

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје  
Филозофски факултет  
Институт за педагогија

**Програмска поставеност и реализација на  
содржините на работа на училишниот педагог**

- докторска дисертација -

24.11. 14958  
15.11.

Кандидат:

м-р Биљана Крстеска-Папиќ

Ментор:

проф. д-р Вера Стојановска



Скопје, јуни 2015 год.

## СОДРЖИНА

|        |                                                                                                                                                   |     |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| I      | ТЕОРИСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ .....                                                                                                              | 7   |
| 1.     | ДЕФИНИРАЊЕ НА ОСНОВНИТЕ ПОИМИ.....                                                                                                                | 8   |
| 2.     | АНАЛИЗА НА АКТУЕЛНАТА ЗАКОНСКА РЕГУЛАТИВА И СТАТУСОТ<br>НА ПЕДАГОГОТ КАКО СТРУЧЕН СОРАБОТНИК.....                                                 | 18  |
| 3.     | ПРЕЗЕНТАЦИЈА НА РЕЛЕВАНТНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА И<br>ПОЗИТИВНИТЕ ИСКУСТВА.....                                                                           | 27  |
| 4.     | КОМПЕТЕНЦИИ И ЗАДАЧИ НА УЧИЛИШНИТЕ ПЕДАГОЗИ .....                                                                                                 | 36  |
| 4.1.   | Нови иницијативи и исчекори во креирањето на каталог на<br>основни професионални компетенции на стручните<br>соработници .....                    | 46  |
| 4.1.1. | Содржинска анализа на нацрт-каталогот на основни<br>професионални компетенции на стручните соработници<br>во основните и средните училишта .....  | 47  |
| 4.1.2. | Содржинска анализа на нацрт-каталогот на<br>компетенции на стручен соработник - советник и на<br>стручен соработник - советник и ментор .....     | 53  |
| 5.     | ПРОГРАМСКАТА ПОСТАВЕНОСТ НА ДОКУМЕНТОТ: ОСНОВИ ЗА<br>ПРОГРАМИРАЊЕ НА РАБОТАТА НА ПЕДАГОГОТ .....                                                  | 57  |
| 5.1.   | Училиштен педагог наспроти планирање, програмирање,<br>организирање и следење на воспитно-образовниот процес.....                                 | 73  |
| 5.2.   | Улогата на педагогот во соработката со наставниците,<br>класните раководители и другите директни учесници во<br>воспитно-образовната работа ..... | 77  |
| 5.3.   | Соработка со учениците.....                                                                                                                       | 81  |
| 5.4.   | Соработка и советодавна работа со родителите на учениците ....                                                                                    | 92  |
| 5.5.   | Аналитичко-истражувачка работа .....                                                                                                              | 100 |
| 6.     | ПРОГРАМСКИ ОСНОВИ ЗА РАБОТА НА ПЕДАГОЗИТЕ ПОМЕЃУ<br>ТЕОРИЈАТА И ПРАКТИКАТА.....                                                                   | 103 |
| 7.     | МОДЕЛ НА ПРОГРАМА НА УЧИЛИШНИТЕ ПЕДАГОЗИ .....                                                                                                    | 113 |

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.1 Модел на основи за програмата на работа на училишните педагози во Р. Македонија во 21 век.....                                  | 113 |
| II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО .....                                                                                              | 120 |
| 1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО .....                                                                                                   | 121 |
| 2. ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО .....                                                                                              | 122 |
| 3. ХИПОТЕЗИ ВО ИСТРАЖУВАЊЕТО .....                                                                                                  | 124 |
| 4. ВАРИЈАБЛИ ВО ИСТРАЖУВАЊЕТО .....                                                                                                 | 126 |
| Зависни варијабли.....                                                                                                              | 126 |
| Независни варијабли.....                                                                                                            | 126 |
| 5. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ .....                                                                               | 127 |
| 6. ПРИМЕРОК .....                                                                                                                   | 129 |
| 6.1. Примерок на училишни педагози .....                                                                                            | 129 |
| 6.2. Примерок на наставници.....                                                                                                    | 132 |
| 6.3. Примерок на ученици .....                                                                                                      | 133 |
| 6.4. Примерок на родители .....                                                                                                     | 135 |
| 6.5. Примерок на училишни директори .....                                                                                           | 135 |
| 7. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИ.....                                                                                                       | 137 |
| III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО .....                                                                  | 138 |
| 1. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ ДОБИЕНИ ОД ПРАШАЛНИКОТ НАМЕНЕТ ЗА ПЕДАГОЗИТЕ.....                                                        | 139 |
| 1.1. Мислење на училишните педагози за квалитетот на постоечките официјални и унифицирани програмски основи за нивната дејност..... | 139 |
| 1.2. Мислење на училишните педагози за степенот на јасност и дефинираност на постоечките програмски основи .....                    | 141 |
| 1.3. Мислење на училишните педагози за непосредната реализација на програмските подрачја.....                                       | 144 |
| 1.4. Мислење на педагозите за потреба од подобрување на структурата на програмските основи.....                                     | 150 |

|                                                                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.5. Мислењето на педагозите за компатибилноста на програмските основи со актуелните воспитно-образовни реформи .....                                            | 153 |
| 1.6. Ставови на училишните педагози за потребни измени во програмските основи во зависност од должината на работниот стаж 154                                    |     |
| 1.7. Ставови на училишните педагози за потребни измени во програмските основи во зависност од местоположбата на нивната работна средина.....                     | 156 |
| 1.8. Ставови на училишните педагози за влијанието на нивното образование врз успешноста на реализација на сите програмски подрачја .....                         | 157 |
| 1.9. Мислењето на училишните педагози за важноста на меѓуинституционалниот пристап при осовременувањето на програмските основи .....                             | 159 |
| 2. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ ДОБИЕНИ ОД ПРАШАЛНИКОТ НАМЕНЕТ ЗА НАСТАВНИЦИ.....                                                                                     | 161 |
| 2.1. Разлики во ставовите на одделенските и предметните наставници во однос на тоа колку имаат јасна претстава за работните задачи на педагозите .....           | 161 |
| 2.2. Разлики во мислењата на одделенските и предметните наставници во однос на нивните предлози за приоритетни подрачја на делување на училишните педагози ..... | 162 |
| 2.3. Мислењето на наставниците за потреба од меѓуинституционален пристап при креирањето на програмските основи .....                                             | 168 |
| 3. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ ДОБИЕНИ ОД ПРАШАЛНИКОТ НАМЕНЕТ ЗА РОДИТЕЛИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ .....                                                                        | 170 |
| 3.1. Мислења на родителите и учениците за квалитетот на активности реализирани од страна на педагогот.....                                                       | 170 |
| 3.2. Разлика во ставовите на родителите, наставниците и учениците за приоритетните подрачја на работа на училишните педагози .....                               | 172 |
| 4. АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ДОБИЕНИ СО НЕСТРУКТУИРАНО ИНТЕРВЈУ СО УЧИЛИШНИТЕ ДИРЕКТОРИ.....                                                                         | 176 |
| IV ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА.....                                                                                                                                     | 179 |
| ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ .....                                                                                                                                      | 180 |



|                                         |     |
|-----------------------------------------|-----|
| ЛИТЕРАТУРА.....                         | 186 |
| V ПРИЛОЗИ.....                          | 191 |
| ИНСТРУМЕНТИ .....                       | 192 |
| - прашалник за училишните педагози..... | 193 |
| - прашалник за наставниците.....        | 199 |
| - прашалник за родителите.....          | 203 |
| - прашалник за учениците.....           | 206 |
| - протокол за содржинска анализа.....   | 209 |

## ВОВЕД

Интензивните промени и реформски зафати во образовната сфера во Р. Македонија наметнаа многу нови принципи, очекувања, како и повисоки стандарди во непосредното изведување на воспитно-образовниот процес, а со тоа се отвори и прашањето како е дефинирана новата улога на сите директни или индиректни реализатори. Во таа констелација особено е интересно да се согледа улогата на училишните педагози, како и промени коишто ќе биде неопходно да се случат во сржта на нивната дејност, во услови на интензивни, континуирани и динамични трансформации во нашиот воспитно-образовен систем. Сметаме дека е неопходно промовирањето, односно реafirмирањето на нивната улога, функција и важност во рамките на една воспитно-образовна установа, поради повеќегодишното систематско занемарување на овој профил, како и неговото постапно потиснување на границите на севкупните повеќеслојни и комплексни реформи на нашиот образовен систем.

Училишните педагози заслужуваат да ја понесат улогата на координатори, непосредни спроведувачи, но и евалуатори на сите измени коишто навлегоа и навлегуваат во сите степени на образование и воспитание во Р. Македонија. Станува збор за исклучително сложена и одговорна задача и предизвик коишто бараат квалитетно основно образование, добро познавање на состојбите и актуелните проблеми кои се јавуваат во практиката, но воедно бара и јасно дефинирана основа и прецизно зададени контури според коишто училишните педагози го вршат планирањето и програмирањето на својата севкупна дејност и активности.

Токму затоа е неопходно да се изврши детаљна анализа и толкување на програмската поставеност на „Основите за програмирање на работата на педагогот“, како актуелни програмски основи коишто содржат четири структурални елементи: општи работни задачи на педагогот, глобални подрачја на неговата дејност, предлог-содржини за работа за секое од утврдените подрачја, како и насоки, објаснување за правилно користење и применување на овој документ при креирањето на годишната програма за работа на педагогот. Со анализата на „Основите за програмирање на работата на педагогот“, од повеќе аспекти ќе може полесно да се препознаат сите недостатоци, недоследности и слабости во насока на нивно конструктивно иновирање и подобрување, усогласување со сите тековни, актуелни движења, трендови и тенденции во образованието.

На тој начин училишните педагози би се здобиле и со квалитетни основи според коишто потоа ќе можат да пристапат кон програмирањето и планирањето на својата дејност, бидејќи само со доволно добри, јасно дефинирани и разграничени подрачја за работа на педагозите ќе може да се надминат евентуалните импровизации и недоследности во нивната работа.

Ќе ја отвориме и дилемата дали предвидените пет подрачја за работа на педагогот (односно: непосредно следење на воспитно-образовната работа во

училиштето; советодавно-консултативна работа со наставниците; аналитичко-истражувачка работа; стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар; педагошка евиденција и документација) целосно ја покриваат севкупната дејност и активности коишто се во доменот на работа на училишните педагози. Ќе се обидеме да одговориме и на прашањата кои од предвидените пет подрачја најчесто се реализираат, при реализацијата на кои (од нив) се јавуваат потешкотиите, кои измени ги предлагаат училишните педагози во насока на градење на подобра структура на „Основите за програмирање на работата на педагогот“, како основна претпоставка за промовирање на училишните педагози како профил со исклучително важна и неопходна улога за непречено функционирање на една воспитно-образовна установа.

Наведените прашања ќе бидат детаљно разгледани во рамките на нашиот труд, којшто во првиот дел теориски го обработува централниот проблем преку дефинирањето на основните поими, детаљната анализа на актуелната законска регулатива и статусот на педагогот, разгледувањето на програмската поставеност на „Основите за програмирање на работата на педагогот“ и презентацијата на релевантните искуства и истражувања.

Во вториот дел е презентиран методолошкиот пристап кон истражувањето на проблемот, односно дефиниран е предметот и целта на истражувањето, задачите и хипотезите, како и варијаблите, методите, техниките и инструментите коишто беа применети во истражувањето, додека пак, во третиот дел е извршена презентација, анализа и толкување на добиените резултати по спроведеното истражување. Во заклучниот, четвртиот дел на трудот се сублимирани најважните препораки и заклучоци до кои е дојдено со истражувањето.

## I ТЕОРИСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ

## 1. ДЕФИНИРАЊЕ НА ОСНОВНИТЕ ПОИМИ

Во насока на осветлување на сите аспекти на проблематиката на програмската поставеност и реализацијата на „Основите за програмирање на работата на педагогот“ неопходно е да се изврши детаљна анализа на релевантните педагошки извори како клучен чекор за правилното и прецизното дефинирање на основните поими содржани во предметот на истражувањето.

Иако терминот *основи* е во секојдневна употреба и се смета за општо познат поим, сметаме дека е потребно и неговото концизно дефинирање, притоа консултирајќи ги различните речници на странски изрази; така, во „Лексиконот на странски изрази и зборови“ на авторот М. Вујаклија („Лексикон страних речи и изрази“, 1986) се дава објаснување за поимот база (грч. basis) чишто синоними се: основа, темел, подлога.

Слично објаснување се сретнува и во „Речникот на странски зборови“ (Filipović, M., Rječnik stranih riječi, 1983), односно терминот основа се поистоветува и дефинира како темел, база.

Од аспект на нашиот проблем и тема прифатливо е горенаведеното објаснување, бидејќи основата за програмирање на работата на училишните педагози не е впрочем ништо друго туку база, темел врз која треба да се изврши креирањето на целокупната дејност на педагозите (или други стручни соработници).

И поимот *реализација* е во честа, секојдневна употреба, па затоа само накусо ќе се осврнеме на неговото толкување низ двата горенаведени извори. Така, М. Вујаклија (стр.787) дава објаснување дека зборот реализација има француско потекло, а означува: остварување, извршување, спроведување на идејата во конкретно дело. Слично објаснување нуди и М. Филиповиќ (стр.313), кој реализацијата ја толкува исто така како остварување и трансформирање на идејата, замислата во дело.

Втор клучен поим содржан во предметот на истражувањето е повеќеслојниот и комплексниот термин: *програмирање*. И овој термин е речиси во секојдневна употреба во различни области и научни подрачја, но и покрај неговото често користење, тешко е да се најде неговата единствена, концизна и прецизна определба. Генерално, тој најчесто се дефинира како основен процес во информатичкото подрачје, со кој се врши создавање на нови видови програми, програмски јазици и сл. ([www.en.wikipedia.org](http://www.en.wikipedia.org)), но многу поприфатлива за нас е општата определба за програмирањето како координиран, поврзан систем на акции, процедури и активности коишто имаат заедничка цел и временска рамка ([www.dictionary.reference.com](http://www.dictionary.reference.com)) или како процес на размислување, планирање и формулирање на програми за одредени подрачја на работа ([www.thefreedictionary.com](http://www.thefreedictionary.com)).

Интересно е да се направи осврт и низ педагошката литература со цел детерминација на овој комплексен и мошне широк термин, но согледан низ

призмата на воспитно-образовниот процес. Така, во „Педагошката енциклопедија 2“ (Pedagoška enciklopedija 2, 1989) се сретнува синтагмата: програмирање во воспитанието и образованието сфатена како синоним за планирање на развојот на образованието. Во посочениот извор се презентирани фазите на програмирањето, односно: планирањето коешто му претходи на програмирањето, а потоа непосредната подготовка за наставниот процес и неговата реализацијата. Интересно е што се сретнува и информацијата дека целокупниот воспитно-образовниот процес се програмира врз основа на зададени рамки на наставни програми, како и благодарение на претходно подготвените пакети на програми. Токму овој момент е во тесна корелација со нашата синтагма: основи за програмирање.

Како синоним за сложенката: програмирање на воспитанието и образованието се користи: планирање на развојот на воспитанието и образованието, па затоа анализата ја продлабочивме и во насока на компарација на наведените синтагми. Во горенаведениот извор, функцијата на планирањето на развојот на образованието е дефинирана како: а) насочување на активностите за рационално ползување на расположливите ресурси; б) насочување на текот на образованието на неговите најповолни варијанти со оглед на поставените цели, но и на ограничувањата; в) насочување на развојот на организацијата на образованието со цел постигнување на нејзината максимална ефикасност, рационалност и економичност; г) насочување на структурни промени во системот на образованието и неговата динамизација и еластичност; д) максимално усогласување на постојаните диспропорции помеѓу развојот на општеството и неговите потреби во образовната сфера итн. (Pedagoška enciklopedija 2, 1989)

Презентираните функции најдобро ја отсликуваат сета сложеност и обемност на програмирањето во образованието.

Во „Педагошкиот лексикон“ (1996, стр.371-372) е дадено објаснувањето за синтезата на претходно компарираниите поими, односно: планирање и програмирање на воспитанието и образованието сфатено како обезбедување на систематичност во остварувањето на целите и задачите од воспитно-образовниот карактер (во однос на време, начин на реализација, како и субјекти кои ќе ја имаат улогата на реализатори). Понатаму, во „Педагошкиот речник“ (2002, стр. 232) е дадено само кусото толкување на синтагмата: планирање на наставата, но сфатено во најтесната смисла на зборот (како подготовка за непосредно реализирање на наставниот процес), така што нема можност и простор за неговото поврзување со нашиот клучен термин, којшто е многу поширок.

Слична определба е дадена кај авторите М. Стевановиќ и А. Мурадбеговиќ, во изворот: „Дидактичке иновације у теорији и пракси“ (Дидактички иновации во теоријата и практиката, 1990, стр.80), односно планирањето описно се дефинира како активност со која се проектира однапред целокупната наставна работа, во согласност со поставените цели и



задачи. Со овој пристап доминантната улога во планирањето (сфатено во тесната смисла на зборот) ја има непосредниот реализатор на наставата, додека планирањето и програмирањето коешто го вршат педагогот (или другите стручни соработници) не е детаљно разгледано. Улогата на педагогот е разгледана само од аспект на неговата дидактичка функција и консултативната помош којашто може да им ја даде на наставниците при планирањето.

Сличен пристап се забележува и кај авторите Н. Трнавац и Ј. Ѓорѓевиќ, во книгата „Педагогија“ (1992), односно се сретнува само терминот планирање на редовниот наставен процес, додека поширокото видување, програмирање и планирање на развојот на образованието, отсуствува во овој извор.

Авторот К. Попоски, во својот труд: „Програмирање на воспитно-образовниот процес“ (2000, стр. 113) ја користи синтагмата: стратегија на програмирање на наставниот процес којашто е: план или систем од насоки (правила) за постапките, активностите и начините за нивно извршување, што се применуваат при изработувањето на наставните програми, со намера да се подготват програми со чија реализација ќе се постигнат саканите цели на воспитанието и образованието.

Во трудот: „Методика рада школског педагога“ (Методика на работа на училишниот педагог, 1988), д-р В. Јуриќ посочува дека со процесот на програмирањето се утврдуваат единствени рамки за понатамошната успешна реализација на редовната работа на училишните педагози; тие се, всушност, основа за определување на подрачјата на работа на педагозите. Ова толкување осветлува уште еден важен аспект на процесот на програмирањето, а тоа е улогата на училишниот педагог во него, што е, пак, во најтесната корелација со предметот на нашето истражување.

Токму тука се наметнува и прашањето како да се дефинира синтагмата: *основи за програмирање на работата на училишниот педагог* (којашто лежи во самата срж на нашата проблематика). Сметавме дека најиздржано објаснување ќе биде понудено во рамките на програмскиот документ: „Основи за програмирање на воннаставната воспитно-образовна дејност на основното училиште и на работата на стручните соработници“ (1999, стр. 82), бидејќи во него се содржани и основи за програмирање на работата на педагогот. „Овој документ (...) е наменет да помогне токму при осмислувањето и конкретизирањето на содржината на стручната работа на стручната служба во училиштето, било тоа да се остварува тимски или, пак, индивидуално“. Дидактичката функција на оваа, рамковно дадена програма за работата на педагогот, е да послужи како насока при креирањето на конкретни годишни програми со кои ќе се врши операционализација на целите кои пред себе и пред училиштето ги има проектирано училишниот педагог.

Се наметнува прашањето за прецизно дефинирање на значењето на уште една сложенка (содржана во насловот на нашата тема): *програмска*

*поставеност* (на основи за програмирање на работата на педагогот). Генерално, програмската поставеност на основите за програмирање на работата на педагогот ќе ја третираме како нејзината структура, од аспект на структуралните елементи или подрачјата коишто ја сочинуваат нејзината содржина.

„Програмските основи се состојат од четири структурни елементи: општи работни задачи на стручниот работник, глобални подрачја во рамките на кои ја остварува својата стручна работа, содржина на работата за секое подрачје во најопшти рамки и насоки за користење на овие основи при изготвувањето на програма за работа на стручниот работник во односната учебна година“. (Основи за програмирање на воннаставната воспитно-образовна дејност на основното училиште и на работата на стручните соработници, 1999, стр. 82)

Детаљната анализа и толкувањето на програмската поставеност на овој програмски документ односно неговата структура и содржина ќе биде предмет на нашиот интерес и разработка во наредното поглавје.

Покрај сите овие поими и синтагми, потребно е да се даде и јасен приказ на значењето на поимот *педагог*, кој и покрај тоа што е општо познат и прифатен поим, сè уште нема единствен пристап при неговото толкување, односно може да се сретнат различни објаснувања и определби, од аспект на неговото потесно или пошироко дефинирање.

Странските извори и автори (од англо-саксонското потекло) најчесто поимот педагог го определуваат како синоним за воспитувачот, наставникот, едукаторот, односно на лицето што го изведува образовниот процес. Така, според електронскиот извор [www.en.wikipedia.org](http://www.en.wikipedia.org) педагог е училиштен наставник или учител, а дадено е и објаснувањето за грчкото потекло на зборот и неговото значење (*paidia*, *paido*-дете, *agogos*-оној што води, односно тоа најчесто биле робовите коишто се грижеле, а често и ги воспитувале децата на робовладетелите).

Треба да се напомене дека при анализата на американските извори дури и не може да се сретне поимот педагог, туку *school counselor* (училиштен советник) кој во некои подрачја на својата дејност допира подрачја на работа кои се најчесто содржани во годишните програми за работа на педагозите на нашите простори.

Според друг електронски извор ([www.dictionaty.reference.com](http://www.dictionaty.reference.com)) поимот педагог има идентично значење како поимот едукатор, а означува лице кое го изведува едукативниот процес со млади луѓе.

Малку пошироко видување и објаснување за значењето на овој термин се сретнува при анализата на електронскиот извор *Webster's Revised Unabridged Dictionary* (by Princestone University), каде поимот педагог, покрај синонимното толкување идентично како и во претходно посочените извори, се определува и како академик, член на факултетот кој ги едуцира

студентите на колеџите или универзитетите, но исто така и како: инструктор, ментор, училиштен раководител и училиштен директор.

Слично објаснување на претходно изложените се сретнува и во „Педагошкиот речник“ (2002, стр. 217), односно педагогот се толкува како личност која се занимава со воспитно-образовниот процес; наставник или секој друг поединец кој учествува и е активен во образовниот процес. Сметаме дека овој пристап е многу широк и недоволно прецизно ја дефинира улогата на педагогот и неговата област на делување во рамките на училиштето.

Многу подетален приказ на овој поим е презентираан во рамките на „Педагошкиот лексикон“ (1996): „1. секој кој се занимава со воспитувањето; 2. лицето кое професионално се занимава со воспитувањето (наставник и сл.); 3. стручњак кој во училиште го предава наставниот предмет - педагогија; 4. дипломиран педагог; 5. стручњак кој се занимава со проучувањето на педагогијата“ (Педагошкиот лексикон, 1996, стр.356). Со ваков приод се добива многу појасна слика за некои од можните области во кои успешно се објаснува овој профил.

Интересно е што во овој извор се сретнуваат и толкувањата за предучилишниот педагог и училишниот педагог, односно предучилишниот педагог е: „Стручњак за прашањата за воспитанието и образованието на децата од предучилишната возраст во несемејните (институционални) и семејните услови. Најчесто работи како стручен соработник во предучилишните установи. Овој профил на педагози се подготвува на редовните и/или постдипломските студии“ (Педагошкиот лексикон, 1996, стр.392). Училиштен педагог, пак, е: „Дипломиран педагог кој работи на местото на стручниот соработник во основните и средните училишта. Првите училишни педагози започнале да се вработуваат во периодот од 1953 до 1958 година. Нивните активности ги утврдувале соодветни просветни органи, а најчесто се однесувале на работа со учениците, наставниците, родителите на учениците; организирање и следење на воспитно-образовната работа во училиштата; воведување на иновации, работа со надарени ученици и сл. Заедно со училишниот психолог, директорот на училиштето и наставниот кадар придонесуваат за поефикасното остварување на целите и задачите на училиштето во сè посложените услови“ (Педагошкиот лексикон, 1996, стр.574).

Ова поопширно објаснување содржи и еден друг важен елемент, како што се посочените подрачја на работа на педагогот, што се, пак, содржани и во самата структура на основите за програмирање на неговата дејност. Затоа овој пристап многу посуштински ја одредува улогата и значењето на профилот - педагог во рамките на училиштето.

Речиси идентично толкување се препознава и во Педагошката енциклопедија 2 (1989, стр.174), а тој е расчленет на: предучилиштен педагог и училиштен педагог. „Специфичноста на функцијата на предучилишниот педагог во установата произлегува од фактот дека тој е стручен соработник



(а не инспектор, советник, раководител и сл.), што подразбира активна и конструктивна соработка со сите чинители во воспитно-образовниот процес (воспитувачи, други соработници, директор, стручни органи, родители, претставници на заедницата, како и стручни училишта и факултети) со цел неговото постојано унапредување. Во рамките на неговото делување влегуваат: стручно-аналитичка работа, учество во планирањето, следење и вреднување на резултатите на воспитно-образовниот процес и грижа во детските градинки, во стручното усовршување на вработените, организирање на методичкиот кабинет и сл., како и непосредното учество во процесот на основната дејност на установата (Pedagoska enciklopedija 2, 1989, str. 240).

Поимот училиштен педагог е детаљно дефиниран и објаснет и мошне важно е тоа што во посочениот извор (1989, стр.425) се спомнуваат и ориентационите програми за работа (кои во тој период ги подготвувале републичките и покраинските просветни органи), според кои активната на училишниот педагог се реализира во неколку следни подрачја како: соработка со наставниците во изработка на нивните оперативни планови за работа; следење на реализацијата на планот и програмата за воспитно-образовната работа; унапредување на наставата, начинот на оценувањето; професионалното насочување на учениците и сл. сè со цел обезбедување на поголема ефективност на училиштето. Ова толкување укажува на важноста и улогата на ориентационите рамки за програма на работа (или основи за програмирање на работата на училишниот педагог) што е тесно поврзано со областа во која е фокусирано нашето интересирање. Секако дека вака широко поставени видувањата за училишниот педагог претставуваат важен постулат за организирање на нашето истражување.

П. Мандиќ, во својот труд: „Савјетодавна воспитна работа“ (Советодавна воспитна работа, 1986, стр.33) профилот педагог го дефинира преку презентирањето на подрачјата на неговата работа, како: истражувачка работа; унапредување на наставата; советодавна работа во училиштето; професионална ориентација на учениците, утврдување услови и критериуми за нивното запишување во училиштето; индивидуализиран пристап за учениците со пречки во развојот и сл. Токму поради ваквите разновидни подрачја на работа неопходно е квалитетно да се дефинирани основите според кои се врши програмирањето на работата на училишниот педагог, односно тие да бидат целосно усогласени со многубројните реформски зафати кои се реализираат интензивно во нашиот образовен систем во изминатава деценија.

В. Јуриќ во својот труд: „Методика рада школског педагога“ (Методика на работа на училишниот педагог, 1988) се обидува да ги осветли сите подрачја на работа на училишниот педагог, во насока на негово што попрецизно дефинирање како профил. Авторот го промовира сфаќањето дека училишниот педагог, со оглед на разновидноста на подрачјата во кои ја врши операционализацијата на зададените цели е, всушност, најадекватно и најстручно лице кое може и треба да ја води и организира педагошката служба во училиштето (стр.13).

Според актуелниот Закон за основно образование (2008, стр.10, член 77) педагогот ја има улогата на стручен соработник, покрај психологот, социологот, социјалниот работник, дефектологот и библиотекарот. Интересно е што во членот 87 се содржани и задачите коишто се обврска на стручниот соработник во основното училиште (без притоа да бидат одделно наброени задачите кои се во доменот на редовни активности на училишниот педагог. Во наредното поглавје ќе биде извршена нивна детаљна анализа, во насока на откривање на корелацијата помеѓу овие, законски утврдени задолженија на стручните соработници и програмската поставеност на основите за програмирање на работата на педагогот).

И во рамките на Законот за средно образование (1995, бр.44, член 72) педагогот го има статусот на стручниот соработник (покрај психологот, дефектологот, социологот, лаборантот и библиотекарот). Како и во Законот за основно образование, така и во овој законски документ прецизно се дефинирани условите според кои се врши избор и вработување на стручните соработници, како и нивните потребни квалификации, начинот на нивното усовршување и оценување.

Тргувајќи од фактот дека педагогот како стручен соработник е најчесто ангажиран во стручната служба во училиштето, сметаме дека неговата определба ќе биде поцелосна доколку се изврши кус осврт, низ релевантните педагошки извори во потрага по значењето на овој поим (кој иако не е содржан во насловот на нашата тема, сепак, има директно влијание при осветлувањето на сите аспекти на тематиката).

Така, во „Педагошкиот речник“ (2002, стр.220) се користи терминот педагошко-психолошка служба како: „Специфична стручна служба која придонесува кон остварувањето на целите и задачите на училиштето или на друга воспитно-образовна институција. Според својот карактер, оваа служба е советодавна и придонесува кон: 1. унапредувањето на образовно-воспитната работа во училиштето или во друга воспитна институција; 2. следењето и создавањето поповолни услови за развој на личноста на ученикот; 3. училишната и професионалната ориентација на учениците и 4. ширењето на педагошките и психолошките знаења меѓу наставниците, родителите и учениците.“ (Педагошкиот речник 2002, стр.220)

Оваа определба за стручната служба ни овозможува јасен увид во некои од подрачјата на работа на училишниот педагог како непосреден реализатор. Анализата ја започнавме од релативно најновиот извор (педагошки), тргнувајќи од претпоставката дека во него ќе се добијат најмногу и најопширни информации за оваа служба, со оглед на тоа дека во периодот од кога датира изворот, таа е промовирана, но поминала низ повеќе фази во сопствениот развој и модификација. И покрај очекувањето, презентираната определба е значително површна и од аспект на широчината таа е мошне тесна.

Слично толкување е дадено во „Педагошкиот лексикон“ (1996), односно: „Педагошко-психолошката служба во училиштата е посебна стручна

служба која придонесува за унапредувањето на воспитно-образовната работа на училиштето. Ја сочинуваат училишните педагози, психолози, дефектолози и социјални работници во зависност од развиеноста на училиштето. Ги испитува способностите на учениците, учествува во откривањето и решавањето на различните облици на нарушувања и потешкотии во работата на учениците, професионално ги насочува учениците, ја унапредува наставата, начинот на оценувањето, програмирањето и други работи, значајни за учениците во училиштето". (Педагошкиот лексикон, 1996, стр. 365) Низ оваа определба се забележува малку пошироко видување за профилот на кадрите коишто се непосредно вклучени во организацијата и делувањето на педагошко-психолошката служба, односно покрај примарната улога на педагозите и психолозите, спомнати се и дефектолозите и социјалните работници како профили што, исто така, можат да бидат директно инволвирани во рамките на оваа служба. И низ наведеното објаснување се препознаваат само мал дел од редовните задачи на службата. Овдека отсуствува детален и јасен приказ на сите подрачја на делувањето што би помогнале во прецизното дефинирање на спектар на содржини и активности коишто ги има службата, а посредно и педагогот.

Во „Педагошката енциклопедија 2“ (1989, стр. 183-184) е дадено поопширно дескриптивно толкување на синтагмата: педагошко-психолошка служба, односно првенствено е презентирани кусиот историски осврт за зачетоците на оваа специфична училишна служба на нашите простори во педесеттите години на минатиот век, како и профил на кадри што се вклучувале во реализацијата на нејзините задачи. Презентираните подрачја на работа се идентични на тие коишто се сретнуваат во „Педагошкиот речник“, но за разлика од претходните извори даден е приказот на основните задачи коишто ги врши педагошко-психолошката служба: „1. врз основа на тестирањето на способностите на учениците, со психолошките тестови, психологот: а) ги предлага учениците, кои имаат пречки во менталниот развој, за школување во специјални училишта или одделенија, б) ги открива децата кои поради побавниот интелектуален развој, потешко ја следат наставата, в) ги открива талентираниите ученици, г) го следи успехот на децата со различни способности и во случај на потреба ги предлага мерките за подобрување на успехот, како и за подобро приспособување на ученикот, д) ја утврдува интелектуалната, емоционалната и социјалната зрелост и врз основа на тоа одлучува дали помало дете е подготвено за поаѓање на училиште; 2. учествува во решавањето и отстранувањето на пречките во однесувањето на учениците (тешки дисциплински прекршоци, бегање од настава, малолетничка деликвенција и сл.) и предлага превентивни мерки кои ја спречуваат појавата на тие нарушувања; 3. учествува во професионалната ориентација на учениците, испитување на способности, црти на личноста и интересирања (психолог), информирање и советување на учениците и родителите; 4. работа на усогласување на програмите и методите на работа според возрасните карактеристики и создајните



можности на учениците; 5. учествува во воведувањето на нови наставни методи, постапки и средства, нивно следење и евалуација; 6. учествува во организирањето и следењето на ефектите на различните наставни и воннаставни активности (додатна, дополнителна настава, продолжен престој, целодневна настава, натпревари итн.); 7. врши анализа на успехот во одделните предмети и одделенија, на причините за неуспехот и предлага на мерките за нивното отстранување; 8. врши анализа на начините за испитувањето на знаењето и оценувањето на учениците, учеството во изработката на неформалните тестови на знаење, нивното задавање и толкувањето на резултатите; 9. работа на развивањето на работните навики и мотивацијата за работа кај учениците; 10. испитување на социјалната атмосфера во одделенијата и неформалните групи, како и работа на отстранувањето на негативните социјални односи; 11. учествува во истражување или самостојно ги истражува воспитно-образовните проблеми; 12. учествува во планирањето, следењето и евалуацијата на работата на училиштето". (Pedagoska enciklopedija, 1989, str. 183, 184)

Низ ова толкување е презентираан широк дијапазон на задачи што ги реализира оваа служба, но евидентно е дека во нивната реализација е неопходен тимскиот пристап на педагогот и психологот, односно дека во низот на задачите се препознава преклопувањето на нивните ингеренции и задолженија. Секако дека е потребно да се направи и дополнителна анализа со цел да се увиди колку подрачја на работа на педагогот може да се дефинираат со синтезата на дел од горепосочените задачи, но овој проблем заслужува повнимателно разгледување коешто ќе следува во другите поглавја.

Треба да е истакне и ставот на В. Јуриќ, во неговиот труд: „Методика рада школског педагога“ (Методика на работа на училишниот педагог, 1988, стр.26) дека педагогот е член на тимот којшто заеднички учествува во реализацијата на воспитно-образовните задачи, но и во решавањето на проблемите коишто ја обременуваат секојдневната дејност на педагошката служба, која покрај педагогот и психологот може да го подразбира и учеството на директорот во нејзиното непречено функционирање (во најширока смисла на зборот).

П. Мандиќ, во книгата „Савјетодавни воспитни рад“ (Советодавна воспитна работа, 1986, стр. 32-33) наведува неколку доминантни подрачја на работа на оваа служба (низ кои може да се насетат неколку подрачја на работа на педагогот), како: истражување на воспитно-образовните проблеми, унапредување на училишната практика, воведувањето на иновациите, организирање советодавната работа, вреднување на работата на училиштето, хуманизирањето на меѓучовечките односи итн. (деталната анализа на сите посочени подрачја на работа на педагогот, според систематизациите на различни автори, ќе биде изложена во наредниве поглавја).

На овој начин само се потврдува улогата на педагогот, но останува отворено прашањето околу прецизирањето на сите подрачја на неговата работа, како и на програмската поставеност на основите според кои ја креира својата програма за непосредна работа во училишната средина, односно нивната компатибилност со сите задачи и предизвици со коишто педагогот секојдневно се судира.

Во насока на промоција на улогата но и на важноста и значењето на педагогот за успешно, ефективно и ефикасно функционирање на една воспитно-образовна установа ќе бидат детаљно анализирани сите можни подрачја на неговото делување, но пред сè актуелната законска рамка, како претпоставка за неговото афирмирање.

## **2. АНАЛИЗА НА АКТУЕЛНАТА ЗАКОНСКА РЕГУЛАТИВА И СТАТУСОТ НА ПЕДАГОГОТ КАКО СТРУЧЕН СОРАБОТНИК**

Улогата на педагогот како стручен соработник, како и неговите подрачја на делување (коишто, пак, произлегуваат од предвидените основи за програмирање на неговата работа) ќе се разгледаат и низ призмата на актуелната законска рамка како важна претпоставка за промовирање на овој профил.

Интересно е да се напомене дека за првпат со Законот за основно образование донесен во 1965 година е дефинирана улогата и потребата од училиштен педагог, каде преку членот 98 се потенцира дека за поуспешно остварување на воспитно-образовните задачи на училиштето, за проучување и унапредување на воспитно-образовната работа и за помагање на директорот на училиштето во спроведувањето на неговите инструктивно-педагошки задачи, основното училиште може да има училиштен педагог, училиштен психолог и други стручни лица.

Генерално, анализата на сите понатамошни законски решенија упатува на заклучокот дека како примарна задача на училишниот педагог, континуирано се нагласува обврската за унапредувањето на воспитно-образовната дејност во училиштето, што можеби и најјасно ја отсликува потребата за ангажирање на педагозите во училишните услови.

Во актуелниот Закон за основно образование (2008, стр. 10), во членот 77, е посочено дека воспитно-образовната работа во основното училиште ја реализираат наставниците, воспитувачите, но и стручните соработници како: педагогот, психологот, социологот, социјалниот работник, дефектологот и библиотекарот. Услов за вршење на оваа дејност е нивното високо образование. Тука секако, се забележува дека покрај педагозите, јасно се дефинираат и останатите профили на стручни соработници коишто можат да бидат вклучени во работата на училиштата, но без прецизно нагласување колку и кои од овие профили треба да бидат вклучени во работата на стручните служби (В. Стојановска, А. Баракоска, 2010).

Според членот 78 (стр.10) педагозите се ангажирани како кадри во основните музички и балетски училишта, додека, повикувајќи се на членот 79 педагозите можат да ја остваруваат воспитно-образовната работа и во посебните училишта и посебните паралелки во основните училишта (покрај наставниците, дефектолозите, психолозите и воспитувачите).

Членот 80 ги предвидува условите според кои се врши засновање на работниот однос (за наставник, стручен соработник и воспитувач), односно потребни се: државјанството на Р. Македонија, соодветно високо образование, познавање на македонскиот јазик и кирилското писмо, како и положен стручен испит за наставник, стручен соработник и воспитувач. Во согласност со овој член, може да се заклучи дека и стручните соработници се обврзани за полагањето на стручниот испит, како предуслов за нивното

вклучување во воспитно-образовната дејност на училиштето (освен ако не се јави ниту едно лице со положен стручен испит, во тој случај може привремено, до крајот на тековната учебна година да се вклучи и лицето без положен стручен испит). Законот овозможува и стручниот соработник да се јави во улога на ментор, но дури и да не е избран за реализација на оваа комплексна активност, тоа не ја исклучува неговата важност и помош која компетентно може да им ја понуди и на менторот (на пр. од редот на наставниците) и на самиот приправник, првенствено при запознавање и воведување на приправникот во сите аспекти на воспитно-образовниот процес.

Програмата според која ќе се врши полагањето на предвидениот стручен испит (според членот 85, стр.11) ја утврдува и пропишува министерот, но се наметнува дилемата дали со полагањето на овој испит стручниот соработник-педагогот ќе може потоа полесно да ги определи подрачјата на своето непосредно делување, како поквалитетно да ги осмисли, односно дури и да ја иновира и прошири зададената рамка за програмирањето на својата дејност.

Во членот 87 (стр.12) се содржани и работните должности на стручниот соработник во основното училиште, односно станува збор за:

- запишување на учениците и следење на нивниот развој во основното училиште;
- следење на навременото вакцинирање на учениците;
- планирање на наставата и другата воспитно-образовна работа;
- развивање програми, постапки и инструменти за вреднување на постигањата на учениците и самовреднување на училиштето;
- учество во организирано стручно и дидактичко-методско образование и надоградување;
- соработка со родителите;
- поддршка на работата на заедницата на учениците;
- примена на прописите за остварување на правата и должностите на учениците, напредувањето и изрекувањето на педагошки мерки за кршење на училишните правила и куќниот ред на основното училиште;
- поддршка на стручните активи на наставниците за изборот на учебниците и детските списанија и другата литература што се користи во училиштето;
- организирање на педагошка и методска практика на студентите од наставничките факултети;
- поддршка на наставниците за индивидуалната работа со учениците;
- организирање и водење на работата на училишната библиотека;



- професионална ориентација на учениците;
- поддршка на наставниците за водење на педагошката документација и евиденција на основното училиште и
- водење на педагошки картон за наставниците.

Треба да се истакне фактот дека со досегашните закони за основно образование не биле расчленети и поединечно наведувани стручните работи и задачи коишто се одговорност на стручниот соработник, но нивната анализа покажува дека наведените работни задачи на стручниот соработник (тука секако првенствено мислиме на педагогот) треба да се сфатат како еден вид насока, односно кус преглед на глобалните (годишни) задачи коишто овие кадри треба да ги реализираат, односно претставуваат една рамка за понатамошно дополнително разработување и прецизирање на другите тековни задолженија. Како дилема се наметнува прашањето дали горенаведените задолженија се очекува да бидат реализирани од страна на сите профили на стручни соработници, односно кои од нив се однесуваат само на педагогот и дали сите подеднакво влегуваат во доменот на работни задачи на училишниот педагог (В. Стојановска, А. Баракоска, 2010).

Нивната структура воедно упатува и на заклучокот дека посочените стручни работи можат да се класифицираат во повеќе различни подрачја опфатени со основите за програмирање на работата на педагогот (тие ќе бидат детаљно анализирани и толкувани во наредните поглавја).

Интересен момент е можноста стручниот соработник да напредува во неколку звања, односно од стручен соработник - приправник, преку стручен соработник, стручен соработник - ментор до стручен соработник - советник (според членот 92, стр.12). Воедно е прецизирано дека стручниот соработник може да напредува во следното звање на најмалку три години.

Секако дека овој момент во актуелното законско решение упатува и на дефинирано професионално усовршување, оспособување и усовршување на стручниот соработник, односно се забележува дека за првпат прецизно се дефинирани звањата низ коишто се одвива напредувањето на стручниот соработник од приправник до стручен соработник - советник.

Членот 124 (стр.16) потврдува дека стручниот соработник може да биде еден од членовите на училишниот одбор, што го отвора прашањето дали и овие задачи и активности се опфатени (и/или треба да бидат опфатени со програмскиот документ којшто е предмет на анализа со ова истражување).

Доколку се разгледаат задачите на наставничкиот совет на основните училишта (член 140, стр.19) може да се препознаат големи задолженија коишто според својата содржина укажуваат дека би требало да се во доменот на интересирање, првенствено, на педагогот, затоа што: „Наставничкиот совет на основните училишта:



- дава мислења по предлогот на програмата за развој и на годишната програма за работа и го следи нејзиното извршување;
- го разгледува и утврдува успехот на учениците и работата на другите стручни органи;
- им одобрува на учениците побрзо напредување во основното училиште;
- го разгледува остварувањето на наставниот план и програмите и презема мерки за нивно извршување;
- донесува одлуки по приговори на учениците за утврдени оценки;
- го разгледува извештајот од реализација на годишната програма за работа, од самоевалуацијата и од извршената интегрална евалуација и предлага соодветни мерки;
- расправа и одлучува за стручни прашања поврзани со воспитно-образовната работа;
- дава мислење за годишниот финансиски план на училиштето;
- избира претставници во училишниот одбор;
- дава мислење за планирањето, реализацијата и вреднувањето на постигањата во наставата и учењето;
- дава предлози за напредување на наставниците и стручните соработници во училиштето;
- одлучува за воспитни мерки и
- врши и други работи утврдени со статутот на училиштето".(Закон за основно образование, 2008, стр. 31)

Очигледно е дека во голема мерка посочените активности му се блиски (по содржината) на педагогот, па дури и дека тој може да ја преземе и понесе иницијативата при нивното реализирање.

Слични задолженија за училишниот педагог се препознаваат повикувајќи се на членот 141 и 142 (стр.19), бидејќи стручниот соработник се појавува во улога на член и на советот на одделенските наставници, односно на советот на предметните наставници, а неминовно е дека токму педагогот треба да ја преземе обврската за иницирање и координирање на следниве активности: разгледување на годишните програми за работа, планирањето на наставата, воспитно-образовната работа по одделенијата; подготовка на програми како за талентираниите, така и за учениците коишто потешко или побавно напредуваат; одлучување за воспитните мерки и други работи предвидени со статутот на училиштето.

Членот 147 (стр.20) предвидува учество на стручниот соработник во училишната комисија одговорна за самовалуација којашто треба да овозможи добивање јасен увид во неколку области, како: организација на воспитно-образовниот процес, постигнувања на учениците, професионалниот развој на наставниците, стручните соработници, раководниот кадар, комуникацијата и училишната клима и култура, како и процесите на раководење, управување, соработување со субјектите директно или индиректно вклучени во воспитно-образовниот процес.

Генерално, сите овие активности и задачи покажуваат дека стручниот соработник - педагог има широк избор на разновидни активности и задачи, но се наметнува прашањето (кое ќе го насочи и нашето истражување) дали и во која мерка тие се веќе опфатени во рамките на програмскиот документ кој е во фокусот на нашето интересирање, како и кои интервенции би требале да се извршат со цел негово подобрување и прецизирање на утврдените подрачја.

Доколку се компарира актуелниот Закон за основно образование (2008) со претходниот Закон за основно образование (1995) се забележува дека се прецизирани дел од задачите на стручниот соработник, коишто претходно биле само начелно спомнати, што донекаде го наметнува прашањето колку навистина има реална потреба од педагози во основите училишта (доколку не се јасно определени нивните задачи?!). Со ова законско решение се прави исчекор во насока на прецизирање на статусот, задачите и стручните работи на стручните соработници, како и нивно усовршување и професионално напредување (В. Стојановска, А. Баракоска, 2010), но задолжително треба да забележиме и напоменеме дека улогата на педагогот треба да се претпостави, бидејќи никаде не е децидно нагласено дека станува збор за овие кадри (секаде стои синтагмата: стручен соработник, што подразбира и други профили). Тоа јасно укажува на потребата од интензивна, понатамошна промоција на улогата и важноста на училишниот педагог.

Законот за средно образование (Службен весник, бр. 44, 1995), според членот 72 (стр.12, пречистен текст), овозможува вклучување и на стручните соработници (како педагог, психолог, социолог, дефектолог, лаборант, библиотекар и др.) во остварување на воспитно-образовната дејност во овие установи, додека пак, членот 74 (стр.12) ги утврдува условите според коишто се врши вработувањето на наставните кадри, меѓу кои и стручните соработници.

Ќе го спомнеме и членот 82 (стр.14), бидејќи во него е предвидено оценувањето и на стручните соработници на секои четири години, како претпоставка за обезбедување на квалитет во целокупниот воспитно-образовен процес.

Учеството на стручниот соработник во стручните органи и тела е опфатено во членот 112 (стр. 21). Стручниот соработник е член на наставничкиот совет, како и на советот на годината, но отсуствува јасен

преглед на стручните задачи на овие тела според кои би можело потоа да се дефинира и улогата на педагогот (освен што се наведени некои глобални задачи на наставничкиот совет, како: следење на реализацијата на годишната програма, како и давање на мислење за неа, следење и анализирање на успехот на учениците, разгледување на приговори за оцени, донесување одлука за акцелерација на учениците и др.).

Законот за средно образование многу поскромно ја промовира улогата на стручниот соработник, што на сите лица кои не се доволно запознаени со методологијата на неговата работа сигурно им ја наметнува дилемата што, всушност, работи училишниот педагог?! Слични дилеми се сретнуваат и во соседните држави, па токму поради тоа ќе дадеме кус приказ на актуелната законска рамка и таму (поточно во Р. Србија и Р. Хрватска).

Така, во Србија, од почетокот на 2008 година трае јавната расправа за предлогот на програмата за работа на училишниот педагог (во основно и средно училиште) која пак, произлегла како последица на бирократското толкување и дефинирање на улогата на педагогот во Законот за основи на системот на образование и воспитание (Службени гласник РС, бр. 62/2003) каде се сретнува спорниот член 125 според кој училишниот педагог во рамките на една 40-часовна работна недела треба да има најмалку 25 часа непосредна работа со учениците. Педагошката јавност во Р. Србија истапи организирано со заеднички став којшто го промовира и застапува континуирано Педагошкото друштво на Србија, бидејќи сметаат дека овој обид за нормирање на работата на педагогот е сосема непримерен за овој профил, првенствено земајќи ја предвид неговата повиканост за иновирањето и осовременувањето на воспитно-образовниот процес. Со ваквиот пристап тие стануваат споредни и секундарни активности што речиси и не ќе можат да се реализираат во преостанатите 15 работни часа.

