте го секое тврдење, а потоа проценете се себеси на скалата од 1- 7, во зависност од тоа колку описот се однесува на вас. Одговорете така што на празната линија пред секое тврдење ќе го впишете соодветниот број од скалата. Овде нема точни и неточни одговори, туку пожелно е да одговорите искрено. Ви благодарам на соработката.

4- Воопшто не се однесува; 2- Не многу; 3- Малку; 4- Донекаде;

5- Се однесува; 6- Многу се однесува; 7- Сосема се однесува

___1. Сакам да ги контролирам сите фази во текот на проектот, без да морам да се консултирам со останатите.

___2. При обид за донесување одлука, се потпирам на сопствената проценка за ситуацијата.

___3. Преферирам ситуации во кои можам да ги спроведувам сопствените идеи, без да се потпирам на останатите.

___4. При дискутирање или запишување на идеи, единствено сакам да ги користам сопствените идеи.

___5. Сакам проекти кои можам да ги завршам независно.

___6. Повеќе преферирам да читам извештаи за информациите кои ми се потребни отколку да ги прашувам останатите за тоа.

___7. Кога се соочувам со проблем, сакам да го разрешам самостојно.

___8. Сакам самостојно да работам на одредена задача или проблем.

Скала за самопроцена на ЛИБЕРАЛЕН СТИЛ

Прочитајте го секое тврдење, а потоа проценете се себеси на скалата од 1- 7, во зависност од тоа колку описот се однесува на вас. Одговорете така што на празната линија пред секое тврдење ќе го впишете соодветниот број од скалата. Овде нема точни и неточни одговори, туку пожелно е да одговорите искрено. Ви благодарам на соработката.

6- Воопшто не се однесува; 2- Не многу; 3- Малку; 4- Донекаде;

5- Се однесува; 6- Многу се однесува; 7- Сосема се однесува

___1. Задоволство ми претставува да работам на проекти кои ми дозволуваат да изнаоѓам нови начини за изведување на работите.

___2. Сакам ситуации во кои можам да испробувам нови начини на изведување на работите.

___3. Сакам да ги менувам рутинските активности, со цел да се подобри начинот на кој задачите се извршуваат.

___4. Сакам да ги искористам старите идеи или начини на извршување на работите и да трагам по нови и подобри идеи или начини.

___5. Кога се соочувам со проблем, преферирам да изнаоѓам нови стратегии или методи за негово решавање.

___6. Сакам проекти кои ми овозможуваат да гледам на ситуациите од нов агол.

___7. Сакам да откривам нови методи за решавање на старите проблеми.

___8. Сакам да ги извршувам работите на нови начини, кои не се користени од другите луѓе во минатото.

Скала за самопроцена на КОНЗЕРВАТИВЕН СТИЛ

Прочитајте го секое тврдење, а потоа проценете се себеси на скалата од 1- 7, во зависност од тоа колку описот се однесува на вас. Одговорете така што на празната линија пред секое тврдење ќе го впишете соодветниот број од скалата. Овде нема точни и неточни одговори, туку пожелно е да одговорите искрено. Ви благодарам на соработката.

7- Воопшто не се однесува; 2- Не многу; 3- Малку; 4- Донекаде;

5- Се однесува; 6- Многу се однесува; 7- Сосема се однесува

___1. Сакам да ги извршувам работите на начин, на кој биле извршувани во минатото.

___2. Кога сум задолжен-а за нешто, сакам да следам методи и идеи кои се користени во минатото.

___3. Сакам задачи и проблеми кои бараат следење на строги правила со цел да бидат решени.

___4. Не сакам проблеми кои искрснуваат при работење на вообичаени и рутински активности.

___5. Се држам до стандардните правила и начини на изведување на некоја работа.

___6. Сакам ситуации во кои можам да следам однапред дефинирани правила.

___7. Кога сум соочен-а со проблем сакам да го решам на традиционален начин.

___8. Сакам ситуации во кои мојата улога е традиционална.

Прилог Б

Të dhëna të përgjithëshme për profesorët

(Plotëson profesori)

Gjinia________________

Përkatësia etnike______________________

Përvoja e punës në arsim______________

Lënda që ligjëroni_____________________

Rrethoni paralelet në të cilat ligjëroni: I^{1} , I^{9} , I^{10}

Të dhëna të përgjithëshme për nxënësit

(Plotëson nxënësi)

Gjinia__________________

Përkatësia etnike___________________

Numri në ditar________

Viti dhe drejtimi në shkollë të mesme__________________________

Shkalla për vetëvlerësim të STILIT GLOBAL

Lexoni çdo pohim e më pas vlerësoni veten në shkallën prej 1- 7, në varësi të asaj sa vlerësimi iu përgjigjet juve. Përgjigjuni ashtu që në vijën e zbrazët para çdo pohimi do ta shënoni numrin përkatës nga shkalla. Këtu nuk ka përgjigje të sakta dhe të gabuara, por do të ishte mirë të përgjigjeni sinnqerisht. Ju faleminderoj për bashkëpunimin.