Н. Поткоњак во своето јавно обраќање ([www.pedagog.rs/rasprava](http://www.pedagog.rs/rasprava)) од јануари 2008 година отворено пројавува незадоволство поради оваа одлука којашто им оневозможува на педагозите да го иницираат континуираното иновирање на воспитно-образовниот процес, организирање на научно-истражувачкиот пристап при проучувањето на педагошките проблеми и унапредувањето на интеракцијата помеѓу сите субјекти во воспитно-образовниот процес. Професорот Поткоњак инсистира на флексибилната распределба на работното време од страна на самиот педагог во текот на една работна недела, но и издвојување на доволно време за планирање и подготовка на својата работа во рамките на стручната служба, којашто е претпоставка за искажување на сиот творечки потенцијал на педагогот, како и на неговата вештина за излегување на крај со разновидните педагошки проблеми. Отворено е искажано сомневање дека со оваа законска одлука се врши девалвирање на професионалната вредност на педагозите, а според Н. Поткоњак со тоа индиректно се доведува во прашање и непреченото функционирање на педагошко-психолошката служба, на чијашто промоција авторот работел континуирано уште од педесеттите години на минатиот век. Решението се гледа во повлекувањето на ова законско решение, како и

креирањето на квалитетна програма за работа на училишниот педагог, којашто би бил најдобар показател за начинот на распределбата на работниот ангажман на педагогот.

Позитивен исчекор во решавањето на овој проблем е направен во Р. Хрватска, со подготвувањето на нацрт-предлогот на законот за дејноста на педагогот (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, R. Hrvatska, 2007). Потребата за подготовка на овој документ произлегла од актуелната состојба и статусот на педагогот којшто сè уште отсуствува како профил во голем број воспитно-образовни институции во Р. Хрватска, односно вкупно 32,2% предучилишни установи; 77,4 % основни училишта и 77,7% средни училишта имаат вработено педагози (податоци според Министерството за наука, образование и спорт на Р. Хрватска; 2005-2006), како и поради начелна одреденост на дејноста на педагогот во дотогашните законски и подзаконски акти. Предложениот закон (2007) има за цел да ги утврди прашањата како што се: дејноста на педагогот, условите за вршењето на дејноста, начин за стекнување на лиценца за вршење основна дејност, како и за добивање на лиценца за вршење самостојна педагошка дејност, неопходност од основање на хрватска педагошка комора, утврдување на етичкиот кодекс, како и методологијата за вршењето на стручниот надзор на дејноста на педагогот.

Според членот 35, Хрватската педагошка комора е стручното тело коешто има обврска систематски да ги реши дилемите околу стандардите за работа на училишниот педагог, да изработи програма за работа, неделна норма и сл., но и во самиот член 2 е даден детален приказ на различни подрачја за работа на педагогот, како:

„1. **Организациски работи** - создавање услови за остварување и развој на дејности од надлежност на педагогот: планирање, координација, следење, вреднување.

2. **Студиско-аналитички работи** - континуирано следење и собирање податоци од подрачјата на работа на педагогот, поради анализата на воспитно-образовниот процес и други процеси во установи, што е пак, претпоставка за вреднување на квалитетот на работа на установата (оцена на положбата и состојба на установата, нејзини делови или некои сегменти на работа), дефинирање цели за усовршување на квалитетот на работата и водење на активности на педагогот.

3. **Информациски работи** - утврдување на потребите на учесниците за информациите, како и задоволување на сите потреби создавајќи квалитетен информациско-документациски систем. Информациските работи го поддржуваат развојот на квалитетна интерперсонална комуникација од ниво на групи, сектори, установа, па сè до опкружувањето.

4. **Инструктивно-лидерски работи** - соработка со субјектите во извршувањето на работите. Инструктивните работи се темелат на развојот на установата како „организација која учи“.



**5. Советодавни, тераписки и супервизорски работи** - се согледуваат во диференцијацијата на пристапот и содржина на работата на педагогот во согласност со специфичните развојни и животни потреби на корисниците на дејноста (дете, група деца и професионални потреби на учителите).

**6. Истражувачки работи** - собирање на податоците за воспитниот феномен, класификација, систематизација, аналитичко-оперативни увиди, мерење со цел воведување иновации поради подобрувањето на квалитетот на животот на работниците и корисниците на услугите на установата.

**7. Нормативни работи** - стандардизација на организацијата, технологијата и изведувањето на работата поради квалитетот на извршувањето на работните задачи и ширењето на „позитивна практика“. (Nacrt prijedlog zakona o djelatnosti pedagoga, MZOS, 2007, str.8)

Воедно, во членот 3 се јасно дефинирани сите области на воспитно-образовното делување на педагогот како што се предучилишни институции, основни училишта, средни училишта, основни и средни уметнички училишта, ученички домови, заводи за вработување, здравство, истражувачки институти, социјална дејност, војска, полиција, невладини организации, алтернативни јавни (државни) и приватни програми.

Законското решение е толку детаљно разработено што покрај овие општи одредби, дефинира и многу специфични прашања како: начин на вршење на дејноста на педагогот како дејност во рамките на државните институции или како самостојна дејност во приватна практика; услови и критериуми за основање хрватска педагошка комора, начин на следење на педагозите-приправници и нивниот статус во образовните институции, како и дисциплинската одговорност што ја имаат во случај на повреда на некој од законските акти.

Предлог-законот содржи и разработено решение за континуиран надзор над работата на комората, начинот на нејзиното финансирање, но и предлог-модел како да се изведе квалитетен надзор над дејноста на педагогот од страна на комората. Генерално, понудената структура на овој законски документ овозможува отворена и континуирана промоција на педагозите како неопходна алка во беспрекорното функционирање на која било воспитно-образовна установа како еден комплексен систем со мошне разгранета и развиена внатрешна структура.

Токму затоа и сметаме дека со квалитетно и детаљно осмислено законско решение ќе се добие важна и клучна претпоставка за понатамошното непречено реализирање на сите подрачја на работа на училишниот педагог.

Низ следните точки ќе ги осветлиме подетаљно компетенциите на училишните педагози и нивните работни задачи, коишто потоа ќе се компарираат со структурата на актуелниот програмскиот документ: *Основи за програмирање на работата на педагогот*, со цел добивање прецизен



приказ на сите подрачја на неговата работа. Исто така ќе се изврши и споредба на содржините и нивната програмска поставеност со доминантните подрачја и содржини за работа на училишните педагози во нашето блиско опкружување.

### 3. ПРЕЗЕНТАЦИЈА НА РЕЛЕВАНТНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА И ПОЗИТИВНИТЕ ИСКУСТВА

Оценувањето на програмската поставеност на документот Основи за програмирање на работата на педагогот е мошне актуелно и горливо прашање, особено ако тој се анализира како основен постулат за планирање, програмирање и изведување на активностите на училишниот педагог. И покрај тоа што станува збор за проблем кој заслужува детаљна опсервација и анализа, сепак при обидот за презентирањето на сознанијата, добиени низ други истражувања, се соочивме со потешкотија поради континуираното запоставување на ова комплексно прашање.

Единствен извор кој, помеѓу другите обработени прашања, содржи целосен и сеопфатен преглед на сите фази во конституирањето на стручната служба на нашите простори, како и статусот на педагогот, но и неговите работни задачи е трудот: „Дидактички аспекти на соработката меѓу училишниот педагог и наставниците“, на В. Стојановска (2004). Авторката дава детален преглед на подрачјата и содржините на стручната работа на педагогот во основното училиште (стр.52-62), правејќи воедно и историски осврт на развојот и постапното дефинирање на основните подрачја за работа на педагогот, што ни овозможува да ги увидиме и самите зачетоци на првите идеи за нивното дефинирање, односно од 60-тите години на минатиот век, па сè до самиот почеток на XXI век.

Покрај приказот на подрачјата на работа на училишниот педагог (и нивното евидентно постапно зголемување, проширување на просторите на речиси целата поранешна СФРЈ), В. Стојановска својата анализа ја насочува кон осветлувањето на аспектот - кооперативната активност на педагогот со наставниците.

Во посочениот труд наедно се сретнува и една мошне интересна систематизација на содржините во одделни подрачја. „Според него (Станичиќ), првиот пристап се темели на нивната поделба со оглед на нивото на остварување на задачите. Содржините се систематизираат така што најпрво се наведуваат оние кои ќе се остваруваат оперативно, потоа оние кои ќе се остваруваат на инструктивно ниво, и накрај, оние на кои им се пристапува студиско-аналитички. За вториот пристап е карактеристична поделбата на работа на подрачјата според субјектите со кои се соработува. Според овој пристап содржините се групираат во подрачјата: работа со ученици, работа со наставници, работа со родители, работа со стручни органи, работа со работни организации и сл. Според третиот пристап, поделбата на содржините се разграничува со оглед на функциите што ги имаат стручните работници во реализацијата на воспитно-образовниот процес. Во согласност со овој принцип, содржините на работа се поделени на следниве подрачја: испитување на образовните потреби, планирање и програмирање, следење на работата, работа со професионално информирање, работа на стручно усовршување и сл. И накрај, четвртиот

пристап се темели врз сознанието дека секоја работа, па и воспитно-образовната, се остварува во три основни фази: подготовка, реализација и валоризација. Овој пристап сугерира групирање на содржините на работа на: развојно-педагошка работа во подготовка на воспитно-образовниот процес, развојно-педагошка работа во тек на реализација на воспитно-образовниот процес и развојно-педагошка работа на анализа и унапредување на воспитно-образовниот процес (Staničić, 1989, str.34).

Сметаме дека треба да се протолкуваат и анализираат податоците кои што ги добила авторката на трудот во рамките на организираното истражување, а се однесуваат на мислењето на училишните педагози во врска со тоа дали подрачјата и рамковните содржини, наведени во документот „Основи за програмирање на работата на педагогот“ се прецизно разграничени и дали ги опфаќаат сите содржини што ги реализира педагогот во училиштето. 50% од испитаните педагози сметаат дека тие се јасно разграничени, дефинирани; 26,67% сметаат дека не се опфатени сите подрачја од стручната работа на педагогот, додека 23,23% укажуваат дека предвидените рамковни подрачја не се доволно јасно разграничени (стр.204).

Интересно е што 66,66% од педагозите од Скопје укажуваат дека подрачјата не се прецизно определени и со нив не се дефинирани сите нивни задачи, додека педагозите од внатрешноста на Р.М. имаат речиси спротивно мислење. Авторката потврдува дека постои и статистички значајна разлика во одговорите кај овие две групи на педагози (стр. 204). Во посоченото истражување е согледано дека училишните педагози што имаат различна должина на работен стаж немаат статистички значајна разлика во ставовите за тоа каков е степенот на дефинираноста на подрачјата за работата на педагогот утврдени со актуелниот програмски документ (стр.205).

Воедно, Стојановска со своето истражување потврдила дека училишните педагози применуваат различни форми на кооперативна активност со наставниците, што е секако едно од примарните и базичните подрачја во нивната секојдневна активност. Генерално, претходно изнесените податоци претставуваат квалитетна основа за структурирање на нашето истражување коешто ќе се обиде да ги детектира евентуалните причинители за недоволната разграниченост, дефинираност и релативно мал број на подрачја на работа на педагогот содржани во нашиот актуелен програмски документ, но и да понуди практични решенија кои ќе бидат конкретни исчекори кон подобрувањето на неговата програмска поставеност.

Во насока на осветлување на улогата на педагогот и неговите секојдневни активности потребно е да се разгледаат и условите за работа на педагозите. Н. Трнавац е реализатор на истражувањето „Услови рада школских педагога у Србији“, во 2006. годину ([www.pedagog.rs/nastava](http://www.pedagog.rs/nastava)). Генерално, педагозите работат во исклучително мали простории коишто најчесто ги делат со уште еден стручен соработник или директорот, тие се слабо опремени, што го потврдува фактот што само 19,5% од нив имаат

компјутер без печатач, а 33,9% сè уште користат машина за чукање, додека пак, со телевизор располагаат само 3,1% училишни педагози. Дури 57,2% од педагозите се само делумно задоволни од својата положба во училиштето, а како дел од причините што ги оневозможуваат целосно да се реализираат во својата работа се: преоптовареност со тековните административни активности (44,5%), недостиг на квалитетни инструменти за работа (33,2%), недостиг на другите стручни работници (32%), стручната литература и упатства за работа (25%) лошите материјални и просторни услови (25,3%), но и непрецизна законска регулатива, а со тоа и недефиниран работен статус на овие кадри (22,6%), (што е во тесна корелација со нашиот предмет на истражување).

Авторот на истражувањето нагласува дека е неопходно дефинирањето на педагошките стандарди за непречено изведување на работата на педагогот, како базична претпоставка сите предвидени подрачја и содржини за работа да бидат подеднакво реализирани и застапени во секојдневното делување на педагогот (така, авторот посочува дека доколку нема соодветни просторни услови, тешко ќе се остварува непреченото соработување на педагогот со учениците, наставниците, родителите - како една од неговите примарни задачи).

Во насока на промовирање на професионалниот идентитет на училишните педагози, Н. Трнавац иницирал уште едно истражување, во 2008. год.: Кои се училишните педагози во Србија? ([www.pedagog.rs/nastava](http://www.pedagog.rs/nastava)). Целта на ова истражување била да одговори на три прашања: кои се педагозите во Србија (односно утврдување на нивниот профил, „личната карта“; во какви услови работат; но и што и како работат (програма, методика).

Истражувањето е организирано по повод јубилејот, половина век од кога започнала со работа првата група педагози (1958). Како предмет на ова истражување се наведува утврдувањето на кадровскиот профил на училишните педагози во Србија, додека, пак, целта била да се воспостави база на податоци за понатамошна квалитативна анализа. Како носител на истражувањето се јавува Институт за педагогија и андрагогија, при Филозофскиот факултет во Белград.

Генерално, 60% од вработените педагози во Србија имаат помалку од 40 години, 73% од нив се со работен стаж до 20 години, додека пак 82,5 % од нив се жени, што упатува на една интересна тенденција за феминизација на овој профил. Една петтина од испитаниците е во брачен однос, само 27,6% од нив поседуваат компјутер со печатач и пристап до интернет во домашни услови. 54,7% од педагозите живеат оддалечено до 4 км од работното место. 41,7% од педагозите студирале над 6 години, а само 2,4 % имаат просек над 9. Само една третина од нив е оспособена за работа на компјутер, а со просечна оцена добар (3) може да се оцени нивното познавање на странските јазици. Две третини од испитаниците одговориле дека се



определиле за оваа струка поради можноста да реализираат нешто корисно, односно да им помогнат на учениците и нивните родители.

Иако ова истражување не е во тесна корелација со проблемот којшто ќе го третира нашето истражување, сепак сметавме дека голем број на овие податоци и информации ќе овозможат поцелосно да се осветли улогата и статусот на педагогот во училиштето како клучен реализатор на предвидените подрачја и содржини од неговата работа. Целта беше и да се отвори прашањето дали педагозите ги имаат основните претпоставки за непречено реализирање на сите подрачја содржани во програмската рамка, како и кои се можните пречки во нивното секојдневно извршување.

Особено позитивни и вредни искуства се добиваат со анализата на „Концепцијата на развојната педагошка дејност на стручните соработници“ (Konceptcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih saradnika, 2001.) изработено од страна на стручниот тим: В. Јуриќ, М. Мушановиќ, С. Станичиќ, Х. Вргоч, а иницирано од Министерство за образование, наука и спорт на Р. Хрватска. Преку оваа концепција се добива јасен увид во досегашниот развој на педагошката дејност на педагогот (но и другите стручни соработници), односно специфичностите за различни етапи низ кои помина развојот на оваа дејност, како: потрага по идентитетот; програмско одредување и легализација; период на афирмација; период на криза; реафирмација на дејноста како предуслов за развојот (стр.5).

Авторскиот тим направил детаљна анализа на длабоки промени што се случиле во образовниот систем, првенствено со трансформацијата на т.н традиционално училиште во иновативно, современо училиште, што ја наметнува потребата од педагогот како координатор на многубројните реформи. Интересен е приказот на перцепцијата за педагогот, којашто се менувала со развојот и дефинирањето на овој профил. Така, авторите истакнуваат дека во почетокот, со воведувањето на овој профил во училишните институции тој бил дефиниран првенствено како помош за директорот во остварувањето на неговата раководна улога во училиштето. Во наредната фаза биле перципирани првенствено како помош за учениците во развивањето на нивните способности и особености, но и како поддршка за оваа категорија образовни субјекти во процесот на учењето. Денес е многу пошироко согледана нивната улога и функција, поправо, тие се носители на интерна развојна педагошка дејност на училиштето, што значи дека истовремено и го поттикнуваат, насочуваат и унапредуваат воспитно-образовниот процес (Konceptcija razvojne pedagogoske djelatnosti strucnih saradnika, 2001.). Тимот издвоил неколу приоритетни задачи на педагошката развојна дејност: дескриптивно-аналитички задачи; експлоративно-експликативни, задачи на моделирање и проектирање; иновативно-развојни задачи и нормативни задачи (стр.26), додека пак, принципите што притоа треба да бидат испочитувани се: принцип на стручна автономија, принцип на тимска работа, принцип на интермултидисциплинарно делување, принцип на систематичност, принцип на социјална вклученост, принцип на заштита на приватноста (стр. 26-28). Покрај утврдувањето на задачите и принципите, во

посочениот извор се наведени функциите што треба да ги исполни стручниот соработник (педагогот) во извршувањето на својата дејност, односно: оперативна, студиско-аналитичка, информативно-документациона, инструктивна, советодавно-терапевска, истражувачка и нормативна функција (стр. 28-32). (Задачите, принципите и функциите на стручниот соработник-педагог, веќе претходно подетално ги анализираме и презентираме).

Во горенаведениот извор се сретнуваат и интересни податоци за застапеноста на педагозите во воспитно-образовните установи во Р. Хрватска, односно во основните училишта на ниво на целата држава има вработено 49% педагози, 35% дефектолози, 15% психолози и 1% социјални работници. Сè уште 41% од основните училишта немаат вработено ниту еден стручен соработник, а мошне индикативен податок е дека педагогот партиципира во 90% од работи со педагошки-развоен карактер, додека останатите стручни соработници имаат многу потесно подрачје на делување (стр.49). Исто така, ова истражување, спроведено на ниво на целата држава, покажа дека во Р. Хрватска 68,6% основни училишта имаат барем еден вработен стручен соработник, додека 31,4% од училиштата немаат вработено ниту еден од нив (стр.50). Даден е приказот на актуелната ситуација и во рамките на средните училишта, односно во дури 57% од нив нема вработено ниту еден стручен соработник. Во тие средни училишта што имаат вработено стручен соработник, 75% се педагози, 22% психолози, а само 3% дефектолози (стр.50,51). Уште позагрижувачки податок е дека 40% од лицата што работат на работната позиција педагог, всушност, немаат завршено претходно соодветно високо образование (како, на пример, други лица од наставниот кадар, филозофи, социолози, теолози и сл.). Токму од овие причини и се наметна неопходност од планско и континуирано промовирање на улогата на педагогот во иницирањето на развојно-педагошката дејност. Клучен момент во реализирањето на оваа суптилна задача е, пред сè, прецизно дефинирање на сите негови задачи и подрачја на работата.

Во трудов ќе ги претставиме и предлозите што ги понуди педагогот-советник, Б. Шавора, на стручниот собир на стручните соработници-педагози (водители на општински совети, ментори, советници) одржан во јануари 2008 година во Р. Хрватска. Темата на ова излагање: Планирање и програмирање на работата на педагозите како стручни соработници е тесно поврзана со нашиот проблем. (Šavora, B., Planiranje i programiranje rada pedagoga stručnog suradnika, Stručni skup za stručne suradnike pedagoške-voditelje Županijskih vijeća, mentore i savjetnike u osnovnim i srednjim školama, Stubičke toplice, 28-29, siječnja 2008.). Авторката во своето излагање првенствено дала јасна определба дека планирањето (па и на педагогот) овозможува реализирање на мисијата на едно основно училиште и утврдување на приоритетни заеднички подрачја на работа, додека со програмирањето пак, се пристапува кон дефинирањето на конкретните цели и задачи, методи и техники за реализација на некои од предвидените подрачја за работа. Интересно е што авторката, од теориски аспект, детално ги разгледува етапите низ коишто

треба да тече креирањето на оперативниот план на педагогот (а врз основа на претходно консултирање на рамковната програма), како што се: подготовка, разработка, изработка, спроведување, вреднување и усовршување. Во нејзиното излагање е потенцирано дека, за изработка на квалитетен оперативен план, мора да биде претходно јасно дефинирано кои се рамките, подрачјата, но и принципите и стандардите според коишто тие треба да се спроведат во практиката.

Според Б. Шавора, планот и програмата треба да му овозможат на педагогот: полесен увид во воспитно-образовните приоритети на училиштето и локалната заедница, јасен увид во поврзаноста со другите субјекти во воспитно-образовната работа, како и во неговите приоритетни задачи (но и задачите на другите стручни соработници). Воедно се добива и претпоставка за оптималната оптовареност со задачите, расположливото време за нивната реализација, но се воочува и потребата од балансирањето помеѓу теориските, искусвените и практичните знаења и сознанија, како и од обезбедување на повратните информации и вреднувањето на тековната работа.

ASCA - Американската асоцијација на училишните советници ([www.schoolcounselor.org](http://www.schoolcounselor.org)) на својата официјална веб-страница дава јасен приказ на развојот на оваа асоцијација, но воопшто, и на советувањето како дејност (задачите, очекувањата, подрачјата на работа), (улогата на училиштен советник ја сметавме како најблиска на улогата, којашто кај нас и нам блиските простори, ја имаат училишните педагози). Како зачеток на првите програми што се користеле во професионалното ориентирање е посочен трудот на Ф. Парсонс (Избирање на професијата - Choosing of profession) од 1909 година, додека како еден од најновите извори што директно се поврзани со нашата тема се: Националните стандарди на програмата за училишниот советник (National standards for school counseling program, 1997).

Преку овој извор воедно дознаваме дека основната цел на програмите на училишниот советник е да одговори на потребите на учениците, родителите и локалната заедница, почитувајќи ја зададената рамка и утврдените национални стандарди, а како основни подрачја на работа се предложени следниве: индивидуално советување и советување во мали групи; групно советување; советување со родителите, наставниците и другите субјекти; програмската координација. Може да се согледа дека и на американското подрачје не е докрај дефинирана улогата на училишните советници, односно дека и тие често талкаат помеѓу тековните административните задачи што го загрозуваат и нарушуваат нивниот професионален идентитет.

Затоа и се наметна како неопходност дефинирање јасна и прецизна програма за нивната работа, како оптимален начин за излегување накрај со потешкотии од овој карактер. Како основни стандарди во работата на училишните советници во САД се јавуваат следниве:



- следење и унапредување на образовниот процес, како и развивање програми со цел што повисоки постигнувања на сите ученици;
- професионален развој и ориентација на учениците, во согласност со движењата и трендовите на пазарот на трудот;
- промовирање на личниот и социјалниот развој на учениците;
- помош во креирањето на училишниот курикулум, базиран на потребите и предзнаењата на учениците, но и на локалните можности и локалното опкружување;
- излегување на крај со кризни ситуации (во однос на однесувањето на учениците, родителите или пак во непосредното локално опкружување);
- индивидуално советување на учениците;
- групно советување;
- индивидуализиран пристап и планирање на личниот и професионалниот развој на учениците;
- консултации и развивање соработка со локалното опкружување;
- поддршка во развивањето на целокупниот воспитно-образовен процес;
- организирање на превентивни образовни програми и активности;
- евалуација на целокупниот процес;
- организирање на истражувања;
- континуирано стручно усовршување;
- развивање на квалитетни интерперсонални односи во училиштето;
- почитување на законската рамка. ([www.schoolcounselor.org](http://www.schoolcounselor.org) /Standards for the School Counselor [23.110] 2<sup>nd</sup> Edition 2002 307-320).

Од презентираниите стандарди може лесно да се заклучи дека и на американското подрачје училишните советници имаат широка палета на секојдневни активности што треба да ги реализираат низ секојдневната дејност. Описот и структурата покажува дека тие се во тесна корелација со задачите на нашите училишни педагози, но истовремено лесно е да се согледа дека се далеку поразработени.

Која е улогата на училишниот педагог, најдобро го отсликува квалитативното истражување спроведено од страна на училиштето Кадилак (Cadillac Junior High school), во рамките на националната недела на училишните советници, а во организација на Американската асоцијација на училишните советници (резултатите се објавени на [www.cadillacnews.com](http://www.cadillacnews.com)). Така, учениците на прашањето: што е улогата на училишниот советник, одговориле дека станува збор за лице кое им помага во надминувањето на



проблемите во однос на релациите со соучениците, т.е. „тука се за да зборуваат“.

Наставниците истакнале дека со советникот се консултираат околу изведувањето на наставата, како и дека им помагаат доколку имаат или забележат одредени потешкотии кај дел од учениците. Воедно истакнале дека советниците многу подобро ја познаваат и законската регулатива, што нужно не мора да го владеат наставниците.

Од друга страна, пак, училишниот советник посочил дека најчесто го консултираат доколку некој од запишаните ученици има потешкотии во однесувањето, како и во случај на развод на родителите на некој од учениците. Со повозрасните ученици интензивно работат на нивното професионално ориентирање. Сметаат дека е неопходно нивното вклучување, заедно со родителите, во подобрувањето на нивниот училиштен успех.

Ќе осветлиме уште еден интересен аспект за положбата на училишниот советник во САД. Во електронското издание на „Occupational Outlook Handbook, 2008-09 Edition“ во кое се врши презентација на повеќе сегменти од работата на училишниот советник, како: природа на работата, неопходни предуслови за вработување, степенот на годишната заработувачка, се сретнуваат податоци дека во САД во 2006 год. биле вработени 635 000 советници од кои како училишни советници биле примени 260 000, што е над 40% од сите предвидени вработувања во оваа дејност (останатиот број вработувања е распределен помеѓу другите видови советници како: семејни и брачни терапевти, рехабилитатори и сл.). Анализата на условите во коишто денес функционираат воспитно-образовните установи покажала дека во САД во период од 2006 до 2016 ќе биде потребно да се зголеми бројот на училишните советници за дури 13%, односно и претставниците на државната и локалната власт се сосема свесни за значењето на овој профил и обемот на нивните работни задачи, што е позитивен импулс во насока на промовирањето на педагозите (училишните советници) и подрачјата на нивното непосредно делување. Според наведениот извор, училишните советници вработени во основни училишта просечно годишно заработуваат околу 53 750 долари.

Сите овие податоци укажуваат дека педагозите се неопходен профил во воспитно-образовните институции, не само на нашите простори туку и во другите воспитно-образовни системи, што е јасна порака за потреба од планско и систематично промовирање како на нивната дејност, така и на нивните функции, задачи и принципи на работа. Основна претпоставка за градење позитивен професионален идентитет на педагозите е креирање на јасна и детаљна програма (како еден вид нацрт) според кој ќе го вршат креирањето на своите тековни активности.

Токму затоа и нашето истражување ќе има за задача да ги осветли сите позитивни, но и негативни елементи, слабости, недостатоци и недоречености во „Основите за програмирање на работата на педагогот“, но

воедно и да понуди конкретни, прецизни, практични решенија во насока на квалитативно и структурно подобрување и надоградување на постоечкиот програмски документ.

#### 4. КОМПЕТЕНЦИИ И ЗАДАЧИ НА УЧИЛИШНИТЕ ПЕДАГОЗИ

Анализата на повеќе извори ја наметна и потребата за јасно и прецизно дефинирање на компетенциите на училишните педагози, како клучна претпоставка за понатамошно успешно и непречено реализирање на разновидни работни задолженија во училишните опкружувања. Воедно ќе биде интересно и да се разгледа колку се компатибилни дефинираните компетенциите со предвидените програмски подрачја на работа на педагозите, односно, колку се тие меѓусебно усогласени.

Авторките В. Стојановска и А. Баракоска во трудот: „Осврт кон законските обврски на стручниот соработник-педагог во основното училиште“ (2010) даваат детален приказ на очекуваните компетенции на училишните педагози, по завршувањето на нивното формално високо образование. Тие ги наведуваат следниве општи компетенции:

- афинитет кон професијата;
- знаења од областа на педагошката наука и вештини и способности за нивна практична примена;
- етичка посветеност;
- интерес и отвореност за сопствениот професионален развој и напредување;
- способности за анализа, синтеза, генерализација и решавање проблеми од областа на воспитанието и образованието;
- воспитно-образовна работа со деца, млади и возрасни;
- врши советодавна и инструктивна работа;
- планирање, реализација, следење и вреднување на воспитно-образовната работа;
- иновирање на воспитно-образовниот процес и системот воопшто;
- истражувачка работа во областа на воспитанието и образованието;
- комуникациски вештини и вештини за тимска работа;
- менторство и поддршка на деца, млади и возрасни;
- менаџерски знаења, вештини и способности;
- планирање и управување со ресурси;
- примена на ИКТ во воспитно-образовната работа;
- водење педагошка документација;
- почитување на диверзитетот и мултикултурноста;
- соработка со општествената заедница (на локално, државно и меѓународно ниво).

Покрај општите компетенции, во трудот се наведени и повеќе специфични обврски на педагозите од областа на училишното воспитание и образование:

- ја планира и програмира сопствената работа;
- ја планира воспитно-образовната работа на училиштето;
- врши анализа на образовните потреби на наставниците, стручните соработници и раководниот кадар во училиштето;
- планира и реализира наставна и воннаставна воспитно-образовна работа;
- анализира потреби за учење;
- дизајнира и изработува средства и материјали за настава и учење;
- организира настава/обука во училишни и вонучилишни услови;
- избира, адаптира и дизајнира педагошка средина;
- ја следи и евалуира воспитно-образовната работа на училиштето;
- ја следи и вреднува работата на учениците и училишниот персонал (наставници, стручни служби, раководен кадар);
- води педагошката документација;
- ги следи современите тенденции во образованието во светот;
- изведува советување за кариера;
- реализира научно-истражувачки и апликативни проекти;
- планира и организира професионално усовршување на наставниците;
- врши инструктивно-консултативна и советодавна работа со ученици, родители и наставници;
- планира и реализира педагошки истражувања за потребите на училиштето;
- помага во организацијата на работата со ученици со посебни потреби (талентирани и надарени ученици, ученици со асоцијално однесување, деликвенти, ученици со проблеми во учењето и др.);
- поседува сензибилитет за потребите и интересите на децата;
- организира и реализира предавања од актуелни теми;
- применува современи образовни технологии;
- изработува инструменти за следење и евалуација за напредувањето на учениците;
- изработува инструменти за следење и евалуација на наставниот процес;



- селектира материјали за учење;
- реализира тимска работа;
- организира обука за водство;
- менторира наставници-почетници;
- менторира и дава поддршка на студенти;
- разрешува конфликтни ситуации меѓу децата, меѓу наставниците и меѓу вработените во училиштето;
- организира јавни акции и манифестации за афирмација на училиштето и образованието воопшто;
- организира манифестации на јавната и културната дејност на училиштето на локално и на национално ниво;
- остварува комуникација меѓу училиштето, локалната средина, образовните институции и институциите на државата.

В. Стојановска и А. Баракоска во горенаведениот труд извршија и споредба на компетенциите на педагозите што ги стекнуваат по завршувањето на додипломските студии на Институтот за педагогија, со компетенциите на профилот - педагог дадени во стратешкиот документ *Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015*, во делот *Програма за професионален развој на училишниот кадар*, во кој се дефинирани, најнапред општите компетенции на стручниот соработник, а потоа следствено и стручните компетенции на следниве профили: педагог, психолог, социолог и дефектолог. Овде ги наведуваме само специфичните компетенции за профилот педагог, а тоа се следните:

*Специфични компетенции за профилот ПЕДАГОГ:*

- Работа насочена кон наставниците:
  - следење на глобалните и тематските планирања на наставниците;
  - консултации со стручните активи;
  - усогласување во реализацијата на наставните програми;
  - следење на реализацијата на наставната програма;
  - испитување на причините за нереализирање на наставната програма;
  - посета на настава и укажување за нејзино подобрување.
- Работа насочена кон учениците:
  - периодична анализа на постигнатите резултати;
  - соработка со ученичката заедница (за ОУ и СУ);

- давање соодветна помош на децата/учениците;
  - професионална ориентација на учениците во завршните години (за ОУ и СУ);
  - подготовка за изведување завршен испит (за средните училишта).
- Советодавно-консултативни компетенции:
    - планирање и подготовка на современи приоди и концепти;
    - соработка при избор на нови форми, методи и постапки за реализација на наставниот процес;
    - учество и демонстрирање на практични модели на наставна работа;
    - учество во изработка на инструменти за оценување или проверка на постигањата;
    - организација на педагошко образование за родителите;
    - советодавна работа со родителите во однос на педагошки прашања (В. Стојановска, А. Баракоска, 2010).

Анализата покажува дека компетенциите на дипломираниот педагог што се стекнуваат на Институтот за педагогија се компатибилни со оние што се предвидени за профилот педагог со *Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015*.

Секако, во фокусот на нашето интересирање е јасно и недвосмислено дефинирање како на компетенциите на училишните педагози (со кои треба да се здобијат по завршувањето на високото образование) така и на нивните работни задачи со коишто се соочуваат во училишното опкружување - сумблимирајќи ги, ќе се воспостави основа за утврдување на програмските подрачја кои би требало да ги бидат внесени во документот „Основи за програмирање на работата на педагогот“, што е претпоставка пак, за правилно структурно поставување на годишните програми за работа на училишните педагози. Токму затоа ќе биде извршена анализа на разновидни компетенции и работни задачи, презентирани низ повеќе документи, преку кои ќе се обидеме да ја утврдиме листата на задачите со кои секојдневно се сретнуваат педагозите.

С. Станичиќ во трудот „Училиштен прирачник“ (Skolski prirucnik, 2003/2004) посочува дека педагозите треба да поседуваат лични, стручни, развојни, акциски и социјални компетенции. Личните компетенции ги расчленува на следните:

- искреност и доследност во работата;
- комуникативност и пристапачност;
- доверба на педагогот во наставниците;

- овозможување и поддржување на разновидни педагошки решенија;
- трудољубивост.

Стручни компетенции, подразбираат пак:

- познавање дидактички принципи;
- познавање на методологија на планирање и програмирање на работата на училиштето;
- познавање на организација на педагошката работа;
- знаење за правилно вреднување на постигнувањата на учениците;
- познавање на законодавството во сфера на образованието.

Развојните компетенции треба да придонесат за унапредување на процесот на работата преку:

- воведување на иновациите во работата;
- познавање на информатичката технологија;
- рационално организирање на работата во училиштето;
- информирање за достигнувањата во структурата;
- јасна визија за развој на училиштето.

Акциските компетенции се насочени кон дефинирање на активностите на педагозите при непосредното делување во училишното опкружување:

- слушање и советодавно помагање во работата;
- учество во решавање проблеми;
- создавање услови за надминување на пречки во работата;
- истакнување на исклучителни резултати на поединци;
- отвореност во работата на наставниците.

Социјалните компетенции, авторот ги прецизира како:

- познавање на законитости на меѓучовечки односи;
- вештина за мотивирање на вработените;
- вештина за демократско водење;
- препознавање на индивидуалните квалитети;
- учество во решавање конфликти.

Покрај јасно дефинираните и расчленети компетенции (ако ги анализираме и споредуваме во наши, македонски услови, се согледува нивното меѓусебно преклопување и совпаѓање, иако генерално преовладува ставот дека во Р. Македонија се многу попрецизно дадени и разработени очекуваните компетенции на училишните педагози), во документот Концепција на развојна педагошка дејност на стручните соработници, креирана од страна на Министерството за образование и спорт (Просветен совет) во 2001 година се утврдени и целите и задачите на развојна педагошка дејност, што исто така, можат да бидат патоказ при трасирањето на подрачја на работа на училишните педагози. Така, целите на развојна педагошка дејност (посочени во гореневедниот документ) се:

- целосен развој на особености на децата и учителите;
- решавање на развојни проблеми на децата;
- создавање на поттикнувачка, стимулативна воспитна средина за успешно учење во училишни и вонучилишни услови;
- професионална работа и развој на кариера на вработените во матичната установа;
- образование на родители за одговорно родителство;
- унапредување на квалитетот на програмските, организациските и материјално-техничките услови за работа, како и унапредување на училишниот и воспитно-образовниот систем.

Покрај дефинираните цели, утврдени се и неколку категории задачи на педагошката дејност: дескриптивно-аналитички задачи; експлоративно-експликативни задачи; задачи на моделирање и проектирање; иновативно-развојни задачи и нормативни задачи. Секоја категорија задачи е расчленета на повеќе специфични, типични активности, што всушност, помагаат во определувањето и дефинирањето на контурите на дејноста на училишниот педагог. Така, дескриптивно-аналитичките задачи ги опфаќаат активностите како што се: собирање податоци за воспитно-образовниот процес, нивна класификација, систематизација, обработка и употреба со цел унапредување на воспитно-образовната дејност (што пак, најчесто се провлекува низ повеќе документи како една од најважните и примарните задачи и улоги на педагозите).

Експлоративно-експликативните задачи ги опфаќаат истражувањата и испитувањата на различни појави и процеси со цел утврдување на причинско-последични, функционални, корелациски врски помеѓу одредени појави, случувања, со цел градење соодветни процедури на менување и коригирање.

Третата група задачи: моделирање и проектирање, ги подразбира сите активности поврзани со креирањето на рационални претпоставки за воведување промени (почнувајќи од микропроекти, па сè до внесување



промени во целокупниот систем). На оваа категорија задачи се надоврзуваат иновативно-развојните задачи на педагогот насочени кон воведување нови технологии, начини на работа, како и нивна стабилизација и понатамошна перманентна правилна употреба.

Последната категорија задачи се нормативните задачи, чијашто реализација треба да влијае врз градење стандарди и оперативни процедури за успешна реализација на воспитно-образовниот процес (како на пр. различни методички решенија, дидактички пакети и сл.).

Анализата на горенаведениот документ (Konceptija razvojne pedagogске djelatnosti strucnih suradnika 2001.), укажува на уште една придобивка во недвосмисленото дефинирање на улогата и задачите на педагогот, утврдување на повеќе принципи на педагошката дејност, односно:

- принцип на стручна автономија;
- принцип на тимска работа;
- принцип на интермултидисциплинарно делување;
- принцип на систематичност и стабилност;
- принцип на заштита на приватноста;
- принцип на социјална вклученост и усогласеност.

Покрај издвојувањето на принципите, во него се понудени и разграничени повеќе функции на дејноста на педагозите, како: оперативна (којашто е првенствено фокусирана на непосредно водење, организирање и реализирање на воспитно-образовниот процес со сите директни и индиректни учесници и субјекти во него); студиско-аналитичка функција (се однесува на следење, евалуирање, осмислување на начини за подобрување на образованата понуда, во согласност со образовните потреби на сите директно вклучени субјекти во воспитно-образовниот процес); информативно-документациона функција (што подразбира евидентирање на различни видови информации: административни, евалуациски, научно-стручни информации и сл.); инструктивна функција (преку оваа функција се организираат различни облици и нивоа на почување на повеќе категории субјекти, директно или индиректно вклучени во воспитно-образовниот процес); советодавно-тераписка-супервизиска функција (подразбира креирање програми за интервенција и помош во решавање различни проблеми на различни категории поединци и групи); истражувачка функција (со цел стекнување на сите нови сознанија, информации, трендови и тенденции во воспитно-образовната работа, како предуслов за подигнување на нивото на квалитетот на секојдневната работа во воспитно-образовни установи) и нормативна функција (со цел воведување стандарди, процедури, протоколи, норми како основа за ефикасно, квалитетно и навремено реализирање на разновидни, секојдневни активности во училишните средини).

Токму овој приод, со јасно дефинирање на целите, задачите, функциите и принципите на работа на училишните педагози е најдобар начин недвосмислено да се трасира улогата, но и да се потенцира важноста и неопходноста од овој профил во училишните средини. Сметаме дека сите наведени компоненти треба да бидат структурни делови на официјален национален документ со кој ќе бидат поставени основите на работа на училишниот педагог во наши услови. На тој начин би се понудило единствено, системско, унифицирано прецизирање на подрачја на работа на педагозите, како и потенцијална листа на јасно дефинирани цели, задачи, функции, очекувани резултати коишто треба да послужат како јасни индикатори и параметри при глобално или микропланирање и програмирање на педагозите.

Анализата ја проширивме и кон осврт на задачите на училишниот педагог што најчесто доминираат во земјите од англо-саксонското говорно подрачје. Како што веќе констатиравме дека и педагогот како поим во овие држави е повоопштено детерминиран (за разлика од приодот во дефинирањето на педагогот како профил во нашето непосредно географско опкружување), така и при дефинирањето на задачите на училишните педагози се забележуваат неколку глобални, генерални задачи, како:

- холистички приод во развојот на личноста;
- анимирање, формирање, образование ([http://markksmith.com/wp-content/uploads/2011/05/social\\_pedagogy.pdf](http://markksmith.com/wp-content/uploads/2011/05/social_pedagogy.pdf)).

Идентичен приод е воочлив и при анализирањето на принципите на работата на педагозите, при што се наведуваат следниве принципи: поддржување на севкупен детски развој и третирање на детето како целосна личност; континуирано и паралелно надградување на теориските знаења и непосредната практична работа на педагогот; промовирање и поддржување на детските права; поддржување на тимската работа и соработка со што повеќе субјекти во непосредното локално опкружување. ([http://eprints.ioe.ac.uk/58/1/may\\_18\\_09\\_Ped\\_BRIEFING\\_PAPER\\_JB\\_PP.pdf](http://eprints.ioe.ac.uk/58/1/may_18_09_Ped_BRIEFING_PAPER_JB_PP.pdf))

Сличен приод се забележува и во скандинавските земји. И таму е застапен поширок приод при дефинирањето на задачите на педагозите: развој, образование, индивидуализација, социјализација, формирање и грижа за деца, младинци и возрасни. Педагозите се дефинирани како профил со многу широки квалификации, а нивните компетенции подразбираат:

- поседување теориски и практични знаења за областите како: детски развој, конфликти и нивно разрешување, улога на детска игра, процеси на учење;
- поседување теориски и практични знаења за следење и поттикнување на развојот на младинците како активни чинители на демократска општествена заедница;

- креирање на поттикнувачко, активно социјално опкружување ([http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-82XKAL/\\$file/Pedagogicalprofile.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-82XKAL/$file/Pedagogicalprofile.pdf)). Најчесто се врши класификација на компетенциите на лични, персонални и академски компетенции, како претпоставка за градење на успешна професионална кариера (J.J. Јенсен, 2011).

Персоналните компетенции се генерално претставени преку поседување одговорност за лични постапки и одлуки; успешна работа во група и соработка; почитување на разликите, додека пак професионалните компетенции на профилот на педагогот во Скандинавија дефинира следни подрачја: обезбедување квалитетна професионална педагошка услуга на сите корисници, во согласност со стандардите во струката и вредностите; препознавање на деца и младинци како активни партнери во процесот на образование и воспитание; обезбедување квалитетна соработка и дијалог со деца, младинци и родители; промовирање на индивидуализиран приод кон субјектите во воспитно-образовниот процес; отвореност за нови начини, приоди, постапки во образованието на глобално ниво ([http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-82XKAL/\\$file/Pedagogicalprofile.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-82XKAL/$file/Pedagogicalprofile.pdf)).

При определувањето на работните задачи на педагозите (или на училишниот советник) на американското подрачје, исто така, се потенцираат три типа носечки, глобални задачи на овој профил: личен, академски и кариерен развој на учениците, како и соработка со наставниците, родителите, училишната администрација и локалната заедница. Дури и националните стандарди за училишните советници во САД се базирани на расчленување на горепосочените три задачи. Така, првиот стандард (Standards for the school counselor, 2002) се однесува на академскиот аспект, односно на знаењата на училишниот советник (педагог) кој треба да ги познава, разбира и имплементира концептите, принципите и стратегиите за поддршка на учениците во постигнувањето на академските успеси, како и да ја препознае врската помеѓу академската компонента и реалното социјално, работно и семејно опкружување на учениците. Воедно неговата улога е и да ги препознае стиловите на учење и да ги поттикне и поддржи учениците во стекнувањето на новите знаења.

Вториот стандард се однесува на кариерен развој на учениците, каде што улогата на педагогот е професионално да ги насочи учениците во согласност со можностите и состојбите на пазарот на трудот, трендовите и потребите на пазарот на трудот, во согласност со овие индикатори да изготви детален план и програма за кариерен развој на учениците преку кои ќе го изврши интегрирањето на знаењата, информациите, стратегиите, средствата, инструментите за професионално ориентирање со специфичностите на пазарот на трудот.

Третиот стандард ја дефинира улогата на педагогот во социјалниот и личниот развој на учениците. Неговата обврска е да креира програма која ќе го поддржи процесот на социјализација, оспособување на учениците за

разрешување конфликтни ситуации, градење успешна и конструктивна комуникација, градење позитивна слика за себе во групата, како и на позитивен социјален статус во групата и сл. Четвртиот стандард подразбира знаења и вештини на педагозите за менаџирање во училишната, нивно учество во креирање и обликување на планови и програми во соработка со наставниците; создавање стратегии за што поуспешен академски напредок на секој ученик преку индивидуализиран пристап кон секој поединец, како и за развој на животните вештини кај нив. Петтиот стандард прецизно ги дефинира компетенциите на педагозите неопходни за справување со кризни ситуации во рамките на училиштето, семејната средина, локалното опкружување и сл. со цел преземање лидерска улога во раководењето со кризите од различен тип.

Компетенциите потребни за квалитетно индивидуално советување се базата на шестиот стандард со кој се дефинира улогата на педагогот во креирањето на стратегиите за индивидуално советување на различни категории ученици, на пример надарени деца, деца со посебни потреби, ученици со проблеми во однесувањето и сл. Секако, покрај учениците, индивидуалното советување треба да биде планирано во пошироки рамки и за наставниците и за родителите на овие групи ученици. Групното советување како едно од носечките работни задачи на педагозите е содржано во седмиот стандард.

Генерално, авторите од американскиот континент ги потенцираат следниве 4 основни приоди во работата на училишните педагози, коишто се базирани и се во тесна корелација со горенаведените стандарди:

- справување со кризни ситуации;
- реституција;
- превенција;
- развој (Myrick, 1992).

Факторот којшто најмногу ја отежнува промоцијата и правилното, јасното дефинирање на задачите на училишните педагози е фактот дека станува збор за исклучително разновиден дијапазон на секојдневни задачи што ги реализираат педагозите (во релација со следниве целни групи: ученици, наставници, родители, училишна управа, здруженија во сферата на образованието, образовни институции и сл. што често влијае врз погрешна и недоволно јасна перцепција на овој образовен профил.

Токму од овие причини е потребно прецизно дефинирање на области и подрачја низ кои делува училишниот педагог, но од друга страна пак, треба да се внимава при нивното структурирање да не бидат круто дефинирани и ригидно поставени што би влијаело негативно и ограничувачки особено во комплексни, суптилни ситуации во севкупното училишно живеење. Не смее да се апстрахира и фактот дека задачите на училишните педагози се и под



силното влијание на одредени реформски, иновативни исчекори, како и под налетот на современите воспитно-образовни тенденции, што воедно наметнуваат и потреба од градење нови компетенции и вештини на педагозите.

Токму горенаведените причини се главен индикатор дека задачите на училишните педагози воедно треба да бидат и флексибилно дефинирани, базирани и градени како засебни програмски подрачја, што ќе овозможуваат нивно постојано надградување, надополнување и проширување со нови корпуси на задачи и активности.

#### **4.1. НОВИ ИНИЦИЈАТИВИ И ИСЧЕКОРИ ВО КРЕИРАЊЕТО НА КАТАЛОГ НА ОСНОВНИ ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ НА СТРУЧНИТЕ СОРАБОТНИЦИ**

Во 2014 година како дел од проектот за професионален и кариерен развој на наставниците, спроведен од страна на УСАИД, во партнерство со Министерство за образование и наука, Бирото за развој на образованието и други образовни институции, е дефинирана работна верзија, односно нацрт-каталог на основни професионални компетенции на стручните соработници во основните и средните училишта.

Нацрт-каталогот на професионални компетенции (УСАИД - Проект за професионален и кариерен развој на наставниците, Македонски центар за граѓанско образование, Биро за развој на образованието, април 2014) е произлезен како резултат на тимска работа на работната група составена од претставници на Бирото за развој на образованието, Центарот за стручно образование и обука, претставници на училиштата, како и универзитетски професори.

Придобивка и исчекор на оваа иницијатива е во тоа што се разработени и понудени компетенции на сите стручни соработници, кои согласно Законот за основно образование можат да бидат вработени во училиштата на позицијата стручен соработник. На овој начин креираниот Каталог на основни професионални компетенции може да ја преземе и улогата на еден вид водич, прирачник за сите нововработени стручни соработници. Следниот значаен позитивен исчекор е направен во насока на промовирање на тимско реализирање на различните видови тековни задачи на стручните соработници, но притоа почитувајќи ја автономијата на професијата на секој од нив, преку издовжување на одредени компетенции, подрачја на работа и делување. Земено е предвид и дека стручните соработници во својот професионален развој поминуваат низ неколку звања: стручен соработник - советник и стручен соработник - советник и ментор, па во согласност со ова се дефинирани соодветни компетенции, надополнети и збогатени со примери за конкретни активности во училишно опкружување.

Секако, за поздравување е и основната цел на овој каталог на компетенции, поддршка на стручните соработници во нивното работење, непосредно делување, но и влијанието на нивниот професионален и стручен

ангажман пресликан во поддршка за промени, подобрување и надградување на образовниот систем во Р. Македонија.

#### **4.1.1. Содржинска анализа на нацрт-каталогот на основни професионални компетенции на стручните соработници во основните и средните училишта**

Во продолжение ќе извршиме квалитативна содржинска анализа на горенаведениот документ, базиран на два структурни елементи, односно дефинирани професионални вредности (за сите стручни соработници) и професионални знаења и вештини (при што, секако, акцентот ќе биде ставен врз осветлувањето на улогата и задачите на училишните педагози).

Издвоени се пет клучни професионални вредности, кои би можеле да послужат и како насока при градење на етичкиот кодекс на стручните соработници, зошто целосно ги претставуваат етичките постулати коишто би требало да се длабоко вградени во секојдневното делување на сите стручни соработници. Каталогот на професионални компетенции за стручните соработници (април 2014) ги нуди следниве вредности:

1. Ученикот е најважен (негување на единственоста, посебноста на личноста на секој ученик треба да биде приоритет и примарен интерес за секој стручен соработник);
2. Професионален интегритет (тој може да биде изграден само доколку е базиран на компететност, посветеност, одговорност, совесност, автономност, но и навремена, искрена, отворена и професионална соработка со другите стручни лица, субјекти инволвирани во воспитно-образовниот процес);
3. Доверливост (како етички стандард, но и како принцип во работата на сите стручни соработници, заради сензитивноста на информациите со коишто располагаат во текот на своето секојдневно професионално и посветено делување и интеракција со повеќе видови субјекти во воспитно-образовниот процес);
4. Еднаквост, инклузија и социјална правда (како принцип во работата на стручните соработници во насока на трансформација на училиштата во отворени, пријатни, позитивни, стимулативни и охрабрувачки опкружувања за секаков вид различности, трансформирани од пречка, бариера, во вредност и квалитет);
5. Иницијативност и континуиран развој (како перманентна насоченост кон надградување, подобрување, иновирање на воспитно-образовниот процес согласно образовните трендови и тенденции на 21 век).

Покрај професионалните вредности, професионалните знаења и вештини се детаљно разработени и претставени како втора структурна компонента (прикажани низ призмата на пет независни подрачја на работа),

при што треба да се нагласи дека е направено разграничување помеѓу различните профили на стручните соработници во училиштата, во согласност со специфичните компетенции кои ги поседуваат за различни видови задачи и задолженија.

Така, во рамките на првото подрачје Работа со ученици за педагогот е наведено дека: првенствено дејствува во насока на креирање ефективна образовна практика и развивање соодветни техники и методи за подобрување на процесот на учење. Почитувајќи ги индивидуалните потреби и карактеристики на учениците, педагогот ги советува, едуцира и им помага да го подобрат начинот на учење и однесувањето. Тој практикува методи и средства за воспитна работа со учениците. Применува современи модели на педагошко водење во различни воспитни ситуации во училиштето. Реализира советодавно-воспитна работа со учениците за надминување на причините за проблемите во учењето и однесувањето. Помага на учениците во избор на слободните активности во согласност со нивните интереси (Каталог на професионални компетенции на стручните соработници во основните и средните училишта, април 2014).

Во согласност со оваа определба за улогата на педагозите, извршено е раслечување на компетенциите низ три потподрачја:

- поддршка на учениците во учењето;
- следење и поддршка на развојот на учениците;
- професионална и кариерна ориентација на учениците.

Секое потподрачје нуди јасно дефинирани професионални знаења и разбирања; професионални способности и вештини, надградени со примери за можни активности и докази.

Покрај заедничките компетенции дадени за сите стручни соработници (како на пр.: разбирање на учениците, на концептите за когнитивен развој, учењето и наставата; разбирање на индивидуалните разлики во учењето кај учениците, како и познавање стратегии за поддршка на учениците во учењето; методи, техники за работа со учениците, концепти и модели за развој на инклузивно образование и сл.), јасно се издвоени следниве специфични компетенции за педагогот:

- познавање принципи за работа во работилници, поседување вештини за модерирање педагошки работилници;
- познавање ефективни техники за учење, помагање на учениците во развивање вештини за самостојно учење;
- познавање стратегии за поучување, избирање и определување на соодветни вештини за поучување.

Сметаме дека токму со ваков приод педагогот ја добива потребната автономија и независност во делувањето, но во исто време е целосно компатибилна со компетенциите и специфичните знаења, вештините на другите профили на стручните соработници, со што секое потподрачје на делување ќе го добие потребното интердисциплинарно и сеопфатно третирање.

И во рамките на следното потподрачје: Следење и поддршка на развојот на учениците се издвоени специфичните компетенции за педагогот:

- познавање принципи, методи и средства на воспитна работа, со цел решавање на воспитни ситуации, благодарение на современи модели за педагошко водење;
- познавање принципи, модели и форми за користење на слободното време на учениците преку нивната поддршка во организирањето и реализирањето на различни видови воннаставни активности во училиштето.

Доколку се изврши содржинска анализа на студиските програми, активни во текот на инцијалното високо образование на педагозите на Институтот за педагогија, ќе може да се согледа нивната комплементарност со посочените, издвоените компетенции на училишните педагози. Истото се заклучува и кога ќе се направи осврт на третото потподрачје: Професионална и кариерна ориентација на учениците, каде се наведува дека педагогот поседува потребни знаења за советодавна работа, која би била во функција на професионално информирање и ориентирање на учениците во завршните години на основно, односно средно образование.

Во второто подрачје: Работа со наставници, се издвојуваат посебните задачи на училишните педагози, како помош на наставниците во планирање на наставни и воннаставни активности, реализирање на наставата со современи методи, форми, техники, средства, оценување на учениците во насока на нивно охрабрување, стимулирање за учење, помош во водење педагошка евиденција и документација, организирање родителски средби, поддршка на наставниците во процесот на самоевалуација на нивната работа.

Обемното работно подрачје фокусирано на работа со наставниците е поделено на следниве подрачја:

- поддршка на наставниците за планирање и реализирање на воспитно-образовниот процес и самоевалуацијата;
- поддршка на наставниците за работа со учениците;
- поддршка на наставниците за работа со родителите.



Покрај заедничките компетенции на сите стручни соработници (во корелација со второто подрачје): познавање стратемиски и концепциски документи и стандарди, приоди во планирање, програмски основи, таксономија на воспитно-образовни цели, познавање на развојните потреби и периоди во развојниот процес на учениците, начини на градење, одржување на позитивна социоемоционална клима во училиштето, познавање на принципи за етичко оценување и сл., како компетенции на педагогот се посочени (во рамките на првото подрачје): познавање принципи, методи, обележја на ефективна настава; помош на наставниците во процесот на организирање на екстерно и интерно проверување на постигнувањата на учениците; познавање на иновативните приоди во наставата; методологии за вреднување на учебниците; давање поддршка за наставници-одделенски или класни раководители; промовирање на самовреднувањето од страна на наставниците.

Со понудениот предлог-каталог на професионални компетенции на стручните соработници, нововработените стручни соработници добиваат водич, јасни инструкции за рамките на делување на својот образовен профил во еден стручен училиштен тим, но воедно имаат и доволно слобода секоја од понудените компетенции да ја надградат и да ја прошират и содржински да ја збогатат.

Истиот впечаток се добива и при анализата на другите две потподрачја (поддршка на наставници во работа со ученици и родители), каде покрај заедничките компетенции: познавање принципи на добра, успешна комуникација, разбирање на улогата и влијанието на различни видови културни, социјални фактори врз образованието, начини на соработка на наставниците со семејствата, како посебно издвоени компетенции на педагозите фигурираат: идентификување надарени ученици, нудење начини на работа во согласност со личните карактеристики на учениците, како и познавање методи за успешна соработка на релација наставник-родители.

Третото подрачје: Работа со родители, за педагогот нуди можности за директна помош на родителите во обезбедување поддршка на учениците во процесот на учењето, но и градење на нивни родителски вештини неопходни во воспитниот процес во семејното опкружување. Ова училишните педагози можат да го реализираат преку три посебни потподрачја:

- индивидуални и групни советувања и консултации со родители;
- едукација на родители;
- вклучување на родителите во животот и работата на училиштето.

Интересно е што во рамките на овие потподрачја е извршено сублимирање на компетенциите на педагозите и психолозите (кога станува збор за форми и методи на ефективно советување на родителите, јакнење на нивните родителски компетенции), т.е. на педагогот, психологот и дефектологот (при поддршка на родители во работа со деца со посебни

образовни потреби), додека пак во потподрачјето: Вклучување на родителите во животот и работата на училиштето не се издвоени специфични компетенции за педагозите, освен што овој образовен профил е вклучен во остварување на задача за развивање ефективна соработка со семејствата и нивното инволвирање во севкупниот училиштен живот.

Како и при анализата на претходните подрачја посочени во нацрт-каталогот за професионални компетенции на стручните соработници и тука произлегува констатација дека уште во текот на своето додипломско образование, идните педагози имаат можност овие знаења и потребни вештини да ги стекнат и развијат низ повеќе содржини и програмски целини дефинирани со наставниот план и програма при Институтот за педагогија, што упатува на заклучок дека постои содржинска усогласеност помеѓу наставните планови и програми и очекуваните компетенции, расчленети во нацрт-каталогот на професионалните компетенции.

И четвртото подрачје: Соработка со заедницата, повторно се однесува на компетенции кои ќе ги доведат педагогот, психологот и дефектологот во тесна соработка со релевантни образовни, културни и научни институции, и ќе имаат можност да учествуваат во иновирањето на воспитно-образовниот процес. Ова е предвидено да се оствари преку две потподрачја:

- соработка со локалната заедница;
- соработка со стручните институции и организации.

Петтото подрачје: Професионален развој и професионална соработка повторно ја нагласува улогата на педагогот и психологот, особено во процес на менторирање на нови наставници - приправници и внимателно следење на нивниот професионален развој и усовршување како предуслов за квалитетен воспитно-образовен процес. И ова подрачје е основано на две потподрачја:

- личен професионален развој;
- поддршка на професионалниот развој и соработката во училиштето. Училишните педагози го имаат приматот во поддршка на професионалниот развој на наставниот кадар, планирање на професионалниот развој кај наставниците, реализирање на различни форми на едукација со наставниците, посочување корисни извори, ресурси во насока на професионално надградување, како дел од филозофијата за доживотното учење.

Аналитичко-истражувачката работа е шестото подрачје, каде сите стручни соработници можат да следат, анализираат, истражуваат и вреднуваат одреден аспект на воспитно-образовниот процес. Конкретно, училишните педагози имаат навистина широка платформа за истражување,

бидејќи нивните компетенции подразбираат следење, анализирање и истражување на воспитно-образовниот процес, со цел и во насока на дефинирање стратегии за унапредување на квалитетот на севкупните резултати на воспитниот и образовниот процес во дадени училишни услови.

Со оглед на обемноста на ова подрачје, тоа е поделено на две потподрачја:

- анализа и проценка на воспитно-образовната работа;
- истражување на педагошката практика, каде училишните педагози имаат значајна улога во применувањето на различни методи, техники, инструменти, организирање на акциски истражувања во наставата, интерпретирање на податоците и сл.

Училишна структура, организација и клима како седмо подрачје им нуди можност на училишните педагози да ја следат и унапредат наставата, начин на водење на педагошка документација, соработка со ученички клубови, организации, заедница. Двете потподрачја се однесуваат на:

- училишна структура и организација (планирање, следење на воспитно-образовната работа, педагошка евиденција и документација, евалуација);
- училишна клима, безбедна средина и демократско учество. Како специфични компетенции за педагогот се издвојуваат познавањето на структурата на педагошката евиденција и документација, нејзино квалитативно следење, развивање на применливи стратегии за подобрување на наставата, промовирање вредности кои како приоритет ја потенцираат личната безбедност, безбедноста на другите, поддршка на механизмите за демократско учество на учениците во севкупното училишно живеење итн.

Евидентно е дека со овој документ се прави крупен исчекор во насока на промовирање на сите профили на стручни соработници, како влијателен фактор во креирање на едно современо, модерно, ефективно училиште. Воедно е извршена детаљна анализа и расчленување на повеќе подрачја и потподрачја на нивното професионално делување, со разработени предлози и модели, кои се само добар и јасен пример, патоказ каков вид конкретни секојдневни активности може да спроведува секој стручен соработник во доменот на своето професионално егзистирање во едно комплексно училишно опкружување, но и како тие активности може да бидат содржински во тесна и хармонична корелација со тековните активности на другите профили на стручни соработници. Со тоа уште еднаш е промовиран принципот на тимско работење и надополнување, како едно од главните

обележја на компактна стручна служба, која треба да е носечко јадро на секоја современа воспитно-образовна институција.

#### **4.1.2. Содржинска анализа на нацрт-каталогот на компетенции на стручен соработник - советник и на стручен соработник - советник и ментор**

Во текот на месец мај 2014 година истата работна група којашто била инволвирана во подготвувањето на нацрт-каталогот на основни професионални компетенции на стручните соработници, пристапила и кон филтрирање на уште два документа што ќе го понудат прегледот на специфичните компетенции што ги поседуваат стручните соработници кои се стекнале со звање ментор, односно советник.

Намерата оди во правец на приказ на заедничките компетенции за сите стручни соработници кои во текот на својот професионален и кариерен развој развиле успешни практики, поседуваат исклучително корисни и позитивни искуства кои како ментори имаат можност да ги рашират и да ги споделат во своите училишни опкружувања. Токму квалитетот на нивниот секојдневен ангажман е предвидено да биде платформа за нивното унапредување во назив - ментор, бидејќи тоа ги надминало рамките на секојдневните активности на стручните соработници.

Стручен соработник - ментор е пак, предуслов за стекнување на следниот стручен назив: стручен соработник - советник, т.е. соработник кој со своето професионално делување е истакнат и во пошироката заедница, присутен во процесот на изготвување на важни стратегиски, развојни документи во образовната сфера, учество во проекти, моделирање обука, пишување учебници, прирачници и сл.

Структурата на овие два горенаведени документи е базирана на истите компоненти како и нацрт-каталогот со основните професионални компетенции на стручните соработници на веќе разработените седум подрачја и посочените подрачја, но без притоа да се навлегува во издвојување на специфични компетенции за секој профил на стручни соработници. Дефинираните компетенции во овие два документи се унифицирани за сите профили на стручни соработници.

Во рамките на првото подрачје: Работа со ученици се посочени компетенциите за стручен соработник - ментор кои се предуслов за креирање инклузивно училиште, овозможување еднакви услови за напредок за секој ученик, градење стратегија за поддршка на развој на секој ученик, како и унапредување на професионална ориентација на учениците. За стручниот соработник - советник (во рамките на истото подрачје) се предвидува дека ќе биде фокусиран на поддршка на инклузија во пошироката заедница, градење модели на работа со надарени ученици и работа со ученици со посебни образовни потреби. Воедно стручниот соработник - советник ќе учествува во процесот на креирање програма за превенција и кризна интервенција со ученици, како и промовирање на нови приоди во процесот на професионална



ориентација на учениците. Исто така, во рамките на ова подрачје, стручниот соработник - советник треба да поседува компетенција и за осмислување политики за унапредување на оценувањето и промовирање на ефективното учење.

Евидентно е дека постои градација во зададените компетенции како предуслов за стекнување одреден стручен назив, предвидено со Законот за основно и средно образование, како и јасна издиференцираност на компетенциите предвидени за педагог како стручен соработник и компетенциите кои отсликуваат кариерен и професионален развој на педагозите.

Идентичен впечаток се добива и при анализата на останатите подрачја на работа, на кои е базирана класификацијата на компетенциите. Така, во подрачјето Работа со наставници е предвидено поседување и практикување на компетенции (за стручен соработник - ментор) потребни за креирање модели за иновативни пристапи во процесите на планирање, програмирање и воведување на дидактичко-методски проекти во училиштето; за развивање нови политики за оценување; користење методологии за вреднување на учебници и сл., додека пак, стручен соработник кој се стекнал со звањето советник, во рамките на истото подрачје ги поседува следниве компетенции: учество во креирање на национални програмски документи, развојни концепции, стратегиски документи, учебници, прирачници, упатства, нагледни средства и сл.

Во рамките на ова подрачје е очигледна разликата којашто постои во обемот, широчината и комплексноста на компетенциите, предвидени за двете категории звања. Во оваа смисла мошне вешто е изведена суптилна диференцијација на сродни компетенции, во согласност со нивото на звањето.

Работата со родителите, како трето подрачје за стручен соработник-ментор предвидува: унапредување на квалитетот на комуникација со родителите; следење трендови во сферата на успешно родителство; превенирање на можни евентуални конфликти на релација родители-училиште; додека пак, стручен соработник - советник во ова подрачје на делување се очекува да понуди развивање нови приоди во насока на зајакнување на ефективностa на соработката со родителите; креирање на развојни и програмски документи со цел унапредување на работата со родителите во пошироката заедница.

И четвртото подрачје, Соработка со локалната заедница, нуди јасен приказ како една компетенција може вешто да биде трансформирана и дефинирана и обликувана на различни нивоа на сложеност. Во рамките на звањето ментор се подразбира иницирање партнерска соработка со локалната заедница преку различни форми, со цел информирање за различни образовни прашања и дилеми, додека пак стручен соработник-советник треба да преземе водечка, лидерска улога во процесот на спроведување во нови подрачја, но и начини на соработка со локалната

заедница. Токму на овој начин стручниот соработник, низ својот кариерен и професионален развој ќе има можност да ја трансформира и надгради својата улога од иницијатор во стратег при процесот на планирање, организирање, имплементирање и вреднување на соработката којашто се остварува со локалната заедница.

Успешното разграничување и исцртување на контурите на компетенциите на стручните соработници е извршено и во рамките на петтото подрачје: Личен професионален развој, каде за стручен соработник - ментор е предвидено учество преку вреднување на сопствените постапки и преземени активности во насока на професионален развој, како и воведување јасен систем за следење на професионалниот развој на сите воспитно-образовни кадри во матичното училишно опкружување. Стручните соработници пак, кои го достигнале звањето советник, треба да развијат програмски документи за стекнување лични, научни и стручни знаења, како на домашен така и на меѓународен план, но воедно и вклучување во ширење на тие знаења (како предуслов за стекнување на одредени компетенции) кај другите стручни соработници во училиштето, а исто така перманентно и посветено вложување заложби и напори за развивање и стекнување на повисоки компетенции и кај наставниците.

Аналитичко-истражувачката работа, како шесто подрачје на делување, исто така нуди повеќеслојни компетенции, но со различно тежинско ниво. Педагогот-ментор, на пример, треба да развие компетенции за идентификување на одредени аспекти, прашања и проблеми, кои врз основа на соодветна методолошка рамка и апаратура ќе бидат истражени и следени. Педагогот-ментор треба да поседува корпус на компетенции кои ќе бидат предуслов за толкување, анализирање, критикување и проблематизирање на одредени аспекти на воспитно-образовниот процес.

Седмото подрачје: Училишна структура, организација и клима, поставува нови предизвици пред училишните педагози. Педагогот-ментор треба да ги поседува компетенциите кои ќе му овозможат создавање и развивање на развојни програми за училиштето, иницирање нови образовни политики во матичното училиште, негување на недискриминаторска клима и комуникација и безбедна и сигурна средина за секој ученик. Педагогот-советник треба да понуди активна улога во процесот на водење на развојното планирање на целото училиште; да развива и иницира проекти во насока на подобрување и во потесно, но и во пошироко опкружување; да придонесе за инклузија како во потесно така и пошироко училишно опкружување и сл.

Со предложената класификација се прави крупен исчекор во насока на дефинирање и разграничување на компетенциите на повеќе стадиуми од професионалниот развој на педагозите, што секако воедно треба да послужи и како важен индикатор при ревидирањето на иден стратески и развоен документ кој ќе ги инкорпорира сите заложби од законски, програмски и содржински карактер за усогласување на реалниот контекст (во којшто

делуваат педагозите) со очекувањата, предизвиците, потребите пред кои треба професионално, подготвено и стручно да се исправат.

Со оглед на подолгиот временски период во којшто статусот на стручните соработници, помеѓу кои и на педагозите, речиси воопшто не беше систематски, сеопфатно и долгорочно третиран, овие три предложени нацрт-верзии на документи кои имаат за цел да понудат унифициран преглед и систематизација на компетенциите на стручните соработници, претставуваат иницијален импулс за повторно реafirмирање на улогата на стручните соработници. Педагогот треба да има улога на иницијатор, планер, координатор, стратег, евалуатор во процесот на водење, обликување, дизајнирање и промовирање на отворена, демократска и ефективна училишна средина.

## **5. ПРОГРАМСКАТА ПОСТАВЕНОСТ НА ДОКУМЕНТОТ: ОСНОВИ ЗА ПРОГРАМИРАЊЕ НА РАБОТАТА НА ПЕДАГОГОТ**

Програмскиот документ „Основи за програмирање на работата на педагогот“ (а како дел од „Основите за програмирање на работата на стручните работници во училиштата за основно образование и воспитание“) е еден вид приказ на насоки и содржини што треба да бидат вградени во структурата на годишната програма за работа на училишниот педагог, односно нивната намена е да помогнат во осмислувањето на содржините што педагогот континуирано во текот на учебната година ќе ги преточи во конкретни активности. Подготвувањето на овој концепциски документ е реализирано од страна на некогашниот Педагошки завод на Македонија (денешно Биро за развој на образованието) во 1999 година, што значи дека повеќе од петнаесетина години не се извршени никакви дополнителни интервенции со цел подобрувањето на самата структура и поставеноста на овој документ, земајќи ги притоа предвид многубројните реформски зафати и интервенции во нашиот образовен систем.

Основната намера со еден ваков документ била да му помогне на училишниот педагог во организирањето на својата богата воспитно-образовна дејност, но на некој начин и со цел допрецизирањето на тогашното законско решение (Закон за основно образование, 1995) преку кое е дефинирано едно мошне широко поле за делување на сите профили на стручни соработници. Затоа и се наметнува прашањето колку програмската поставеност на посочениот документ кој навистина, од денешен аспект, ја овозможува промоцијата на педагогот, како и колку навистина му помага во организирањето на неговата секојдневна дејност, односно дали е поставена така за да ги отслика сите подрачја и аспекти на работата на училишниот педагог.

Интересно е да се изврши и анализата на работите што се општо наведени во воведниот дел на овој документ:

- „укажување стручна помош при конципирањето и конечното изготвување на годишната програма за работа на училиштето, програмите за работа на воннаставните активности и другите подрачја на воспитно-образовната дејност;
- непосредно следење на програмираните содржини и активности во воспитно-образовната работа во училиштето;
- педагошки и дидактичко-методички консултации со наставниците за наставата, иновирањето, вреднувањето и унапредувањето со учениците и нивните родители;
- истражувачки проекти и акциони училишни истражувања, како и анализирање и проучување на значајни проблеми и прашања во училиштето;



- програмирањето, организирањето и иновирањето на сопственото и стручното усовршување на раководниот и наставничкиот кадар на ниво на училиште;
- работните задачи педагогот во училиштето ги реализира преку тимска работа со другите стручни работници (психолог, дефектолог, социолог, социјален работник, библиотекар) преку програмирана соработка со директорот на училиштето, стручните работници на Педагошкиот завод на Македонија и др." (Основи за програмирање на работата на стручните работници во училиштата за основно образование и воспитание, 1999., стр.84)

Се воочува дека презентираните работни задачи на педагогот даваат само еден глобален приказ на неговите најчести работни задачи, но секако дека е потребно нивното дополнително расчленување, како основа за прецизирање и конкретизирање.

*Основите за програмирање на работата на педагогот е градена на следниве 5 подрачја:*

- непосредно следење на воспитно-образовната работа во училиштето;
- советодавно-консултативна работа со наставниците;
- аналитичко-истражувачка работа;
- стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар;
- педагошка евиденција и документација.

Генерално, овие пет подрачја на работа на педагогот интегрираат во себе повеќе потподрачја, па сметаме дека се потребни навистина големо искуство и вештина од страна на педагозите за нивното разграничување и понатамошно конкретизирање во работни задачи што подеднакво ќе ги одразуваат сите подрачја како квалитетно осмислени целини коишто меѓусебно ќе се надополнуваат и надоврзуваат.

Првото подрачје: **Непосредно следење на воспитно-образовната работа во училиштето** го подразбира учеството на педагозите во следењето на организацијата и реализацијата на редовниот наставен процес, како и на додатната, дополнителната, целодневната настава и воннаставните активности, но и на реализацијата на годишната програма за работа на целото училиште, социокултурните услови во кои работат учениците, ефикасноста на целокупната организација на училиштето, како и следење, вреднување и подобрување на работата и на самиот педагог (стр.85). Во објаснението на програмата се добива еден вид упатство за организирање и користење со цел детектирањето на тековните педагошки проблеми, но и добивање насоки за унапредување на некои од согледаните

состојби во наредниот период (стр.85). Може да се забележи дека отсуствува попрецизно наведување на компонентите кои подетално треба да бидат опсервирани (на пример, во рамките на целодневната настава, дополнителната настава или пак воннаставните активности; може да се наметне прашање и при следењето на целокупната организација на едно училиште, односно дали посочените се доволни, бидејќи се наведени факти како: работа во смени, распоред на часови, подготовка на состаноци и др. стручни средби во училиштето (стр.85).

Секако дека не треба да се очекува во рамките на програмски документ од ваков карактер да се врши уситнување и презентирање на преголем број задачи (тоа, впрочем, треба да се препознае во месечните и оперативните планови за работа), но и доколку се остане на ова ниво, постои голема веројатност да се занемарат или да не се препознаат круцијалните моменти коишто треба континуирано да се опсервираат.

Второто подрачје: **Советодавно-консултативна работа со наставниците** ги содржи следниве активности:

- „инструктивно-консултативна работа со наставниците при планирањето и подготовка на наставата (разгледување на современи приоди и концепции, особено со наставниците кои го бараат тоа);
- соработка со наставниците во изборот и примената на ефикасни форми, методи, средства, постапки во наставната работа и другите воспитно-образовни подрачја;
- информирање на наставниците за теориските основи и принципи на некои поефикасни форми на настава и учење (учество во организирање и демонстрирање на практични модели на наставна работа и др.);
- консултативна работа со наставниците во оценувањето на учениците (воведување нови постапки и инструменти за следење, проверување и оценување на постигањата на учениците);
- соработка со одделенските раководители во процесот на организацијата на работата на одделенските заедници;
- учество во откривањето на причините кои доведуваат до промени во однесувањето на учениците (потешкотии и проблеми во учењето и наставата, семејството и опкружувањето);
- учество во барањето рационални можности за поодмерено ангажирање на учениците со наставни и воннаставни задолженија (домашни задачи, контролни и практични работи, тестови на знаења, додатна настава, секции, ученички организации, натпревари и др.);
- вклучување во работата на одделенската заедница и заедницата на ниво на училиште (соработка во реализација на сите програми

што ги реализираат учениците самостојно или со наставниците и родителите);

- учество во програмирањето и организацијата на педагошкото образование на родителите (со барани и интересни содржини и активности, родителите да се информираат и подготвуваат за рамноправна, партнерска улога и соработка со училиштето);
- учество во советодавната работа со родителите чии деца имаат проблеми во учењето и напредувањето, како и на оние кои побрзо напредуваат. (Основи за програмирање на работата на стручните работници во училиштата за основно образование и воспитание, 1999, стр.85,86)

Во објаснението на овој дел е наведено дека соработувањето со наставниците може да биде реализирано низ неколку форми, како: соработка со наставник-поединец, со група наставници, со одделенскиот совет, наставничкиот совет или пак стручниот актив, а исто така е неопходна и интензивна и континуирана соработка со наставниците - почетници (стр.89).

Ова подрачје содржи голем број можни работни задачи со наставниците што треба да бидат партнери со педагозите со цел надминување на проблемите и потешкотиите со кои се судираат во секојдневното функционирање на едно основно училиште. Генерално, постојат можности (врз основа на структурата на ова подрачје) за организирање на разновидни форми и активности со цел иницирање и поддржување на конструктивната соработка со наставниците.

**Аналитичко-истражувачката работа** е третото подрачје од работата на педагогот што ги промовира активностите како: анализирање на условите за работа на училиштето; на воспитните ситуации и постигнатите ефекти во работата; проучување и истражување на различни наставни или воннаставни проблеми и појави; трагање по причинителите на асоцијалното однесување на учениците, како и за нередовното посетување на наставата, за бавното напредување на некои ученици од педагошки аспект; подготвување проекти, инструменти за истражувањата, како и давање прегледи, анализи и извештаи за својата работа (стр.87). Од структурата на ова подрачје се забележува дека покрај наведените проблеми, денес ова подрачје би требало да биде дополнето и проширено со голем број други потешкотии што секојдневно го обременуваат целокупниот воспитно-образовниот процес, како и нагласување на потребата од континуираното организирање, како на квантитативните така и на квалитативните истражувања (или дури и микроистражувања), како и надградувањето на постоечкиот методолошки инструментариум со нови инструменти што ќе бидат структурирани така, за да можат да бидат осетливи за детектирањето на причинителите на разновидните проблеми, присутни во училиштето.

Четвртото подрачје: **Стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар**, педагогот го реализира преку неколку активности како:

- „учество во работата на стручните активи, одделенските совети, наставничкиот совет и директорот, во анализирањето, проучувањето, иновирањето, вреднувањето и унапредувањето на воспитно-образовната работа во училиштето;
- учество во реализацијата на програмите за стручно усовршување на наставниците, воспитувачите и другите стручни работници во училиштето; посебно со наставниците почетници (помош во менторската работа со наставниците и стручните работници);
- организира ефикасно користење на стручната и педагошко-психолошката литература со која располага училиштето (изработува библиографии и други упатства);
- учество во реализирањето на програмите што ги реализира Педагошкиот завод на Р. Македонија во училиштето (увиди, консултации со наставниците и воспитувачите, советувања, семинари и други форми на стручно усовршување на наставно-воспитниот кадар);
- учество во организираните форми на стручно усовршување преку активите, секциите, конгресите и симпозиумите на педагозите во земјава и надвор од неа;
- индивидуална работа на сопствено стручно усовршување (учество на студиски престои, постдипломски студии и сл.) (стр.87-88)

Вешт и искусен училиштен педагог ќе може лесно да ги одреди подрачјата и областите каде е потребно организирање на стручното усовршување, но и лесно ќе осмисли разновидни облици на овој вид активности, што значи дека постои широка и добра основа за развивање на богати и разновидни понатамошни конкретни работни задачи.

Петтото подрачје: **Педагошка евиденција и документација** е мошне тесно дефинирано со само неколку предлог-содржини, како: евидентирање на сопствената работа преку водење дневници за работа со учениците, родителите и наставниците, подготвување на сопствен глобален годишен и месечен оперативен план за работа, изработување прегледи и извештаи за аналитичко-истражувачките активности, како и непосредно учество во унапредувањето на педагошката евиденција и документација во рамките на целото училиште (стр.88). Со ова се добива впечаток дека ова е само еден вид потсетник за секој училиштен педагог, кои сè видови педагошка документација може и/или треба да изготвува тековно, без јасна назнака на кој начин би можел да ја подобри или иновира.



Сметаме дека понудената рамка на документот: „Основи за програмирање на работата на педагогот“ треба дополнително да се прецизира и конкретизира, со цел избегнување на опасноста од површното третирање на некои од подрачјата или пак, работните задачи и активности на педагогот. Клучното прашање што се наметнува е прашањето дали само низ овие пет обработени подрачја може целосно да се отслика обемот и структурата на сите задачи и активности коишто секојдневно и непосредно треба да ги реализира педагогот.

Со цел давање пример на многу подетално и концизно разработени подрачја на работа на училишниот педагог, во трудов ќе презентираме 11 области според кои педагозите во Р. Србија ја изведуваат својата дејност:

- „1. Планирање и програмирање на воспитно-образовната работа;
2. Реализација на наставниот и образовниот процес;
3. Следење и вреднување на работата на училиштето;
4. Унапредување на воспитно-образовната работа и соработка со наставниците;
5. Работа и соработка со учениците;
6. Соработка со родителите;
7. Истражување на воспитно-образовната практика;
8. Работа во стручни тела;
9. Соработка со стручните институции, локалната заедница и стручното усовршување;
10. Водење на документацијата;
11. Подготовка за работата.

Во истиот извор е наведено дека сите 11 области треба да бидат застапени во работата на педагогот, во текот на целата учебна година, но интересно е тоа што се дадени и препораки и упатства за фондот на часови што ориентационо би требале да се отстапат за секое од нив.

Предлагачите на овие предлози воедно даваат и комплетна структура и детален приказ на сите наведени области што во целост ќе ги прикажеме:

„1. Планирање и програмирање на воспитно-образовната работа (2-4 часа неделно);

- 1.1 Учествување во изработка на концепцијата на годишната програма за работа на училиштето, како и во изработка на одделни негови делови;
- 1.2 Координација на работите при изработка на училишните програми за одделни одделенија;

- 1.3 Учество во изработка на наставни планови и програми за одделни предмети и одделенија;
- 1.4 Координација и/или учество во процесот на изработка на училишниот развоен план;
- 1.5 Учество во испитувањето на образовните потреби на учениците, родителите, локалната заедница и училишната заедница;
- 1.6 Поддршка на тематското планирање на наставата;
- 1.7 Учество во изборот и конципирањето на различните воннаставни и вонучилишни активности;
- 1.8 Учество во пишување на различни проекти и конкурирање (кај донаторите) заради обезбедување на нивното финансирање;
- 1.9 Учество во осмислувањето и реализирањето на училиштето како пријателски амбиент за детето;
- 1.10 Учество во изработка на планови и програми за работа на стручните органи на училиштето;
- 1.11 Учество во изработка на планови и програми за стручното усовршување на вработените, помош во конципирањето на евиденцијата за усовршувањето;
- 1.12 Учество во изработка на програма за корективна работа со учениците со посебни потреби;
- 1.13 Учество во изработка на програми за работа со талентирани ученици;
- 1.14 Учество во изработка на планови и програми за професионална ориентација на учениците, како и нивна реализација;
- 1.15 Учество во изработка на план и програма за целодневна настава и продолжен престој;
- 1.16 Ангажирање за изработка на план и програма за соработка на училиштето со семејството;
- 1.17 Изработка на годишни и месечни програми и планови за работа на педагогот;
- 1.18 Помош на наставниците во изработка на планови за додатна настава, одделенска заедница, одделенските раководители, секции, екскурзии, излети, рекреативна настава;
- 1.19 Планирање и реализација на модел-часови, инвентивни часови, часови на активна настава, примери за добра практика;
- 1.20 Водење сметка за применувањето на педагошко-психолошките принципи при изработката на распоредот на часови, смени, избор на одделенските раководители, организирање воннаставни активности;

- 1.21 Иницирање за изработка на распоред на писмените проверки на знаењето и запознавање на учениците и родителите со него.
2. Реализација на наставниот и образовниот процес (1-3 часа неделно)
  - 2.1 Давање помош на наставниците во дидактичко-методичко конципирање на наставата (избор на стратегија на поучување, методи и форми на работа);
  - 2.2 Давање помош на наставниците во иновирањето на наставата (повеќе активна настава, координирани облици на учење, индивидуална и индивидуализирана настава, диференцирана настава, учење по пат на увидување, решавање проблеми);
  - 2.3 Иницирање и учество (заедно со наставниците) во подобрувањето на квалитетот и нивото на ученичките знаења и умеења (оспособување на учениците за решавање проблеми, практично применување на знаењето во различни ситуации, достигнување на нивото на анализа, синтеза и евалуација);
  - 2.4 Иницирање и давање помош на наставниците во креирањето на наставата, не само како процес на пренесување на знаењата туку како кооперативен процес на учењето;
  - 2.5 Промовирање на развојот на мислењето во интелектуалната сфера, наместо развивање на помнењето;
  - 2.6 Инсистирање на растоварувањето на учениците, не само од временскиот аспект туку и од аспект на сорджините, обемот на барањата и обврските поставени кон учениците;
  - 2.7 Запознавање на наставниците со современите дидактичко-методичките иновации и помош при нивната практична примена;
  - 2.8 Помош на одделенските раководители во квалитетно изведување на оваа улога;
  - 2.9 Работа на поактивното вклучување на родителите и другите поединци, експерти, институции и други ресурси на локалната заедница во воспитно-образовната работа на училиштето;
  - 2.10 Реализација на проектите во кои е вклучено училиштето.
3. Следење и вреднување на работата на училиштето (1-3 часа неделно)
  - 3.1 Систематско следење и анализирање на наставниот процес, како и работата и развојот на учениците;
  - 3.2 Следење на организацијата на воспитно-образовната работа на училиштето, особено следење на ефектите на иновативните потфати и проекти, како и ефикасност на нови организациони облици на работа;

- 3.3 Следење на реализацијата на целите и задачите на одделните наставни предмети и области;
- 3.4 Изработка на анализа на успехот и дисциплината кај учениците во класифицираните периоди (тримесечје, полугодие и крај на годината);
- 3.5 Координација и/или учество во процесот на самовреднување на училиштето;
- 3.6 Следење и вреднување на успехот на учениците во различни воннаставни активности, официјални натпревари, квалификациони испити за упис во средните училишта;
- 3.7 Запознавање на наставниците со меѓународните и нашите истражувања со кои се утврдуваат ефектите на нашите училишта, знаењата на учениците и слична проблематика;
- 3.8 Следење на усогласеноста на програмските барања со возрастните карактеристики на учениците;
- 3.9 Следење на оптовареноста на учениците;
- 3.10 Следење на постапките за оценување на учениците;
- 3.11 Следење на корелацијата на содржините на програмите во рамките на еден или повеќе наставни предмети;
- 3.12 Давање помош и поддршка на наставниците во процесот на унапредување на оценувањето на учениците;
- 3.13 Промовирање на значењето на самовреднувањето и помош на наставниците во примена на различни техники и постапки за самовреднување;
- 3.14 Постојано и систематско вреднување на својата работа.
- 4. Унапредување на воспитно-образовната работа и соработка со наставниците (5-7 часа неделно)
  - 4.1 Конкретизирање и операционализирање на целите и задачите на воспитно-образовната работа и одбирање на соодветни содржини, облици, методи и средства на воспитно-образовната работа во согласност со нив;
  - 4.2 Постојана и систематска работа на педагошко дидактичко-методичко образование на наставниците;
  - 4.3 Укажување на неопходноста од поголема застапеност на активната настава, кооперативни облици на настава, индивидуализирана и диференцирана настава;
  - 4.4 Укажување и оспособување на наставниците за унапредувањето на наставната практика преку поголема застапеност на учење по пат на увидување, поголема застапеност на решавањето на проблемите, практично применување на знаењето;



- 4.5 Промовирање на неопходност за подигањето на квалитетот на знаењето на нашите ученици на ниво на анализа, синтеза и евалуација и помош на наставниците во овој процес;
- 4.6 Иницирање и унапредување на наставната работа од процесот на пренесување на знаењето кон процесот на учењето;
- 4.7 Давање помош во стручното усовршување на наставниците и нивно учество во семинарите според акредитираните програми;
- 4.8 Учество во работата на стручните тимови, совети и активи на училиштето и преземање мерки за унапредување на работата;
- 4.9 Анализирање на часови од редовната настава и другите облици на воспитно-образовната работа, како и согледување на нивната дидактичка оправданост;
- 4.10 Испитување на причините за проблемите коишто се јавуваат во воспитно-образовната работа;
- 4.11 Осмислување на работата со надарените ученици и оние што имаат потешкотии во образовната работа;
- 4.12 Упатување на наставниците за користење на стручната литература заради осовременување на наставата;
- 4.13 Работа со наставниците во остварувањето на задачите на професионалната ориентација и нејзино унапредување;
- 4.14 Давање помош на одделенските раководители во квалитетно извршување на оваа задача и водењето на ученичкиот колектив, преземање адекватни мерки во случај на нарушувања на однесувањето, испитување на интересите на учениците и нивно вклучување во воннаставните активности;
- 4.15 Давање помош на наставниците во реализација на модел-часови и добри практични примери;
- 4.16 Учество во вреднувањето на резултатите на воспитно-образовната работа и изработка на критериуми за објективно оценување на учениците;
- 4.17 Запознавање на учениците од прво одделение со предзнаењата и останатите релевантни карактеристики на првачето;
- 4.18 Работа со наставниците и учениците на изедначување на критериумите за оценување;
- 4.19 Давање помош на приправниците во процесот на водење на секојдневната работа.
5. Работа и соработка со учениците (7-9 часа неделно)
  - 5.1 Утврдување на зрелоста на учениците за редовно и одложено поаѓање на училиштето;

- 5.2 Формирање паралелки од прво одделение, а по потреба и од други;
- 5.3 Распоредување на новодоселените ученици, како и ученици што го повторуваат одделението;
- 5.4 Создавање услови за индивидуален развој на учениците и давање помош и поддршка;
- 5.5 Давање поддршка и помош на учениците и на ученичките организации во нивниот стремеж за партиципација во училишниот живот;
- 5.6 Идентификување и работа на отстранување на педагошките причини за проблемите во учењето и однесувањето;
- 5.7 Индивидуална и групна работа со учениците што имаат проблеми во учењето и однесувањето;
- 5.8 Следење и вреднување на ученичките интереси и нивните постигнувања, како и согледување на нивните професионални желби и определби;
- 5.9 Запознавање на учениците со различни видови средни училишта, насоки, подрачја на работа, квалификациони испити, број на поени потребни за упис во одделните средни училишта;
- 5.10 Анализа на унапредувањето на воннаставните активности;
- 5.11 Давање помош и поддршка за вклучување на учениците во различни проекти и активности (поттикнување на општествениот ангажман и јавното делување на младите);
- 5.12 Преземање мерки (во соработка со учениците) за креирање на пријателски амбиент во училиштето;
- 5.13 Промовирање и организирање активности и содржини каде учениците на креативен и корисен начин го реализираат своето слободно време;
- 5.14 Давање помош во работата со талентираниот ученици.
- 6. Соработка со родителите (1-3 часа неделно)
  - 6.1 Промовирање и поддржување на вклучувањето на родителите во одделните облици на работа на училиштето (предавања, проекти и сл.) како и партиципација во сите сегменти на училишниот живот;
  - 6.2 Вклучување на родителите во работа со децата со потешкотии во учењето, проблеми во однесувањето и во развојот;
  - 6.3 Педагошко-психолошко образование на родителите;
  - 6.4 Едукација на родителите за давање помош на децата во поттикнувањето и насочувањето на нивниот правилен развој;

- 6.5 Запознавање на родителите со Конвенцијата за детските права, со неопходност од нивното почитување, како и преземање акција за нивно остварување;
- 6.6 Поддршка и помош на родителите во осмислувањето на слободното време на децата;
- 6.7 Инструктивно-советодавна работа со родителите на талентирани деца;
- 6.8 Едукација на родителите за возрасните и развојните карактеристики на учениците;
- 6.9 Давање поддршка и помош во работата на советот на родители и училишниот одбор, но не само како формални тела, туку како органи кои имаат важна улога во одлучувањето, раководењето, но и во преземањето на одговорностите;
- 6.10 Поддршка за учество на родителите во различни проекти на стручни и невладини организации кои се реализираат во училиштата.
- 7. Истражување на воспитно-образовната практика (2-4 часа неделно)
  - 7.1 Истражување и согледување на општите услови за одвивање на воспитно-образовна работа во училиштето;
  - 7.2 Истражување на постоечката воспитно-образовна практика и специфични проблеми и потреби на училиштето;
  - 7.3 Истражување на ефектите и ефикасноста на новата образовна технологија;
  - 7.4 Испитување на нивото и квалитетот на ученичките знаења;
  - 7.5 Истражување на практичната примена на знаењата и стекнатите вештини на многубројните семинари и едукативни програми во наставничката практика;
  - 7.6 Анализирање на успехот на учениците на квалификационите испити за упис во средните училишта;
  - 7.7 Следење на успехот на учениците во средните училишта;
  - 7.8 Истражување на оптовареноста на учениците со училишните обврски;
  - 7.9 Учество во програмирањето и изведувањето на истражувањата;
  - 7.10 Учество и/или координација во процесот на самовреднувањето на работата на училиштето;
  - 7.11 Учество во истражувањата на научните и просветните институции, другите училишта.
- 8. Работа во стручните органи (1-3 часа неделно)

- 8.1 Решавање на актуелните воспитно-образовни проблеми низ работата на стручните органи;
- 8.2 Унапредување на работата на стручните органи;
- 8.3 Известување за резултатите на извршените анализи, прегледи, испитувања и предлагање соодветни мерки;
- 8.4 Унапредување на воспитно-образовната практика (рационализација на воспитно-образовна работа, примена на нови методи, облици во работата со учениците);
- 8.5 Работа и/или координација во училишниот развоен тим;
- 8.6 Работа и/или координација во стручниот актив за развој на училишната програма;
- 8.7 Работа во стручните друштва, органи и организации (Педагошко друштво на Србија, секции, активи и сл.).
9. Соработка со стручните институции, локалната заедница и стручното усовршување (0,5-1,5 часа неделно)
  - 9.1 Соработка со образовните, здравствените и социјалните институции и други установи во насока на остварувањето на целите и задачите на воспитно-образовната работа;
  - 9.2 Изработување на концепцијата на планот и програмата за стручното усовршување на наставниците, воспитувачите и стручните соработници во училиштето;
  - 9.3 Предлози за набавка на стручната литература и периодики, подготвување на прегледи за актуелните стручни написи, книги и трудови;
  - 9.4 Реализирање на програмите за педагошко-психолошко и дидактичко-методичко усовршување;
  - 9.5 Учество во организираните облици на размена на искуствата и соработка на училишните педагози (активи, секции, собири, конгреси, Педагошко друштво на Србија);
  - 9.6 Работа на сопственото стручно усовршување;
  - 9.7 Конципирање на програма за стручно усовршување, авторизирање и конкурирање за акредитацијата;
  - 9.8 Обука за водители, инструктори на различни проекти, семинари;
  - 9.9 Учество во менторската работа со приправниците и нивното воведување во работата;
  - 9.10 Воспоставува соработка со локалната заедница и реализација на заедничките работи и акции.
10. Водење на документацијата (0,5 -1,5 часа неделно)



- 10.1 Водење документација за својата работа: планови и програми за работа (годишни-глобални, месечни-оперативни), дневник за работа, досие за работа со учениците, документација за извршена истражувачка работа, извештаи и сл.;
- 10.2 Учество во унапредувањето на училишната документација, особено таа која се однесува на планирање и следење на реализацијата на програмите за работа на училиштето, како и документација за стручното усовршување на вработените во училиштето;
- 10.3 Ажурирање и водење на документацијата која се користи како доказ во процесот на самовреднувањето;
- 10.4 Водење на евиденцијата и документацијата за соработка со учениците, наставниците и родителите;
- 10.5 Водење на евиденцијата и документацијата за проектите кои се реализираат во училиштето или се врзани за училиштето.
- 11. Подготовка за работа (10 часа неделно)
  - 11.1 Подготовка и планирање за сите облици на работа со учениците, наставниците и родителите;
  - 11.2 Подготовка и планирање на предавањата за учениците, наставниците и родителите;
  - 11.3 Планирање и подготовка на анализи, прикази, соопштенија;
  - 11.4 Подготовка на материјал за одделни истражувања и изработка на инструментите;
  - 11.5 Планирање на посета на часовите;
  - 11.6 Подготвување на модел-часови, предавања;
  - 11.7 Подготвување за воведување иновации во воспитно-образовниот процес;
  - 11.8 Подготовка и следење на потреба од стручна литература;
  - 11.9 Подготвување на процесот за самовреднување на работата на училиштето;
  - 11.10 Подготовка на процедурата за изработка на училишниот развоен план;
  - 11.12 Подготовка и договарање со останатите стручни соработници, тимови и стручни институции за заедничките задачи и активности во и надвор од училиштето".

Сите 11 наведени области за работа мошне детаљно ја прикажуваат структурата на долгорочните и краткорочните активности и задачи на училишниот педагог, но воедно со ваков пристап може многу полесно да се изработи квалитетна и содржајна годишна програма за работа на педагогот.

Генерално, рамките (од Р. Србија) според кои педагогот го врши програмирањето на своите активности се исклучително прагматично конципирани, односно лесно апликативни. Тие се еден вид детален и елементарен водич низ процесите на програмирање и планирање за училишните педагози. Областите се прецизно разграничени, повеќеслојно структурирани за да може секој педагог потоа лесно да детектира кои задачи тековно се наметнуваат како приоритет во неговата работа. Структурата на секое анализирано подрачје упатува на заклучок дека е во тесна корелација со актуелните промени, тенденции и очекувањата на една иновативна и флексибилна училишна средина која излегува во пресрет на современите образовни тенденции и трендови.

Секако дека овој модел на „Основи за програмирање на работата на училишниот педагог“ апсолутно ги надминува некои од недостатоците коишто ги воочивме во истиот програмски документ кај нас.