8- Aspak s'pajtohem; 2- Jo shumë; 3- Pak; 4- Deri diku;

5- Pajtohem; 6- Pajtohem shumë; 7- Plotësisht pajtohem

___1. Dua situata ose detyra në të cilat nuk jam i/e preokupuar me detale.

___2. Më shumë interesohem për rezultatin gjeneral, se sa për detalet e detyrës që duhet të kryej.

___3. Gjatë kryerjes së detyrës dua të konstatoj se si kjo që po bëj përshtatet në fotografin gjenerale.

___4. Mundohem ta thekësoj aspektin gjeneral të punëve, respektivisht efektin e tërësishëm të një projekti të caktuar.

___5. Më shumë i dua situatat në të cilat më shumë mundem të fokusohem në punët gjenerale se sa në specifiket.

___6. Gjatë diskutimit ose shënimit të ideve të mia, dua ta thekësoj përmasën dhe kontekstin e tyre, d.m.th. fotografin gjenerale të ideve.

___7. Tentoj t'iu kushtoj pak vëmendje detajeve.

___8. Dua të punoj në projekte që trajtojn probleme gjenerale, jo detaje të imta.

Shkalla për vetëvlerësim të STILIT LOKAL

Lexoni çdo pohim e më pas vlerësoni veten në shkallën prej 1- 7, në varësi të asaj sa vlerësimi iu përgjigjet juve. Përgjigjuni ashtu që në vijën e zbrazët para çdo pohimi do ta shënoni numrin përkatës nga shkalla. Këtu nuk ka përgjigje të sakta dhe të gabuara, por do të ishte mirë të përgjigjeni sinnqerisht. Ju faleminderoj për bashkëpunimin.

9- Aspak s'pajtohem; 2- Jo shumë; 3- Pak; 4- Deri diku;

5- Pajtohem; 6- Pajtohem shumë; 7- Plotësisht pajtohem

___1. Më shumë preferoj të merrem me probleme specifike se sa me pyetje globale.

___2. Më shumë preferoj detyra që kanë të bejnë me një problem konkret se sa me probleme gjenerale ose të njëpasnjëshme.

___3. Tentoj ta shpërbëj problemin në më shumë probleme të vogla që mund t'i zgjedh pa mos shikuar problemin në tërësi.

___4. Dua të siguroj informacione detale ose specifike për proektet në të cilat punoj.

___5. Dua probleme në të cilat nevojitet t'iu përkushtohem detaleve.

___6. Më shumë iu kushtoj kujdes pjesëve të detyrës se sa efektit ose rëndësisë së saj gjenerale.

___7. Vlerësoj se gjatë diskutimit ose shkrimit në temë të caktuar, detajet dhe faktet janë më të rëndësishëm se fotografia gjenerale.

___8. Dua të memoroj fakte dhe informacione pa përmbajtje konkrete.

Shkalla për vetëvlerësim të STILIT TË JASHTËM

Lexoni çdo pohim e më pas vlerësoni veten në shkallën prej 1- 7, në varësi të asaj sa vlerësimi iu përgjigjet juve. Përgjigjuni ashtu që në vijën e zbrazët para çdo pohimi do ta shënoni numrin përkatës nga shkalla. Këtu nuk ka përgjigje të sakta dhe të gabuara, por do të ishte mirë të përgjigjeni sinnqerisht. Ju faleminderoj për bashkëpunimin.

10- Aspak s'pajtohem; 2- Jo shumë; 3- Pak; 4- Deri diku;

5- Pajtohem; 6- Pajtohem shumë; 7- Plotësisht pajtohem

___1. Kur filloj detyrë të caktuar, dua të ndajë ide me shokët ose moshatarët.

___2. Nëse më duhen informata plotësuese, më shumë preferoj të flas me të tjerët se sa të lexoj raporte për të.

___3. Dua të marrë pjesë në aktivitete në të cilat mund të bashkëpunoj me të tjerët si pjesë e ekipit.

___4. Dua projekte në të cilat mund të punoj bashkë me të tjerët.

___5. Dua situata në të cilat bashkëpunoj me të tjerët dhe të gjithë punojnë bashkë.

___6. Gjatë diskutimit ose raportimit dua t'i kombinoj idet e mia me idet e njerëzve tjerë.

___7. Kur punoj në një projekt dua t'i ndajë idet dhe të marr sugjestione nga njerëzit e tjerë.

___8. Kur sjell përfundime mundohem t'i marr parasysh mendimet e njerëzve tjerë.

Shkalla për vetëvlerësim të STILIT TË BRENDËSHËM

Lexoni çdo pohim e më pas vlerësoni veten në shkallën prej 1- 7, në varësi të asaj sa vlerësimi iu përgjigjet juve. Përgjigjuni ashtu që në vijën e zbrazët para çdo pohimi do ta shënoni numrin përkatës nga shkalla. Këtu nuk ka përgjigje të sakta dhe të gabuara, por do të ishte mirë të përgjigjeni sinnqerisht. Ju faleminderoj për bashkëpunimin.