Сметавме дека овој приказ ќе го комплетираме и заокружине, ако дадаме осврт кон основите според кои се изведува програмирањето на работата на училишниот педагогот во Р. Хрватска, особено поради фактот дека се работи за релативно нов документ (2007). Така, педагозите во Р. Хрватска ја изведуваат својата дејност во рамките на 7 подрачја, групи активности (тие се дефинирани и според нацрт-предлогот на Законот за дејноста на педагогот, 2007):

1. **Организациски работи** - создавање услови за остварување и развој на дејности од надлежност на педагогот: планирање, координација, следење, вреднување.
2. **Студиско-аналитички работи** - континуирано следење и собирање податоци од подрачја на работа на педагогот поради анализата на воспитно-образовниот процес и други процеси во установи, што е пак, претпоставка за вреднување на квалитетот на работа на установата (оцена на положбата и состојба на установата, нејзините делови или некои сегметни на работа), дефинирање цели за усовршување на квалитетот на работата и водење активности на педагогот.
3. **Информациски работи** - утврдување на потребите на за информации на учесниците како и задоволување на сите потреби создавајќи квалитетен информациско-документациски систем. Информациските работи го поддржуваат развојот на квалитетна интерперсонална комуникација на ниво на групи, сектори, установа, па сè до опкружувањето.
4. **Инструктивно-лидерски работи** - соработка со субјектите во извршувањето на работите. Инструктивните работи се темелат на развојот на установата како „организација која учи“.
5. **Советодавни, тераписки и супервизорски работи** - се согледуваат во диференцијацијата на пристапот и содржина на работата на педагогот во согласност со специфичните развојни и животни потреби

на корисниците на дејноста (дете, група деца и професионални потреби на учителите).

6. **Истражувачки работи** - собирање на податоците за воспитниот феномен, класификација, систематизација, аналитичко-оперативни увиди, мерење со цел воведување иновации поради подобрување на квалитетот на животот на работниците и корисниците на услугите на установата.
7. **Нормативни работи** - стандардизација на организацијата, технологијата и изведувањето на работата поради квалитет во извршување на работните задачи и ширењето „позитивна практика“.

Ќе спомнеме и еден малку постар документ: „Концепција на развојната педагошка дејност на стручните соработници“ (Консервација *razvoјne pedagoške djelatnosti stručnih saradnika*, 2001.) изработено од страна на стручниот тим: В. Јуриќ, М. Мушановиќ, С. Станичиќ, Х. Вргоч, а иницирано од Министерство за образование и спорт на Р. Хрватска. Во посочениот извор (што, секако, укажува на тоа дека улогата на педагогот во Р. Хрватска доживува целосна реафирмација) се спомнати следниве неколку подрачја на работа на педагогот:

- подготовка за реализација на планот и програмата на воспитно-образовната установа (преку анализата на дотогашните планови и програми, актуелни, тековни приоритети, неопходни иновации, дефинирање на конкретен план на активности, неопходни просторни услови, дидактичко-методички предуслови за непречена реализација на редовниот воспитно-образовен процес и сл.);
- непосредно учество во воспитно-образовниот процес (уписи на ученици, формирање паралелки, следење на воспитно-образовниот процес, воведување на иновациите, работа со ученици со посебни потреби, советодавна работа, професионално ориентирање на учениците, здравствена и социјална заштита на учениците);
- анализа, истражување и вреднување на процесот и постигнатите резултати (интерна и екстерна евалуација);
- стручно усовршување на воспитно-образовните работници (лично усовршување, усовршување на останатиот просветен кадар во училиштето);
- информациска, библиотекарска и документациска дејност (изработка и чување на комплетна педагошка документација со којашто ќе се следат сите ученици, вработени, активности, настани, резултати и сл.), (стр. 33-38).

Низ сите овие предложени подрачја за работа на училишниот педагог се добива јасен, кус приказ на неговата дејност, но секако мора да се напомене дека станува збор само за глобална рамка која бара детаљна дополнителна разработка, преку утврдување повеќе видови задачи. Сметаме дека станува збор за квалитетна рамка, со јасно дефинирани подрачја за работа, според коишто педагогот може лесно да го изврши разгранувањето на овој зададен модел во повеќе подрачја, збогатени со многубројни тековни задачи.

Генерално, двата претходно презентирани модели на основи според коишто училишниот педагог го врши програмирањето на својата дејност упатуваат на заклучок дека во рамките на нашиот програмски документ: „Основи за програмирање на работата на педагогот“ е потребно јасно распределување и разграничување на опфатените подрачја, како и нивно дополнување со нови содржини коишто ќе помогнат во промовирањето на овој профил на просветните кадри, како висококомпетентни лица за да одговорат, но и да раководат и управуваат со сите предизвици и брзи трансформации во воспитно-образовниот систем во Р. Македонија.

Низ детален приказ на секое од подрачјата на работа ќе се обидеме да понудиме пресек на што повеќе конкретни активности кои ги извршуваат педагозите секојдневно, земајќи го предвид актуелниот контекст на делување, со намера да се направи проширување или рedefинирање на дефинираните подрачја.

## **5.1. УЧИЛИШТЕН ПЕДАГОГ НАСПРОТИ ПЛАНИРАЊЕ, ПРОГРАМИРАЊЕ, ОРГАНИЗИРАЊЕ И СЛЕДЕЊЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС**

Училишните педагози секојдневно реализираат широк дијапазон на работни задачи и активности што многупати се испреплетени сегменти на задачи, дефинирани и предвидени со различни подрачја на делување.

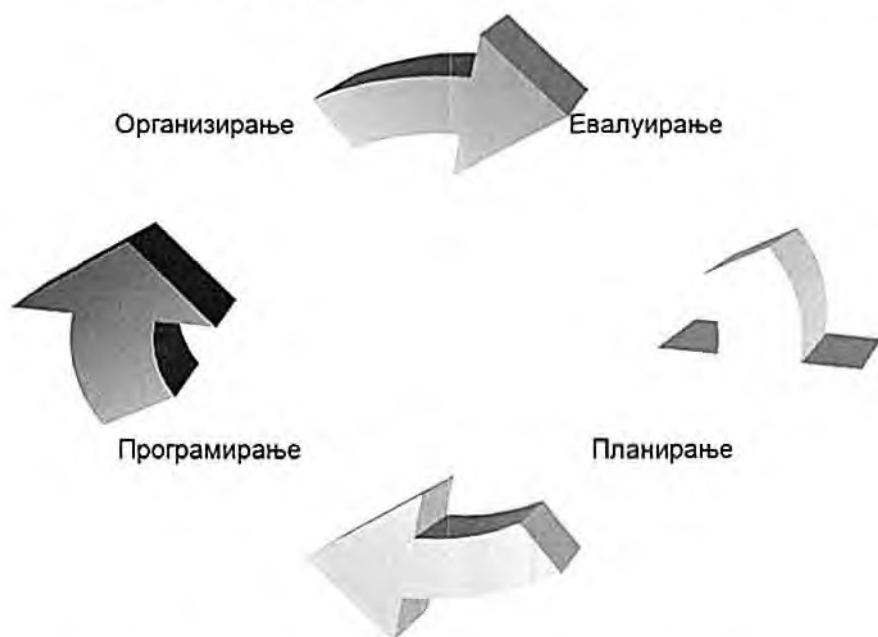
Токму затоа е вистински предизвик да се направи пресек на активностите што ги спроведуваат училишните педагози, но токму низ призмата на реалното училишно опкружување и амбиент кој е многупати индикатор за реализирање на задачи чијашто позиција во програмските основи на училишните педагози ја иницираат промените, реформите и новините во воспитно-образовниот процес на Р. Македонија.

Очекувањата од училишните педагози се комплексни и токму тоа е главен индикатор за:

- планирање на задачи со кои би се излегло во пресрет на образовните трендови и тенденции;
- програмирање на тековни активности кои се одраз на реалните училишни потреби;
- организирање поддршка за позитивни исчекори и иницијативи во непосредниот училиштен амбиент;



- следење и вреднување на постигнатите резултати, односно детектирање извори на потешкотии и слабости во воспитно-образовната практика.



Слика 1 Циклус - платформа на активности на училишните педагози

Координирањето на горенаведените чекори бара голема умешност од страна на педагозите во балансирање помеѓу очекувањата, потребите и реалните услови во кои функционира едно училиште со сите свои образовни субјекти и партнери.

Горенаведеното подрачје нуди широка основа за професионално реализирање на училишните педагози преку градење рамки за годишен план и програма за училиштето, коишто потоа ќе бидат надградени со оперативен и годишен план на педагогот (како структурна компонента).

**Креирањето на програмските основи** како претпоставка за непосредна ефективна работа на едно воспитно-образовна институција е широко поле за делување, каде училишниот педагог може да даде голем придонес во:

- дефинирањето на структурните компоненти на програмата;
- утврдувањето на приоритетите, стратегиските цели на едно училиште, што потоа би биле операционализирани низ повеќе паралелни, координирани активности и приоди кои би ги практикувале различните субјекти во воспитно-образовниот процес.
- иницирање на конструктивна дебата во насока на јасно обликување и артикулирање на мисијата и визијата на едно

училиште, како предуслов за градење на училиштето како институција со имиџ.

Процесот на планирање и програмирање е исклучително креативен но и комплексен процес, каде се очекува да дојде до израз иницијативноста и умешноста на училишните педагози во насочувањето на креативните и визионерските потенцијали на сите инволвирани образовни профили во процесот на стратешко планирање и програмирање на севкупната дејност на едно современо училиште.

Училишните педагози можат својот непосреден придонес (покрај тој ангажман којшто е тесно поврзан со учеството во изработката на концепцијата за годишна програма на училиштето) да го дадат и во процесот на креирање план и програма за воспитна работа со учениците (на пр. преку нивниот удел и помош при структурирањето на програма за работа на одделенските и класните раководители; преку програма за професионална ориентација или пак содржините на програмата за соработка со родителите).

При обликувањето на програмата за стручно усовршување на наставниците и на стручните соработници на ниво на училиштето, повторно педагозите можат да дадат несебичен и важен придонес во дефинирањето на целите на обучувањето и изборот на одредени програмски подрачја кои ќе бидат во фокус на интерес на целните групи вклучени во процесот на стручно надградување и усовршување, посочување на можни начини за што поефективен трансфер на потребни знаења, идно надградување на потребни вештини. Неминовен е и ангажманот на педагозите во обликувањето на програма за успешно воведување на приправниците во очекуваните задачите.

Планирањето и програмирањето како процеси се платформа за **непосредно организирање и унапредување на воспитно-образовната работа** како втор голем корпус задачи за училишниот педагог (во горенаведеното подрачје). Тоа подразбира конкретни активности што се дел од севкупното училишно функционирање и живеење:

- упис на ученици, формирање и структурирање паралелки;
- избор, селекција и набавка на потребни дидактички средства;
- дизајнирање на училници како современи, мултифункционални медијатеки;
- помош на наставниците при креирањето на глобални и оперативни планови;
- соработка со стручните активи;
- утврдување на методологија на оценување;
- евалуирање на резултатите од воспитно-образовната работа на училиштето;

- креирање инструменти и протоколи за следење на ефектите од наставниот и воспитниот процес;
- дефинирање план за воведување на одредени иновации во наставата;
- дефинирање теми и проблеми кои ќе бидат третирани преку процесот на интерното стручно усовршување на наставниот кадар во училиштето и сл.

Преку оваа компонента во работата на училишните педагози доаѓа до израз колку се разновидни и многубројни активностите и содржините во коишто директно или индиректно е инволвиран педагогот, односно колку клучни подрачја на делување во едно модерно, ефективно и отворено училиште се иницирани од страна на педагозите, каде примарниот импулс за нивното спроведување треба да го даде токму училишниот педагог.

Планирањето, програмирањето, организирањето и следењето на воспитно-образовната работа е обемно, но и базично подрачје во работата на педагозите, коешто дава многу простор за професионално реализирање, но и унапредување на дејноста на педагогот. Секако дека тоа нуди можности за дефинирање на други сродни активности кои ги претставуваат елементите и аспектите на некои од компонентите на горенаведното подрачје. Така, **евалуирањето** како компонента на следењето на севкупниот воспитно-образовниот процес, отвора спектар на активности што можат да бидат иницирани од страна на училишните педагози:

- дефинирање на индикатори за квалитет во севкупниот воспитно-образовниот процес;
- креирање инструменти, протоколи за опсервација и евалуација (квантитативна и квалитативна) на различни аспекти на воспитно-образовниот процес;
- промовирање на постапки во спроведувањето на квалитетно описно и оценување и оценување со броеви;
- поддршка на наставниците во оформување и структурирање на богати (со релевантни извори) ученички портфолија;
- помош на наставниците во создавање на каталози со различни мерни инструменти за вреднување на стекнатото знаење;
- продлабочување на следењето за напредокот на учениците во стекнување и развивање на одредени способности, вештини, компетенции,
- следење и вредување на професионален напредок на наставниците;
- евалуирање на дизајнот и на симболите во училишниот простор;
- вреднување и анализирање на квалитетот и видовите соработка со родителите на учениците итн.

Неминовно е да се напомене дека сите четири горенаведени подрачја на делување се есенцијални активности на училишните педагози, кои секако не можат целосно да се разграничат и круто да се дефинираат, бидејќи во основа тие се широко поле на делување на училишните педагози кое овозможува, во согласност со креативноста и посветеноста на педагозите, тие да бидат разгранети и продлабочени со низа конкретни активности од оперативен карактер во текот на една учебна година. Секако дека помеѓу нив постои и причинско-последична поврзаност, меѓусебна условеност и влијание. Со сеопфатно планирање и програмирање, процесот на изведување и операционализација е трасиран, додека пак самата нивна динамика, интензитет и квалитет тој може да биде поддржан, насочуван, анализиран и евалуиран од страна на педагозите.

Воедно ова примарно подрачје на делување е претпоставка за разработување на останатите сфери на дејствување на педагозите во основните и средните училишта.

## **5.2. УЛОГАТА НА ПЕДАГОГОТ ВО СОРАБОТКАТА СО НАСТАВНИЦИТЕ, КЛАСНИТЕ РАКОВОДИТЕЛИ И ДРУГИТЕ ДИРЕКТНИ УЧЕСНИЦИ ВО ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА РАБОТА**

Училишните педагози се еден вид непосреден поврзувач помеѓу сите учесници во воспитно-образовната работа, и даватели и корисници на услугите на една воспитно-образовна институција. Тоа е резултат на секојдневен контакт со сите субјекти во образовната сфера, односно училишните педагози дури можат и да го понесат епитетот на стратегии при детерминирањето на училишните политики за успешна и ефективна соработка со наставниците, родителите, учениците, претставниците на училишната управа и другите релевантни институции.

Соработката со секоја од овие субјекти подразбира воедно и вклучување на педагозите во координирање, иницирање, следење, евалуирање, планирање и усовршување на повеќе активности, кои се дел од севкупното училишно живеење.

Во процесот на соработката со наставниците, педагозите учествуваат во еден континуиран процес на консултативно-советодавна помош при изборот и подготвувањето на наставните содржини, од аспект на правило дефинирање на целите; соодветно формулирање на задачите како претпоставка за операционализација на целите; правилен избор на дидактичко-методска апаратура како механизам кој на предвидените активности од воспитно-образовен карактер може да им ја даде потребната и посакуваната динамика.

Покрај учеството во подготвителните активности, педагозите исто така имаат широко поле на делување при заедничкото организирање на нагледни модел-часови; консултација и помош околу креирањето на иновативни



наставни помагала и средства од дидактички карактер. Педагозите како стручни соработници можат да иницираат воведување и тестирање на одредени нови приоди, техники и методи со цел подигнување на квалитетот на наставниот процес или зајакнување на воспитната компонента. Вклученоста во подготвителните, планирачки активности, како и остварувањето на поддршката на непосредната реализација водат кон ново подрачје во работата на педагозите, а тоа е евалуирањето на резултатите од воспитно-образовниот процес и нивно компарирање со зададените очекувани стандарди за постигнување во согласност со официјалните наставни програми.

Педагозите се еден вид прв стручен филтер што треба да даде квалитативен пресек и осврт за текот, динамиката и структурата на која е базирана имплементацијата на воспитно-образовниот процес во матичното училиште. Педагозите заедно со наставниците партнерски треба да ги осмислат методологиите за воведување промени во сферата на процесот на планирање, оценување и соработување на ниво на стручни активи, поддршка на стручното усовршување, но и воведувањето на новите наставници во наставниот процес и сл. Соработката со наставниците е исклучително широко подрачје на професионален предизвик за педагозите, бидејќи наставниците можат истовремено да бидат одделенски, предметни, класни раководители, наставници - почетници или ментори.



Слика 2. Облици на советодавно-консултативна работа на педагозите со наставниците

Така, со **одделенските и предметните наставници** педагозите најчесто соработуваат на ниво на стручни активи, кога заеднички со нив ги разгледуваат:

- можностите за осовременување на редовниот наставен процес;
- можностите за воведување на нови техники и приоди во реализацијата на наставните програми;
- можностите за унапредување на методологиите за оценување на учениците;
- можностите за јасно утврдување на чекорите за акцелерација на надарените ученици и за поддршка на оваа суптилна група ученици;
- поддршката на процесот на инклузија и помош и поттикнување на ученици со одредени потешкотии, посебни потреби во развојниот процес;
- стручното усовршување и организирање соодветни обуки во рамките на стручните активи;
- дефинирањето форми на соработка со родителите на учениците;
- креирањето стратегија за професионална ориентација на учениците;
- утврдувањето на формите на соработка со непосредната локална заедница и сл.

Во наставничките колективи можат да се препознаат повеќе подгрупи на одделенски и предметни наставници, коишто имаат одредени специфични професионални потреби, барања, очекувања, а тие се воедно дел од секојдневниот професионален ангажман на училишните педагози.

Така, педагозите истовремено соработуваат и со наставници во улога на класни раководители, ментори и приправници, со коишто посветено треба да утврдат можни облици за нивно успешно напредување на професионален план.

**Наставниците - класни раководители**, училишните педагози треба да ги запознаат со:

- развојните карактеристики на учениците;
- методи, облици, форми на работа со одделението;
- можни начини, приоди, стратегии за реализирање на содржините предвидени со програма за работа со одделенската заедница (дефинирани со програма за животни вештини);

- причинско-последичната поврзаност на одредени појави кај учениците, како продукт на училишното, семејното или социјалното опкружување;
- форми и начини за соработка со родителите на учениците;
- постапки за следење на квалитетот на интеракциските врски и релации помеѓу учениците на ниво на нивните матични одделенија;
- начини за одржување и продлабочување на позитивната социо-емоционална клима во одделението;
- приоди за зајакнување на воспитната компонента во непосредната педагошка работа со учениците;
- начини на обележување на традиционални училишни церемонии, празници, јубилејни училишни настани итн.

Соработката со наставниците - класни раководители може да биде организирана како групна или како индивидуална. Групната форма на соработка може да биде практикувана со наставници - класни раководители при заеднички информирања, обуки, планирање на активности на класните заедници, изведување на одредени активности поврзани со унапредувањето на здравјето на учениците и сл. Од друга страна пак, индивидуалната форма на соработка е многу посоодветна кога одредена суптилна проблематика, поврзана со функционирањето на една паралелка, ќе биде третирана и анализирана на релација педагог - одговорен класен раководител. Индивидуалната соработка со класните раководители исто така може да биде основа за поддршка на поконструктивна соработка и комуникација со одредени родители и ученици.

Работата со **наставници - приправници и наставници - ментори** е подолгорочен процес, кој подразбира обединување и вешто комбинирање на искуството, знаењата, вештините на менторите, со потенцијалите и очекувањата на приправниците. Соработката помеѓу педагогот и наставниците - ментори се базира на неколку чекори:

- избор и назначување на ментор;
- избор на облици на педагошко, дидактичко-методско усовршување на приправниците;
- организирање на модел-часови со цел промовирање на позитивни практики, корисни искуства како предуслов за методско усовршување на приправниците;
- заедничко водење портфолио за професионален напредок на приправниците;
- помош во подготовка на приправнички испит;
- поддршка во организирање и полагање стручен испит.

Инди­ректно низ соработката со наставниците - ментори се осветлени и неколку аспекти од соработката со наставниците - приправници. Педагогот има клучна улога во:

- воведувањето на приправниците во основите на севкупното училишно функционирање;
- поддршката во процесот на планирање, организирање и изведување на воспитно-образовниот процес;
- информирање за улогата, важноста и функцијата на различни видови педагошка документација;
- следење на соработката и квалитетот на комуникацијата помеѓу наставникот - приправник и неговиот ментор;
- помош при избор и селекција на дидактички средства и помагала;
- активно и партнерско градење и структуирање на развојно професионално портфолио на наставниците - приправници итн.

Соработката со менторот и приправникот најчесто е организирана како индивидуална, дури и како индивидуализирана, целно приспособена на нивото на предзнаењата, вештините, способностите, нивото на самодовербата, претходното искуство на приправникот, односно на нивото на компетенции, вештини, отвореност и иновативност на менторот.

Соработката со наставниците е исклучително обемно подрачје на делување на педагозите кое бара постојано учество, координирање, следење, евалуирање, усовршување и сл. Покрај потребата постојано да се следат најновите образовни трендови и тенденции, од педагозите се очекува и да поседуваат високоразвиени комуникациски вештини, вештини за донесување одлуки, флексибилност, отвореност, способност за тимска работа, конструктивно надминување на потенцијалните конфликтни ситуации и сл.

Соработката со наставниците е континуиран процес, кој тече на повеќе нивоа паралелно, а училишните педагози би требале да му дадат белег на процесот на перманентно лично и професионално издигнување и усовршување на наставниците како главни имплементатори на воспитно-образовните цели кои ги исцртуваат истовремено и посакуваните контури на секој образовен систем.

### **5.3.СОРАБОТКА СО УЧЕНИЦИТЕ**

Паралелно со соработката со наставниците тече и соработката со учениците, поединечно, групно или како колективи. Училишните педагози треба да создадат клима во училишното опкружување, како стимулативна средина за градење мрежи на доверба и отворена комуникација со учениците, која пак ќе биде основа за следење на сите развојни промени кај нив, за откривање на причините за одредени потешкотии со кои се



соочуваат, за недвосмислена поддршка на нивните потенцијали и за потхранување на нивната иницијативност.

Исклучително е богата и интензивна соработка помеѓу педагогот и учениците. Таа може да се класифицира во неколку категории:



Слика 2. Форми на соработка на училишниот педагог со учениците

Училишните педагози имаат носечка улога при процесот на **запишување на нови ученици во прво одделение**. Уписот го вршат во месец мај, во согласност со Законот за основно образование на Р.М., според пропишана документација (извод од матична книга на родени, медицинска документација, лична карта на родител или старател, како основа за почитување на принципот за реонизација при запишување на ученици). Неопходен е мошне внимателен, индивидуален пристап, со јасно претходно

определен термин со оглед дека станува збор за најчесто прва средба на детето со училишната средина. Педагогот мора да се раководи со постулатот дека секое дете има индивидуално темпо на развој кое треба да биде поттикнувано и стимулирано со приспособени интервенции кои може да ги понуди училишното опкружување. На идниот ученик треба да му се остави доволно време за време на уписот, а протоколот при уписот треба содржински да се приспособи кон семејната заднина на детето. Уписот на учениците може воедно да се искористи за иницирање на соработката со родителите, како идни партнери во воспитно-образовниот процес. Педагозите треба да бидат и координатори при формирањето на паралелките водејќи се од принципот за создавање паралелки во кои подеднаква можност за успех би имале ученици со различни предзнаења, искуства, вештини, интереси, можности и потенцијали.

Педагогот во текот на целата учебна година го **следи во континуитет напредокот и исчекорите на учениците низ севкупниот воспитно-образовниот процес**, споредувајќи ги зададените цели, очекуваните резултати со динамика, текот на напредувањето, бариерите во воспитно-образовната работа со учениците и конкретните резултати. Педагогот посветено ги следи учениците во текот на целата учебна година, како во рамките на одделенската така и во сферата на предметната настава.

Особено е важно следењето да биде фокусирано не само на резултатите и нивното статистичко толкување, туку тоа да биде надградено и облагородено со следење на активноста, вклученоста, мотивацијата на учениците, како и квалитетот на амбиентот во кој се одвиваат воспитно-образовните активности. Педагогот треба да ги иницира новите приоди и техники со кои наставниот процес би бил приспособен на различните категории ученици и нивните развојни особености, со што и учењето би се трансформирало во откривање и истражување, со што директно би се поддржувала внатрешната мотивација кај учениците.

Редовно следејќи го воспитно-образовниот процес, педагогот би имал јасен увид и во интензитетот и квалитетот на меѓуученичките релации, како и на меѓуодделенските односи на ниво на секоја генерација ученици.

Важен аспект на увидот кој го врши училишниот педагог е и процесот на оценувањето на постигнувањата на учениците, валоризиран квантитативно и квалитативно, формативно и сумативно, нумеричко и описно. Педагогот треба да обезбеди оптимални услови за оценување на учениците, како еден вид сеопфатна рефлексивност на заложиците, интересот, посветеноста, континуираната активност и постигнувањата на учениците. Педагогот воедно треба да го поддржи и потхрани, особено кај повозрасните ученици, процесот на самооценување, како еден вид предуслов за самокритичност кон сопственото учење и знаење.

Училишните педагози треба врз основа на овие согледувања да креираат стратегии за промовирање различни облици на учење, напредување или пак за помош преку соодветна дополнителна, односно

додатна настава или пак преку зајакнување на можностите на воннаставните активности како платформа за развој на одредени вештини и компетенции.

Педагогот треба да го поддржи иницирањето, организирањето, спроведувањето и координирањето на активностите со кои би се збогатил квалитетот на училишниот живот преку разновидни **слободни ученички активности и воннаставни активности**. Тие треба да бидат одраз на ученичките интереси, во насока на поддршка на нивните афинитети и потенцијали, но првенствено промовирајќи ја воспитно-образовната функција, социјализацијата и оспособувањето за успешно соработување во група, пар, како и самостојното истражување, откривање, надградување и проширување на фондот на веќе усвоени знаења како предуслов за потхранување на мотивацијата и поддршката на позитивната слика за себе кај учениците. Училишните педагози треба да го поддржат процесот на непосредно функционирање на многубројните воннаставни активности, базирани на различни ученички секции и клубови. При осмислувањето на програмските рамки на воннаставните содржини, педагозите примарно треба да помогнат во процесот на тематско усогласување на активностите што ќе бидат понудени, со цел тие да бидат компатибилни и усогласени, за да можат учениците да бидат истовремено вклучени во повеќе видови секции. Педагозите треба да влијаат и врз одржувањето континуитет во организирањето на воннаставните активности во текот на целата учебна година, како една важна, надоградена алка на редовниот воспитно-образовен процес. Оваа алка помага во подобрувањето на квалитетот на редовниот наставен процес, но исто така и во задржувањето на активен, позитивен и мотивиран однос кон процесот на учењето од страна на учениците. Овој вид активност е одличен извор на корисни информации за педагозите во однос на интересите, потенцијалите и талентите на учениците, што пак може да послужи како корисна подлога за педагозите при организирањето на формите на соработката со талентирани ученици. Училишните педагози свој важен удел имаат во процесот на промовирање на улогата на воннаставните активности како дел од севкупното училишно функционирање како еден вид локален воспитно-образовен центар отворен целосно и за учениците, но и за нивните родители. Педагозите треба да инсистираат на сериозно, доследно и прецизно програмско развивање и осмислување на слободните ученички активности, односно на воннаставните активности, во насока на градење и поддршка на позитивна перцепција за нив, не само како формална компонента туку како исклучителна корисна форма на продлабочена соработка на релација наставник-ученици, ученик-наставник, но и помеѓу самите ученици.

Процесот на **професионална ориентација** на учениците е исто така една од круцијалните задачи на училишните педагози, како предуслов за успешен премин од основно во средно задолжително образование. Педагозите во овој процес треба да имаат визионерска функција и да се вклучат во оформување на програма за професионална ориентација на учениците.

Професионалната ориентација на учениците е континуиран процес, кој плански, стратегиски и долгорочно (особено во рамките на циклусот на предметна настава) треба да ја иницира училишниот педагог, во соработка со училишниот психолог, родителите, учениците, наставниците - како еден вид мултидимензионален процес. Тој треба да ги опфати следниве неколку чекори ([www.profesionalnaorijentacija.org/petofazni-model](http://www.profesionalnaorijentacija.org/petofazni-model)):

- самоосознавање (осознавање на личните интереси и афинитети кон одредени области и реално согледување на неопходните предзнаења, вештини и способности кои се предуслов за соодветни занимања и профили);
- информации за занимања (добивање јасни, концизни и прецизни информации за различни видови занимања, нивната цел, работни задачи, одговорности, очекувања и развоен професионален пат во рамките на дадените занимања и сл.);
- информирање за училиштата (создавање база на податоци за различните видови училишта преку чии програми можат да се стекнат знаења и компетенции, неопходни за соодветни занимања). Педагозите може да подготват различни видови брошури, летоци, каталози низ кои би бил даден приказ на различни видови училишта кои се потенцијални избори за учениците.;
- реални, директни средби (директен, непосреден контакт на учениците со реалното работно опкружување; извршување на одредени конкретни работни задачи; остварување средби, контакти со вработени во различни сфери, области, како и практика во различни компании во одреден покус временски период. Мошне корисни се покажеле и посетите на училиштата од страна на истакнати стручњаци од различни сфери, како и поддршка на иницијативи за отворање на т.н. канцеларии за професионална определба и кариерен развој;
- одлука и избор на соодветно занимање (избор на занимање, со паралелен избор на соодветно училиште; информирање на родителите или старателите, како и на класните раководители; проверување на процедурите за упис во соодветен училиштен центар; подготвување на потребната документација; внимавање на роковите за упис).



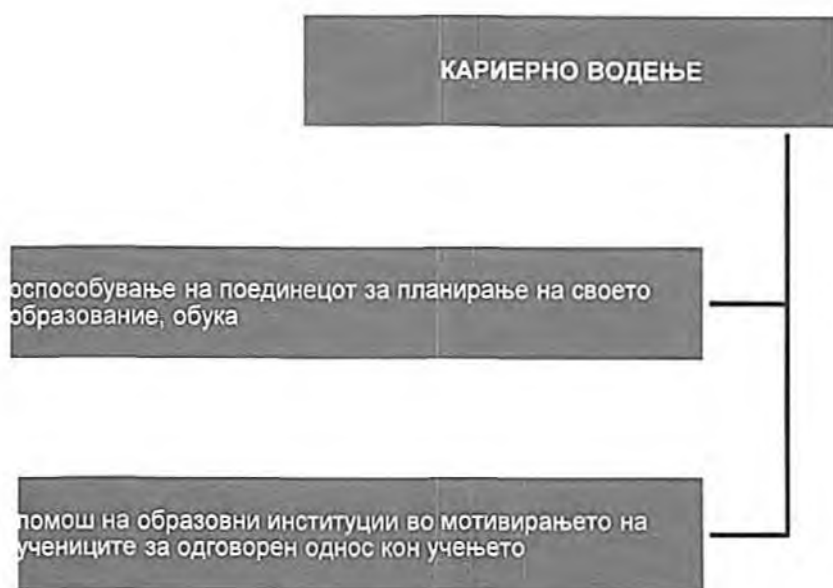


Слика 3. Фази на професионална ориентација на учениците

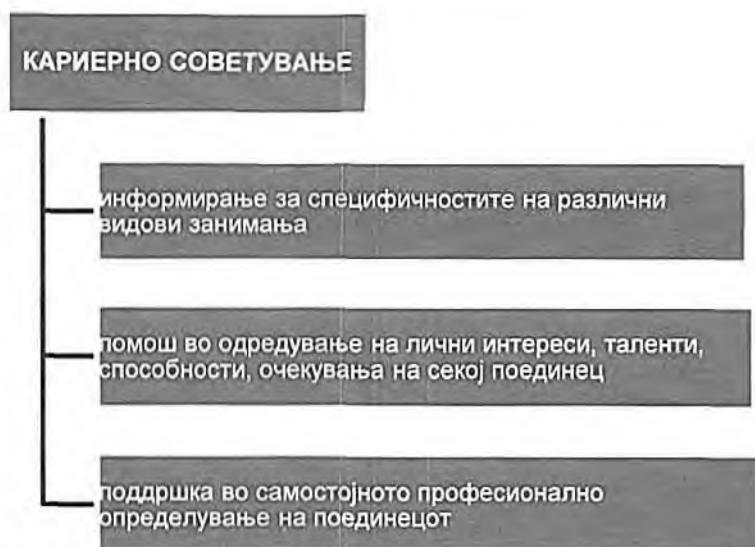
Педагозите имаат исклучително важна улога во процесот на поддршка на професионалната ориентација, особено на учениците од осмо и деветто одделение, односно од трета и четврта година средно образование. Професионалната ориентација е важен сегмент во смисла на усогласување и приспособување на локалните услови и специфики, што индиректно ја отвора потребата за иницирање и на паралелна соработка со локалната заедница. Професионалната ориентација треба да биде водена како дел од заедничка стратегија на самата локална заедница во процес на обезбедување соодветен стручен кадар кој може да одговори оптимално на потребите на пазарот на трудот. Во таа насока педагозите можат да помогнат и да иницираат отворање на одредени инфопунктови или саеми на средни училишта, факултети и сл. што како континуирани активности би требало да го овозможат афирмирањето на важноста на професионалната ориентација, која, за жал често само декларативно се промовира во одредени куси временски периоди, тесно поврзани и испровоцирани со тековното запишување на учениците во средните училишта или факултети.

Педагозите целосно можат да одговорат и на потребата за организирање на професионална ориентација сфатена како предуслов за понатамошно успешно организирање и вклучување на поединецот во процесот на неговото кариерно водење и кариерно советување во непосредното работно опкружување.

Со цел да се долови колку е тесната поврзаноста помеѓу професионалната ориентација и понатамошното кариерно водење и советување, ќе дадеме приказ на активностите ([www.profesionalnaorijentacija/profesionalna-orijentacija/karijerno-vodjenje/](http://www.profesionalnaorijentacija/profesionalna-orijentacija/karijerno-vodjenje/)):



Слика 5. Чекори во процесот на кариерно водење



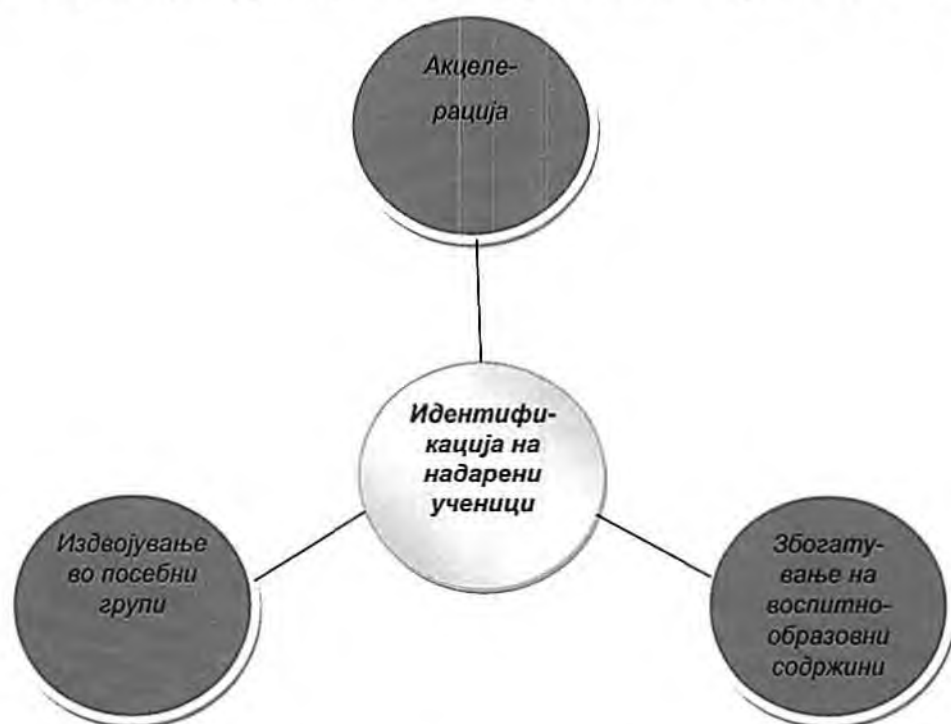
Слика 6. Чекори во процесот на кариерно советување

Професионалната ориентација е мултидимензионален процес, каде педагозите можат да иницираат истовремено соработка и со учениците и со родителите, како и со непосредното локално опкружување, што уште еднаш ја потврдува важноста и повеќеслојноста на ова подрачје на делување на училишните педагози.

Интензивната соработка со учениците педагозите треба да ја негуваат и низ индивидуалниот пристап и **работа со надарените и талентирани**

ученици, како и со учениците со посебни потреби и одредени развојни посебности. Треба да се нагласи и важноста на дистинкцијата помеѓу индивидуалниот и индивидуализираниот пристап, кој со оглед на специфичностите на овие неколку категории ученици, во најголема мера ќе изискуваат потреба од развивање на индивидуализирани стратегии на работа со секој ученик посебно, без оглед дали станува збор за талентиран ученик, ученик со посебни потреби или пак, за ученик со одредени развојни посебности и нарушувања во однесувањето.

За педагозите голем предизвик претставува работата со надарените ученици, за кои е примарно да се понудат различни извори на стимулации, неопходни за поддршка на ученичките потенцијали и интереси. Работата со надарените ученици подразбира повеќе испреплетени чекори и активности:



Слика 7. Форми на работа со надарени ученици

Самата идентификација на надарените ученици подразбира мошне внимателен пристап на училишните педагози, коишто треба ги препознаат физичките, социјалните и емоционалните особини на надарените ученици, како и да ги следат внимателно нивното учење, училишниот успех, пројавените интереси во рамките на редовниот воспитно-образовниот процес и однесувањето низ различни слободни ученички активности од воннаставен карактер.

Училишните педагози во ова подрачје на своето професионално делување треба да ја преземат иницијаторската улога, особено потпирајќи се на сознанието дека тие имаат можности за непосредна соработка со

учениците, што би им ја олеснило работата со надарените ученици. Станува збор за: акцелерација, формирање посебни групи и збогатување на воспитно-образовните содржини. Сите посочени форми имаат примарна цел да создадат стимулативно и поттикнувачко опкружување, како и охрабрувачка училишна средина за надарените ученици, со цел негување на богатството на нивните потенцијали, оригиналноста, креативноста, флуентноста, индивидуалноста и сл.

Акцеларацијата како процес е фокусиран на организирањето на предвременно запишување во училиштето или прескокнување на одредени одделенија (во литературата можат да се сретнат информации и за уште други два вида акцелерација, организирање на одредени летни школи, специјализирани обуки кои би го продлабочиле знаењата на учениците во дадена област, како и реструктурирање на наставните програми за одредени предмети, со цел за помал број часови и покус временски период да се совлада целиот материјал ([www.unizd.hr/Portals/12/luka\\_marinovic/3.%20DAROVITOST/pdf](http://www.unizd.hr/Portals/12/luka_marinovic/3.%20DAROVITOST/pdf)). Таа нуди повеќе можности за посветен ангажман на педагозите - особено околу паралелно усогласување на активностите и на родителите и на наставниците кои би требало да го поддржат процесот на акцеларација. Голема улога исто така педагогот остварува и преку непосредниот контакт со надарениот ученик, и неговото потенцијално ново ученичко опкружување при премин од едно во друго одделение, во насока на обезбедување позитивна, стимулативна и безбедна училишна средина, која би била поддршка за самодовербата и позитивна слика за себе на ученикот опфатен со акцеларација. Педагогот може да даде голем придонес и при програмското усогласување на содржините, што е еден важен предуслов за успешно спроведување на акцеларацијата кај учениците.

Ова е во тесна корелација со уште една форма на соработка на педагогот со надарените ученици со кои може да се формираат посебни групи кои би овозможиле групно следење на збогатени и продлабочени воспитно-образовни содржини од страна на мали групи ученици со слично ниво на IQ, постигнувања, вештини, мотивација, креативност, кои секако со забрзано темпо би ги совладувале наставните содржини, со приспособена дидактичко-методска апаратура.

Образованието на децата со посебни потреби е голем предизвик за педагозите, и во согласност со заложбите за промоција како интегрален дел на севкупниот воспитно-образовен процес во РМ (во контекст на промоција на инклузивноста како дидактички принцип) неопходно е училишните педагози да го засилат интензитетот на својот ангажман во соработката со останатите профили на стручни соработници со цел олеснување на вклучувањето на учениците со посебни потреби во редовниот наставен процес. Педагозите својот удел можат особено да го посветат на приспособување на програмските содржини коишто соодветно на можностите и способностите, ќе можат да ги совладаат учениците со посебни потреби. Со тоа педагозите својот ангажман можат да го насочат кон



растоварување, модифицирање и редуцирање на програмските содржини според степенот на попреченост на учениците ([www.bro.gov.mk/?q=obrazovanie-za-deca-so-posebni-potrebi](http://www.bro.gov.mk/?q=obrazovanie-za-deca-so-posebni-potrebi)), што пак директно иницира соработка со наставниците, родителите и другите соработници во рамките на стручната служба. Педагогот низ призма на своите активности може да промовира неколку базични принципи во соработката со ученици со посебни потреби:

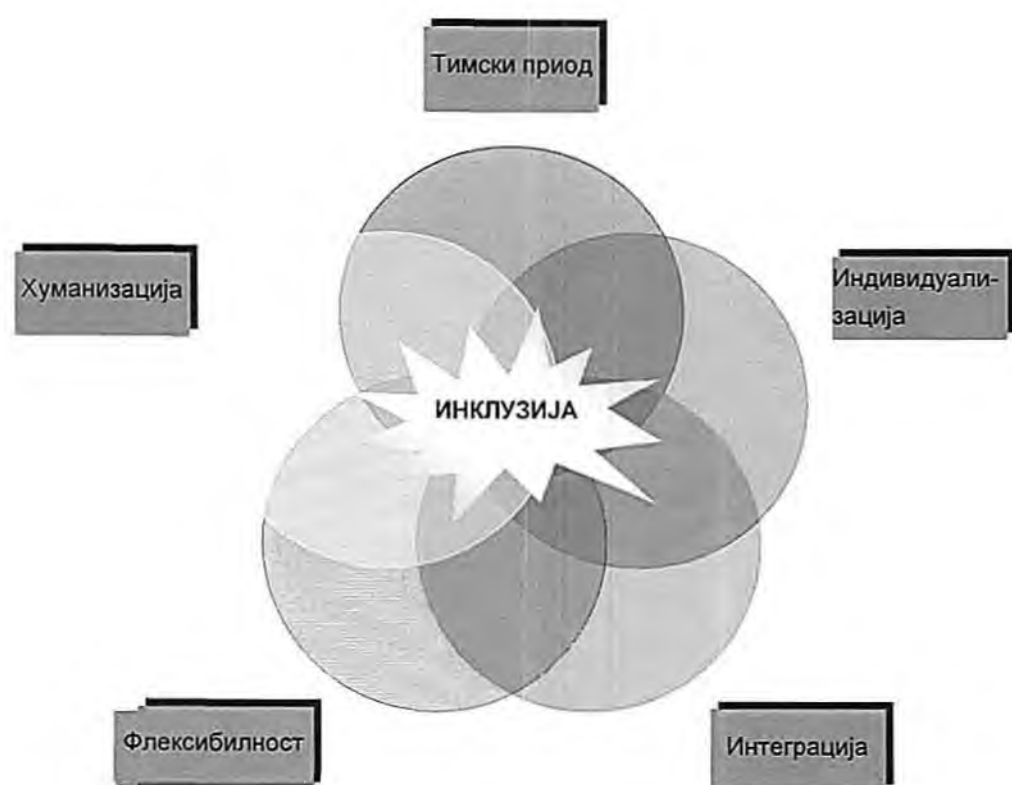
- индивидуализација;
- хуманизација;
- флексибилност;
- тимски приод;
- интеграција.

Овие принципи треба да бидат вградени во севкупното училишно живеење на учениците со посебни потреби, односно самата инклузија како процес не смее да биде фокусиран и потпрен на когнитивните постигнувања на учениците, туку паралелно и посветено и на процесот на социјализација и зајакнување на позитивна слика за себе, развивање на одредени животни вештини, осамостојување итн. Педагозите би требало вешто да го искористат процесот на инклузија и за сензибилизација на другите ученици и продлабочување на нивната емпатија, отвореност за прифаќање на секаков вид различности, наспроти честото стигматизирање на оваа ранлива група ученици и нивното изолирање.

Токму затоа инклузијата како процес отвора многу предизвици пред училишните педагози, особено ако се тргне од фактот дека во нашите училишта сè уште не е развиена долгогодишна традиција во успешното и долгорочното вклучување на учениците со посебни потреби.

Треба да се напомене и потребата од едукација/доедукација и на наставниот кадар и на родителите на останатите ученици со цел што побезбедно и попозитивно прифаќање на учениците со посебни потреби во редовните паралелки. Нивното информирање би требало да понуди јасни информации за видот и природата на попреченоста, како и практични совети и насоки за секојдневни облици на помош и соработка со учениците со посебни потреби.

Педагогот заедно со психологот и дефектолог, во согласност со Законот за основно и Законот за средно образование може да биде во позиција да обезбеди оптимални услови за инклузија на следниве неколку категории ученици со посебни потреби: деца и младинци со оштетен вид, оштетен слух, деца со телесен инвалидитет, со пречки во психичкиот развој, со пробелми во поведението, деца и младинци со аутизам, како и деца и младинци со комбинирани пречки (<http://bro.gov.mk/?q=obrazovanie-za-deca-so-posebni-potrebi>).



Слика 8. Принципи во соработка на педагозите со учениците со посебни потреби

Секоја од овие попречености ќе биде основа за градење посебна стратегија и приод на стручната служба со цел мултидисциплинарно поддржување на процесот на инклузијата, во чијашто структура педагогот ќе биде една од клучните алки за реализација.

Не смее да се заборави ниту реалниот амбиент кој е дел од семејното опкружување на учениците, па така педагозите во својата годишна програма треба да отстапат простор за внимателен пристап кон ранливите категории ученици (коишто не се опфатени со гореспоменатите класификации, но исто така изискуваат индивидуализиран пристап од страна на педагогот), како на пр.: ученици од нецелосни семејства, ученици кои живеат со самохрани родители или само со старател, ученици од социјално загрозуени семејства, ученици - бегалци или дојдени од странство, штитеници на детски домови, ученици кои поради место на живеење патуваат до училишниот објект, ученици заболени од ретки болести и сл.

Сè повеќе доаѓа до израз потребата педагозите да ја индивидуализираат соработката со учениците во насока на соодветна стручна помош во процесот на учење, со максимално почитување и промовирање на различни стилови на учење при стекнување нови знаења,

но и да креираат актуелни стратегии за воспитна работа и делување врз одредени подгрупи ученици и сл.

Тешко е да се даде конечен преглед на активностите на училишниот педагог во контекст на соработка со учениците, бидејќи одредени активности можат да бидат и од времен карактер, типични за одредени периоди од учебната година, како на пример:

- формирање комисији за упис на ученици во прво одделение;
- утврдување на зрелост на идни ученици при нивното запишување во училиште;
- формирање паралелки во прво одделение;
- формирање на комисији за поправни испити;
- учество во работата на горенаведените комисији;
- прием на ученици коишто вршат трансфер од едно во друго училиште;
- запознавање на учениците со програми на воннаставни активности или пак со изборни предмети;
- организација на здравствено следење на учениците;
- работа со ученици со проблеми во учењето;
- идентификација со ученици со потешкотии во однесувањето;
- работа со ученици од семејства со нарушена семејна динамика.

Ова подрачје е тесно тематски врзано и во корелација со содржините опфатени со претходно анализираните програмски целини, но секако дека е неминовно и промовирање на соработката и советодавната работа со родителите, особено откога од неодамна е воведено како задача и задолжение на стручните соработници. Задачата предвидува тие задолжително да ја реализираат програмата за советување на родителите на учениците во текот на целата учебна година, во насока на намалување на негативните влијанија врз редовното и успешното движење на учениците низ трите циклуси на основно образование, односно во текот на тригодишното или четиригодишното средно образование.

#### **5.4. СОРАБОТКА И СОВЕТОДАВНА РАБОТА СО РОДИТЕЛИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ**

Родителите на учениците се клучен партнер на училишните педагози во процесот на воведување на учениците во училишниот живот, како и следење на севкупниот развој на учениците. Примарно родителите и педагозите треба да се поврзат за заемно информирање за сите промени кои ги манифестираат учениците во рамките на воспитно-образовниот процес. Од педагозите се очекува да ја инцираат советодавната работа со

родителите, да организираат педагошко образование на родителите со цел нивно успешно учество и помош во водењето, следењето и поттикнувањето на учениците низ образовниот процес.

Глобални цели на соработката и советодавната работа со родителите на учениците се:

- поттикнување на процесот на активно следење на физичкиот, здравствениот, когнитивниот и моралниот развој на децата, како и поддршка во процесот на стекнување нови знаења, вештини, компетенции и способности;
- поттикнување процес на социјализација на учениците, преку охрабрување на тимската форма на ученичко соработување;
- потхранување на позитивната слика за училиштето како безбедна и стимулативна средина;
- согледување на можните ризици во севкупниот процес на раст и развој на учениците;
- градење стратегии за успешно соочување со можните потешкотии, предизвици, опасности за здравјето и сигурноста на учениците;
- поддршка на позитивното влијание на воспитно-образовниот процес;
- помош во препознавање на афинитети, склоности, интереси, таленти на учениците;
- учество во процесот на правилно професионално насочување на учениците;
- активна партиципација во донесувањето на одлуките пресудни за квалитетот на севкупното училишно живеење;
- негување на чувството на припадност на родителите кон училишната средина во која партиципира нивното дете.

Горенаведените цели можат да се операционализираат низ разновидни форми на соработка помеѓу училишниот педагог и родителите на учениците:

- заеднички родителски средби и состаноци;
- индивидуални состаноци со родители на ученици;
- советувајште за родителите;
- заеднички акции со родителите;
- заеднички проектни активности;
- посети на училиштето од страна на родителите и партиципација во секојдневниот училиштен живот;



- учество во советот на родители;
- печатен, информативен материјал, брошури, каталози и прирачници за родители.

Посочените форми на соработка имаат особено позитивно и стимулативно влијание врз зајакнувањето на чувството на доверба и позитивна слика за училиштето; развивање на активен и партиципативен однос кон обликувањето на училишното опкружување во сите сегменти; надминување на стереотипите и предрасудите кон одредени аспекти на училишното функционирање или кон одредени училишни субјекти; подигнување на нивото на информираноста за различни иновативни исцекори на училиштето; усовршување на родителските вештини неопходни за правилно партнерско (со педагогот, наставниците) насочување и поддршка на комплексниот процес на раст, развој, учење, истражување, откривање, постигнување, стекнување, совладување и мотивирање на учениците од различна календарска возраст.

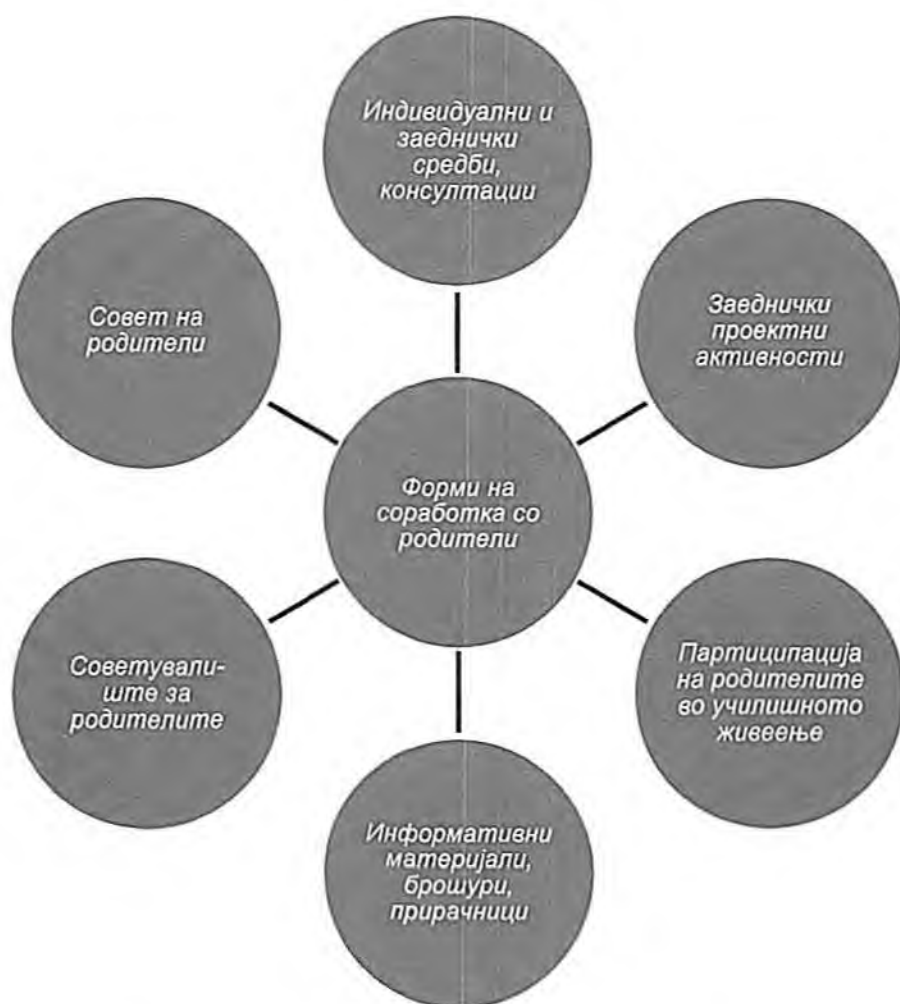
Во трудов ќе се прикажат сите од посочените форми на соработка на релација училиштен педагог - родители, со цел согледување на нивните предности, позитивното влијание или пак, детектирање на одредени ограничувања и потенцијални слабости при непосредното практикување.

**Родителските состаноци** треба да имаат соодветна систематски осмислена структура, со цел обезбедување на оптимални можности за унапредување на соработката со родителите. Така, неопходен е правилен избор на актуелна тема, соодветна на потребите, очекувањата и предизвиците на родителите.

Следен чекор е навремено известување (писмено) на родителите, со прецизирано место, време и агенда за состанокот. Подготовката на простор и неговото правилно дизајнирање е мошне суптилен предуслов за стимулирање на позитивно, охрабрувачко и конструктивно опкружување. Педагогот треба добро и внимателно да ги испланира деталите околу распоредот на мебелот, навремено да ги подготви сите потребни работни материјали и ресурси коишто би помогнале во аудиовизуелното претставување на темата, внимавајќи го оптималното времетраење околу 45-60 минути. Тој, секако, треба да биде добар промотор на активно и внимателно слушање, почитување на различните ставови и индивидуалноста на секој родител, односно неговиот семеен амбиент, надополнето со емпатичност и добронамерност.

Педагогот може да понуди неколку видови родителски состаноци:

- предавања;
- работилници;
- нагледни состаноци;
- неформално дружење и социјализирање помеѓу родителите, родителите и учениците, родителите и наставниците и сл.



Слика 9. Форми на соработка на педагозите со родителите

Преку предавањата педагозите имаат непосредна можност за детален приказ на одреден проблем, тема за која има индикации дека родителите немаат доволно информации, или дека е потребно нивно систематско воведување во терминологијата, запознавањето со сржта, изворите, причините за проблемот, негови можни надминувања и сл.

Преку работилниците педагогот има за примарна цел надградување на одредени вештини кај родителите преку практични проблемски ситуации, симулирање на можни решенија и сл.

Преку учеството, родителите ќе имаат можност за да видат практики кои ги развил педагогот во своето матично училишно опкружување, кои се соодветен стимул за родителите во поддржувањето и негувањето на позитивните иницијативи.

Педагогот има важна иницијаторска улога и во организирање на неформални средби и меѓусебни дружења, со цел постигнување компактност при партнерско настапување и конструктивно и долгорочно соработување.

**Индивидуалните средби, состаноците со родителите,** педагозите треба вешто да ги испланираат и добро да се подготват во согласност со посебностите и на ученикот и на неговите родители. Педагогот треба да се погрижи да обезбеди доверлива клима, доволно време, тивко опкружување и јасна структура, план и протокол за водење индивидуален разговор. Со цел обезбедување двонасочна комуникација, педагогот не треба да практикува запишување и забележување на одговори на родителите, туку треба внимателно да слуша, насочувајќи го разговорот според претходно зададениот план и структура. По завршувањето на индивидуалната средба, училишниот педагог ќе изготви детален записник со конкретни препораки и насоки, до следната договорена средба.

**Советувалиштето за родители** е одлична можност педагогот да развие сет од повеќе теми кои директно би биле насочени кон развивањето, надградувањето и усовршувањето на вештините на родителите за успешно родителство. За успешно функционирање на родителското советувалиште, педагогот треба да понуди повеќе теми кои би имале позитивно влијание за различни категории родители, со деца/ученици кои се инволвирани во различни циклуси на образование. Низ педагошката практика можат да се сретнат примери на различни теми, застапени како содржини на советувалиштето за родители:

- конструктивна комуникација со детето;
- излегување на крај со слаб училиштен успех;
- методи и техники за воспоставување семејна дисциплина;
- позитивна слика за училиштето;
- трансформирање на агресивно дете;
- причини за детската лага;
- конструктивно излегување на крај со конфликтни ситуации;
- стратегии за успешно и активно учење;
- извори на опасности од зависности;
- успешна адаптација на новозапишани ученици на училишната средина;
- извори на мотивација кај учениците;
- награда и казна.

При организирањето на советувањата особено е важно педагогот да оформи помали компактни групи родители коишто би биле засегнати со третирањето на соодветната проблематика, како и да бидат групи коишто работат во континуитет и се познаваат, со цел во процесот на советувањето

да биде создадена динамична, отворена, повеќенасочна комуникација и работна атмосфера.

Покрај родителски советувашишта, педагогот секако својот професионален ангажман со родителите може да го надгради и преку организирање **заеднички акции и проекти со родителите**. На овој начин педагогот има можност да иницира повеќе краткорочни и долгорочни активности, но и проектно вклучување на родителите во сфера на воспитно-образовната дејност.

Преку заеднички акции може да се поттикне волонтерското вклучување на родителите, било во сфера на подобрување на одредени инфраструктурни услови во училиштето било во непосредна реализација на определни воспитно-образовни активности, кои секако, училишниот педагог може најсоодветно да ги иницира и координира. При интензивните реформски промени на воспитно-образовниот систем често се врши имплементирање на различни проектни активности. Дел од родителите би можеле да бидат вклучени како членови на проектните тимови, да помогнат во процесот на планирање, спроведување и евалуирање на одредени проектни активности. На овој начин родителите би имале можност да бидат важна алка во нивно спроведување.

Важна форма на соработка со родителите е и нивното учество во работата на **советот на родители**, каде педагогот има можност за мотивирање и поддршка на родителите во процесот на самостојно одлучување и следење на активностите на училиштето преку официјален орган на одлучување. Советот на родители би требало да биде запознаен изворно од страна на педагогот со неговите активности и со структурата на годишната програма на училишниот педагог, како дел од годишната програма на училиштето. На овој начин советот на родители може заедно со училишниот педагог да ги предвиди, планира или иницира некои нивни заеднички активности за доброто на учениците.

Еден начин на соработка меѓу педагогот и родителите е и индиректниот начин, преку различни **печатени материјали, брошури, прирачници и сл.** Станува збор за материјал од информативен карактер кој го изработува педагогот со цел широка дистрибуција на материјалот на повеќе родители, на пр. родители на ученици од една генерација, родители на првачиња, родители на деветтоодделенци, родители на ученици вклучени во одредени воннаставни активности. Материјалот треба да ја задржи својата информативна функција. Тој треба јасно, концизно и прецизно да даде објаснување за одредени училишни активности, за одредени одлуки на училишната управа, за соодветни иницијативи на педагогот и сл.

Родителите можат да дадат особено голем придонес во отворање дебати, трибини, панел-дискусии, врзани со нивните актуелни потреби, проблеми и предизвици како родители, со што од друга страна ќе влијаат позитивно врз задржувањето на посакуваната динамика на остварување на



зацртаните активности во годишната програма за работа на училишниот педагог.

Овдека ќе дадеме пресек на најчесто остварувани активности на училишните педагози од аспект на успешна соработка со родителите (забележани како најчесто спомнувани низ педагошката литература при нејзината квалитативна анализа), како на пр.:

- утврдување на социо-економскиот статус на родителите;
- вклучување на родителите во одредени сегметни на воспитно-образовниот процес;
- индивидуално-советодавна работа со родителите;
- помош во реализација на родителски средби;
- подготовка на информативни материјали, брошури за потребите на родителските средби и состаноци;
- професионално информирање на родителите;
- учество во организација на заеднички средби, настани за родителите, учениците и наставниците;
- зајакнување на квалитетот на родителски вештини.

Соработката на педагогот со родителите на учениците има своја основа во актуелната законска рамка. Во согласност со Законот за основно образование на Р. М. (МОН, 2014), родителите т.е. старателите на учениците се законски обврзани да бидат вклучени во процесот на советување доколку ученикот има три или повеќе од три негативи оценки по различни наставни предмети; доколку се направени повеќе од 10 оправдани, односно 10 неоправдани отсуства; во случај на недисциплинирано однесување, навредување на наставникот.

Законот врши дистинкција на ситуации кога одделенскиот или класниот раководител го иницира советувањето (во случај на намален училиштен успех и неоправдани отсуства од наставата), додека пак во случај на неетично, асоцијално и насилно поведење на учениците, пред упатување на поканата, задолжително се бара стручно мислење и став на педагошката служба. Законските измени налагаат психологот или педагогот да развијат неделен и месечен план за одржување на советувањата. Примарната обврска за реализација треба да ја преземе училишниот психолог, а во оние училишта каде отсуствува овој профил, тоа треба да го спроведе педагогот.

Навистина е дискутабилно дали во ваков контекст може да се промовира важноста на искрен и конструктивен однос на соработка помеѓу родителите и педагогот, особено доколку се земе предвид и фактот дека за неа е дефинирана временска рамка од 60 минути за советување на група родители (не повеќе од 20 родители). Во одредена мера е збунувачка и позицијата на педагогот во советодавниот процес, односно неговата зависна

поставеност во однос од тоа дали во училиштето е вработен психолог или не.

Приодот во дефинирањето на содржината на програмата за советување е дефиниран како и структурата и начинот на водење евиденција, бидејќи тие ги донесува соодветниот ресорен министер на предлог на педагошка служба. Се јавува дилема дали обидот за зајакнувањето на интензитетот на соработката со родителите законодавецот го трансформирал и формализирал во крута рамка на советодавна улога и влијание.

Анализата на документот: „Програма за советување на родители на ученици од основно и средно образование“ (2011), потврдува дека програмата задолжително треба да ја реализира училишниот психолог, а во негово отсуство, како работно задолжение треба да ја спроведе училишниот педагог. Како примарна цел на советувањето е посочена советодавната работа со родителите на учениците кај кои е забележано зачестено отсуство од редовната настава, намалување на училишниот успех или негативни промени во поведението. Воедно, преку Програмата за советување родители се прават обиди во насока на подобрување на родителските вештини, како претпоставка за подобрување на училишниот успех, резултатите во процесот на учење, подобрување на вештините за воспитување, но и семејните релации. Иако е примарно предвидено психолозите да го спроведат советувањето, сепак постои можност и педагозите да бидат инволвирани во оваа задача, така што ќе направиме содржинска анализа на горенаведениот документ.

Програмата е еден вид практикум со конкретни препораки и чекори како да се изведе советувањето со родители на ученици кои манифестираат различни видови проблеми. Фокусот е ставен на советување на родители за негативни појави како што се: нередовно посетување на наставата, голем број неоправдани часови, недолично однесување на учениците, слаб училиштен успех, со повеќе од три слаби оценки и сл. Предвидените работилници за родители ставаат акцент врз зајакнувањето на вештините на родителите во процесот на конструктивна и отворена комуникација со нивните деца, како и негување позитивни стилови на родителство.

Содржините на Програмата за советување на родители на ученици од основно и средно образование се речиси идентични, со претпоставка дека тие во текот на непосредната реализација добиваат соодветни контури во согласност со возрастните одлики на учениците. Иако Програмата за советување е придружена со одредени правилници за подготвување покани за родители, креирање записник, како и со конкретни обрасци на покана и записник, сепак се добива генерален впечаток дека станува збор за програма којашто нема превентивна улога, туку првенствено има корективна функција. Училишните педагози може да поттикнат превенирање на несакани негативни појави преку перманентна соработка, средба, комуникација и контакти со учениците, со што и соработката со родителите би била

насочувана кон партнерската позиција на родителите, а не кон санкционирање на појави од негативен карактер, преку наметнување на законска обврска на родителите за учество во процесот на советувањето.

Законската обврска на родителите за учество во советувањето не може да оди во прилог на зајакнување на самосвесноста на родителите за нивната активна позиција во воспитно-образовниот процес на нивните деца. Токму училишните педагози можат да ја облагородат соработката со родителите, со што таа ќе стане потреба базирана на меѓусебната доверба и помош.

## 5.5. АНАЛИТИЧКО-ИСТРАЖУВАЧКА РАБОТА

Аналитичко-истражувачката работа е основа преку која училишните педагози можат да извршат интроспектива во коренот и изворите на различни појави во рамките на образовната сфера. Со цел успешно остварување на ова, педагозите активно учествуваат во креирање на извештаи и анализи на повеќе аспекти на образовната дејност.

Аналитичко-истражувачката работа нуди широки можности за иницирање истражувачка активност во училишните опкружувања; креирање и применување на различни видови инструменти, методи и техники со цел откривање на индикатори за подобрување или трансформирање на одредени состојби во дадени училишни средини.

Благодарение на тимскиот пристап на повеќе профили на стручни соработници, педагогот може да даде свој придонес и осврт на различни појави, промени и состојби во училишното функционирање и живеење, но тоа може да биде надградено и толкувано од страна на останатите стручни соработници во училиштето, што би било подлога за длабински и повеќедимензионален приказ на актуелните состојби. И покрај неминовната потреба од негување на овој вид активности, за жал, аналитичко-истражувачката работа на педагозите многу често има декларативна функција; недоволно е промовирана; често нецелосно, површно и краткорочно спроведена, базирана на фактографско толкување на статистичките податоци, без притоа да послужат како темел за внесување на различни иновативни приоди; за градење и структурирање на развојниот план на училиштето; за организирање на стратески планирања со повеќе воспитно-образовни субјекти и сл. Дури може да се потенцира и една речиси екстремна појава во однос на ова подрачје на делување на училишните педагози, односно колку што е пошироко и сеопфатно ова програмско подрачје, толку од друга страна е, за жал, занемарено, нестручно и површински разработено.

Педагозите во иднина примарно треба да се фокусираат врз зајакнувањето на сопствените компетенции за научно-истражувачка дејност во матичните училишни средини. Особено е важно нивното меѓусебно вмрежување, соработување и иницирање на училишни, општински и регионални истражувачки активности, чијашто крајна намера не би била

анализирање само на фактичките состојби, туку креирање на постапки, чекори и практики кои би придонеле за унапредување, подобрување, зајакнување и промовирање на различни видови позитивни практики. Педагозите би биле една од клучните синџири во истражувачките тимови кои би се стремеле кон организирање на трансверзални, лонгитудинални и акциски истражувања. Аналитичко-истражувачката работа на педагогот опфаќа неколку сфери на воспитно-образовниот процес:



Слика 10. Аналитичко-истражувачка работа на училишните педагози

Како конкретни тековни активности кои произлегуваат од ова широко подрачје, низ педагошката литература се сретнуваат следниве неколку аспекти на аналитичко-истражувачката дејност на училишниот педагог:

- изработка на проекти како основа за истражување на одредени педагошки појави;
- утврдување на ранг-листа на интерни стручни проблеми кои се во фокус на интерес на стручната служба во училиштето;



- утврдување на екстерни и интерни влијанија врз дадена педагошка проблематика, како и осмислување на применлива и спроводлива стратегија за нивна оптимализација;
- квалитативна анализа на структурата на годишни програми за работа на училиштето, како и на оствареното од планираните содржини;
- содржинска анализа на повеќе категории, видови документи, репрезенти на педагошка документација.

Горенаведените активности се само мал дел од активностите коишто може да ги спроведе училишниот педагог во насока на вреднување на квалитетот, динамиката, структурата и ефективната на севкупниот воспитно-образовен процес во матичната образовна институција.

Аналитичко-истражувачката работа на педагогот треба да биде основа при дефинирањето на чекорите и препораките за внесување измени и иновации во училиштето, што дава за право да се заклучи дека професионалниот и кариерниот развој на педагогот е директно условен со обемот на аналитичко-истражувачката дејност иницирана од неговата страна.

## 6. ПРОГРАМСКИ ОСНОВИ ЗА РАБОТА НА ПЕДАГОЗИТЕ ПОМЕЃУ ТЕОРИЈАТА И ПРАКТИКАТА

Третирањето на проблематиката на прецизно дефинирање на програмските основи за работа на училишните педагози беше основна причина да се организира содржинска анализа на годишните програми креирани од страна на училишните педагози во Р. Македонија во изминативе три учебни години. За таа цел, беа анализирани триесетина годишни програми на педагозите, при што паралелно покрај анализирањето на структурните компоненти на програмските документи, длабочината и обемот на нивната разработеност, се споредуваа и колку се тие компатибилни со постоечката структура на програмските основи за работа за педагозите, односно колку се проширени и во кои аспекти е извршено нивното надградување.

Анализирајќи различни видови годишни програми, беше констатирано дека тие се различни во однос на број и вид на елементите на кои се градени годишните програми за работа на педагозите. Тоа е, секако, резултат на отсуство на унифицирани рамки и методологија на пишување. Во однос на ова, дел од педагозите се произнесуваа со размислување дека би сакале да имаат изготвен протокол според кој ќе можат да се следат сите неопходни чекори за неговото создавање, додека пак дел од педагозите истакнуваа дека е посоодветно да се има флексибилна рамка при планирањето, со цел да се задржи можноста за приспособување на содржините на актуелниот амбиент, но и да се задржи професионалната автономија на педагозите како креатори и стратегии.

Најчесто педагозите при процесот на создавањето на годишните програми за работа се обидуваат да направат еден вид компромис помеѓу програмските подрачја на работа дефинирани со документот „Основи за програмирање на работата на педагогот“ и тоа што како барање им го наметнуваат истовремено непосредната училишна практика, личното професионално искуство, новите педагошки тенденции, како и актуелните законски прописи и нормативни рамки.

Така, низ нивните годишни програми најчесто се забележуваат следниве подрачја (со разлики во нивото и степенот на нивната разработеност и дефинираност):

- планирање и програмирање;
- соработка со наставници;
- соработка со ученици;
- соработка со родители;
- аналитичко-истражувачка работа;
- педагошка евиденција и документација;

- соработка со локалното опкружување;
- лично стручно усовршување.

Горенаведените подрачја на работа ги посочивме како најчесто користени и со обид за детаљна поделба на активности на повеќе аспекти, дури и во сферата на само едно подрачје. Така на пример, кај дел од педагозите горенаведените подрачја се сретнуваат формулирани како пошироки области во форма на советодавно-консултативна работа со наставниците, учениците, родителите, или пак, соработка со стручните институции, локалната заедница или како стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар.

Како мошне битен податок можеше да се сретне информацијата дека педагозите од Скопје вршат планирање на ниво на Здружението, што е важен индикатор и показател дека педагозите самоиницијативно направиле обид и чекор за унифицирање на неопходните програмски подрачја на работа.

Анализата на програмските документи на училишните педагози воедно беше и корисен извор на многу конкретни содржини и активности, усогласени со динамиката на една учебна година. Ќе се обидеме да го изнесеме главниот дел од нив, како корисен извор којшто може да послужи како основа за креирање на номенклатура на активности на училишните педагози.

Така во рамките на подрачјето Планирање и програмирање, низ годишните програми на педагози најчесто се сретнуваат:

- креирање на годишни програми за работа на стручната служба;
- помош во обликувањето на годишната програма за работа на училиштето;
- учество во создавање програми за работа на стручни активи во училиштето;
- помош во подготвување годишни програми на наставници од одделенска и предметна настава;
- креирање програми за работа со различни категории ученици, талентирани ученици, ученици со посебни потреби;
- помош во одржувањето на активностите на ученичката заедница;
- градење програма за соработка со родителите на учениците;
- планирање на професионална ориентација на учениците;
- помош во обликување програма за додатна и дополнителна настава, како и програма за различни воннаставни активности;
- помош на наставници во процес на планирање на излети, екскурзии и посети во локалното опкружување;

- креирање програма за изведување на нагледни часови, отворени модел-часови;
- утврдување програма за организирање и спроведување на одредени проектни активности во училиштето и сл. Горенаведените активности се сублимат на најчестите задачи кои се спроведувани во насока на планско организирање на повеќе динамични и паралелни активности на повеќе субјекти во училишната средина. Педагозите имаат исклучително важна улога во координирање на процесот на планирање на сите инволвирани субјекти во воспитно-образовниот процес, со цел нудење широк спектар на иновативни активности во училиштето. Воедно процесот на планирање нуди можност за многу непосредна и професионална соработка на педагогот со наставниците, претставниците на училишната управа, на стручната служба, што повторно ја истакнува можноста за промоција на компетенциите на училишните педагози.

Работа со учениците е второ големо програмско подрачје, кое изобилува со повеќе активности, а низ годишните програми на училишните педагози може да се сретнат најчесто следниве конкретни чекори:

- утврдување на зрелоста на учениците за поаѓање на училиште;
- формирање паралелки со новозапишани ученици во прво одделение;
- распределување на новодојдени ученици во веќе оформените паралелки, како и ученици кои го повторуваат одделението;
- следење на училишниот успех на учениците, како и помош во совладувањето на различни техники за подобро и поефективно учење;
- соработка со ученичка организација, учество во севкупниот ученички живот;
- идентификување на надарени ученици и стимулирање, поддршка на нивната акцелерација;
- помош на ученици со посебни потреби во процес на инклузија;
- следење на интересите на учениците и нивните професионални желби во насока на градење стратегија за професионална ориентација;
- спроведување на професионална ориентација со учениците од повисоките одделенија;
- следење на реализација на воннаставните активности и нивниот квалитет преку резултатите на учениците;



- конструктивно организирање на слободното време на учениците;
- организирање на ученици вклучени во ученички организации за создавање пријатен училиштен амбиент.

Активностите на педагозите поврзани со учениците би требало да бидат навистина флексибилни и приспособливи што би произлегле како резултат на актуелните услови во секое училишно опкружување, но и како продукт на отворена повеќенасочна комуникација со учениците од различна календарска и училишна возраст. Токму затоа и може да се забележи разновидност на задачи низ годишните програми на училишните педагози, конкретни активности, каде е предвидено соодветно делување на педагозите во согласност со развојните специфики на повеќе категории ученици. Забележливо е дека педагозите ја нагласуваат важноста за негување на посебни приоди и позитивни практики во работа со ученици со посебни потреби, што е, секако, поддршка за иницијативата за инклузивни училишта. Од друга страна пак, водењето на талентираните ученици низ редовниот наставен процес треба да се негува и понатаму со создавање на доволно стимулативна и развојно-поттикнувачки насочена атмосфера во училишните средини.

Соработката со учениците не може да биде подрачје што би имало универзално дефинирани и применливи содржини. Напротив, тоа треба да биде базирано на универзални принципи, како: рамноправен статус на секој ученик во согласност со неговите посебности, специфики и одлики; подеднакви можности за секој ученик за напредок и развој во училишното опкружување; препознавање и следење на интересите, желбите, потребите, но и развојните потенцијали на учениците; активна партиципација на учениците во обликување на училишната атмосфера и амбиент.

Третото подрачје на работа на педагозите: Соработка со родителите опфаќа разновидни активности и приоди на соработка со учениците и директно влијае врз структурата на активностите што го дефинираат. И низ оваа област на секојдневно делување на училишните педагози може да се забележат активности кои се еден вид поддршка за задачите, реализирани со учениците, односно инволвирање на родителите во нивно спроведување. Од годишните програми на педагозите ги привекуваме следниве:

- промовирање и вклучување на родителите во поединечни облици на работа (настава, секции, предавања) како и партиципација во сите сегменти на училишниот живот;
- давање помош во педагошко-психолошкото образование на родителите;
- едукација на родителите во поттикнување и давање помош во професионалниот развој на своите деца;

- поддршка и помош на родителите во осмислувањето на слободното време на своите деца;
- инструктивна и советодавна работа со родители на талентирани ученици и ученици со посебни потреби;
- едукација на родителите за развојните карактеристики на учениците;
- помош во работата на советот на родители за остварување на своите права, но и преземање одговорност;
- подготовка и реализација на предавања за родителите од интерес за воспитно-образовниот процес.

Педагозите се генерално усогласени во дефинирањето на можни, очекувани и потребни активности со родителите, како активни партнери во воспитно-образовниот процес. Разликата може да се забележи само во однос на степенот на разработеноста на активностите, односно нивното поглобално или потесно детерминирање. Во најголем број од анализираните програми се воочува пошироко детерминирање на можни подрачја во кои би било потребно партнерско настапување со родителите како поддршка со успешно спроведување на воспитно-образовниот процес.

Соработка со наставниците е обемно подрачје на секојдневно професионално ангажирање на педагозите во насока на градење на современ училиштен амбиент. Низ годишните програми на педагозите можат да се воочат многубројни активности, како еден вид листа на заемно поврзани чекори или протокол, како педагогот треба да делува со цел остварување на успешна конструктивна соработка со наставниците. Тие се:

- конкретизирање на целите и задачите во воспитно-образовната работа во склад со планираната содржина, форми, методи и средства за работа;
- укажување на неопходност од примена на активна настава, индивидуализирана и диференцирана настава;
- оспособување на наставниците за унапредување на наставата преку решавање на проблемите и практична примена на знаењата;
- промовирање на неопходноста од подигање на квалитетот на знаењата на ниво на анализа, синтеза и евалуација во текот на наставниот процес;
- унапредување на наставната работа од процес на пренесување на знаење до процес на учење;
- давање помош во стручно усовршување на наставниците и учество на семинари;

- учество во работата на стручните активи за унапредување на наставата;
- осмислување на работата со талентирани ученици, ученици со посебни потреби, како и ученици со потешкотии во воспитно-образовната работа;
- упатување на наставниците за користење стручна литература и следење на новините за осовременување на наставата;
- работа со наставници за реализирање на задачите за професионална ориентација;
- давање помош на одделенските раководители;
- давање помош на наставниците во реализирање на нагледни часови;
- изработка на критериуми и инструменти за објективно оценување на учениците;
- запознавање на наставниците од првите одделенија за предзнаењата и останатите карактеристики на учениците;
- работа со наставниците за изедначување на критериумите за оценување;
- помош во добивање на сертификации од ПЕП;
- давање помош на приправниците и нивните ментори во процесот на вклучување во работата;
- учество во работата на одделенските раководители, раководителите на секции, одговорните на стручните активи;
- учество и унапредување на работата на стручните органи и тела - стручни активи, одделенски совети и наставнички совети.

Евидентно е дека постои тесна меѓусебна поврзаност помеѓу активностите предвидени во насока на соработување со наставниците, учениците и родителите. Генерално и самите педагози, во рамките на своите програми посочуваат дека горенаведените активности се еден вид ориентир во нивната работа и делување, но дека мора да постои и простор и време за остварување на активности кои би се појавиле како актуелност во даден период од учебната година, во однос на некои од аспектите во соработката со наставниците. Се обидовме да направиме приказ на што повеќе активности кои фигурираат во годишните програми за работа на педагозите, со намера оттука да се извлече корисна база на позитивни практики, но и појдовна основа при градење на нови програмски основи. Евидентно е дека педагозите се обидуваат да внимаваат на што повеќе аспекти на соработка со наставниците, со што само го потврдуваат фактот дека станува збор за исклучително важна соработка, што перманентно треба да ја задржи посакуваната динамика, но и интензитет.

Низ анализираните годишни програми подрачјето Аналитичко-истражувачка работа нуди мноштво разновидни активности, кои имаат за цел да бидат осветлени различни аспекти на воспитно-образовниот процес. Содржинската анализа на програмите ни овозможи да креираме сублимирана листа на потенцијални активности:

- следење и анализирање на реализацијата на воспитно-образовната работа;
- анализирање на успехот и поведението на учениците по квалификациони периоди;
- анализа на читањето на печатните букви во второ одделение;
- испитување на описменетоста на учениците од второ одделение;
- анализа на успехот на учениците по преминот од прв во втор и од втор кон трет образовен период;
- следење на реализацијата на додатната и дополнителната настава и слободните ученички активности;
- подготовка, координација и учество во СЕУ на ОУ;
- изработка на развоен план на ОУ;
- работа во тимовите за професионален развој, унапредување на оценувањето и училиштен развоен тим;
- евалуација на проектите кои се реализираат во училиштето;
- анализа на оптовареноста на учениците;
- анализа на инструментите и техниките за формативно-сумативно оценување на учениците;
- самоевалуација на работата на стручните соработници;
- презентации на резултатите од извршените анализи, прегледи и испитувања.

Во насока на успешно извршување на горенаведените активности и конкретни задачи треба да се земе предвид дека за дел од нив е потребно и подолгорочен временски период, кој би овозможил нивно посеопфатно следење како интересни воспитно-образовни појави, состојби и предизвици.

Секако дека е воочлива и разликата при дефинирањето на обемот на проблематиката, односно на целните групи на кои се фокусирани педагозите при своето професионално ангажирање во рамките на ова подрачје. Од друга страна пак, навистина се многубројни очекувањата од училишните педагози за иницирањето на иновациите во училиштата, што директно упатува на заклучок дека со истражувачката работа треба подеднакво да бидат опфатени сите активни субјекти на современиот воспитно-образовен процес. Во горепосочената листа на најчести активности во оваа сфера акцент е примарно ставен на учениците како директни корисници на воспитно-образовните услуги, но воочливо е дека недоволно се застапени



активностите кои би го извршиле квантитативно-квалитативното согледување на проблематиката. Ова подразбира дека значаен придонес би дале и родителите, претставниците на локалната општинска власт, училишната управа и др., со цел обезбедување на што посеопфатен пристап и осветлување на одредени аспекти на функционирање на училиштето.

Воедно сметаме дека за организирање на истражувачки активности со поширока проблемска рамка е потребен мултидисциплинарен приод, особено во оние училишни средини, каде што педагогот е дел од стручна служба со повеќе профили.

Активностите на училишните педагози подразбираат навремено, ажурно и континуирано градење и водење на педагошка евиденција и документација. Токму затоа во анализираниите годишни програми е редовно застапено и подрачјето: Педагошка евиденција и документација, кое опфаќа повеќе видови административни активности, кои педагозите најчесто ги посочуваат во рамките на своите годишни програми:

- водење документација за својата работа: програма за работа, извештаи за работа, дневник за секојдневната работа, за работа со ученици, родители и наставници;
- увид во водење на матичните книги и одделенските дневници;
- анализи од годишните, тематско-процесните и дневните планирања;
- водење на педагошки картон и портфолио за наставниците;
- водење евиденција за изречените педагошки мерки;
- водење на досие за сопствената работа.

Генерално, педагозите укажуваат дека креирањето на педагошката евиденција и документација е под влијание и на законските решенија предвидени за основно и средно образование, што воедно ја определува рамката при дефинирањето на широчината и длабочината на активностите во рамките на ова подрачје.

Соработка со локална заедница е подрачје коешто се јавува како структурна компонента кај дел од училишните педагози во рамките на годишните програми. Особено е својствено за педагозите од поголемите урбани заедници, каде што е лесно да се претпостави дека и во рамките на самата локална заедница постојат краткорочни или подолгорочни иницијативни во образовната сфера, што пак директно ги инволвира педагозите при нивното координирање. За очекување е дека ваков вид активности ќе треба да биде промовирано во самостојно програмско подрачје, особено водејќи се од принципот за децентрализација на образовните иницијативи и практики, во согласност со спецификите и посебностите на непосредното локално опкружување. Во еден помал дел на годишните програми на педагозите ги воочивме следниве неколку категории на активности:

- соработка со образовни, здравствени и социјални центри, институции и други установи кои придонесуваат во реализација на планираните цели и задачи;
- учество во организирани форми на размена на искуство со други училишни педагози и психолози;
- воспоставување соработка со локалната заедница и реализација на заеднички акции.

Како и претходното програмско подрачје, во дел од програмите се сретнува и подрачјето: Лично стручно усовршување.

Помал дел од годишните програми го нудат разработено ова подрачје како засебно и автономно. Анализирајќи ги програмите можеме да ги забележиме следниве неколку активности како носечки:

- соработка со Катедрата по педагогија, Институтот за психологија Бирото за развој на образованието, МОН;
- следење на стручна литература за сопствено усовршување;
- учество во Секцијата на педагози и психолози на град Скопје;
- учество на семинари и советувања.

Евидентно е дека тие се поглобално поставени, но од друга страна пак, токму ваквиот приод покрива неколку важни принципи во процесот на личното професионално усовршување:

- користење на современи ресурси;
- соработка со релевантни институции;
- лична внатрешна мотивација за партиципирање на актуелни и соодветни видови обука.

Генерално, и покрај фактот што педагозите во Р. М. користат различни извори при процесот на градење на годишните програми, може да се согледа нивната начелна унифицираност и усогласеност во однос на подрачјата на делување, додека пак разликите можат да се согледаат првенствено во однос на длабочината и обемот на разработеноста на секое од застапените подрачја на делување. Анализирајќи ги разликите што се јавуваат во одделни годишни програми на педагозите, може да се согледа дека без оглед на бројот на програмски подрачја кои се вклучени во структурата на годишните програми, тие сепак дозволуваат проширување со сродни и компатибилни активности и содржини чијашто крајна намера е подобрување на воспитно-образовниот процес, унапредување на соработката со родителите, како и промовирање на конструктивниот дијалог со родителите.

Во продолжение ќе понудиме предлог-модел, насока за содржинска платформа на годишната програма за работа на училишните педагози, како еден вид материјал од инструктивен и советодавно-консултативен карактер за стручната служба во училиштата, базирана на очекувањата фокусирани на профилот - училишни педагози.

## **7. МОДЕЛ НА ПРОГРАМА НА УЧИЛИШНИТЕ ПЕДАГОЗИ**

### **7.1 МОДЕЛ НА ОСНОВИ ЗА ПРОГРАМАТА НА РАБОТА НА УЧИЛИШНИТЕ ПЕДАГОЗИ ВО Р. МАКЕДОНИЈА ВО 21 ВЕК**

Со цел јасно дефинирање на рамките на подрачјата на делување на училишните педагози во Р. Македонија сметавме дека е потребно да се понуди модел на нов, потенцијален документ којшто ќе го понесе статусот на нов програмски документ наменет за посочениот образовен профил. Основната намера при создавањето на предлог-програмските основи за работа на училишните педагози е да се ревидираат, прошират и надградат постоечките, во насока на актуализирање и промовирање на училишните педагози како важна алка во воспитно-образовниот процес, како субјект којшто е подготвен за соочување, но и за излегување на крај со актуелните предизвици и очекувања упатени кон педагозите.

Во продолжение ќе презентираме модел, предлог-рамка за новиот документ, со напомена дека понудената структура е само програмски предлог кој има за цел да ги утврди контурите на новиот програмски документ со кој ќе се прецизираат основите на дејноста на училишните педагози. Носечки принципи на овој програмски документ се:

- интердисциплинарен приод;
- развојност;
- ефективност;
- приспособливост;
- апликабилност;
- тимски приод;
- транспарентност;
- прецизност и јасност;
- иновативност.

Водечки педагошки тенденции како основа на документот се:

- холистички приод во воспитно-образовниот процес;
- содржинска интегрираност;
- вертикална и хоризонтална мобилност во образовниот систем;
- индивидуализиран приод;
- интеркултурност;
- доживотно учење и континуиран процес на професионален развој.



Програмските основи како базичен документ треба да бидат конципирани како сложен документ. Тие треба истовремено да понудат практична насока, ориентир за севкупната дејност на училишниот педагог, но од друга страна пак, како документ треба да послужат и како еден вид платформа за надградување и иновирање на активностите на училишниот педагог. Програмските основи за педагошката дејност треба да биде еден вид стратегиски документ кој би ја обликувал дејноста на педагогот во согласност со базичните педагошки принципи, актуелните педагошки трендови и тенденции, но и со реалниот училиштен амбиент, воспитно-образовното опкружување, како и со позитивните практики, корисните искуства и примери.

Проектирајќи ја траекторијата по која се движи развојниот процес на севкупната дејност на училишните педагози (во основите на програмскиот документ), ќе се добие адекватен документ кој ќе биде адаптабилен и апликабилен. Дури може да се размислува во насока на создавање програмски основи кои ќе нудат можност за дополнување, поместување, преобликување и преименување на одредени подрачја, програмски активности со што би можело во наредниот период да се отвори и дебатата дали ваков базичен документ би можел да поседува и одредено ниво на интерактивност како квалитативна придобивка.

Во насока на ова би било пожелно и да се понуди база на корисни извори кои релевантно можат да помогнат во градењето на соодветни подрачја на ангажман на педагозите, но и нивно идно вмрежување со цел што побрза трансмисија на искуствата од непосредната практика. Така на пример базични официјални документи како основа за криерање на годишните програми за работа на педагозите се:

- закон за основно и средно образование;
- закон за просветна инспекција;
- закон за педагошка служба;
- закон за Бирото за развој на образованието;
- закон за учебници за основно и средно образование;
- закон за стручно образование и обука;
- правилник за начин на изведување на ученички екскурзии и други слободни активности на учениците од основно средно образование;
- правилник за формата и содржината на годишните програми за работа на основните училишта;
- правилник за начинот и критериумите на организирање и изведување на ученички натпревари во основни и средни училишта.

Корисни електронски извори:

- [www.mon.gov.mk](http://www.mon.gov.mk)
- [www.bro.gov.mk](http://www.bro.gov.mk)
- [www.fzf.ukim.edu.mk](http://www.fzf.ukim.edu.mk)
- [www.dic.edu.mk](http://www.dic.edu.mk)
- [www.pedagog.rs](http://www.pedagog.rs)
- [www.csso.edu.mk](http://www.csso.edu.mk)
- [www.dpi.mon.gov.mk](http://www.dpi.mon.gov.mk)
- [www.edulaws.mk](http://www.edulaws.mk)
- [www.pedagog.rs](http://www.pedagog.rs)
- [www.pedagogija.hr](http://www.pedagogija.hr)

Ќе ја претставиме и предложената содржинска структура на потенцијалниот програмски документ, како основа на дејноста на училишните педагози на Р. Македонија.

Табела 1. Предложени содржини на годишно ниво

| Глобални цели                                                                               | Програмски подрачја                                                                 | Активности                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Креирање имиџ на современо ефективно училиште, отворено за образовните трендови и тенденции | <b>Планирање, програмирање, организирање и следење на воспитно-образовна работа</b> | Учество во креирање, конципирање, структурирање на годишна програма за работа на училиштето:<br>- структура на програма за работа на училиштето;<br>- програма за работа на стручната служба на училиштето;<br>- програма за воспитна работа со учениците;<br>- програма за соработка со родителите на учениците;<br>- програма за стручно унапредување; усовршување на наставниот кадар;<br>- програма за воведување на приправниците. |
| Осмислување и поддршка на краторочниот и долгорочниот развој на училиштето                  | <b>Соработка со наставници</b>                                                      | Унапредување на организација на воспитно-образовна работа на училиштето:<br>- подготовка и помош на наставниците во процесот на изведување на воспитно-                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Следење на нови информации, сознанија во сферата на образовната дејност                     |                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>и нивната апликација во воспитно-образовниот процес</p> <p>Зајакнување на релациите на училиштето со локалното (потесно, пошироко опкружување)</p> <p>Поддржување на позитивно емоционално и демократско опкружување и атмосфера во училиштето</p> <p>Педагошко дизајнирање на училишниот простор приспособен на потребите на современиот воспитно-образовен процес</p> |                                                                       | <p>образовниот процес;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- педагошко, дидактичко-методичко усовршување и поддршка на наставниците во непосредната реализација;</li> <li>- обезбедување на соодветни дидактички средства и помагала; упис на нови ученици;</li> <li>- формирање паралелки;</li> <li>- формирање на медијатеки, организација на простор и време во училишното опкружување.</li> </ul> <p>Следење, вреднување на ефектите, резултатите на воспитно-образовниот процес:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- креирање на методологија на оценување, унапредување на воспитно-образовниот процес;</li> <li>- креирање на инструменти за следење и евалуирање на воспитно-образовниот процес;</li> <li>- анализирање на резултатите и нивно ползување за воведување на иновации во севкупната работа на училиштето.</li> </ul> |
| <p>Воведување на дидактичко-методичките иновации и современи приоди во процесот на непосредното изведување на наставниот процес</p> <p>Унапредување на</p>                                                                                                                                                                                                                 | <p><b>Учество во реализација на наставните планови и програми</b></p> | <p>Соработка со наставниците (одделенска и предметна настава):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- помош на наставниците во процесот на планирање, осмислување на различни видови програмски ситуации;</li> <li>- креирање на модел-часови во насока на воведување на нови наставни техники, организации на наставен процес, иницирање на иновации во наставата;</li> <li>- заедничко структурирање на програмите за додатна, дополнителна настава; поддршка на процесот на акцелерација кај одредени ученици; индивидуална поддршка на учениците со посебни потреби;</li> <li>- изготвување план за воведување на наставници – приправници во нивните секојдневни задолженија и обврски;</li> <li>- учество во спроведување на активности од проектен карактер, во различни фази од имплементацијата на проектите во</li> </ul>                 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>соработката помеѓу сите субјекти во воспитно-образовниот процес, како и нивна конструктивна, отворена комуникација</p> <p>Осмислување на советодавно-консултативна помош, како и стратегии за превентивно делување во работа со различни категории на ученици</p> |                                                                  | <p>училиштето;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- поддршка на процесот на стручно усовршување и надградување на наставниците;</li> <li>- учество во функционирањето на наставничките активи, утврдување на заедничките критериуми при планирањето, организирањето, вреднувањето на резултатите од воспитно-образовниот процес;</li> <li>- учество во креирање на програми за работа на класните раководители во нивните паралелки и со семејствата на учениците;</li> <li>- поддршка на наставниците во процесот на професионалното ориентирање на учениците.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>Континуирано стручно надградување и усовршување на сите субјекти во воспитно-образовниот процес</p>                                                                                                                                                               | <p><b>Соработка со ученици</b></p>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- индивидуална и групна советодавна работа со учениците;</li> <li>- следење на развојниот процес кај учениците, нивните постигнувања, интереси, потешкотии со кои се соочуваат;</li> <li>- креирање на препораки за понатамошен развој на учениците, како и на индикатори за следење и вреднување на постигнатите резултати;</li> <li>- професионално насочување и информирање на учениците;</li> <li>- поддршка на надарени, талентирани ученици во процесот на акцелерација;</li> <li>- инклузија на ученици со посебни потреби;</li> <li>- вклучување на ученици во различни видови додатни, дополнителни активности, програми од изборен и факултативен карактер, како и воннаставни активности;</li> <li>- упис на ученици, формирање паралелки</li> </ul> |
| <p>Негување на отворена, конструктивна и партнерска соработка со родителите т.е. семејствата на учениците</p> <p>Иницирање и организирање на истражувачки активности во</p>                                                                                          | <p><b>Соработка со родителите и семејствата на учениците</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- организирање на едукативни, креативни работилници со родителите;</li> <li>- зајакнување на нивните родителски компетенции и вештини;</li> <li>- вклучување на родителите во реализирање на одредени активности од воспитно-образовен карактер во училиштето;</li> <li>- промовирање на волонтерското вклучување на родителите во училишните</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>училиштето, со цел детектирање на причини за голем број разновидни појави, потешкотии, проблеми во функционирањето на училиштето</p> <p>Следење, вреднување и анализирање на постигнувањата на учениците и наставниците во рамките на воспитно-образовниот процес</p> <p>Професионално информирање и ориентирање на учениците</p> <p>Промоција на училиштето и на постигнатите резултати преку различни видови електронски медиуми</p> <p>Водење, чување на педагошка документација од различен вид</p> <p>Грижа за здравјето и безбедноста на учениците</p> |                                                          | <p>активности;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- поддршка во организација на родителски средби, индивидуална и групна советодавна работа со родителите на учениците;</li> <li>- вклучување на дел од родители во работата на училишните органи.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Аналитичко-истражувачки активности</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- квантитативни и квалитативни истражувања поврзани со различни аспекти на функционирањето на училиштето, во корелација со повеќе субјекти во воспитно-образовниот процес;</li> <li>- креирање на различни видови инструменти, протоколи за спроведување на истражувањата во сферата на воспитно-образовната дејност</li> <li>- подготвување на извештаи, но и препораки во насока на подобрување и унапредување на постигнувањата на училиштето</li> <li>- градење на развојни планови на училиштето врз основна на претходно спроведени стратегиски планирања.</li> </ul>                              |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- утврдување на план за стручно усовршување и надградување кај различни категории наставници;</li> <li>- подготвување, селекција на релевантни педагошки извори, литература во процесот на професионалното усовршување на наставниците;</li> <li>- креирање на портфолија за следење на професионалниот развој на наставниците</li> <li>- следење на потребите на наставниците за надградување на своите занења, вештини, компетенции во рамките на одредени области;</li> <li>- соработка со релевантни институции во процесот на организирање на одредени обуки, семинари, симпозиуми и сл.</li> </ul> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Информациско-документациска дејност</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- подготвување на обрасци, протоколи за евидентирање на различни видови воспитно-образовни активности во училиштето;</li> <li>- архивирање, чување на различни категории на педагошка документација во текот на целата учебна година;</li> <li>- увид и вреднување на содржините на педагошката документација на</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>наставниците, како и нејзино содржинско надградување;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- помош во креирање на развојни професионални портфолија на наставниците;</li> <li>- учество во креирањето и водење на портфолија на учениците;</li> <li>- водење на документација за соработка со семејствата на учениците;</li> <li>- креирање на релевантни содржини за официјалната веб-страница на училиштето;</li> <li>- подготвување промотивни материјали, брошури, флаери, билтени и сл. за матичното училиште</li> </ul> |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Сметаме дека посочените предлози на програмски основи за работа на училишните педагози се доволно широко поставени, со можност за надградување и проширување, но и доволно флексибилни со цел нивно приспособување на различни актуелни, тековни процеси, во сферата на воспитно-образовниот процес; на одредени проектни активности во кои може потенцијално да бидат вклучени училиштата; на посебности коишто произлегуваат од локалното опкружување на училиштето итн.