11- Aspak s’pajtohem; 2- Jo shumë; 3- Pak; 4- Deri diku;

5- Pajtohem; 6- Pajtohem shumë; 7- Plotësisht pajtohem

___1. Dua t’i kontrolloj të gjithë fazat gjatë projektit, pa mos qenë i detyruar të konsulltohem me të tjerët.

___2. Gjatë orvatjes për të sjell vendim mbështetem në vlerësimin tim për situatën.

___3. Preferoj situata në të cilat mund të zbatoj idet e mia, pa mos u mbështetur te të tjerët.

___4. Gjatë diskutimit ose shënimit të ideve dua të shfrytëzoj vetëm idet e mia.

___5. Dua projekte të cilat mund t’i përfundoj i/e pavarur.

___6. Më shumë preferoj të lexoj raporte për informacionet që më duhen se sa të pyes të tjerët për të.

___7. Kur ballafaqohem me problem dua ta përfundoj i/e pavarur.

___8. Dua i/e pavarur të punoj në detyrë ose problem të caktuar.

Shkalla për vetëvlerësim të STILIT LIBERAL

Lexoni çdo pohim e më pas vlerësoni veten në shkallën prej 1- 7, në varësi të asaj sa vlerësimi iu përgjigjet juve. Përgjigjuni ashtu që në vijën e zbrazët para çdo pohimi do ta shënoni numrin përkatës nga shkalla. Këtu nuk ka përgjigje të sakta dhe të gabuara, por do të ishte mirë të përgjigjeni sinnqerisht. Ju faleminderoj për bashkëpunimin.

12- Aspak s’pajtohem; 2- Jo shumë; 3- Pak; 4- Deri diku;

5- Pajtohem; 6- Pajtohem shumë; 7- Plotësisht pajtohem

___1. Më paraqet kënaqësi të punoj në proekte që më lejojn të gjejë mënyra të reja për kryerjen e detyrave.

___2. Dua situata në të cilat mund të provoj mënyra të reja për kryerjen e detyrave.

___3. Dua t’i ndërroj aktivitet rutinë me qëllim të përmirësohet mënyra me të cilën zgjidhen detyrat.

___4. Dua t’i shfrytëzoj idet ose mënyrat e vjetra për kryerjen e detyrave dhe të ineresohem për mënyra ose ide të reja më të mira.

___5. Kur ballafaqohem me problem preferoj të gjej strategji ose metoda të reja për zgjidhjen e tij.

___6. Dua projekte që më mundësojnë të vërej situatat nga një këndvështrim i ri.

___7. Dua të zbuloj metoda të reja për zgjidhjen e problemeve të vjetra.

___8. Dua t’i kryej punët në mënyra të reja që nuk janë shfrytëzuar nga njerëz tjerë të kaluarën.

Shkalla për vetëvlerësim të STILIT KONZERVATIV

Lexoni çdo pohim e më pas vlerësoni veten në shkallën prej 1- 7, në varësi të asaj sa vlerësimi iu përgjigjet juve. Përgjigjuni ashtu që në vijën e zbrazët para çdo pohimi do ta shënoni numrin përkatës nga shkalla. Këtu nuk ka përgjigje të sakta dhe të gabuara, por do të ishte mirë të përgjigjeni sinnqerisht. Ju faleminderoj për bashkëpunimin.

13- Aspak s'pajtohem; 2- Jo shumë; 3- Pak; 4- Deri diku;

5- Pajtohem; 6- Pajtohem shumë; 7- Plotësisht pajtohem

___1. Dua t'i kryej punët në mënyrën në të cilën janë kryer në të kaluarën.

___2. Kur jam i/e ngarkuar me diçka, dua të ndjek ide dhe metoda që janë shfrytëzuar në të kaluarën.

___3. Dua detyra dhe probleme që kërkojnë të ndiqen rregulla rigoroze me qëllim që të zgjidhen.

___4. Nuk dua probleme që shfaqen gjat zgjedhjes së aktiviteteve të zakonshme dhe rutinë.

___5. Iu përmbahem rregullave dhe mënyrave standarde për kryerjen e ndonjë detyre.

___6. Dua situata në të cilat mund të ndjek rregulla të paracaktuara.

___7. Kur ballafaqohem me problem dua ta zgjidh në mënyrë tradicionale.

___8. Dua situata në të cilat roli im është tradicional.