Идните програмски основи треба да бидат така структурирани за да можат компатибилно да одговорат на педагошките трендови и тенденции, на предизвиците со кои се соочуваат училишните педагози итн.

Тие не би требало да бидат обременети со однапред зададени подрачја на делување, туку напротив, тие треба да бидат податливи за нивно вертикално и хоризонтално проширување, усложнување или прецизирање при непосредно операционализирање на глобалните цели и задачи на училишните педагози и нивно трансформирање во конкретни тековни активности во сферата на делување на училишните педагози.

Веруваме дека предложените програмски основи ќе послужат како појдовна точка при идното институционализирано решавање на оваа отворена проблематика, со цел избегнување на идни импровизации во секојдневната работа на педагозите.

## II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

## 1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Со нашето истражување детаљно е претставена структурата на програмскиот документ „Основи за програмирање на работата на педагогот“, како рамка според која училишните педагози потоа ја градат и креираат и реализираат својата целокупна дејност. Затоа, предмет на истражувањето е да се согледа програмската поставеност, како и реализацијата на „Основите за програмирање на работата на педагогот“, односно основен проблем на проучувањето е структурата на овој програмски документ, препознавањето на евентуалните недостатоци и слабости при непосредното реализирање на утврдените програмски подрачја, како и какви измени се неопходни да се спроведат во насока на неговото подобрување.

Воедно се проучени и разгледани повеќе аспекти на овој проблем, поправо, дали во посоченава програма опфатените содржини од работата на училишниот педагог се доволни прецизни и јасни како претпоставка за неговата секојдневна успешна и квалитетна работа; дали се јасно разграничени наведените подрачја за работа на педагогот; дали (колку, во која мера) овие подрачја за работа соодветствуваат со сите динамични промени и реформи што се актуелни во образовната сфера; кои подрачја, колку од нив и како се реализираат непосредно во практиката од страна на педагозите; дали училишните педагози се доволно оспособени за успешно реализирање на наведените подрачја; кои се најчестите проблеми и потешкотии со кои се судираат педагозите при реализирањето на задачите од овие подрачја; кои измени ги предлагаат педагозите во насока на подобрувањето на квалитетот на овој програмски документ. Преку сите овие аспекти, воедно се понуди модел на „Основи за програмирање на работата на педагогот“ чијашто структура и програмска поставеност ќе ги надминат сите недостатоци и недоследности, а со тоа ќе се понуди нов квалитет во структурираноста на овој документ, што ќе послужи како претпоставка за промовирањето на улогата и значењето на училишните педагози како неопходни стручни соработници во секоја воспитно-образовна установа.



## 2. ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Цел на истражувањето е да се прикаже и детаљно да се опише актуелната програмска поставеност на „Основите за програмирање на работата на педагозите“, но и да се согледа кои се нејзините недостатоци при непосредната реализација на зададените програмски подрачја. Исто така целта е да се утврди какви измени се неопходни во структурата на оваа програма, пред сè во насока на нејзиното подобрување и приспособување на многуте динамични реформски зафати во образовната сфера во Р. Македонија.

Како задачи на истражувањето се јавуваат следниве:

- да се согледа мислењето на училишните педагози дали постоечката програмска поставеност на „Основите за програмирање на работата на педагозите“ е квалитетна основа за развивање на нивната непосредна дејност во училишното опкружување;
- да се утврди ставот на педагозите дали наведените подрачја за работа се доволно јасно и прецизно разграничени;
- да се утврди кои подрачја (од содржаните пет во програмскиот документ) се најчесто реализирани од страна на педагозите, во нивната секојдневна практика;
- да се провери мислењето на училишните педагози колку „Основите за програмирање на работата на педагозите“ претставува квалитетна основа при изработувањето на годишната програма за работа на педагозите;
- да се испита мислењето на педагозите колку наведените подрачја и содржини за работа соодветствуваат на актуелните промени во образованието;
- да се утврди кои измени ги предлагаат училишните педагози со цел подобрување на „Основите за програмирање на работата на педагозите“, како и во насока на подобрувањето на непосредната реализација на нивните тековни активности;
- да се согледа дали постојат разлики во мислењето на педагозите за потребните измени во зависност од должината на нивниот работен стаж;
- да се испита дали постојат разлики во ставовите и мислењата на училишните педагози од руралната, односно урбаната средина во однос на потребата за внесување измени во „Основите за програмирање на работата на педагозите“;

- да се провери ставот на училишните педагози дали нивното базично факултетско образование има влијание врз успешноста со која се реализираат предвидените програмски подрачја;
- да се утврди мислењето на училишните педагози кои субјекти треба да бидат активно вклучени во креирањето на новите програмски основи за работа на педагозите;
- да се утврди мислењето на одделенските и предметните наставници што е потребно да се подобри во реализацијата на тековните активности на училишните педагози;
- да се испита мислењето на наставниците што би требало да бидат приоритетни подрачја на работа и делување на училишните педагози;
- да се утврди дали постои разлика во мислењата на одделенските и предметните наставници за потребни приоритетни подрачја на работа на педагозите во училиштата;
- да се согледа дали постои разлика во мислењето на педагозите и наставниците за број и вид на потребни инволвирани субјекти во процесот на креирање на официјалните програмски основи за работа на педагозите;
- да се утврди мислењето на родителите и учениците кои активности се најчесто реализирани од страна на училишните педагози;
- да се согледа дали постои разлика помеѓу мислењето на родителите, наставниците и учениците во однос на нивните очекувања за тоа што би требало да биде реализирано од страна на училишниот педагог;
- да се утврди дали постои разлика во мислењето на родителите, наставниците и учениците од завршните одделенија, од основните училишта - што би требало да се подобри во дејноста и активностите на училишниот педагог во нивните матични училишта;
- да се утврди ставот на училишните директори за можни содржински измени во програмските основи, во насока на нивно подобрување и надградување.

### 3. ХИПОТЕЗИ ВО ИСТРАЖУВАЊЕТО

**Генерална хипотеза:** Училишните педагози сметаат дека нивната севкупна дејност и активност не е целосно претставена преку постојните програмски основи и дека тие се обременети со повеќе недостатоци, а реализацијата на нивната работа ја отежнуваат повеќе фактори и причинители.

**Помошни хипотези:**

1. Училишните педагози сметаат дека наведените подрачја за работа во „Основите за програмирање на работата на педагозите“ не се содржински квалитетна основа за развивање на педагошката дејност.
2. Училишните педагози сметаат дека наведените подрачја во програмскиот документ не се прецизно разграничени и дефинирани.
3. Училишните педагози во нивната секојдневна практика најчесто реализираат активности од програмското подрачје - непосредно следење на воспитно-образовна работа.
4. Педагозите сметаат дека е потребно подобрување на структурата на постоечката програмска поставеност за да може да послужи како квалитетна основа при изработувањето на нивните годишни програми за работа.
5. Училишните педагози се со став дека постоечката програмска поставеност на нивната работа не соодветствува на сите актуелни промени во образовната сфера кај нас.
6. Постои разлика во ставовите на училишните педагози за потребните измени во постоечката програмска поставеност на нивната работа, во зависност од должината на нивниот работен стаж.
7. Постои разлика во мислењата на училишните педагози од рурална и урбана средина за потребните измени во програмскиот документ „Основи за програмирање на работата на педагозите“.
8. Училишните педагози сметаат дека нивното факултетско образование на Институтот за педагогија има пресудно влијание врз успешноста на процесот на реализација на повеќе програмски подрачја.
9. Постои потреба од меѓуинституционална работа на осовременување на програмската поставеност за дејноста на училишниот педагог.
10. Постои разлика во ставовите на одделенските и предметните наставници за предложените видови активности за подобрување на квалитетот на работата на училишните педагози.

11. Постои разлика помеѓу мислењата на одделенските и предметните наставници во однос на нивните предлози кои би требало да бидат приоритетни подрачја на работа на педагозите.
12. Не постои разлика во ставовите на наставниците и педагозите за потребна меѓуинституционална соработка при креирање на програмските основи.
13. Постои разлика во размислувањата на родителите и учениците за квалитетот на активности, реализирани од страна на училишниот педагог.
14. Постои разлика во ставовите на родителите, наставниците и учениците за приоритетни подрачја на работа на училишните педагози.
15. Родителите имаат позитивно мислење за квалитетот на реализацијата на активностите на училишниот педагог во рамките на основните училишта.
16. Училишните директори сметаат дека има потреба од содржинско подобрување на програмските основи за работа на училишните педагози.



## **4. ВАРИЈАБЛИ ВО ИСТРАЖУВАЊЕТО**

### **ЗАВИСНИ ВАРИЈАБЛИ**

Како зависни варијабли во нашето истражување се јавуваат следниве: ставовите и мислењата на училишните педагози за постоечката програмска поставеност на „Основите за програмирање на работата на педагозите“; нивното мислење за степенот на дефинираноста и разграниченоста на предвидените пет подрачја за работа (со наведениот документ); ставот на училишните педагози за тоа колку сегашната програмска поставеност на „Основите за програмирање на работата на педагозите“ соодветствува на актуелните реформи и промени во нашиот образовен систем, како и нивното мислење и став во однос на потребата за внесување измени во структурата на „Основите за програмирање на работата на педагозите“ со цел подобрувањето на нивната непосредна реализација. Секако дека тука треба да се спомнат и проблемите и потешкотиите кои се јавуваат при реализацијата на некои од подрачјата или пак, при креирањето на годишната програма за работа на педагогот.

Како зависни варијабли се јавуваат и мислењата на училишните педагози за нивната базична оспособеност за реализирање на предвидените подрачја за работа, видот на подрачја кои се недоволно прецизирани и конкретизирани, како и подрачјата кои се најчесто реализирани.

Воедно, зависните варијабли во нашето истражување се и мислењата и ставовите на одделенските и предметните наставници, но и на родителите и на учениците од осмите одделенија (во рамките на урбаните и руралните средини) за квалитетот на активностите коишто тековно ги реализираат училишните педагози, како и за сето она што училишните педагози би требало да го подобрат во својата секојдневна дејност и активности.

### **НЕЗАВИСНИ ВАРИЈАБЛИ**

Како независни варијабли во истражувањето се јавуваат: должината на работниот стаж на училишните педагози, нивното професионално искуство во улога на училиштен педагог и дел од стручната служба во училиштата. Воедно статус на независна варијабла има и средината во којашто работат (рурална и урбана средина), како и карактеристиките на профилот и работната позиција на анкетираниите испитаници – директор, педагог, одделенски и предметен наставник.

## 5. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Основен метод кој се користи во нашето истражување е дескриптивно-аналитички метод, со цел јасно да се опише актуелната програмска поставеност на „Основите за програмирање на работата на педагогот“, односно да се увидат сите предности и слабости на постоечките програмски основи, коишто потоа се рефлектираат при креирањето на годишната програма за работа на училишниот педагог, како и при непосредното реализирање на неговите тековни активности и задачи. Воедно се обидовме со детаљната анализа на овој документ да ги детектираме и сите подрачја на работа на училишниот педагог коишто би требале да се вградат во зададените програмски основи, во насока на нивното квалитативно подобрување, допрецизирање и разграничување.

Техниките кои се користени со цел добивање на потребните емпириски податоци се: техниката на анализа на педагошката документација, техниката на анкетирање и техниката на неструктурирано интервју.

Со техниката анализа на педагошката документација се анализирани повеќе педагошки документи како „Основите за програмирање на работата на педагогот“, како и програмските основи што се применуваат во другите образовни системи (со цел нивната компарација со нашите актуелни програмски основи); Законот за основно образование; како и годишните глобални и месечни оперативни програми за работа на училишните педагози.

Техниката анкетирање ја користевме во насока на дознавање на ставовите и мислењата на училишните педагози за постоечката програмска поставеност на „Основите за програмирање на работата на педагогот“. Исто така со таа техника се утврдени нејзините слабости и измени коишто се неопходни во насока на нејзиното подобрување, се детектирани подрачјата на работа коишто се најчесто реализирани, проблемите кои се јавуваат при нивната реализација, базичната оспособеност на педагозите за успешно реализирање на содржини од сите предвидени подрачја за работа, степенот на разграниченоста и дефинираноста на подрачјата, нивната усогласеност со актуелните динамични реформи во нашиот образовен систем, како и мислењето за тоа каква структура треба да има тимот што ќе учествува во изработувањето на програмските основи.

Со техниката анкетирање се испитувани ставовите и мислењата на одделенските и предметните наставници, на родителите, како и на учениците од осмите одделенија (од урбана и рурална средина) за квалитетот на тековно реализираните активности од страна на училишниот педагог, како и за нивните предлози и сугестии за да можат квалитативно да се подобрат. Воедно со неа се добиени податоци за нивните мислења за степенот на запознаеноста со програмата за работа на училишните педагози, за најчесто реализираните содржини, како и за оние коишто се занемарени и запоставени, но и за тоа кои содржини би требале да бидат приоритетни во работата на училишниот педагог.

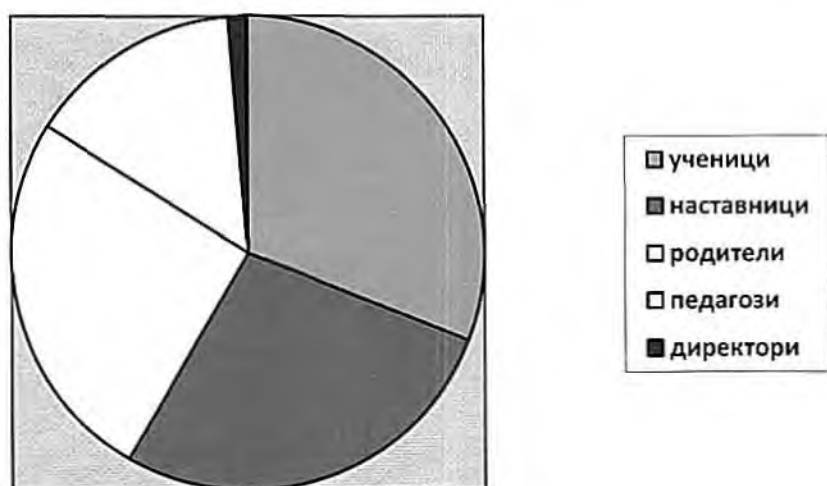
Во насока на расветлување на позицијата на училишните педагози во непосредното училишно опкружување, е користено и неструктурирано интервју со директори на неколку основни училишта.

Неструктурираното интервју беше фокусирано на детектирањето на најчестите предизвици на училишните педагози со кои се соочуваат во непосредните училишни опкружувања; квалитетот на програмските основи прелеан низ нивните конкретни активности; степенот на автономноста на педагозите во рамките на стручните служби за инцирање на иновативни исчекори во сферата на воспитно-образовната дејност.

## 6. ПРИМЕРОК

Во насока на што подлабинска и посеопфатна анализа на проблематиката којашто е предмет на ова истражување, таа беше согледана низ призма на ставови и согледувања на сите инволвирани воспитно-образовни субјекти како училишните педагози, наставниците (одделенски и предметни), учениците, родителите и училишните директори. Ова беше особено важно, со цел да може да се третираат паралелно повеќе предлози и сугестии во тесна корелација со улогата и значењето, но и потребата од унифициран, базичен програмски документ како основа за севкупната дејност на училишните педагози.

Примерокот во рамките на овој докторски труд го сочинуваат 114 училишни педагози, 213 наставници, 199 родители, 241 ученик и 10 училишни директори. Примерокот беше конструиран по случаен избор кој претставува одлична појдовна рамка за генерализација на податоците.



Слика 11. Структура на примерокот на опфатените испитаници

### 6.1. ПРИМЕРОК НА УЧИЛИШНИ ПЕДАГОЗИ

Училишните педагози коишто беа вклучени во истражувањето се вработени во основни училишта на територијата на град Скопје (од различни општини: централни градски, приградски, како и од околните рурални општини), како и училишните педагози од основни училишта на територијата на Р. Македонија (при што се внимаваше да бидат застапени и општините од сите региони на државата).



Табела 2. Број на вкупно анкетирани училишни педагози во Р. Македонија

| Училишни педагози | Педагози вработени во Скопје |       | Педагози вработени во други градови на Р.М. |       |
|-------------------|------------------------------|-------|---------------------------------------------|-------|
|                   | f                            | %     | f                                           | %     |
|                   | 52                           | 45,61 | 62                                          | 54,39 |
| Вкупно:           | 114                          |       |                                             |       |

При изборот на училиштата во кои се вработени педагозите на ниво на град Скопје, се внимаваше да бидат вклучени педагозите од централните градски училишта, од училиштата во приградските населби, како и од околните рурални општини, токму во насока на добивање на што појасен и поцелосен приказ на различни искуства, очекувања, размислувања и предлози поврзани со постоечкиот програмски документ, како и проекција за неговата идна, надградена и усовршена верзија.

Важно е да се нагласи дека и опфатените педагози коишто се вработени во основните училишта во другите градови на Р. Македонија, исто така беа застапени подеднакво од речиси сите региони во државата. Структурата на примерокот ја прикажуваме во табелите што следат. Исто така, ќе дадеме осврт и на примерокот на педагозите според должината на нивниот работен стаж, тргнувајќи од фактот дека и работното искуство на педагозите има големо влијание врз нивните согледувања, ставови и мислења во однос на повеќе аспекти преку кои ќе се осветли предметот на истражувањето.

Табела 3. Структурата на примерокот на анкетирани педагози, вработени на територија на град Скопје и Скопско

| Училишта                  | Педагози вработени во Скопје |        |
|---------------------------|------------------------------|--------|
|                           | f                            | %      |
| централно градски општини | 39                           | 75,00  |
| приградски општини        | 9                            | 17,31  |
| околни рурални општини    | 4                            | 7,69   |
| Вкупно:                   | 52                           | 100,00 |

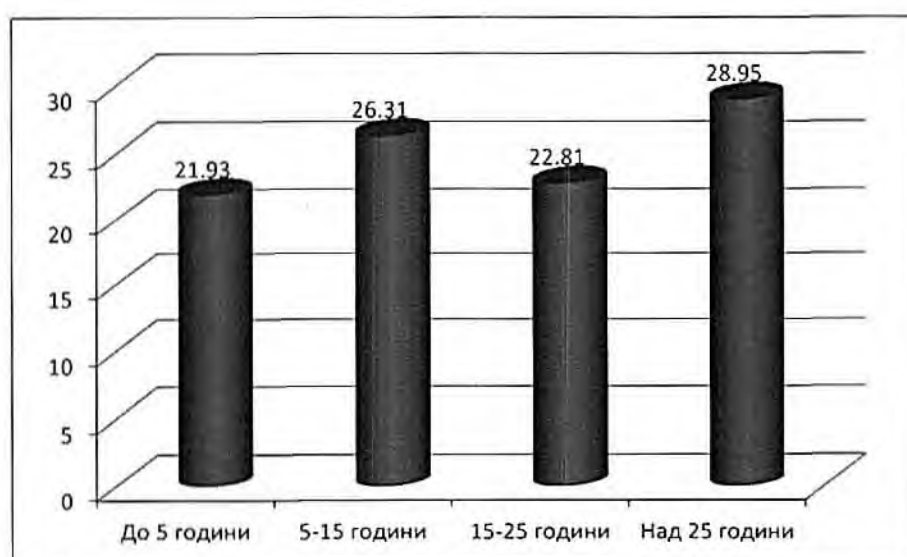
Табела 4. Структурата на примерокот на анкетирани педагози вработени низ регионите на Р. Македонија

| Училишта             | Педагози вработени во други градови на Р.М. |        |
|----------------------|---------------------------------------------|--------|
|                      | f                                           | %      |
| Вардарски регион     | 10                                          | 16,13  |
| Пелагониски регион   | 8                                           | 12,90  |
| Источен регион       | 8                                           | 12,90  |
| Југоисточен регион   | 10                                          | 16,13  |
| Североисточен регион | 6                                           | 9,68   |
| Југозападен регион   | 9                                           | 14,52  |
| Полошки регион       | 11                                          | 17,74  |
| Вкупно:              | 62                                          | 100,00 |

Педагозите во рамките на ова истражување се разликуваат според нивниот работен стаж, при што сите четири групи речиси се изедначени помеѓу себе во однос на големината на примерокот. Во наредната табела го прикажуваме примерокот на анкетираниите педагози според должината на нивниот работен стаж.

Табела 5. Структура на примерокот на педагози според работниот стаж

| Работен стаж  | f   | %      |
|---------------|-----|--------|
| До 5 години   | 25  | 21,93  |
| 5-15 години   | 30  | 26,31  |
| 15-25 години  | 26  | 22,81  |
| Над 25 години | 33  | 28,95  |
| Вкупно:       | 114 | 100,00 |



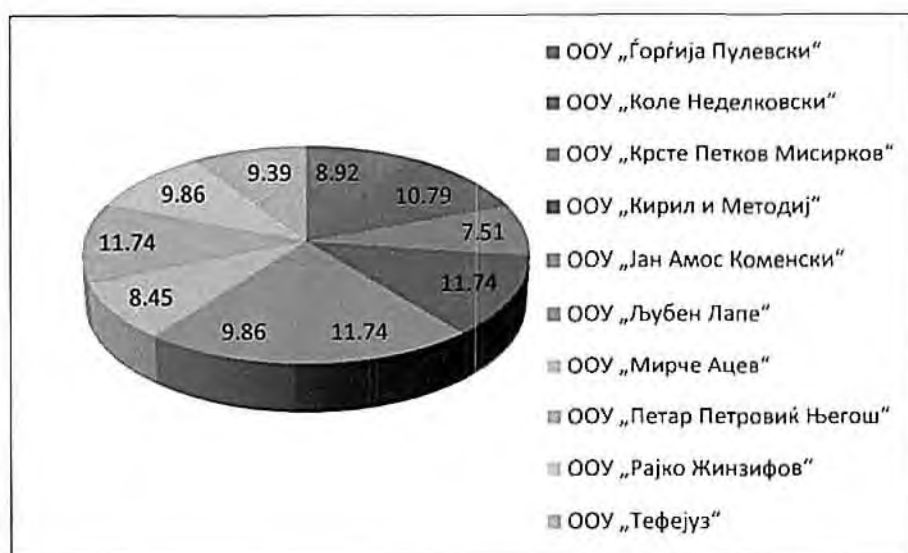
Слика 12. Графички приказ на примерокот педагози според нивниот работен стаж

## 6.2. ПРИМЕРОК НА НАСТАВНИЦИ

Во рамките на нашето истражување втората целна група која беше испитувана беа наставниците. Станува збор за наставници од 10 основни училишта од територијата на Скопје. Во Табелата 5 може да се види застапеноста на наставниот кадар и училиштата од каде што потекнуваат овие наставници, а на сликата 14 тие се прикажани графички со цел стекнување подобар преглед и увид во примерокот.

Табела 6. Структурата на примерокот на наставници според местото на работа

| Примерок на наставници      | f   | %     |
|-----------------------------|-----|-------|
| ООУ „Горѓија Пулевски“      | 19  | 8,92  |
| ООУ „Коле Неделковски“      | 23  | 10,79 |
| ООУ „Крсте Петков Мисирков“ | 16  | 7,51  |
| ООУ „Кирил и Методиј“       | 25  | 11,74 |
| ООУ „Јан Амос Коменски“     | 25  | 11,74 |
| ООУ „Љубен Лапе“            | 21  | 9,86  |
| ООУ „Мирче Ацев“            | 18  | 8,45  |
| ООУ „П.П. Његош“            | 25  | 11,74 |
| ООУ „Рајко Жинзифов“        | 21  | 9,86  |
| ООУ „Тефејуз“               | 20  | 9,39  |
| Вкупно:                     | 213 | 100,0 |



Слика 13. Графички приказ на структурата на примерокот на наставници според местото на работа

Наставниците во рамките на ова истражување беа поделени во две речиси идентични групи – на одделенски и предметни наставници (Табела 7).

Табела 7. Структура на анкетираните наставници според образовниот циклус во кој го изведуваат воспитно-образовниот процес

| Наставници            | f   | %      |
|-----------------------|-----|--------|
| Одделенски наставници | 106 | 49,77  |
| Предметни наставници  | 107 | 50,23  |
| Вкупно:               | 213 | 100,00 |

Сметавме дека е значајно да се согледаат и анализираат разликите во ставовите и мислењата на наставниците во зависност од тоа дали нивниот професионален ангажман е фокусиран на одделенската или пак на предметната настава, бидејќи тоа може да продуцира различно видување за нивната соработка со педагозите, односно различно третирање на одредени подрачја на делување на педагозите, тргнувајќи од самиот факт дека се разликуваат интересите, потребите и приоритетите на одделенските и предметните наставници во училишните опкружувања.

### 6.3. ПРИМЕРОК НА УЧЕНИЦИ

Со цел да се добие што поширока перспектива при редефинирањето на структурата на носечкиот програмски документ, како база за работа на педагозите неопходно беше и вклучувањето на учениците во истражувањето.

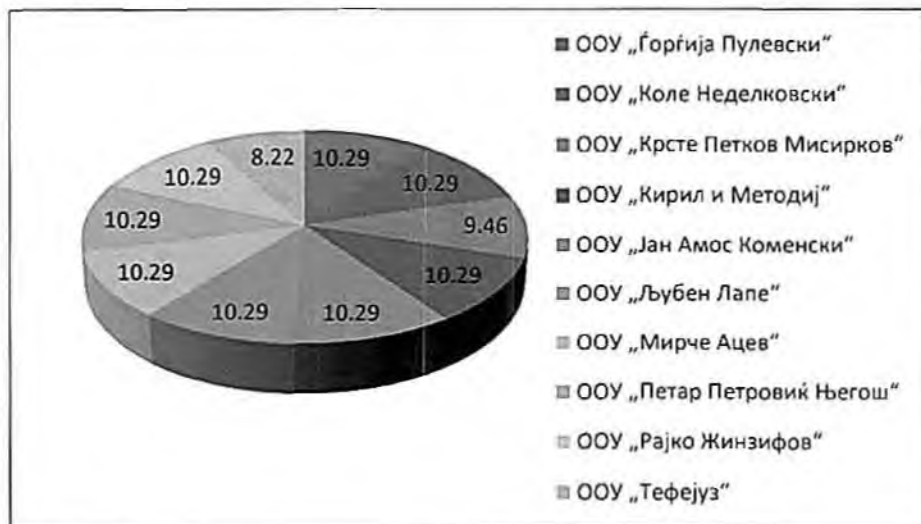


Како што може да се види од Табелата 8, примерокот на ученици помеѓу училиштата е речиси целосно изедначен и се движи од 20 ученици од ОУ „Тефејуз“ до 25 ученици во останатите основни училишта, освен во ОУ „Крсте Петков Мисирков“ каде 23 ученици учествуваа во ова истражување.

Табела 8. Структурата на примерокот на ученици

| Примерок на ученици         | f   | %     |
|-----------------------------|-----|-------|
| ООУ „Горѓија Пулевски“      | 25  | 10,29 |
| ООУ „Коле Неделковски“      | 25  | 10,29 |
| ООУ „Крсте Петков Мисирков“ | 23  | 9,46  |
| ООУ „Кирил и Методиј“       | 25  | 10,29 |
| ООУ „Јан Амос Коменски“     | 25  | 10,29 |
| ООУ „Љубен Лапе“            | 25  | 10,29 |
| ООУ „Мирче Ацев“            | 25  | 10,29 |
| ООУ „П.П. Његош“            | 25  | 10,29 |
| ООУ „Рајко Жинзифов“        | 25  | 10,29 |
| ООУ „Тефејуз“               | 20  | 8,22  |
| Вкупно:                     | 243 | 100,0 |

Треба да се нагласи дека со истражувањето беа опфатени учениците од завршните осми одделенија, тргнувајќи од претпоставката дека тие би имале многу повеќе искуство од непосреден контакт и соработка со училишните педагози, што би било претпоставка за нивни сугестии и предлози во насока на иновирање на програмските основи на дејноста на училишните педагози.



Слика 14. Графички приказ на структурата на примерокот на ученици

#### 6.4. ПРИМЕРОК НА РОДИТЕЛИ

Примерокот во истражувањето го сочинуваа и родители на учениците кои ја следат одделенската и предметната настава во десет горенаведени основни училишта. Примерокот се состои од 199 родители од десет основни училишта во Скопје. Целта беше колку што е можно тие да бидат подеднакво застапени, од сите основни училишта, во што и успеавме, како што може да се види од Табелата 8. Бројот на родители се движи од најмалку 6 родители од ОУ „Ѓорѓија Пулевски“, до 26 од ОУ „П. П. Његош“.

Табела 9. Структура на примерокот на родители

| Примерок на родители       | f   | %      |
|----------------------------|-----|--------|
| ОУ „Ѓорѓија Пулевски“      | 6   | 3,02   |
| ОУ „Коле Неделковски“      | 25  | 12,56  |
| ОУ „Крсте Петков Мисирков“ | 12  | 6,03   |
| ОУ „Кирил и Методиј“       | 25  | 12,56  |
| ОУ „Јан Амос Коменски“     | 24  | 12,06  |
| ОУ „Љубен Лапе“            | 18  | 9,05   |
| ОУ „Мирче Ацев“            | 18  | 9,05   |
| ОУ „П.П. Његош“            | 26  | 13,07  |
| ОУ „Рајко Жинзифов“        | 25  | 12,56  |
| ОУ „Теофанов“              | 20  | 10,05  |
| Вкупно:                    | 199 | 100,00 |

Со анкетирањето беа опфатени родителите на учениците од повисоките одделенија, со намера нивното повеќегодишно искуство на соработка со педагозите да можат да го искористат како платформа при дефинирањето на состојбите, посочувањето на позитивните аспекти, но и анализирањето на слабостите во нивната комуникација со училишните педагози.

#### 6.5. ПРИМЕРОК НА УЧИЛИШНИ ДИРЕКТОРИ

Во насока на што поцелосно согледување и реално видување на постоечките програмски основи за работа на училишните педагози, со истражувањето беа опфатени и десет директори на горенаведените основни училишта.

Интересно е да се нагласи дека 20 % од директорите, во согласност со примарната вокација, се училишни педагози со претходно повеќегодишно искуство од оваа работна позиција, во истите матични училишта каде што се сега на раководна позиција. 80% од останатите испитаници се училишни

директори коишто претходно ја извршувале воспитно-образовната дејност како одделенски или предметни наставници.

Важно е да се напомене и фактот дека истражувањето е спроведено во периодот април-јуни 2014. Едно од најдоминантните влијанија го изврши процесот на подготвување, организирање и спроведување на екстерното оценување. Тоа од друга страна пак, имаше свое влијание и при формулирањето на ставовите, мислењата и очекувањата на сите вклучени воспитно-образовни субјекти во однос на улогата, задачите и активностите на педагозите во училишните средини.

## 7. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИ

Во овој труд се употребени квантитативни и квалитативни методи. Квантитативниот приод е употребен при верификација на хипотезите, мерењето на варијаблите и анализата на односите меѓу варијаблите. За таа цел се спроведе анкета со прашалник (беа употребени четири прашалници, по спроведено пилот-истражување на македонска популација). За опис на квантитативните податоци добиени од ова истражување се користеше аритметичката средина која претставува збир на мерени податоци поделени со бројот на мерењата. За мерење на варијабилноста на податоците се користеше мерката на варијабилност - стандардна девијација, која е најдобар индикатор за растурањето на скоровите во примерокот и претставува основа за процена на варијабилноста на појавата во популацијата. За да се утврдат разликите помеѓу групите се користеше т-тест, а беше спроведен и Хи квадрат кај дисконтинуираните варијабли.

Обработката на податоците добиени со помош на отворените прашања беше направена врз основа на користење на кодови, групирање на податоци и нивно категоризирање.

Анкетата со прашалник која се спроведе во истражувањето е обемна и беа потребни околу 40 минути за пополнување. Од тестовите се добија квантитативни податоци. Квалитативни податоци беа добиени со отворени прашања, а обработката се изврши со помош на класифицирање на одговорите во категории, т.е. „затворање на одговорите“.

Традиционално, валидноста во квалитативните истражувања подразбира одредување на степенот до кој соодветствуваат со реалноста тврдењата на истражувачот во врска со сознанијата до кои дошол, и тоа онака како што е таа конструирана од самите учесници во истражувањето (Eisner & Peshkin, 1990, според Cho & Trent, 2006 според Кениг, 2007). Типичен начин за подобрување, односно тестирање на валидноста (и релијабилноста) во квалитативната методологија е стратегијата наречена триангулација. Триангулацијата на методите (мултиметодска триангулација) со чија помош се добиени податоците во ова истражување е најкомплексна во својата природа. Во најшироката смисла на зборот, таа подразбира употреба и на квалитативни и квантитативни методи во проучувањето на појавата. Усогласеноста на наодите до кои се доаѓа со користење на двата пристапи би требало да биде јасен знак дека наодите се валидни. Користењето на овој пристап во последно време станува широко употребувана стратегија за тестирање на валидноста, не само поради тоа што на прв поглед изгледа како одличен начин за докажување на веродостојноста на наодите, туку и поради тоа што дава можност да се интегрираат добрите страни и да се надминат недостатоците на методите.

За да се потврдат/отфрлат поставените хипотези во истражувањето се употреби т-тест со што се утврди значајноста на разлики помеѓу групите, како и Хи квадрат за утврдување на разлики меѓу категоријалните варијабли.

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



## 1. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ ДОБИЕНИ ОД ПРАШАЛНИКОТ НАМЕНЕТ ЗА ПЕДАГОЗИТЕ

### 1.1. МИСЛЕЊЕ НА УЧИЛИШНИТЕ ПЕДАГОЗИ ЗА КВАЛИТЕТОТ НА ПОСТОЕЧКИТЕ ОФИЦИЈАЛНИ И УНИФИЦИРАНИ ПРОГРАМСКИ ОСНОВИ ЗА НИВНАТА ДЕЈНОСТ

Училишните педагози се директно и секојдневно инволвирани во спроведувањето на различни активности коишто треба да се програмски покриени, со јасни содржински контури. Нивните лични согледувања за горенаведениот документ се драгоцени, бидејќи тие се непосредни, произлезени од секојдневна педагошка дејност и практика. Со цел да се утврди каков е ставот на педагозите во однос на наведените подрачја за работа во засега единствениот официјален програмски документ „Основи за програмирање на работата на педагозите“, педагозите имаа можност да се изјаснат за неговиот квалитет, сеопфатност, актуелност и применливост.

Како што може да се види од Табелата 10, само 4,39% од педагозите сметаат дека програмските основи се некавалитетен програмски документ, за 41,23% педагози претставува квалитетен документ според кој го вршат планирањето на своите задачи и активности, а за 46,49% училишни педагози е делумно квалитетен, корисен документ.

Табела 10. Ставови на педагозите за квалитетот на програмските основи

| Категории на одговори       | f   | %      |
|-----------------------------|-----|--------|
| Квалитетен документ         | 47  | 41,23  |
| Делумно квалитетен документ | 53  | 46,49  |
| Некавалитетен документ      | 5   | 4,39   |
| Друго                       | 9   | 7,89   |
| Вкупно:                     | 114 | 100,00 |

Интересен податок за толкување се речиси 7,89% од испитаниците коишто не одбрале ниту еден од претходните категории на одговори, што индиректно наведува на размислување дека, најверојатно, постоечкиот програмски документ не го познаваат структурно или пак можеби не го ползуваат како основа при креирање на своите програми. На ова размислување наведува и нивната неформална меѓусебна комуникација која е остварена по пополнувањето на анкетниот прашалник, кога евидентно беше дискутирањето околу други алтернативни супститути на литература и документи, извори кои служат како ориентир при градење на годишните програми за работа и нивната педагошка дејност. Во таа насока може да се анализира и ставот на речиси 4,39% на училишни педагози кои постоечките програмски основи ги вреднувале како некавалитетен документ, што јасно упатува на заклучок дека тие добро содржински ги познаваат, но не го користат како база, основа и релевантен извор при градење на сопствените

годишни програми за работа, бидејќи во нив препознале доста недоследности и слабости. Оваа негативна перцепција за постоечкиот, единствен програмски документ за педагошка дејност, секако, конструктивно може да се трансформира во позитивна појдовна позиција со цел внесување на соодветни корективни елементи во нив.



Слика 15. Графички приказ на одговорите на педагозите за квалитетот на програмските основи „Основи за програмирање на работата на педагогот“

Воедно, интересно е да се акцентира дека сепак над 46% од педагозите го детерминираат горенаведениот програмски документ како делумно квалитетен, што значи дека воочиле соодветни недостатоци кои треба да бидат индикатор за внесување на одредени содржински измени. Иако само 4,39% од испитаниците посочиле дека програмските основи се неквалитетен документ, сепак и тие претставуваат едно мало јадро, кое најверојатно користи други извори при програмирањето, што секако треба да биде предмет на интерес со цел нивно обединување во потенцијално нов програмски документ.

Од друга страна пак, над 40% од испитаниците го оценуваат документот како квалитетен извор и основа при годишното планирање, што можеби се должи и на фактот дека посочените програмските основи се единствен официјален документ со кој располагаат педагозите во Р.М. повеќе од една деценија.

Во согласност со добиените податоци кои покажуваат дека најголем процент од анкетираните педагози се изјасниле дека програмските основи се делумно квалитетен документ и неквалитетен документ се констатира дека првата хипотеза која гласеше, училишните педагози сметаат дека наведените подрачја за работа во „Основите за програмирање на работата

на педагозите" не се содржински квалитетна основа за развивање на педагошката дејност, делумно се потврдува.

## 1.2. МИСЛЕЊЕ НА УЧИЛИШНИТЕ ПЕДАГОЗИ ЗА СТЕПЕНОТ НА ЈАСНОСТ И ДЕФИНИРАНОСТ НА ПОСТОЕЧКИТЕ ПРОГРАМСКИ ОСНОВИ

Втората хипотеза во рамките на ова истражување беше проверена преку согледување на два суптилни аспекти на структурната поставеност на програмските основи за работа на педагозите. Степенот на јасност и дефинираност на програмските основи на „Основите за програмирање на работата на педагогот“ беше мерен на скала од Ликертов тип од 1 до 5. Јасноста и дефинираноста на програмските основи е пресудна алка за успешно структурирање на тековните активности, со цел нудење на конструктивна платформа за непосредната педагошка дејност во училишните опкружувања.

Кога станува збор за степеност на јасност и дефинираност на програмските основи „Основите за програмирање на работата на педагогот“, во Табела 11. може да се види дека 12,28 % педагозите не се согласуваат дека овој документ е јасно дефиниран, додека многу поголем процент (64,91%) од испитаниците се согласуваат со ова тврдење.

Табела 11. Одговори на педагозите според тоа колку од нив сметаат дека програмските основи „Основите за програмирање на работата на педагогот“ е документ кој потполно и јасно ги дефинира подрачјата на делување и работа на училишниот педагог

| Категории на одговори       | f   | %      |
|-----------------------------|-----|--------|
| Воопшто не се согласувам    | 2   | 1,76   |
| Не се согласувам            | 14  | 12,28  |
| Немам мислење               | 17  | 14,91  |
| Се согласувам               | 74  | 64,91  |
| Во потполност се согласувам | 7   | 6,14   |
| Вкупно:                     | 114 | 100,00 |



Слика 16. Графички приказ на одговорите на педагозите според тоа колку од нив сметаат дека програмските основи „Основи за програмирање на работата на педагогот“ е документ кој потполно и јасно ги дефинира подрачјата на делување и работа на училишниот педагог

Табела 12. Аритметичка средина, медијана и стандардно отстапување за јасноста на програмските основи „Основи за програмирање на работата на педагогот“

|     |      |
|-----|------|
| M   | 3,61 |
| Mdn | 4,00 |
| SD  | 0,85 |

Во согласност со добиените резултати може да се воочи дека поголем дел од педагозите сметаат дека програмските основи „Основи за програмирање на работата на педагогот“ потполно и јасно ги дефинира подрачјата на работа. Иако речиси над 70% од испитаниците се согласуваат со ставот за целосна дефинираност на подрачјата на професионалното делување на педагозите, не смее да се занемарат речиси 15% од испитаниците кои немаат мислење или пак 12,28% од училишните педагози кои немаат позитивен став по однос на тоа. Ова е важен индикатор дека околу 27% од испитаниците не го делат мислењето за квалитетна дефинираност на подрачјата, најверојатно, препознавајќи и согледувајќи ја некомпатибилноста помеѓу содржините во горенаведениот документ и тие коишто непосредно ги внесуваат и застапуваат низ призмата на своето професионално ангажирање во училишните средини.

Воедно неминовно е да се напомене дека преку непосредните контакти со педагозите - испитаници можевме да дојдеме со сознание дека најголем број од нив тесно соработуваат при дефинирањето на контурите на



своите годишни програми (на ниво на здружение на педагози, на ниво на општини), што од друга страна пак, наведува на размислување дека процесот на програмирањето на педагошката дејност не е условно зависен само од постоечкиот документ, туку дека многу често непосредното искуство и позитивните педагошки практики се пресудни компоненти за создавање на програмски рамки и тематски компоненти.

Вториот сегмент од втората хипотеза се однесуваше на мислењето за зададените подрачја и рамковните содржини на дејноста на училишниот педагог во „Основите за програмирање на работата на педагогот“. Од Табелата 13 може да се види дека најголемиот процент од 64,04% од училишните педагози сметаат дека рамките на подрачјата во „Основите за програмирање на работата на педагогот“ се прецизно определени и разграничени. Добиениот податок речиси во целост се совпаѓа со претходно анализираниот податоци за јасно дефинирани подрачја на горенаведениот документ.

Табела 13. Ставови на педагозите за зададените подрачја и рамковни содржини на дејност во програмските основи

| Категории на одговори | f   | %      |
|-----------------------|-----|--------|
| Прецизни              | 73  | 64,04  |
| Површни               | 27  | 23,68  |
| Непрецизни            | 6   | 5,26   |
| Друго                 | 8   | 7,02   |
| Вкупно:               | 114 | 100,00 |



Слика 17. Графички приказ на одговорите на педагозите според тоа каков е нивниот став за зададените подрачја и рамковни содржини на дејност во програмските основи „Основи за програмирање на работата на педагогот“



Речиси 23,68% од училишните педагози ги квалификувале постоечките програмски подрачја како површни, односно 5,26% од испитаниците сметаат дека утврдените и понудените подрачја на делување се непрецизни. Од ова може да се отвори дилемата дали низ нивната лична педагошка практика согледале некомпатибилност помеѓу дефинираните програмски подрачја и од друга страна, програмските ситуации. Ова треба да се толкува и искористи како стимулативна констатација и база за редифинирање и содржинско проширување на понудените пет програмски подрачја во анализираниот документ.

Генерално, може да се претпостави дека во отсуство на други релевантни официјални документи, педагозите го препознаваат како единствен извор кој им е насока при планирање на годишно ниво, што индиректно влијае и врз нивното позитивно квалитативно вреднување на неговата структура и содржина. Треба да се напомене дека станува збор за носечки пет подрачја во работата на педагозите што се секојдневно застапени во нивната дејност (што се покажа и при содржинската анализа на нивните годишни програми), што пак има позитивно влијание врз нивното согледување како прецизно дефинирани. Но, од друга страна пак, не смеат да се занемарат над 23,68% од педагозите коишто програмските основи ги оцениле како површни. Тие дале првичен сигнал дека е потребно иновирање и актуализирање на постоечкиот документ, во насока на негово осовременување и приспособување кон барањата на училишните практики, а ниту пак 5,26% од педагозите кои сметаат дека предвидените подрачја не се прецизно дефинирани.

Сепак, резултатите од ова истражување не ја потврдија втората хипотеза која гласеше дека училишните педагози сметаат дека наведените подрачја во програмскиот документ не се прецизно разграничени и дефинирани.

### **1.3. МИСЛЕЊЕ НА УЧИЛИШНИТЕ ПЕДАГОЗИ ЗА НЕПОСРЕДНАТА РЕАЛИЗАЦИЈА НА ПРОГРАМСКИТЕ ПОДРАЧЈА**

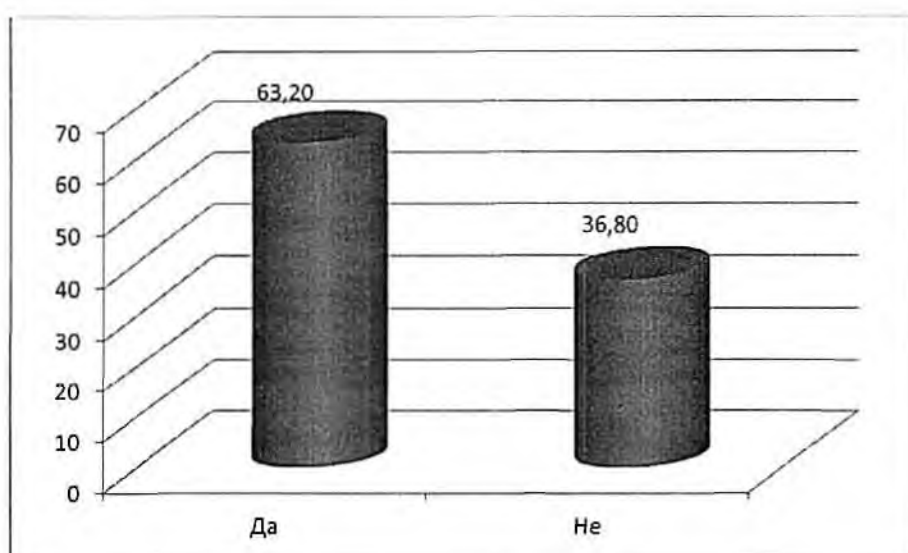
Интересно беше да се осветли и провери и хипотезата која гласеше дека педагозите во својата работа најчесто реализираат активности од програмското подрачје: непосредно следење на воспитно-образовната работа во својата секојдневна практика.

Оваа хипотеза ќе биде анализирана преку три аспекти мерени квантитативно, но надградени и со помош на квалитативна анализа.

Првиот сегмент од оваа хипотеза се однесува на мислењето на педагозите за тоа дали со „Основите за програмирање на работата на педагозите“ се опфатени сите подрачја и содржини од секојдневната активност на училишниот педагог.

Табела 14. Одговори на педагозите според тоа дали се опфатени сите подрачја и содржини од секојдневната активност на училишниот педагог во постоечките програмски основи

| Категории на одговори | f   | %      |
|-----------------------|-----|--------|
| Да                    | 72  | 63,20  |
| Не                    | 42  | 36,80  |
| Вкупно:               | 114 | 100,00 |



Слика 18. Графички приказ на одговорите на педагозите според тоа дали се опфатени сите подрачја и содржини од секојдневната активност на училишниот педагог во постоечките програмски основи

Од одговорите може да се види дека најголем број од педагозите (63,20%) сметаат дека со „Основите за програмирање на работата на педагозите“ се опфатени сите подрачја и содржини од секојдневната активност на училишниот педагог. Исто така, не смее да се запостави исклучително висок процент (36,80%) на негативни одговори кои ги дале педагозите, што е директен индикатор дека програмскиот документ не е компатибилен со сите аспекти на нивното професионално делување, односно дека најверојатно самите детектирале одредени видови активности коишто не можат да се интегрираат во рамките на некое од содржаните пет области. Горенаведениот процент на испитаници не треба да се користи во насока на толкување дека оваа група педагози воопшто не го користи постоечкиот програмски документ, туку дека при неговата употреба препознале недоволна широчина и флексибилност во понудените тематски рамки.

Како дополнување на ова прашање, педагозите имаа можност да дополнат кои подрачја и содржини не се опфатени со „Основите за програмирање на работата на педагозите“.

Квалитативната анализа покажа дека во најголем број во документот не се опфатени соработката со родителите; со локалната самоуправа и другите образовни институции; учеството во проекти, како и дека отсуствува можноста за избирањето подрачја на работа според специфичните услови за работа во одредени училишни средини.

Со цел да се провери хипотезата испитуван е и квалитетот на разработеност на подрачјата на работа на педагогот во „Основи за програмирање на работата на педагозите“.

Со помош на скала од Ликертов тип, на скала од 1 (најмалку разработени) до 5 (најмногу разработени), педагозите имаа можност да ги оценуваат петте подрачја. Со оглед на фактот што аритметичката средина може да изнесува од 1 до 5, за секое од овие подрачја може да забележиме дека сите се наоѓаат во горниот дел од скалата со аритметичка средина повисока од  $M=2,5$ . Според одговорите на педагозите, најразработено е подрачјето советодавно-консултативна работа со наставниците, речиси идентично колку и подрачјето непосредно следење на воспитно-образовната работа во училиштето.

Најмалку разработено, односно последно рангирано е подрачјето аналитичко-истражувачка работа (Табела 15).

Табела 15. Аритметичка средина и стандардно отстапување за подрачјата на работа на педагогот, според квалитетот на нивната разработеност во „Основите за програмирање на работата на педагогот“

| Категории на одговори                                           | N   | Min  | Max  | M    | SD   |
|-----------------------------------------------------------------|-----|------|------|------|------|
| непосредно следење на воспитно-образовната работа во училиштето | 114 | 0,00 | 5,00 | 3,78 | 1,27 |
| советодавно-консултативна работа со наставниците                | 114 | 0,00 | 5,00 | 3,79 | 1,24 |
| аналитичко-истражувачка работа                                  | 114 | 0,00 | 5,00 | 2,95 | 1,17 |
| стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар               | 114 | 0,00 | 5,00 | 3,25 | 1,25 |
| педагошка евиденција и документација                            | 114 | 0,00 | 5,00 | 3,02 | 1,45 |



Слика 19. Графички приказ за подрачјата на работа на педагогот, според квалитетот на нивната разработеност во „Основи за програмирање на работата на педагогот“

Со цел да се потврди/отфрли хипотезата испитувана е и застапеноста на подрачјата на работа на педагогот во секојдневната работа.

Табела 16. Аритметичка средина и стандардно отстапување за застапеноста на подрачјата на работа на педагогот во секојдневната работа

| Категории на одговори                                           | N   | Min  | Max  | M    | SD   |
|-----------------------------------------------------------------|-----|------|------|------|------|
| непосредно следење на воспитно-образовната работа во училиштето | 114 | 1,00 | 5,00 | 4,23 | 1,06 |
| советодавно-консултативна работа со наставниците                | 114 | 1,00 | 5,00 | 4,22 | 1,00 |
| аналитичко-истражувачка работа                                  | 114 | 1,00 | 5,00 | 2,92 | 1,21 |
| стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар               | 114 | 1,00 | 5,00 | 3,28 | 1,30 |
| педагошка евиденција и документација                            | 114 | 1,00 | 5,00 | 3,71 | 1,29 |





Слика 20. Приказ на одговорите на педагозите за застапеноста на подрачјата на работа на педагогот во секојдневната работа

Најмалку застапено, односно последно рангирано е подрачјето аналитичко-истражувачка работа.

Во Табелата 17 даден е приказ на дополнителните активности на педагозите кои се рангирани според нивната фреквенција на учество. Како што може да се забележи, педагозите во најголема мера учествуваат во следењето и стручната помош при организацијата на наставата по задолжителните, изборните и факултативните предмети, додатната, дополнителната и целодневната настава, и тоа со цели 77%, наспроти останатите активности кои ги има во многу помал процент.

Табела 17. Приказ на учество на педагозите во училишните активности и нивно рангирање

| Категории на одговори                                                                                                                                                            | %  | ранг |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| а) учество во следењето и стручната помош при организација на наставата по задолжителните, изборните и факултативните предмети, додатната, дополнителната и целодневната настава | 77 | 1    |
| б) учество во следење и помош во организација и реализација на воннаставните активности                                                                                          | 6  | 2    |
| в) непосредно следење, проучување, вреднување и унапредување на сопствената работа (планирање, програмирање, евидентирање и документирање)                                       | 4  | 3    |



|                                                                                                                                                                                               |   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|
| г) инструктивно-консултативна работа со наставниците при планирањето и подготовката на наставата                                                                                              | 2 | 4  |
| д) учество во откривањето на причините кои доведуваат до промени во однесувањето на учениците (потешкотии и проблеми во учењето и наставата, семејството и опкружувањето)                     | 1 | 10 |
| ѓ) учество во барањето на рационални можности за поодмерено ангажирање на учениците со наставни и воннаставни задолженија                                                                     | 1 | 10 |
| е) учество во советодавната работа со родителите чии деца имаат проблеми во учењето и напредувањето, како и на оние кои побрзо напредуваат                                                    | 1 | 10 |
| ж) испитување на педагошките фактори за асоцијалното однесување на учениците                                                                                                                  | 1 | 10 |
| з) испитување на причините за нередовното посетување на наставата од страна на некои ученици                                                                                                  | 1 | 10 |
| с) откривање на причините и тешкотиите на учениците кои заостануваат во учењето од педагошки аспект                                                                                           | 1 | 10 |
| и) изработка на проекти, инструменти и други елементи од истражувачката методологија                                                                                                          | 1 | 10 |
| ј) изработка на прегледи, извештаи, анализи и други стручни материјали за потребите на стручните органи и тела во училиштето и надвор од него                                                 | 1 | 10 |
| к) учество во работата на стручните активи, одделенските совети, наставничкиот совет, директорот, во анализирањето и иновирањето, унапредувањето на воспитно-образовната работа во училиштето | 1 | 10 |
| л) учество во организирани форми на стручното усовршување преку активите, секциите, собирите, конгресите и симпозиумите на педагозите во земјава и надвор од неа                              | 1 | 10 |
| и) документација за сопствената работа, план и програма за работа, дневник за работа со учениците, родителите, наставниците, документација за извршената аналитичко-истражувачката работа     | 1 | 10 |

Резултатите прикажани во табелите 16 и 17 ја потврдија третата хипотеза која гласеше дека педагозите најчесто реализираат активности од

програмското подрачје - непосредно следење на воспитно-образовната работа.

Секако треба да се напомене фактот и сознанието до кое дојдовме преку неформална комуникација со педагозите - педагозите низ својата практика застапуваат различни активности кои се дел од сите пет подрачја, но се согласија дека интензитетот на реализацијата многу често не можат целосно независно и самостојно да го определат, туку дека тоа зависи од динамиката со која во даден момент се очекува и наметнува да бидат реализирани и спроведени одредни активности (кои понекогаш дури и не се целосно во ингеренции на педагошката служба). Училишните педагози дури и акцентираа дека понекогаш одредени содржини фигурираат само декларативно (свесни за нивната реална потреба), но за жал, поради пренагласеноста на актуелното барање за формалното градење на педагошката документација, внесување *ad hoc* измени коишто често ресорното министерство неплански ги внесува во текот на самата учебна година, почитување на правните регулативи во насока на избегнување на казни мерки и сл., планираните активности во одредени околности не ја добиваат посакуваната и планираната динамика и интензитет. Ова бара голема флексибилност од страна на педагозите, што од друга страна пак, за голем број од нив создава фрустрации и чувство на нецелосна професионална реализација. Можевме да согледаме дека најголем број од испитаниците се согласуваа околу констатацијата дека сосема запоставено подрачје на делување е аналитичко-истражувачката работа поради немање предуслови за квалитетно и доследно спроведување. Од друга страна пак, и покрај обидот за почитување на сите наведени подрачја во процесот на непосредната педагошка дејност, сепак поголемиот број педагози соработката со родителите ја проценија како исклучително интензивна, при што педагозите добиваат еден вид логистичка и координаторска улога во училиштето.

Оттука може да се воочи дека сосема разбирлива е резервираноста на педагозите во процесот на иницирање на потреба за нови современи програмски основи, знаејќи дека отсуствува јасна стратегија за нивната улога и дејност во наредната деценија. Голем број од нив се согласија со размислувањето дека е неопходна развојна стратегија за улогата, задачите и функцијата на стручната служба во основните и средните училишта, што пак потоа би било извор и база во процесот на планирање и програмирање на активностите на ниво на учебна година.

#### **1.4. МИСЛЕЊЕ НА ПЕДАГОЗИТЕ ЗА ПОТРЕБА ОД ПОДОБРУВАЊЕ НА СТРУКТУРАТА НА ПРОГРАМСКИТЕ ОСНОВИ**

Со цел да се провери четвртата хипотеза која гласи: Педагозите сметаат дека е потребно подобрување на структурата на постоечката програмска поставеност за да може да послужи како квалитетна основа при

изработувањето на нивните годишни програми за работа, беше особено важно да се испровоцира критичкиот став и размислувањето на училишните педагози, со цел да се дојде до конструктивни предлози и издржани сугестии (потпрени на рефлексииите од воспитно-образовната практика).

Исклучително е важно педагозите да изградат самокритичен однос, став кон актуелните официјални извори, со цел градење база за нови програмски рамки. Педагозите, генерално, беа мошне внимателни во изнесувањето на ставовите и беше евидентно дека ја согледаа потребата за содржински и структурни измени, но од друга страна пак, отсутствуваше прецизноста во изнесувањето на конкретни, концизни и јасно артикулирани предлози и примери што конкретно треба да биде предмет на ревидирање, како и според кој приоритет.

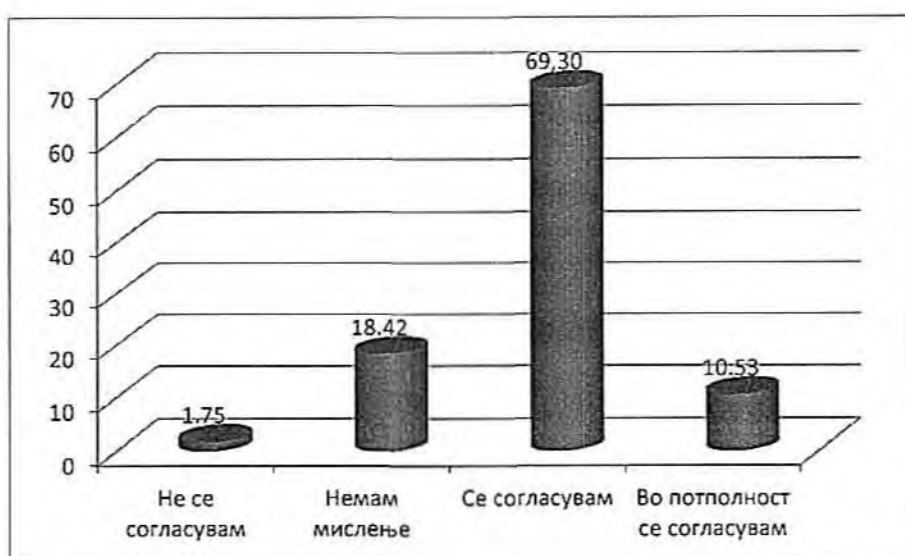
Во рамките на Табелата 18 даден е приказ на зачестеноста на одговорите на педагозите, кои ја потврдиле потребата од надградување и проширување на подрачјата за работа, содржани во програмскиот документ. Најголем број, 69,30% училишни педагози се согласуваат дека подрачјата лесно може да се надградат, што е доволно силен сигнал за ургентноста на самата потреба за реформирање на програмските области.

Табела 18. Одговори на педагозите за потребата за надградување и проширување на понудените подрачја на работа на педагогот во „Основи за програмирање на работата на педагогот“ со цел да соодветствуваат со актуелните очекувања од училишните педагози

| Категории на одговори       | f   | %      |
|-----------------------------|-----|--------|
| Не се согласувам            | 2   | 1,75   |
| Немам мислење               | 21  | 18,42  |
| Се согласувам               | 79  | 69,30  |
| Во потполност се согласувам | 12  | 10,53  |
| Вкупно:                     | 114 | 100,00 |

Табела 19. Аритметичка средина, медијана и стандардно отстапување за потребата за надградување и проширување на понудените подрачја на работа на педагогот во „Основи за програмирање на работата на педагогот“

|                |      |
|----------------|------|
| Mean           | 3,88 |
| Median         | 4,00 |
| Std. Deviation | 0,59 |



Слика 21. Графички приказ на одговорите на педагозите за потребата за надградување и проширување на понудените подрачја на работа на педагогот во „Основи за програмирање на работата на педагогот“ со цел да соодветствуваат со актуелните очекувања од училишните педагози

Мошне индикативно е што само 1,75% од педагозите дале негативен одговор и не ја детектирале потребата за содржинско и квалитативно надградување на постоечкиот документ. Може да се размислува и во насока на следната констатација дека овој мал процент на педагози не го потпира процесот на планирање и програмирање на своите активности на постоечкиот документ, туку дека станува збор за педагози со помало, почетничко работно искуство, кои истовремено комбинираат повеќе разновидни извори, потпрени и на професионалното искуство на педагозите коишто имаат повеќегодишна успешна практика во рамките на стручната служба. Од друга страна пак, мошне е интересно е да се осветли уште еден аспект на третираната проблематика. Исклучително висок процент на педагози (79,83%) ја искажале потребата за квалитативни промени во содржински аспект.

Евидентна беше дилемата кај педагозите во квалификувањето на постоечкиот официјален документ, но секако беше присутна и воздржаноста во искрено изнесување на ставот (анкетирањето се спроведуваше во период непосредно околу годишното екстерно тестирање).

Со оглед на изнесените констатации може да се заклучи дека **четвртата хипотеза се потврди**, односно дека, педагозите сметаат дека е потребно подобрување на структурата на постоечката програмска поставеност за да може да послужи како квалитетна основа при изработувањето на нивните годишни програми за работа. Ова јасно упатува на фактот дека училишните педагози се свесни, и покрај тоа што располагаат



само со овој официјален извор при процесот на програмирање, дека има реална потреба од содржинско надградување и проширување на гореспоменатиот документ.

### **1.5. МИСЛЕЊЕТО НА ПЕДАГОЗИТЕ ЗА КОМПАТИБИЛНОСТА НА ПРОГРАМСКИТЕ ОСНОВИ СО АКТУЕЛНИТЕ ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РЕФОРМИ**

Интересно беше да се осветли ставот на училишните педагози околу компатибилноста на понудените програмски подрачја со актуелните реформски исчекори во образовната сфера.

Во Табелата 20 даден е приказ на одговорите на педагозите преку кои може да се согледа нивното мислење за тоа колку „Основите за програмирање на работата на педагогот“ соодветствуваат и колку може со својата структура и содржина да одговора на актуелните реформи и нови очекувања од педагогот. Од одговорите на педагозите може да забележиме дека 23,68% сметаат дека сосема соодветствуваат, 6,14% дека не соодветствуваат, а 70,18% дека делумно соодветствуваат. Исклучително голем процент на опфатени педагози како испитаници се изјаснил дека програмските основи делумно соодветствуваат, што наведува на размислување дека постоечкиот програмски документ преку петте посочени подрачја во најголема мера ги оцртуваат контурите на дејноста на училишниот педагог, но тоа што отсуствува е длабочината на постоечките подрачја, како и немање јасна проекција за активностите и задачите на училишните педагози во наредниот период. Токму тука може повторно да се нагласи важноста и потребата за развивање и градење на развоен стратегиски документ за функцијата на стручната служба во севкупното училишно живеење и делување, со посебен и концизен осврт на принципите на кои треба да биде поставена дејноста на педагозите. Принципите притоа треба да послужат како темел при дефинирањето на целите и задачите на педагозите, каде секако треба да се внимава и вешто да се акцентираат формулираните цели и задачи кои со својата поставеност ќе иницираат постојано преобликување на програмските рамки. Само флексибилна структура на програмските основи ќе може да одговори на темпото на измени со кои како предизвик се соочува воспитно-образовниот систем на Р.М. Оттука може да произлезе размислување дека програмските основи и не треба да дадат конечен преглед на области, задачи и активности на педагозите, туку дека заложбите треба да се насочат кон креирање цели, со чијашто операционализација ќе се дефинираат контурите на дејноста на училишните педагози.

Резултатите посочени во Табелата 20 **ја потврдува петтата хипотеза** која гласеше дека училишните педагози се со став дека постоечката програмска поставеност на нивната работа не соодветствува на сите актуелни промени во образовната сфера кај нас. И тука може повторно



да се согледа дека е даден јасен сигнал од страна на педагозите за потребно содржинско надградување на програмските основи, односно нивно приспособување на динамиката на содржинските промени во образовната сфера, каде е евидентно дека улогата на педагозите излегува надвор од рамките на контурите зададени со петте тематски подрачја.

Табела 20. Одговори на педагозите врз основа на тоа дали „Основите за програмирање на работата на педагогот“ соодветствуваат и може со својата структура и содржина да одговорат на актуелните реформи и нови очекувања од педагогот

| Категории на одговори | f   | %      |
|-----------------------|-----|--------|
| Сосема соодветствува  | 27  | 23,68  |
| Делумно соодветствува | 80  | 70,18  |
| Не соодветствува      | 7   | 6,14   |
| Вкупно:               | 114 | 100,00 |



Слика 22. Графички приказ на одговорите на педагозите врз основа на тоа дали „Основите за програмирање на работата на педагогот“ соодветствуваат и може со својата структура и содржина да одговорат на актуелните реформи и нови очекувања од педагогот

#### 1.6. СТАВОВИ НА УЧИЛИШНИТЕ ПЕДАГОЗИ ЗА ПОТРЕБНИ ИЗМЕНИ ВО ПРОГРАМСКИТЕ ОСНОВИ ВО ЗАВИСНОСТ ОД ДОЛЖИНАТА НА РАБОТНИОТ СТАЖ

Шестата хипотеза во рамките на ова истражување се однесува на разликите во ставовите помеѓу педагозите со различна должина на

работниот стаж и потребата за измени во „Основите за програмирање на работата на педагозите“.

Табела 21. Мислењата на педагозите за потребата од измени во програмските основи во зависност од должината на работниот стаж.

| Категории на одговори |             | Потреба од измена |       |    |       |        |        |
|-----------------------|-------------|-------------------|-------|----|-------|--------|--------|
|                       |             | да                |       | не |       | Вкупно |        |
|                       |             | f                 | %     | f  | %     | f      | %      |
| Работно искуство      | до 5 години | 17                | 15,32 | 8  | 7,21  | 25     | 22,52  |
|                       | 5-15        | 14                | 12,61 | 15 | 13,51 | 29     | 26,13  |
|                       | 15-25       | 13                | 11,71 | 13 | 11,71 | 26     | 23,42  |
|                       | над 25      | 18                | 16,22 | 13 | 11,71 | 31     | 27,93  |
| Вкупно:               |             | 62                | 55,68 | 49 | 44,14 | 111    | 100,00 |

$$\chi^2 = 2,597 \quad df=3 \quad p>0,05$$

\* Забелешка: тројца испитаници не понудија одговори на ова прашање, поради што и во Табелата 21 може да се забележи дека вкупниот број испитаници кои одговориле на ова прашање е 111, наместо 114 (колку што вкупно беа опфатени училишни педагози со ова истражување).

Резултатите од добиениот Хи квадрат тест (Табела 21) не ја потврдија шесттата хипотеза која гласеше: постои разлика во ставовите на училишните педагози за потребните измени во постоечката програмска поставеност на нивната работа, во зависност од должината на нивниот работен стаж. Ова сознание упатува и на размислување дали можеби кај училишните педагози постои генерално тенденција за унифицирање на стратегија при креирање на годишните програми за работа, каде без оглед на работното искуство, на ниво на нивна меѓусебна соработка се развива дискусијата околу степенот и длабочината на разработеноста на секој програмски столб. Индикативно е што над половина од испитаниците, без оглед на должината на работното искуство, ја истакнале потребата за внесување измени во постоечкиот документ, што е доволно јасен сигнал за иницирање на системско ревидирање на досегашниот програмски документ.

Генерално можеме да размислуваме во насока на тоа дека без оглед на должината на работниот стаж на педагозите, сите подеднакво се соочуваат со проблем во градењето на годишните програми за својата дејност, имајќи предвид колку сеопфатни, лесно адаптабилни и применливи треба да бидат тие, во соработка со сите инволвирани и засегнати субјекти. Воедно сите педагози, низ неформалната комуникација, укажуваат на тоа дека треба да се зајакне нивото на нивната автономност, што би се реализирала преку нови реформски програми.

# 1.7. СТАВОВИ НА УЧИЛИШНИТЕ ПЕДАГОЗИ ЗА ПОТРЕБНИ ИЗМЕНИ ВО ПРОГРАМСКИТЕ ОСНОВИ ВО ЗАВИСНОСТ ОД МЕСТОПОЛОЖБАТА НА НИВНАТА РАБОТНА СРЕДИНА

Седмата хипотеза во рамките на ова истражување се однесува на разликите во ставовите помеѓу педагозите кои работат во различна средина (рурална/урбана) и нивната потреба за внесување измени во „Основите за програмирање на работата на педагозите“.

Табела 22. Ставови на педагозите од различна средина во однос на потребата од измени во постоечките програмски основи

| Категории на одговори |         | Потреба од измена |       |    |       |        |        |
|-----------------------|---------|-------------------|-------|----|-------|--------|--------|
|                       |         | Да                |       | Не |       | Вкупно |        |
|                       |         | f                 | %     | f  | %     | f      | %      |
| Средина               | Рурална | 35                | 31,53 | 21 | 18,92 | 56     | 50,45  |
|                       | Урбана  | 27                | 24,32 | 28 | 25,23 | 55     | 49,55  |
| Вкупно:               |         | 62                | 55,86 | 49 | 44,14 | 111    | 100,00 |

$$\chi^2 = 2,022 \text{ df}=1, p>0,05$$

\* Забелешка: тројца испитаници не понудија одговори на ова прашање, поради што и во Табелата 22 може да се забележи дека вкупниот број испитаници кои одговориле на ова прашање е 111, наместо 114 (колку што вкупно бев опфатени училишни педагози со ова истражување).

Вредноста на добиениот Хи квадрат тест не ја потврди седмата хипотеза која гласеше дека постои разлика во ставовите на училишните педагози од руралната и урбаната средина за потребните измени во „Основи за програмирање на работата на педагозите“. И во овој случај можеме да го понудиме толкувањето, дека без оглед на видот на локалното опкружување, повеќе од половина на вклучените педагози ја препознале потребата за внесување измени во горенаведениот документ. Ова сознание воедно би можело да се поткрепи и со согледувањето дека иницијативноста, инвентивноста и посветеноста на училишните педагози во развивањето и унапредувањето на воспитно-образовната дејност не зависи и не може да биде поврзана исклучиво со географската местоположба на училиштето. Можеме да размислуваме во насока на тоа дека без оглед на урбаното или руралното опкружување во кое дејствува педагогот, проблематиката поврзана со градењето на годишен програмски документ е подеднаков предизвик за училишните педагози. Во прилог на оваа констатација секако може да се разгледа и размислувањето дека со процесот на децентрализација на образованието, во голем број рурални општини кои имаат статус на самостојни општински единици, училишните педагози треба да понудат развиени иновативни програмски содржини, што како предизвик и задача подеднакво претстојат и за педагозите вработени во урбаните

средини. Токму оттука може да се поткрепи и аргументира сознанието дека не постојат разлики во ставовите на педагозите од руралната и урбаната средина за потребата од содржинско надградување на програмските документи.

#### 1.8. СТАВОВИ НА УЧИЛИШНИТЕ ПЕДАГОЗИ ЗА ВЛИЈАНИЕТО НА НИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВРЗ УСПЕШНОСТА НА РЕАЛИЗАЦИЈА НА СИТЕ ПРОГРАМСКИ ПОДРАЧЈА

Осмата хипотеза во рамките на овој труд беше испитувана и анализирана преку два аспекти, односно колку педагозите сметаат дека нивното базично образование придонесува во успешното реализирање на сите опфатени подрачја во „Основите за програмирање на работата на педагогот“ и колку педагозите сметаат дека за време на високото образование треба да се понудат повеќе програмски содржини во насока на идно успешно разработување на подрачјата на работа на педагозите.

Ова е исклучително интересно прашање, бидејќи ќе може да се осветли компатибилноста на студиските програми на Институтот за педагогија со очекувањата од педагозите во реалниот работен амбиент. Воедно ќе се направи обид и за провоцирање на конструктивен критички осврт и анализа од страна на педагозите за можни исцекори во насока на содржинско надградување на постоечката програмска база.

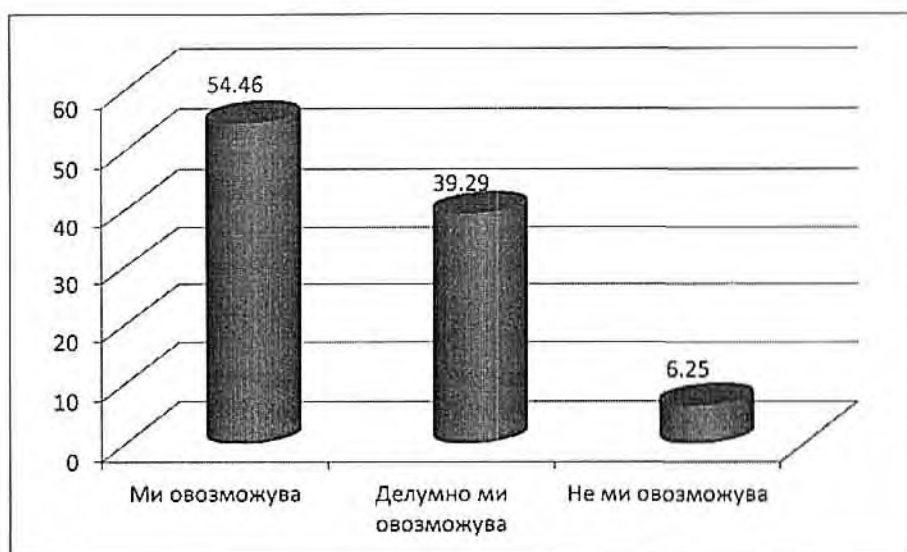
Табела 23. Одговори на педагозите за тоа колку базичното образование придонесува во успешното реализирање на сите опфатени подрачја во „Основите за програмирање на работата на педагогот“

| Категории на одговори | f   | %      |
|-----------------------|-----|--------|
| Ми овозможува         | 61  | 54,46  |
| Делумно ми овозможува | 44  | 39,29  |
| Не ми овозможува      | 7   | 6,25   |
| Вкупно:               | 112 | 100,00 |

*\*Забелешка: двајца испитаници не понудија одговори на ова прашање, поради што и во Табелата 23 може да се забележи дека вкупниот број испитаници кои одговориле е 112 наместо 114 (колку што вкупно има опфатено педагози со ова истражување).*

Како што може да се согледа од Табелата 23, половина од испитаниците (54,46%) сметаат дека базичното образование им овозможува успешно да ги реализираат сите опфатени подрачја во „Основите за програмирање на работата на педагогот“, што значи дека овој аспект ја потврди десеттата хипотеза.





Слика 23. Графички приказ на одговорите на педагозите според тоа колку базичното образование придонесува во успешното реализирање на сите опфатени подрачја во „Основи за програмирање на работата на педагогот“

Од горенаведеното лесно може да се заклучи дека генерално над 80% од испитаниците позитивно се изјасниле околу квалитетот на стекнатите теориски знаења за време на додипломските студии, кое го ставиле во контекст на предуслов за успешна реализација на програмските содржини. Ова е особено важен факт, бидејќи укажува на широка теоретска подготвеност на идните педагози, што им дава длабински увид во различни сфери, перспективи, задолженија и очекувања од позицијата училиштен педагог. Секако треба да се акцентира дека и процесот на континуираната професионална надградба сигурно извршил влијание при артикулирањето на одговорите и позитивно видување.

Табела 24. Одговори на педагозите за тоа колку во високото образование на идните педагози е потребно да се понудат повеќе програмски содржини во насока на идно успешно разработување на подрачја на работа на педагозите

| Категории на одговори       | f   | %      |
|-----------------------------|-----|--------|
| Немам мислење               | 8   | 7,02   |
| Се согласувам               | 80  | 70,18  |
| Во потполност се согласувам | 26  | 22,80  |
| Вкупно:                     | 114 | 100,00 |

Резултатите прикажани во Табелата 24 покажуваат дека дури 70,18% од педагозите сметаат дека во високото образование е потребно да се понудат дополнителни програмски содржини. Останатите 22,80% во целост се согласуваат со ова тврдење.



Според добиените резултати можеме да заклучиме дека **се потврди осмата хипотеза** која гласеше дека училишните педагози сметаат дека нивното факултетско образование на Институтот за педагогија има пресудно влијание врз успешноста на процесот на реализација на повеќе програмски подрачја. Воедно важен индикатор е искажаната потреба од страна на педагозите за нудење додипломски содржини коишто се во директна корелација со непосредната реализација на различните активности на педагозите во училишните средини. Можеби тоа треба да послужи како база за развивање програми за професионално усовршување и надградување на педагозите, кои би понудиле содржини од интерес на училишните педагози, а пласирани од страна на матичниот институт.

Генерално низ неформалната комуникација со педагозите вклучени во истражувањето, можеше да се препознае потребата од специјализирани обуки и стручно усовршување организирано од страна на Институтот за педагогија, со што овој вид обуки би биле еден вид специјалистички курсеви, поврзани со конкретни предизвици и проблематика блиска на училишните педагози.



Слика 24. Графички приказ на одговорите на педагозите за тоа колку во високото образование на идните педагози е потребно да се понудат повеќе програмски содржини во насока на идно успешно разработување на подрачја на работа на педагозите

### 1.9. МИСЛЕЊЕТО НА УЧИЛИШНИТЕ ПЕДАГОЗИ ЗА ВАЖНОСТА НА МЕЃУИНСТИТУЦИОНАЛНИОТ ПРИСТАП ПРИ ОСОВЕМЕНУВАЊЕТО НА ПРОГРАМСКИТЕ ОСНОВИ

Деветтата хипотеза во рамките на ова истражување се однесува на меѓуинституционалниот пристап во процесот на креирање на „Основите за програмирање на работата на педагогот“. Како што може да видиме од Табелата 25, во најголема мера, неспоредливо со останатите алтернативи,

педагозите сметаат дека во креирањето на овој документ треба да учествуваат училишните педагози, БРО, Институтот за педагогија – со 82,46% од сите одговори.

Табела 25. Можни креатори на „Основите за програмирање на работата на педагогот“

| Категории на одговори                                                                             | f   | %      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|--------|
| а) училишните педагози                                                                            | 5   | 4,39   |
| б) училишните педагози во соработка со другите стручни соработници (психолози, дефектолози и сл.) | 7   | 6,14   |
| в) училишните педагози во соработка со наставниците                                               | 3   | 2,63   |
| г) училишните педагози во соработка со самостојните педагошки советници                           | 2   | 1,75   |
| д) Институт за педагогија                                                                         | 3   | 2,63   |
| ѓ) училишните педагози, БРО, Институт за педагогија                                               | 94  | 82,46  |
| Вкупно:                                                                                           | 114 | 100,00 |

Во согласност со резултатите добиени и прикажани во Табелата 25 се потврди деветтата хипотеза која гласи: постои потреба од меѓуинституционална работа на осовременување на програмската поставеност за дејноста на училишниот педагог.

Може да се претпостави дека педагозите во меѓуинституционалната соработка гледаат поголема можност за структурирање на квалитетен програмски документ, кој би бил адекватно усогласен со современите педагошки теориски пристапи, но и со позитивните искуства од сферата на практиката. Генерално можеше да се забележи незадоволството на педагозите од актуелните состојби во нивното непосредно делување, намалена автономност и самостојност, наметнување задачи и задолженија коишто не се содржани во делокругот на активности на училишните педагози и сл. Евидентен беше ставот на педагозите дека немаат официјални линкови со ресорните образовни институции кои би можеле да ги консултираат за одредени предизвици поврзани со нивната непосредна дејност, но и каде би биле повикани (организирани како советодавно тело) со цел трансмисија на позитивни искуства и добри практики од педагошката дејност. Педагозите посочуваа дека како најкомпетентна институција за содржинско надградување на нивната секојдневна дејност го сметаат Институтот за педагогија, но исто така укажаа дека очекуваат поголема, поинтензивна соработка со матичниот институт, преку јасно утврдена динамика на стручни средби, консулативни состаноци, работилници, обуки, семинари структурирани и наменети само за училишните педагози.

## 2. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ ДОБИЕНИ ОД ПРАШАЛНИКОТ НАМЕНЕТ ЗА НАСТАВНИЦИ

Во рамките на овој докторски труд втора целна група која беше испитувана беа наставниците. Станува збор за наставници од 10 основни училишта од територијата на Скопје.

Наставниците во рамките на ова истражување беа поделени во две речиси идентични групи – на одделенски и предметни наставници.

Мошне значајно беше да се дојде до податоци, информации и ставови на наставниците во однос на програмските основи според кои се одвиваат активностите на педагозите, бидејќи наставниците се едни од клучните партнери на училишните педагози во широк спектар на секојдневни активности и задачи. Нивната улога директно им овозможува на наставниците да понудат конструктивни предлози, идеи и сугестии како важен импакт при надградувањето на програмските основи.

### 2.1. РАЗЛИКИ ВО СТАВОВИТЕ НА ОДДЕЛЕНСКИТЕ И ПРЕДМЕТНИТЕ НАСТАВНИЦИ ВО ОДНОС НА ТОА КОЛКУ ИМААТ ЈАСНА ПРЕТСТАВА ЗА РАБОТНИТЕ ЗАДАЧИ НА ПЕДАГОЗИТЕ

Во рамките на ова истражување беше предизвик да се провери дали постојат разлики во ставовите и мислењата на предметните и одделенските наставници во однос на јасната претстава на задачите кои секојдневно ги извршуваат педагозите, како и во однос на нивното активно партиципирање во важните училишни настани и активности.

Со цел да се испита десеттата хипотеза, пресметан е т-тест за значајност на разликите помеѓу двете споредувани групи – одделенски и предметни наставници, во однос на два аспекта: колку педагозите активно партиципираат во училишните активности и кои видови активности(работни задачи) тие ги предлагаат за подобрување на квалитетот на нивната работа.

*Табела 26. Значајност на разлики помеѓу одделенските и предметните наставници во однос на ставот за активното и посветеното партиципирање на педагогот во важните училишни настани и активности*

| Работна позиција според видот на наставата која ја изведуваат наставниците | N   | M    | SD   | Значајност на разлика |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|------|------|-----------------------|
| Одделенски                                                                 | 106 | 4,23 | 0,75 | t=1,20                |
| Предметни                                                                  | 107 | 4,11 | 0,74 | p>0,05                |

Вториот сегмент од оваа хипотеза се однесува на разликите во ставовите на одделенските и предметните наставници за претставата и сознанијата за работните задачи на педагогот во училиштето.

Табела 27. Значајност на разлики помеѓу одделенските и предметните наставници во однос на ставот за работните задачи на педагогот во училиштето со цел подобрување на реализација на тековни активности

| Работна позиција според видот на настава која ја изведуваат наставниците | N   | M    | SD   | Значајност на разлика |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|------|------|-----------------------|
| Одделенски                                                               | 106 | 3,97 | 0,68 | t=0,297<br>p>0,05     |
| Предметни                                                                | 107 | 3,94 | 0,68 |                       |

Резултатите прикажани за т-тестот во Табелата 26 и Табелата 27 не ја потврдија десеттата хипотеза која гласи дека постои разлика во ставовите на одделенските и предметните наставници за предложените видови активности за подобрување на квалитетот на работата на училишните педагози. Оттука може да се заклучи дека најверојатно педагозите посветуваат подеднакво внимание при развивањето на соработката со наставниците, без оглед на тоа дали станува збор за одделенска или пак за предметна настава во училиштата.

Трите тригодишни циклуси на основно образование се подеднакво важни и приоритетни за училишните педагози, зошто секој од нив носи свои специфики и посебности, а училишните педагози би требале да бидат еден вид оптимален поврзувач, во насока на промовирањето на ист квалитет и интензитет на соработка на сите инволвирани воспитно-образовни субјекти.

## 2.2. РАЗЛИКИ ВО МИСЛЕЊАТА НА ОДДЕЛЕНСКИТЕ И ПРЕДМЕТНИТЕ НАСТАВНИЦИ ВО ОДНОС НА НИВНИТЕ ПРЕДЛОЗИ ЗА ПРИОРИТЕТНИ ПОДРАЧЈА НА ДЕЛУВАЊЕ НА УЧИЛИШНИТЕ ПЕДАГОЗИ

Сметавме дека е потребно да се испита и провери дали постојат разлики во ставовите и мислењата на одделенските и предметните наставници во однос на нивните согледувања и сугестии за приоритетните програмски подрачја коишто, во согласност со нивните очекувања, би требало да ги реализираат и промовираат педагозите.

Во Табелата 28 се прикажани добиените предлози за приоритетните подрачја на делување на училишниот педагог, според согледувањата на одделенските и предметните наставници. Според нив, во најголема мера како приоритетно подрачје е наведена советодавно-консултативната работа со наставниците (26,29%). Покрај ова подрачје на кое педагозите издвојуваат посебно внимание, како поддршка на успешна и повеќеслојна соработка со



наставниците, тие посочуваат дека во приоритетите на педагозите ги препознаваат и подрачјата: планирање, програмирање, следење и вреднување на воспитно-образовната работа (22,07%) и на советодавната работа со учениците (21,60%). Ова се, всушност, и содржини кои се во темелите на дејноста на секој педагог. Со цел поголема прегледност, тие податоци се прикажани и графички на Сликата 25.

Табела 28. Предлог-приоритетни подрачја на работа на училишниот педагог, според мислењето на наставниците

| Категории на одговори                                                        | f   | %      |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|--------|
| планирање, програмирање, следење и вреднување на воспитно-образовната работа | 47  | 22,07  |
| советодавно-консултативна работа со наставниците                             | 56  | 26,29  |
| советодавна работа со учениците                                              | 46  | 21,60  |
| соработка со родителите                                                      | 32  | 15,02  |
| стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар и на самиот себе           | 32  | 15,02  |
| Вкупно:                                                                      | 213 | 100,00 |



Слика 25. Графички приказ на предлог-приоритетни подрачја на работа на училишниот педагог

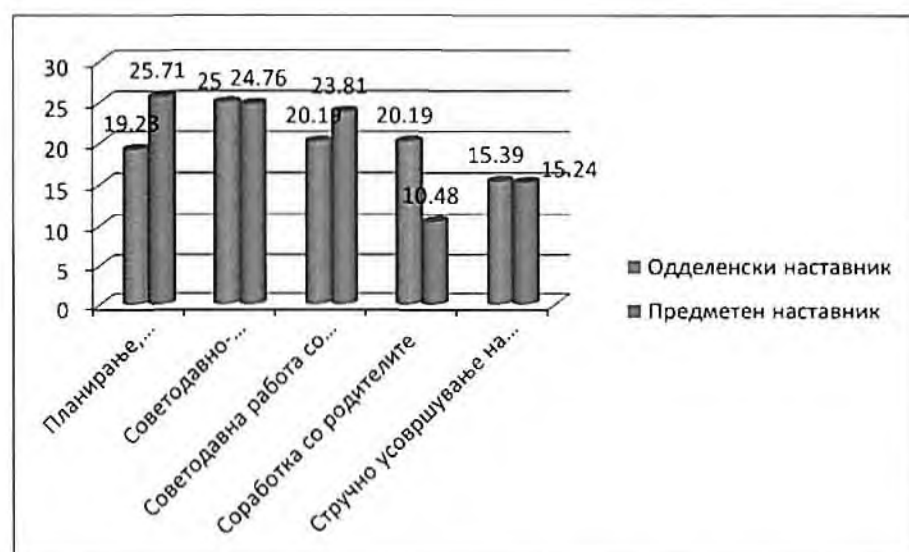
Сосема очекувани предлози се добиени од страна на наставниците-испитаници, бидејќи анализирајќи ги сите горенаведени подрачја, може да се согледа дека станува збор за содржини коишто се во тесна корелација со приоритетните области на делување и на самите одделенски и предметни наставници, кои чувствуваат потреба од инволвирање на педагозите како клучни партнери и консултанти.

Табела 29. Мислења на одделенските и предметните наставници во однос на предлог-приоритетните подрачја на работа на педагогот

| Категории на одговори                                                        | Одделенски наставник |        | Предметен наставник |        | Вкупно |        |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------|--------|---------------------|--------|--------|--------|
|                                                                              | f                    | %      | f                   | %      | f      | %      |
| планирање, програмирање, следење и вреднување на воспитно-образовната работа | 20                   | 19,23  | 27                  | 25,71  | 47     | 22,49  |
| советодавно-консултативна работа со наставниците                             | 26                   | 25,00  | 26                  | 24,76  | 52     | 24,88  |
| советодавна работа со учениците                                              | 21                   | 20,19  | 25                  | 23,81  | 46     | 22,01  |
| соработка со родителите                                                      | 21                   | 20,19  | 11                  | 10,48  | 32     | 15,31  |
| стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар и на самиот себе           | 16                   | 15,39  | 16                  | 15,24  | 32     | 15,31  |
| Вкупно:                                                                      | 104                  | 100,00 | 105                 | 100,00 | 209    | 100,00 |

$$\chi^2 = 4.517, df = 4 \quad p > 0,05$$

\*Забелешка: четири наставници не понудија одговор на ова прашање, што е воедно причина за помал број испитаници од вкупниот број (213 наставници)



Слика 26. Графички приказ на одговорите на одделенските и предметните наставници во однос на приоритетните подрачја на работа на педагогот

Вредноста на добиениот Хи квадрат тест не ја потврди единаесеттата хипотеза која гласи дека постои разлика помеѓу мислењата на одделенските и предметните наставници во однос на нивните предлози кои би требало да бидат приоритетни подрачја на работа на педагозите.

Во врска со единаесеттата хипотеза пресметан е и т-тест за значајност на разликите помеѓу двете споредувани групи – одделенски и предметни наставници, во однос на тоа колку успешно педагогот ги реализира наведените приоритетни подрачја на неговото делување.

*Табела 30. Значајност на разлики помеѓу одделенските и предметните наставници во однос на успешното реализирање на приоритетните подрачја од страна на педагогот*

| Категории на одговори | N   | M    | SD    | Значајност<br>На разлика |
|-----------------------|-----|------|-------|--------------------------|
| Одделенски            | 106 | 4,18 | 0,769 | t=1,11<br>p>0,05         |
| Предметни             | 107 | 4,07 | 0,722 |                          |

Т-тестот за утврдување на значајноста на разликите покажа дека нема разлики во ставовите на наставниците во однос на испитуваното прашање.

Во Табелата 31 се дадени сите содржини кои ги реализира педагогот во рамките на училиштето, а во Табелата 32 - разликите помеѓу двете споредувани групи во однос на овие содржини.

*Табела 31. Содржини кои педагогот ги реализира најчесто во училиште, според ставови на наставниците*

| Категории на одговори                                                                                                                                                              | N   | M    | SD   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|------|
| а) учество во следењето и стручната помош при организацијата на наставата по задолжителните, изборните и факултативните предмети, додатната, дополнителната и целодневната настава | 213 | 1,82 | 2,45 |
| б) учество во следењето и помош во организацијата и реализацијата на воннаставните активности                                                                                      | 213 | 2,17 | 3,31 |
| в) непосредно следење, проучување, вреднување и унапредување на сопствената работа (планирање, програмирање, евидентирање и документирање)                                         | 213 | 2,05 | 2,61 |
| г) инструктивно-консултативна работа со наставниците при планирањето и подготовката на наставата                                                                                   | 213 | 1,92 | 2,79 |
| д) учество во откривањето на причините кои доведуваат до промени во однесувањето на учениците (потешкотии и проблеми во учењето и наставата, семејството и опкружувањето)          | 213 | 2,28 | 2,87 |

|                                                                                                                                                                                                        |     |      |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|------|
| г) учество во барањето на рационални можности за поодмерено ангажирање на учениците со наставни и воннаставни задолженија                                                                              | 213 | 1,78 | 3,34 |
| е) учество во советодавната работа со родителите чии деца имаат проблеми во учењето и напредувањето, како и на оние кои напредуваат побрзо                                                             | 213 | 2,35 | 3,17 |
| ж) испитување на педагошките фактори за асоцијалното однесување на учениците                                                                                                                           | 213 | 2,35 | 3,35 |
| з) испитување на причините за нередовното посетување на наставата од страна на некои ученици                                                                                                           | 213 | 2,65 | 3,53 |
| с) откривање на причините и тешкотиите на учениците кои заостануваат во учењето од педагошки аспект                                                                                                    | 213 | 2,96 | 3,63 |
| и) изработка на проекти, инструменти и други елементи од истражувачката методологија                                                                                                                   | 213 | 2,77 | 4,26 |
| ј) изработка на прегледи, извештаи, анализи и други стручни материјали за потребите на стручните органи и тела во училиштето и надвор од него                                                          | 213 | 2,83 | 4,36 |
| к) учество во работата на стручните активи, одделенските совети, наставничкиот совет, директорот, во анализирањето и иновирањето, унапредувањето на воспитно-образовната работа во училиштето          | 212 | 3,00 | 3,89 |
| л) учество во организирани форми на стручното усовршување преку активите, секциите, собирите, конгресите и симпозиумите на педагозите во земјава и надвор од неа                                       | 213 | 2,81 | 4,39 |
| љ) евиденција и документација за сопствената работа, план и програма за работа, дневник за работа со учениците, родителите, наставниците, документација за извршената аналитичко-истражувачката работа | 213 | 3,02 | 4,43 |

Од Табелата 31 може да се забележи дека педагозите во најголема мера учествуваат во евиденција и документација за сопствената работа, креирање план и програма за работа, дневник за работа со учениците, родителите, наставниците, документација за извршената аналитичко-истражувачката работа, а најмалку учество се забележува во барањето рационални можности за поодмерено ангажирање на учениците со наставни и воннаставни задолженија. Евидентно е исто така дека наставниците подеднакво ги согледуваат како приоритети на педагозите останатите подрачја тесно поврзани со соработката со наставниците, учениците од советодавно-консултативен карактер; работата на стручните активи, што има



свое директно влијание врз непосредната реализација на наставниот процес. Воедно, во согласност со наметнатата динамика на воспитно-образовниот процес, обременет со санкциони мерки, во случај на непочитување (формално), наставниците најверојатно се свесни дека ниту педагозите ниту пак тие можат да направат поголеми исчекори во насока на градење и развивање стратегии за порационално и оптимално оптоварување на учениците како со наставните така и со воннаставните активности.

Табела 32. Значајност на разлика во мислењата меѓу одделенските и предметните наставници во однос на зачестеноста на реализација на содржините кои педагогот ги реализира во училиштето

|   | Занимање   | N   | M    | SD   | T     | P    |
|---|------------|-----|------|------|-------|------|
| A | одделенски | 106 | 1,94 | 2,42 | 0,72  | 0,47 |
|   | предметен  | 107 | 1,70 | 2,48 |       |      |
| Б | одделенски | 106 | 2,61 | 3,88 | 1,94  | 0,06 |
|   | предметен  | 107 | 1,73 | 2,58 |       |      |
| В | одделенски | 106 | 2,00 | 2,37 | -0,29 | 0,78 |
|   | предметен  | 107 | 2,10 | 2,84 |       |      |
| Г | одделенски | 106 | 2,02 | 2,84 | 0,49  | 0,63 |
|   | предметен  | 107 | 1,83 | 2,74 |       |      |
| Д | одделенски | 106 | 2,26 | 2,56 | -0,11 | 0,91 |
|   | предметен  | 107 | 2,31 | 3,15 |       |      |
| ѓ | одделенски | 106 | 1,89 | 3,58 | 0,43  | 0,67 |
|   | предметен  | 107 | 1,69 | 3,10 |       |      |
| Е | одделенски | 106 | 2,28 | 3,19 | -0,32 | 0,75 |
|   | предметен  | 107 | 2,42 | 3,17 |       |      |
| Ж | одделенски | 106 | 2,48 | 3,39 | 0,56  | 0,58 |
|   | предметен  | 107 | 2,22 | 3,32 |       |      |
| З | одделенски | 106 | 2,91 | 3,79 | 1,02  | 0,31 |
|   | предметен  | 107 | 2,41 | 3,25 |       |      |
| С | одделенски | 106 | 3,39 | 4,04 | 1,59  | 0,11 |
|   | предметен  | 107 | 2,60 | 3,15 |       |      |
| И | одделенски | 106 | 3,24 | 4,66 | 1,59  | 0,11 |
|   | предметен  | 107 | 2,31 | 3,79 |       |      |
| Ј | одделенски | 106 | 2,98 | 4,74 | 0,48  | 0,63 |
|   | предметен  | 107 | 2,69 | 3,97 |       |      |
| К | одделенски | 106 | 3,16 | 4,14 | 0,58  | 0,56 |

|   |            |     |      |      |      |      |
|---|------------|-----|------|------|------|------|
|   | предметен  | 106 | 2,85 | 3,64 |      |      |
| Л | одделенски | 106 | 2,96 | 4,76 | 0,50 | 0,62 |
|   | предметен  | 107 | 2,66 | 4,02 |      |      |
| Љ | одделенски | 106 | 3,26 | 4,62 | 0,79 | 0,43 |
|   | предметен  | 107 | 2,76 | 4,25 |      |      |

Резултатите прикажани во табелите 31 и 32 покажуваат дека не постои разлика помеѓу мислењата на одделенските и предметните наставници во однос на содржините на работата на педагогот кои најчесто се реализираат во училиштето. Значајно е да се спомене дека наставниците генерално согледале потреба од широк спектар на активности на педагозите, што е јасен индикатор колку во училишните колективи се препознала потребата од улогата, задачите и активностите на педагозите, кои се важна поддршка за сите директни и индиректно воспитно-образовни субјекти.

### 2.3. МИСЛЕЊЕТО НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ПОТРЕБА ОД МЕЃУИНСТИТУЦИОНАЛЕН ПРИСТАП ПРИ КРЕИРАЊЕТО НА ПРОГРАМСКИТЕ ОСНОВИ

Дванаесеттата хипотеза во рамките на ова истражување се однесува на ставот за потреба од меѓуинституционалниот пристап во процесот на креирање на основите за програмирање на работата на педагогот од аспект на педагозите и наставниците. Како што може да видиме од Табелата 33, во најголема мера, неспоредливо со останатите алтернативи, педагозите, како и наставниците сметаат дека во креирањето на овој документ треба да учествуваат училишните педагози, БРО, Институтот за педагогија – односно и едните и другите го потврдуваат интердисциплинарниот пристап во процесот на креирање на програмските основи.

Табела 33. Мислење на педагозите и наставниците за можни креатори на „Основите за програмирање на работата на педагогот“

| Категории на одговори                                                                             | педагози |      | Наставници |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------|------------|------|
|                                                                                                   | f        | %    | f          | %    |
| а) училишните педагози                                                                            | 6        | 5,26 | 11         | 5,16 |
| б) училишните педагози во соработка со другите стручни соработници (психолози, дефектолози и сл.) | 7        | 6,14 | 11         | 5,16 |
| в) училишните педагози во соработка со наставниците                                               | 3        | 2,63 | 8          | 3,76 |
| г) училишните педагози во соработка со самостојните педагошки советници                           | 2        | 1,75 | 13         | 6,10 |
| д) Институт за педагогија                                                                         | 3        | 2,63 | 17         | 7,98 |

|                                                     |     |        |     |        |
|-----------------------------------------------------|-----|--------|-----|--------|
| г) училишните педагози, БРО, Институт за педагогија | 93  | 81,58  | 153 | 71,83  |
| Вкупно:                                             | 114 | 100,00 | 213 | 100,00 |

$$\chi^2 = 7,862 \text{ df} = 5 \text{ p} > 0,05$$

Од наведените податоци во табела 33 може да се заклучи дека се потврдува дванаесеттата хипотеза која гласи дека не постои разлика во ставовите на наставниците и педагозите за потребна меѓуинституционална соработка при креирање на програмските основи, бидејќи најголем процент од анкетираниите педагози и наставници се изјасниле дека во креирањето на програмските основи треба да учествуваат училишните педагози, БРО и Институтот за педагогија. Од ова може да се заклучи дека субјектите кои се инволвирани во планирањето, организирањето и спроведувањето на воспитно-образовниот процес во целост ја препознале потребата од мрежно, координирано и заедничко утврдување на програмските бази на педагошкото делување, со цел да се добие сеопфатен документ кој би понудил широки контури на педагошката дејност, но и простор за нивно продлабочување со различни конкретни програмски ситуации и приспособени воспитно-образовни активности.

Внесувајќи повеќе перспективи и аспекти во креирање на програмските основи, се овозможува создавање на документ кој би бил флексибилен и отворен за брзо содржинско интегрирање на различните иницијативи, измени и новини. Воедно, со инволвирање на повеќе субјекти самиот документ ќе се афирмира во воспитно-образовната сфера.

### 3. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ ДОБИЕНИ ОД ПРАШАЛНИКОТ НАМЕНЕТ ЗА РОДИТЕЛИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ

Примерокот во овој докторски труд го сочинуваа и родители на учениците кои ја следат одделенската и предметната настава. Примерокот се состои од 199 родители, од десет основни училишта во Скопје, додека пак примерокот на ученици го сочинуваа 243 ученици од завршните одделенија.

Важно беше да се добие увид во размислувањата на родителите и учениците за интензитетот и длабочината на нивната соработка со училишниот педагог, како базичен поврзувач помеѓу сите субјекти во воспитно-образовниот процес.

#### 3.1. МИСЛЕЊА НА РОДИТЕЛИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ ЗА КВАЛИТЕТОТ НА АКТИВНОСТИ РЕАЛИЗИРАНИ ОД СТРАНА НА ПЕДАГОГОТ

Со цел да се испита дали постојат разлики во размислувањата на родителите и учениците за квалитетот на активности кои ги реализира педагогот (дефинирани со тринаесеттата хипотеза) испитувани се два аспекти од прашалникот, можноста за соработка со педагогот и задоволството од реализираната соработка.

Табела 34. Значајност на разликите помеѓу мислењата на учениците и родителите во однос на квалитетот на активности реализирани во соработката со педагогот

|          | N   | Min  | Max  | M    | SD    | Значајност на разлика |
|----------|-----|------|------|------|-------|-----------------------|
| Ученици  | 243 | 1,00 | 5,00 | 3,62 | 1,061 | $t=0,491$             |
| Родители | 199 | 1,00 | 5,00 | 3,53 | 1,076 | $p>0,05$              |

Како што може да се види од Табелата 34, и учениците и родителите во релативно висок степен ја оценуваат можноста за соработка со педагогот. Учениците неа ја оцениле со просечна вредност 3,62 а пак родителите со просечна вредност 3,53. Со помош на т-тест за значајност на разлики утврдено е дека помеѓу двете споредувани групи не постојат разлики во однос на искажаното мислење за можностите за соработка со педагогот, односно во врска со квалитетот на активностите реализирани во соработката со педагогот.

Со цел да се направи споредба помеѓу двете групи (ученици и родители) за искажаното мислење во врска со задоволството од работата на педагогот, добиените резултати се прикажани во Табела 35. Според изнесените податоци во оваа табела може да се забележи дека и родителите и учениците речиси во истоветен и висок процент се изјасниле дека се



целосно задоволни од работата на педагогот во нивното училиште (70,78% од учениците и 71,36% од родителите).

Табела 35. Вкрстена табела на разлики меѓу мислењата на учениците и родителите во однос на задоволството од работата на педагогот

| Категории на одговори                                     |                       | Ученици |        | Родители |       |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------|---------|--------|----------|-------|
|                                                           |                       | f       | %      | f        | %     |
| Дали сте задоволни од работата на педагогот во училиштето | Целосно сум задоволен | 172     | 70,79  | 142      | 71,36 |
|                                                           | Делумно сум задоволен | 68      | 27,98  | 54       | 27,13 |
|                                                           | Не сум задоволен      | 3       | 1,23   | 3        | 1,51  |
|                                                           | Вкупно:               | 243     | 100,00 | 199      | 100,0 |



Слика 27. Графички приказ на разлики меѓу учениците и родителите во однос на задоволството од работата на педагогот

Според ова, можеме да заклучиме дека не постои разлика во мислењата на родителите и учениците во врска со нивниот исказ – нивното задоволство од работата на педагогот.

Овие резултати **не ја потврдија тринаесеттата хипотеза** која гласеше дека постои разлика во размислувањата на родителите и учениците за квалитетот на активности, реализирани од страна на училишниот педагог. Ова може да се толкува и со објаснувањето дека родителите активностите на педагогот ги проценуваат токму преку нивото и интензитетот на соработката на педагогот со нивните деца, учениците. Воедно може да се претпостави и дека соработката на педагозите со родителите не е секојдневна, како што е пак контактот на педагогот со учениците, што индиректно значи дека

родителите својот став за ангажманот на училишниот педагог го градат примарно врз основа на квалитетот на релацијата педагог – ученик.

Од наведените податоци во Табелата 34 кои покажуваат дека родителите го вреднуваат квалитетот на работата на педагогот со просечна оценка 3,53 и податоците наведени во Табелата 35 каде што стои дека 71,36 % од родителите се изјасниле дека се целосно задоволни од работата на педагогот се констатира дека **се потврдува петнаесеттата хипотеза** која гласи, родителите имаат позитивно мислење за квалитетот на реализацијата на активностите на училишниот педагог во рамките на основните училишта.

### 3.2. РАЗЛИКА ВО СТАВОВИТЕ НА РОДИТЕЛИТЕ, НАСТАВНИЦИТЕ И УЧЕНИЦИТЕ ЗА ПРИОРИТЕТНИТЕ ПОДРАЧЈА НА РАБОТА НА УЧИЛИШНИТЕ ПЕДАГОЗИ

Со цел да се направи споредба помеѓу трите групи (наставници, ученици и родители) и да се провери четиринаесеттата хипотеа, пресметан е и Хи квадрат меѓу трите групи (Табела 36.)

Табела 36. Вкрстена табела на разлики меѓу мислењата на наставниците, учениците и родителите во однос на приоритетните подрачја на работа на педагогот

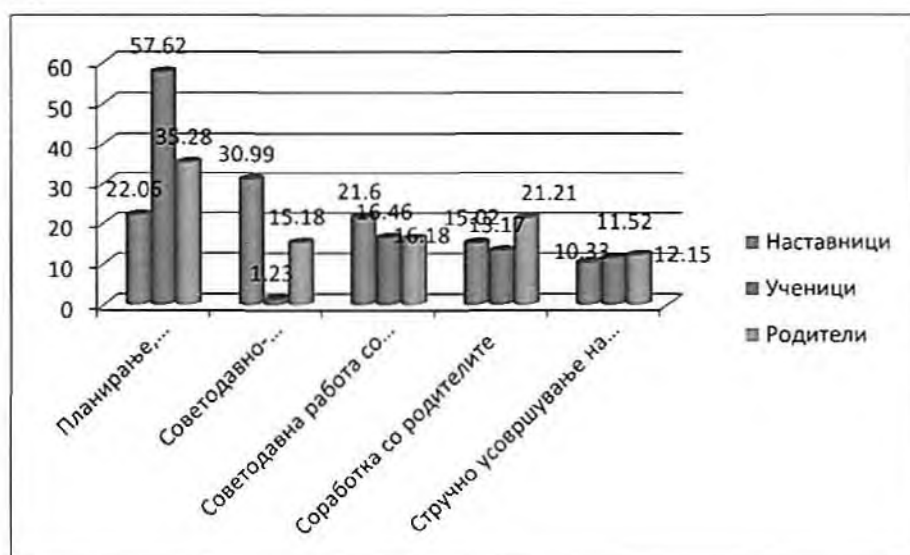
| Категории на одговори                                                        | Испитаници |        |         |        |          |        |
|------------------------------------------------------------------------------|------------|--------|---------|--------|----------|--------|
|                                                                              | Наставници |        | Ученици |        | Родители |        |
|                                                                              | f          | %      | f       | %      | f        | %      |
| планирање, програмирање, следење и вреднување на воспитно-образовната работа | 47         | 22,06  | 140     | 57,62  | 70       | 35,28  |
| советодавно-консултативна работа со наставниците                             | 66         | 30,99  | 3       | 1,23   | 30       | 15,18  |
| советодавна работа со учениците                                              | 46         | 21,60  | 40      | 16,46  | 33       | 16,18  |
| соработка со родителите                                                      | 32         | 15,02  | 32      | 13,17  | 42       | 21,21  |
| стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар и на самиот себе           | 22         | 10,33  | 28      | 11,52  | 24       | 12,15  |
| Вкупно:                                                                      | 213        | 100,00 | 243     | 100,00 | 199      | 100,00 |

$$\chi^2 = 111,083 \quad df=4 \quad p<0,01$$

Од резултатите кои се презетираны во оваа табела и пресметаната вредност за Хи квадрат тестот, којашто е статистички значајна, се констатира дека наставниците, учениците и родителите искажале различно мислење во врска со приоритетните подрачја на работата на училишниот педагог. Со овие добиени резултати **се потврдува четиринаесеттата хипотеза** која

гласи, дека постои разлика во ставовите на родителите, наставниците и учениците за приоритетните подрачја на работата на училишните педагози.

Според одговорите на наставниците, приоритетно подрачје за работа на педагогот е советодавно-консултативната работа со наставниците, според учениците и родителите планирање, програмирање, следење и вреднување на воспитно-образовната работа. Воочливо е дека испитаниците ги посочуваат тие подрачја коишто се тесно поврзани со нивната позиција и очекувањата, предизвиците и потребите директно проектирани на воспитно-образовната дејност. Според ова, можеме да заклучиме дека постои статистички значајна разлика во мислењата на наставниците од една страна и учениците и родителите од друга страна, во однос на подрачјата за работа на педагогот.



Слика 28. Графички приказ на разлики меѓу наставниците, учениците и родителите во однос на приоритетните подрачја на работата на педагогот

Во истражувањето, исто така, беа испитувани ставивите на родителите и учениците во однос на подрачјата на работа преку кои би се подобрил квалитетот на работата на педагозите. Од нивните одговори може да се препознае дека акцентот е ставен на потребата од зајакнување на соработката со родителите преку редовно месечно информирање за претстојните активности; преку одржување заеднички работилници со зададена и интензивна динамика; преку нагласување на соработката со родителите на учениците кои имаат одредени потешкотии во процесот учењето или пак приспособување кон училишната средина, како и соработка со семејствата на талентираните ученици во насока на поддршка и водење на оваа категорија на ученици и деца. Родителите во согласност со актуелните чекори за екстерно оценување, предложија дека овие одредби и обиди треба да бидат земени предвид при дефинирање на подрачјата на делување на училишниот педагог.

Генерално, треба да се нагласи дека е евидентна прагматичната димензија во сугестиите на родителите. Тие се дефинирани во согласност со нивните лични искуства и предизвици со кои се соочуваат гледано низ призмата на индивидуалното следење на сопствените деца. Предлозите на родителите се очекувани и конструктивни, и преку нив самите родители уште еднаш ја нагласуваат важноста на меѓусебното соработување, што упатува и на размислување дека колку и да е декларативно промовирана соработката, таа треба и бара постојано негување, но и одржување на соодветна динамика и интензитет, што како очекување од страна на родителите, вооедно треба да биде толкувано како суптилна корективна препорака.

Од друга страна пак, учениците предлагаат зајакнување на активностите, кои нив како субјекти ги ставаат во фокус на интересот на педагозите. Така, нивните сугестии најчесто се движат во правецот на редовно и темелно следење на редовната настава и контрола на работата на наставниците; иницирање на воннаставните активности, одредени ученички манифестации, екскурзии, натпревари. Забележливо беше дека најчеста перцепција на учениците за педагогот е дека се задолжени за регулирање на училишната дисциплина, одредување на систем на санкции или пак интензивна работа со ученици со асоцијално однесување и намалено поведение или помош на ученици со слаб училиштен успех. Тука може да ја отвориме дилемата дали навистина педагозите имаат можност, во согласност со временската ограниченост да бидат подеднако ангажирани и посветени во соработувањето со сите ученици и препознавање на нивните очекувања кои се со различен предзнак во согласност со разликите во календарската возраст, особено во основното образование.

Интересно е што и наставниците ги нагласуваат како приоритетни тие подрачја на работа на педагозите кои ја акцентираат соработката со наставниот кадар во насока на давање помош при изведувањето на воспитно-образовниот процес и при криерање на годишни планови и програми во процесот на стручно усовршување. И посочените предлози на наставниците се разликуваат - од глобално претставување на подрачјата на работа на педагозите како пошироки области, до листа на тесно дефинирани работни задачи и конкретни активности, како на пр. помош во организирање родителски средби, презентација на нови наставни техники, одржување на координативни средби со класните раководители, одржување на редовни стручни средби со претставниците на Бирото за развој на образованието на Р. Македонија, организирање на модели на нагледни часови во матичното училиште и сл.

Во горепосочените очекувања и задачи, педагозите примарно треба да го изнајдат најсоодветниот, оптималниот баланс во одржувањето на нивото на квалитет на соработувањето со директните учесници во воспитно-образовниот процес, кои подеднакво очекуваат помош, поддршка, стимулирање, следење и надградување токму благодарение на активностите на педагогот.



Колку и да можат да се согледаат разлики во нивни ставови (на родителите и учениците од осмите одделенија) околу потребните подрачја на делување на педагозите, сепак во основа, пред сè тие ја нагласуваат потребата од поинтензивна соработка со родителите, односно со учениците, како примарни области на делување.

Важно е да се напомене дека посочените подрачја треба и веќе се програмски покриени со постоечкиот документ, а единствено што можат да преземат педагозите во однос на внесување на одредени квалитативни исчекори е, пред сè темелно запознавање на сите соработници за планираните облици и начини на соработување на полугодишно и годишно ниво, со цел балансирање на актуелните потреби, барања, очекувања и приоритети.

Посочените предлози укажуваат уште еднаш колку е меѓузависна соработката на релацијата педагог-ученици-наставници-родители, што може да биде појдовна основа и за промовирање на заеднички активности на повеќе нивоа на сложеност, но со иста цел, која е идентична и кај сите субјекти во воспитно-образовниот процес, а тоа е квалитетен и иновативен воспитно-образовен процес.

#### **4. АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ДОБИЕНИ СО НЕСТРУКТУИРАНО ИНТЕРВЈУ СО УЧИЛИШНИТЕ ДИРЕКТОРИ**

Во насока на расветлување на позицијата на училишните педагози во непосредното училишно опкружување, реализирано е неструктурирано интервју со директори на десет основни училишта, опфатени со примерокот на основните училишта.

Неструктурираното интервју беше фокусирано на детектирање на најчестите предизвици на училишните педагози со кои се соочуваат во непосредните училишни опкружувања; квалитетот на програмските основи прелеан низ нивните конкретни активности; степенот на автономноста на педагозите во рамките на стручните служби за иницирање на иновативни исчекори во сферата на воспитно-образовната дејност.

Неминовно е да споменеме дека амбиентот (крајот на учебната 2013/14 беше обременет со предзнакот на екстерното оценување, како и почетокот на 2014/15 со објавување листи на наградени и казнети наставници по спроведното екстерно оценување) во кој се остваруваше неструктурираното интервју исто така отвори уште една дилема, дали ревидирањето на програмските основи на педагозите ќе биде доволно, доколку притоа не се извршат и соодветни подобрувања на законските одредби кои имаат силно негативно влијание врз одржувањето на позитивната слика за педагогот и неговата професионална независност и автономност.

Во согласност со наведеното, училишните директори беа децидни дека најголемите предизвици за педагозите во нивните училишта се поврзани со следењето и имплементирањето на новите одредби, решенија, предлози и проектни активности коишто немаат континуитет, односно во секоја учебна година трпат измени, дополнувања, ревидирања итн. Воедно како голем предизвик за педагозите го согледаа и моментот со намален или еноормно зголем број на новозапишани ученици (во зависност од демографските движења во одредени подрачја на градот), неможност за организирање настава во паралелки со оптимален број ученици, немање соодветен и доволен број училници и сл. Иако на прв поглед се доби впечаток дека голем број од наведените предизвици се во доменот на успешното менаџирање на едно училиште, од друга страна пак, евидентно е дека секој од овие предизвици има директно влијание врз атмосферата во која еден педагог треба да ја развива својата дејност. Воедно ова беше јасен сигнал дека педагозите треба потемелно да го осветлат подрачјето: Соработка со локалното опкружување, како можен извор на потенцијални решенија за дел од овие потешкотии. Може да се заклучи и дека училишните директори во педагозите ги препознаа своите партнери и соработници, па затоа постои и прелевање на одговорностите и задолженијата.

Тоа што го посочија и нагласија речиси сите директори, е потребата за иницирање на поизразена дејност и улога на Здружението на педагози кое би било еден вид советодавно тело за педагозите и нивен директен поврзувач со релевантните институции, кои би ги советуваа и насочувале особено во процесот на планирање на активностите на годишно ниво. Директорите истакнаа дека се добро запознаени со програмските подрачја на педагозите, но од друга страна исто така акцентираа дека програмските рамки на педагозите понекогаш се само формално почитувани со цел креирање на соодветни содржини, кои поради обемот на тековните очекувања и интензитетот на промени, не можат да бидат докрај реализирани во првично предвидената форма.

Забележавме дека директорите ја нагласија обемноста на активности од административен карактер коишто во најголем број случаи се под надзор и координација од страна на педагозите на училишно ниво. Тоа е една од основните причини да се отвори прашањето околу ограничувањата од временски карактер при процесот на воведување иновации и нови образовни стратегии, кои според коментарите на директорите не зависат секогаш од педагозите и нивната инвентивност, туку напротив, тие се под директива на образовните институции на централно ниво, како и под влијание на локалните општински одредби и приоритети во образовната сфера.

Училишните директори исто така ја нагласија важноста на автономноста на педагозите како независни и автономни стручни субјекти во училиштата, укажувајќи дека многу често педагозите и психолозите талкаат во процесот на дефинирање на свои професионални обврски коишто често подразбираат меѓусебно надополнување, тесно соработување, но не и вештачка поделба на работни задолженија и задачи, нивно површно остварување од страна само на еден од горенаведените профили, со цел обезбедување на автономен простор на делување. Во прилог на оваа констатација, директорите на училиштата сугерираа промовирање на базични принципи на педагошка дејност, како структурна компонента на програмските основи, со цел рedefинирање на појдовните основи и позиции при процесот на планирање и програмирање на педагошката дејност.

Најголем број од директорите се согласија дека носечките принципи на идниот сепаратен програмски документ на педагозите треба да биде граден на постулатите:

- долгорочност;
- флексибилност;
- развојност;
- применливост;
- инклузивност;
- интердисциплинарност;
- интегрираност;

- оригиналност;
- иновативност.

Неколку директори укажаа дека би било пожелно во скоро време, училишните педагози акцент да дадат на проектно планирање и градење на проектни активности како двигатели на воспитно-образовната дејност, а како второ подрачје кое според нив заслужува да биде промовирано во програмското подрачје е дизајнирање на училишниот простор како предуслов за создавање на современо училиште со имиџ. Педагошкото дизајнирање, според сугестиите на дел од директорите, би требало да биде во функција на креирање на училишна средина која ја промовира воспитно-образовната компоненета ползувајќи го потенцијалот на училишниот простор како мултифункционална целина.

Плодна дискусија се отвори околу тоа колку педагозите, особено тие без големо работно искуство, имаат доволно широки предзнаења, изградени компетенции и неопходни вештини при нивно вработување, што е пак според директорите важен предуслов за нивно успешно адаптирање на училишното опкружување и негување на автономен статус во многубројниот колектив. Оттука проилезе сугестијата на училишните директори задолжително да се организираат акредитирани обуки од страна на Институтот за педагогија, каде училишните педагози би имале непосредна можност за континуирано професионално надградување и размена на успешни, позитивни практики и искуства.

#### **Шеснаесеттата хипотеза генерално се потврди со тоа што**

училишните директори сметаат дека има потреба од содржинско подобрување на програмските основи, бидејќи во основа имаат големи очекувања од училишните педагози. Тие ги перципираат педагозите како координатори на сите промени во образовната сфера, но сметаат дека е потребно системско, институционално решение кое би им помогнало во дефинирањето на делокругот на активностите, за чиешто успешно реализирање, како поддршка би се понудила обврзна тематска рамка на активности и области на непосредно делување, но и задолжителна контура на обуки кои би им помогнале во унапредувањето на сопствената дејност, како и на автономноста на сопствениот профил.

\* \* \*

Врз основа на добиените резултати од истражувањето, а кои се веќе напред наведени, се констатира дека се потврдува генералната хипотеза која гласи дека, училишните педагози сметаат дека нивната севкупна дејност и активност не е целосно претставена преку постојните програмски основи и дека тие се обременети со повеќе недостатоци, а реализацијата на нивната работа ја отежнуваат повеќе фактори и причинители.



#### IV ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

## ЗАКЛУЧОЦИ И ПРЕПОРАКИ

Тргувајќи од фактот дека очекувањата што се фокусирани кон училишните педагози постојано се зголемуваат и прошируваат, односно дека овој образовен профил заслужува да го понесе предизвикот на лидерската улога во процесот на воведување, координирање и евалуирање на новите образовни трендови и тенденции, сосема е оправдано да се тргне кон содржинско надградување и реинтерпретирање на програмските основи за работа на училишните педагози.

Низ нашето истражување се дојде до неколку суштински сознанија и заклучоци, кои треба да се искористат како основа за градење на конкретни и применливи препораки.

Улогата, значењето и потребата од училишните педагози во рамките на воспитно-образовните институции е континуирано сензитивно, комплексно и отворено прашање, чиешто дефинирање директно влијае врз функционирањето на севкупната образовна институција.

Евидентно е дека постојат различни приоди при дефинирањето на контурите на дејноста на училишните педагози, од крајно екстремни позиции коишто алудираат на потребата од круто ограничување, строго дефинирање на работните задачи на педагогот сфатен како структурна компонента, работна позиција во рамките на еден училиштен органограм до, од друга страна, само површно посочување на можните области на секојдневна активност, без тенденција за давање на одредени програмски ориентири кои би биле полезни насоки, патоказ особено со цел јасно профилирање на училишниот педагог како рамноправен партнер и креатор во стручната училишна служба (каде често се испреплетуваат неколку профили, но не секогаш се успешно разграничени и содржински квалитетно координирани). И покрај тоа што, генерално, нашиот воспитно-образовен систем децении наназад ја согледува потребата од овој профил, сепак, некако истовремено се судруваме и со фактот дека отсуствува јасна, недвосмислена и организирана иницијативност и самоорганизираност на училишните педагози, кои често својата улога ја претопуваат со активности од административен карактер, што имаат краткорочна функција, без развивање на одредени активности и подрачја на делување како долгорочни приоритети што би биле основа за иновативни процеси и развојни стратегии.

Законските решенија имаат силно влијание врз афирмација и поддршка на дејноста на педагозите, што е генерално евидентно, особено во текот на изминатава деценија, кога и самиот законски документ прави обид за осветлување на базичните активности на педагошката служба, што од друга страна пак, може да биде и екстремна позиција која при неадекватно толкување би послужила како платформа за нормирање на севкупната педагошка дејност. Неминовно е да се истакне дека и покрај сите обиди, заложби и исчекори, сепак училишните педагози ја немаат докрај јасно позиционирање својата улога.

Од друга страна пак, и самиот факт што повеќе од петнаесетина години ниту една релевантна образовна институција не ја препознала потребата за систематизирање на сите активности на училишниот педагог во еден јасно, прецизно артикулиран развоен и интерактивен програмски документ, јасно упатува на заклучокот дека планското унапредување на дејноста на училишните педагози не е согледано и промовирано како предизвик, потреба и приоритет.

Генерално, преку спроведеното истражување може да се согледа дека во отсуство на други релевантни официјални документи, педагозите ги препознаваат постоечките програмски основи како единствен извор кој им е насока и основа при планирање на годишно ниво, што индиректно влијае и врз нивното позитивно квалитативно вреднување на неговата структура и содржина. Треба да се напомене дека станува збор за носечки пет подрачја во работата на педагозите, кои се секојдневно застапени во нивната дејност (што се покажа и при содржинската анализа на нивните годишни програми), што пак има свое позитивно влијание врз нивното согледување како прецизно дефинирани. Но од друга страна пак, не смее да се занемарат над 25% од наставниците коишто програмските основи ги оцениле како површни и дале првичен сигнал дека е потребно иновирање и актуализирање на постоечкиот документ, во насока на негово осовременување и приспособување на барањата на училишните практики.

Педагозите дадоа конкретни предлози во однос на тоа во кои сфери може да се воведат измени во „Основите за програмирање на работата на педагогот“, како базичен програмски документ. Според нив, се приведуваат следниве пет приоритети:

- зголемената соработка со родителите во насока на нејзино доразработување и прецизирање како подрачје на делување;
- прецизирање на подрачјето поврзано со водење, организирање и креирање на релевантна унифицирана педагошка документација;
- унифицирање на задачите на училишните педагози, во насока на нивно разграничување од задачите на психологот;
- внесување измени во подрачјата на работа на педагогот кои би биле во согласност со реформските процеси во образованието;
- иницирање на посебно подрачје на делување на училишните педагози во насока на зајакнување на организирана форма на соработка на локално општинско ниво.

Оттука може да се заклучи дека училишните педагози ги детектирале слабостите во програмската поставеност на документот „Основи за програмирање на работата на педагогот“, и дека во согласност со новите иницијативи за интензивна соработка со родителите, ова подрачје заслужува да биде детаљно разработено, во насока на јасно разграничување на очекувањата и обврските на двата различни профили кои ја водат стручната

служба во училиштата, а се директно засегнати со голем број реформски зафати кои се изведуваат низ различни образовни циклуси во нашиот образовен систем.

Посочените видови дополнувања се целосно одраз на актуелните предизвици со кои се соочуваат училишните педагози, во насока на координирање на формално наметнатите барања, очекувања за зајакнување на соработката со родителите, како и правилно распределување на активности и одговорности на ниво на самата стручна служба. Педагозите се свесни дека допрецизирањето на соработката со родителите низ повеќе аспекти ќе им го олесни нудењето на повеќе различни форми и облици на соработка со родителите како клучни партнери, особено во процесот на воспитното делување.

Процесот на децентрализација во воспитно-образовната сфера ја нагласи потребата од развивање стратегија за квалитетна соработка со локалната општинска власт, особено секторот надлежен за образование. Соработката мора да биде од флексибилен карактер, што не дозволува нејзино дефинирање во круто зададени рамки, но од друга страна пак, соработката на оваа инстанца треба да биде со јасно зацртана динамика и цел. Ова значи дека таа мора да биде планирана и артикулирана преку одредени прифатливи форми на меѓусебно поддржување (училиште-локално опкружување).

Педагозите согледаа дека е потребно да се разработи подетално подрачјето поврзано со креирање на педагошката документација. Иницијативата дојде како резултат на идејата за создавање каталог на протоколи, прегледи, евиденциони листи, квартални, полугодишни и годишни прегледи, (ученички) портфолија за следење на кариерен развој на наставен кадар и сл. Тргувајќи од актуелниот момент во училиштата, каде е пренагласена административната компонента, разбирливо е што педагозите укажаа на потребата за креирање унифицирана педагошка документација на ниво на училишната стручна служба (во насока на поедноставување и поефикасно водење). Загрижува воочениот носечки мотив кај педагозите за избегнување на можноста за казнени мерки практикувани од просветната инспекција. Често поради нејасна поделба на задачите, кај педагозите може да се забележи нагласувањето на потребата за дефинирање на делокругот на активности и на педагозите и на психолозите. Тоа би требало да има позитивно влијание и врз зајакнувањето на професионалната автономија на секој од овие профили, но и врз потхранувањето на нивниот професионален интегритет. Секако дека има активности што ќе бараат истовремен ангажман и на педагогот и на психологот, но од различен аспект и со различен пристап во реализација на активностите, со што би се добила неопходна сеопфатност во согледувањето на проблематиката.

Воедно педагозите посочуваа дека е важно програмските основи да понудат примери на активности што се репрезенти и одраз на повеќе актуелни педагошки тенденции со цел тие да можат да послужат како основа



за инкорпорирање на одредени измени и иновации на ниво на секојдневен работен ангажман на педагозите.

Од друга страна пак, училишните педагози се согласни дека најмалку застапено во нивната непосредна реализација е подрачјето на аналитичко-истражувачката работа и покрај тоа што тоа е претставено и дефинирано како засебно програмско подрачје. Причина за ова е давањето приоритет на други активности поврзани со непосредната реализација на воспитно-образовниот процес.

Воедно, училишните педагози се свесни, и покрај тоа што располагаат само со овој официјален извор при процесот на програмирање, за реалната потреба од содржинско надградување на гореспоменатиот документ, како важен сигнал за нудење на прифатлив, унифициран и системски приод во процесот на педагошко програмирање на дејноста на едно училиште.

Кај училишните педагози постои генерално тенденција за унифицирање на стратегијата при креирање на годишните програми за работа, каде без оглед на работното искуство, на нивоа на нивна меѓусебна соработка се развива дискусијата околу степенот и длабочината на разработеноста на секој програмски столб. Индикативно е што над половина од испитаниците, без оглед на должината на работното искуство, ја истакнале потребата за внесување измени во постоечкиот документ. Воедно, без оглед на видот на локалното опкружување, повеќе од половина на вклучените педагози ја препознале потребата за внесување на измени во горенаведениот документ. Ова сознание би можело да се поткрепи и со согледувањето дека иницијативноста, инвентивноста и посветеноста на училишните педагози во развивањето и унапредувањето на воспитно-образовната дејност не зависи и не може да биде поврзана исклучиво со должината на нивиот работен стаж или географската местоположба на училиштето.

Евидентно беше дека најголем број од училишните педагози (вклучени во истражувањето) сметаат дека нивното факултетско образование на Институтот за педагогија има пресудно влијание врз успешноста на процесот на реализација на повеќе програмски подрачја. Воедно важен индикатор е искажаната потреба за нудење на додипломски содржини што се во директна корелација со непосредната реализација на различни активности на педагозите во училишните средини. Исто така, речиси сите педагози беа согласни дека создавањето на новите програмски основи би требало да го понесе предзнакот на меѓуинституционална соработка, вклучувајќи ги тука најрелевантните образовни институции, како еден вид поврзување на теоретската база со позитивни искуства и практики.

Од друга страна пак, се осветли и размислувањето на наставниците околу приоритетно потребните подрачја на делување на педагозите. Во најголема мера како примарно подрачје е наведено советодавно-консултативната работа со наставниците (26,3%). Покрај ова подрачје на кое педагозите издвојуваат посебно внимание, како поддршка за успешна

соработка со наставниците, тие посочуваат дека во приоритетите на педагозите ги препознаваат и подрачјата: планирање, програмирање, следење и вреднување на воспитно-образовна работа (22,1%) и советодавна работа со учениците (21,6%). Ова се, всушност, и содржините кои се во темелите на дејноста на секој педагог. Воедно може да се забележи дека, во согласност со размислувањата на одделенските и предметните наставници, педагозите во најголема мера учествуваат во евиденција и документација за сопствената работа, креирање план и програма за работа, дневник за работа со учениците, родителите, наставниците, документација за извршената аналитичко-истражувачката работа, а најмалку е застапено нивното учество во барањето рационални можности за поодмерено ангажирање на учениците со наставни и воннаставни задолженија. Евидентно е дека наставниците, како и педагозите сметаат дека во креирањето на овој програмски документ треба да учествуваат училишните педагози, БРО, Институт за педагогија – односно и едните и другите го потврдуваат мултинституционалниот пристап во процесот на креирање на програмските основи.

Од друга страна пак, родителите ги проценуваат активностите на педагогот токму преку нивото и интензитетот на соработката на педагогот со нивните деца, учениците. Воедно може да се претпостави и дека соработката на педагозите со родителите не е секојдневна, како што е контактот на педагогот со учениците, што индиректно значи дека родителите својот став за ангажманот на училишниот педагог го градат примарно врз основа на квалитетот на релацијата педагог - ученик. Исто така, се потврди и хипотезата дека родителите имаат различни видувања во однос на подрачјата на работа преку кои би се подобрил квалитетот на работата на педагозите. Од нивните одговори може да се препознае дека акцентот е ставен на потребата од зајакнување на соработката со родителите преку редовно месечно информирање за претстојните активности; преку одржување на заеднички работилници со зададена и интензивна динамика; преку нагласување на соработката со родителите на учениците кои имаат одредени потешкотии во процесот на учењето или пак приспособување на училишната средина, како и соработка со семејствата на талентираните ученици во насока на поддршка и водење на оваа категорија ученици. Родителите во согласност со актуелните чекори за екстерно оценување, предложија дека овие одредби и обиди треба да бидат земен предвид при дефинирање на подрачја на делување на училишниот педагог.

Клучна алка во која ги обединува заложбите на педагозите, наставниците и родителите се учениците кои предлагаат зајакнување на активностите, кои нив како субјекти ги ставаат во фокус на интересот на педагозите. Така, нивните сугестии најчесто се движат во правецот на редовно и темелно следење на редовната настава и контрола на работата на наставниците; иницирање на воннаставните активности, одредени ученичички манифестации, екскурзии, натпревари.

Посочените предлози укажуваат уште еднаш колку е меѓузависна соработката на релација педагог – ученици – наставници - родители, што

може да биде појдовна основа и за промовирање на заеднички активности на повеќе нивоа на сложеност, но со иста цел, која е идентична и кај сите субјекти во воспитно-образовниот процес: квалитетен и иновативен воспитно-образовен процес.

Новиот програмски документ би требало, меѓу другото, да влијае и врз промовирањето на автономноста на педагозите како профил што заслужува да се стекне со професионална самостојност, но и независност во планирање, предвидување, делување, постапување, иницирање, вреднување и сл., пред сè како конкретен чекор во насока на креирање на јасни контури и платформа на квалитетна и целосна професионална самореализација на педагозите.

Треба да се нагласи неопходноста од развоен пристап кон дејноста на училишните педагози, базирана на стратегија за промоција, водење, надградување и поддршка на активностите и задачите на училишните педагози. Во таков контекст и програмските основи би биле еден чекор напред кон успешното операционализирање на дејноста на педагозите во училишни рамки.

Токму оттука и може да се заклучи дека програмските основи треба да послужат како еден вид платформа за успешна промоција и потврда за потреба и придобивка од непосредно делување на педагозите во училишните средини. Сфатени и третирани на ваков начин, програмските основи нема да станат самите по себе сопирачка за педагозите (во намера круто да ги дефинираат подрачјата на нивниот ангажман), туку ќе го понесат епитетот на развоен и иновативен документ, отворен, флексибилен и податлив за внесување новитети во различни сегменти на воспитно-образовниот процес.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Адамческа, С. (2002). Проектните процеси во основното образование на Република Македонија. Скопје: Годишен зборник. Филозофски факултет
2. Алексовска, С. (1994). Искуства од програмирањето на работата на училишниот педагог. Скопје: Просветно дело. бр.4
3. Ампов, Б. (1979). Кон програмата на педагошко-психолошките служби во училиштата. Скопје: Просветно дело. бр. 3-4
4. Ангеловски, К. (1987). Педагошко-психолошката служба во воспитно-образовните организации и иновациите. Скопје: Просветно дело. бр.3-4
5. Ангелоска-Галевска, Н. (1998). Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието. Битола: Киро Дандаро
6. Arandjelovic, D. (1986). Obrazovanje i usavršavanje nastavnika, vaspitaca i saradnika. Beograd: Nova prosveta
7. Ачковска-Лешковска, Е., Миовска, С. (1998). Со читање и пишување до критичко мислење. Скопје: Просветен работник, бр. 856
8. Bajric, M., Stevanovic, M. (1999). Direktor, pomocnik i pedagog u skoli. Tuzla: R&S
9. Bakovljiev, M. (1999). Recnik didaktike. Beograd: Uciteljski fakultet
10. Bezen, A., Jelavic, F., Kujundzic, J., Pletenac, V. (1991). Osnovi didaktike. Zagreb: Skolske novine
11. Bognar, L., Matijevic, M. (2002). Didaktika. Zagreb: Skolska knjiga
12. Brajsa, P. (1993). Pedagoska komunikologija, razgovor problemi i konflikti u skoli. Zagreb: Skolske novine
13. Bratanic, M. (1997). Susreti u nastavi: mikropedagoski pristup. Zagreb: Skolska knjiga
14. Brott, P.E., Myers, J.E. (1990). Development of professional school counselor identity: A grounded theory. Professional School Counseling. Vol. 2
15. White, J., Mullis, F. (1998). A systems approach to school counselor consultation. Education. Vol.119
16. Василев, С., Ракиќ, Б. (1998). Школска педагогија. Београд: Култура
17. Veljkovic, J. (1980). Aktuelni obrazovni leksikon. Beograd: Kosmos
18. Vilotijevic, M. (1992). Vrednovanje pedagogskog rada skole. Beograd: Nausna knjiga
19. Вилотијевиќ, М. (1996). Програмирање у функцији организације и управљања школом. Београд: Учитељски факултет. Центар за усовршавање руководиоца у образовању
20. Вилотијевиќ, М. (1996). Праќење, мерење и вредновање рада школе. Београд: Центар за усовршавање руководиоца у образовању
21. Вилотијевиќ, М. (2000). Дидактика 1, 2 и 3. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. Учитељски факултет
22. Vrcelj, S. (2000). Skolska pedagogija. Rijeka: Filozofski fakultet



23. Вујаклија, М. (1986). Лексикон страних речи и израза, Београд: Просвета
24. Георгиева, Л. (1992). Развојот, состојби, проблеми и перспективи на педагошко-психолошката служба во основните училишта во Македонија. Скопје: Просветно дело. бр.5
25. Giron, M. (1988). Skolski pedagog i inovacije. Rijeka: Izdavački centar
26. Glasser, W. (1994). Kvalitetna skola: skola bez prisile, Zagreb: Educa
27. Гогоска, Л. (1996). Основното воспитание и образование во 1944/45-1984/85: од импровизација до современиот систем. Скопје: Свезда
28. Gossen, D., Andersson, J. (1996). Stvaranje uvjeta za kvalitetnu skolu. Zagreb: Alinea
29. Greene, M., Valesky, T. (1998). Elementary counselors and inclusion: A statewide attitudinal survey. Professional School Counseling. Vol.2
30. Gruden, Z. (1997). Edukacija edukatora. Zagreb: Medicinska naklada
31. Диздаревиќ, И. (1996). Професионална ориентација на младите. Скопје: Педагошки завод на Македонија
32. Ѓорѓиевска Г. (1991). Училишниот педагог во функција на унапредувањето на воспитно-образовната работа. Скопје: Просветно дело. бр.2
33. Закон за основно образование.(2002). Скопје: Службен весник на Р. М. бр. 29
34. Закон за основно образование. (2008). Скопје: Службен весник на Р. М. бр.103
35. Закон за средно образование. (1995). Скопје: Службен весник на Р. М. бр. 44
36. Закон о основама система образовања и васпитања. (2003). Београд: Службени гласник. бр.62
37. Zbornik 21-Nova skola i putevi do nje.(1988). Beograd: Prosveta
38. Зиндовиќ-Вукадиновиќ, Г. (1994). Образовање за будуќност. Београд: Педагошко друштво Србије
39. Juric, V. (1988). Metodika rada skolskog pedagoga. Zagreb: Skolska knjiga
40. Juric, V., Musanovic, M., Stanicic, S., Vrgoc, H. (2001). Konceptija razvojne pedagoske djelatnosti strucnih suradnika. Zagreb. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
41. Кениг, Н. (2007). Мултиметодска триангулација и валидност на истражувања во психологијата. Скопје: Годишен зборник на Филозофски факултет
42. Костова, М. (1998). Развојот на воспитанието во Република Македонија во услови на општествени промени. Зборник: Општествената транзиција и образованието. Скопје: Филозофски факултет
43. Лакинска, Б. (1996). Самосостојната работа на ученикот во наставата. Кавадарци: Даскал Камче
44. Lekic, Dj. (1981). Pedagosko-psiholoska sluzba u savremenoj skoli, Novi Sad: Misao
45. Mandic, P. (1986). Savjetodavni vaspitni rad. Sarajevo: Svjetlost

46. Мандиќ, П., Вилотијевиќ, М. (1975). Програмирање рада школе. Сарајево: Свјетлост
47. Metcalf, L. (2011). Savjetovanjem do rjesenja. Zagreb: Naklada Kосинј
48. Мицковиќ, Н. (1998). Вреднување на воспитно-образовниот процес. Скопје: Просветен работник. бр. 850
49. Mortensen, D., G., Schuller, A., M. (1973). Pedagogsko vodjenje u savremenim skolama. Sarajevo: Svjetlost
50. Musanoic, M., Lukas, M. (2011). Osnove pedagogije. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo
51. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015. (2005). Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија
52. Наставен план и програми на Институтот за педагогија. (2001). Скопје: Филозофски факултет
53. Нацрт-каталог на професионални компетенции на стручни соработници во основни и средни училишта. (2014). Скопје: УСАИД, МЦГО, БРО
54. Нацрт-каталог на професионални компетенции на стручен соработник. (2014). Скопје: УСАИД, МЦГО, БРО
55. Нацрт-каталог на професионални компетенции на стручен соработник советник и ментор. (2014). Скопје: УСАИД, МЦГО, БРО
56. Nacrt prijedloga zakona o djelatnosti pedagoga, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2007). Zagreb: Ministarstvo znanosti i sporta
57. Nickovic, R. (1983). Uloga skolskog pedagoga u sirenju inovacija u nastavi. Krusevac: Inovacije u nastavi.br.1
58. Основи за програмирање на воннаставната воспитно-образовна дејност на основно училиште и работа на стручни соработници. (1998). Скопје: Педагошки завод на Македонија
59. Панзова, В. (2003). Науката како занает. Скопје: Филозофски факултет
60. Pedagozi i pedagogski radnici u reformi vaspitanja u obrazovanja. (1986). Maribor: Savez pedagogskih drustva Jugoslavije
61. Pedagoska enciklopedija I i II (red. Potkonjak, N. i Simlesa, P.). (1989). Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva
62. Педагошки лексикон (ред. Јакшиќ, А.) (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
63. Педагошки речник 1 и 2. (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије
64. Педагошки речник (ред. Лешковски, И.). (2002). Скопје: Вековишнина
65. Петковски, К., Трајковска, И. (2004). Прирачник за развојно планирање на училиштето - како училиштето да направи добра годишна програма. Битола: Херакли-комерц
66. Петроска-Бешка, В. (1999). Анкетирање: што, зошто, кој, како. Скопје: Филозофски факултет
67. Pivac, J. (1995). Skola u svijetu promjena. Zagreb: Institut za pedagogijska istrazivanja. Filozofski fakultet
68. Poljak, V. (1988). Didaktika. Zagreb: Skolska knjiga

69. Попоски, К. (1998). Успешен наставник. Скопје: Просветен работник
70. Попоски, К. (2000). Програмирање на воспитно-образовниот процес. Скопје: Педагошки завод на Македонија
71. Поткоњак, Н. (1985). Улога школског педагога у унапредувању воспитног рада школе. Београд: Настава и воспитање. бр. 1
72. Поткоњак, Н., Трнавац, Н. (1998). Инструменти за рад школског педагога. Београд: Педагошко друштво Србије
73. Правилник за постапката за оценувањето, оцената за работа, видовите и стекнувањето на знаењата на учителот, наставникот, стручниот работник и воспитувачот во основното училиште. (1997). Скопје: Службен весник на Република Македонија. бр.22
74. Предучилишно и основно воспитание и образование во Република Македонија (развој состојби и перспективи-ред. Камберски, К.). (2000). Скопје: Филозофски факултет
75. Програма за советување родители на ученици во основни училишта. (2011). Скопје: МОН
76. Програма за советување родители на ученици во средни училишта. (2011). Скопје: МОН
77. Resman, M. (2000). Savjetodavni rad u vrticu i skoli. Zagreb: Hrvatski-pedagoski književni zbor
78. Rozmaric, A. (1989). Unapredjivanje razvojno-pedagoske sluzbe u osnovnoj skoli. Zagreb: Skolska knjiga
79. Савиќ, П. (1995). Нова школа. Београд: Рад
80. Сапунџиќ, Љ. (2011). Из праксе школског педагога. Београд: Педагошко друштво Србије
81. Stanicic, S. (1989). Razvojno-pedagoska djelatnost u skoli. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagosku sluzbu SR Hrvatske
82. Stevanovic, M., Muradbegovic, A. (1990). Didakticke inovacije u teoriji i praksi. Novi Sad: Dnevnik
83. Stoll, L. (2000). Mijenjamo nase skole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu skole. Zagreb: Educa
84. Стојаноска, В. (2001). Училишните педагози и вреднувањето на работата на наставниците. Скопје: Просветно дело. бр.5
85. Стојановска, В. (2004). Дидактички аспекти на соработката на училишниот педагог и наставниците. Скопје: Форум
86. Стојановска, В., Баракоска, А.(2010). Осврт врз законските обврски на стручниот соработни-педагог во основното училиште. Скопје: Годишен зборник. Филозофски факултет.
87. Трнавац, Н. (1993). Педагог у школи. Београд: Учителски факултет. Центар за усовршување руководиоца у образовању
88. Trnavac, N., Djordjevic, J. (1995). Pedagogija. Beograd: Naučna knjiga
89. Трнавац, Н. (2005). Школска педагогија: предавања и чланци. Београд: Научна књига
90. Filipovic, M. (1983). Rjecnik stranih rijeci. Zagreb: Mladost
91. Shavora, B. (2008). Planiranje i programiranje rada pedagoga strucnog suradnika. Stubicke toplice. Strucni skup za strucne suradnike pedagoge-

voditelje Zupanijskih vijeca, mentore i savjetnike u osnovnim i srednjim skolama

92. [http://en.wikipedia.org/wiki/school\\_counselor](http://en.wikipedia.org/wiki/school_counselor)
93. <http://dictionaryreference.com>
94. <http://thefreedictionary.com>
95. [http://Webster's Revised Unabridged Dictionary/PrincetonUniversity](http://Webster's%20Revised%20Unabridged%20Dictionary/PrincetonUniversity)
96. <http://pedagog.rs/nastava/Trnavac> (Uslovi rada skolskih pedagoga u Srbiji; Ko su skolski pedagozi u Srbiji)
97. [www.mzos.hr](http://www.mzos.hr)
98. <http://schoolcounselor.org> (National standards for school counseling program, 1997; Standards for the school counselor [23.110] 2 nd Edition, 2002)
99. <http://cadillacnews.com>
100. [http://OccupationalOutlookHandbook,2008-09 edition](http://OccupationalOutlookHandbook,2008-09%20edition)
101. <http://dpi.wi.gov/sspw/pdf/standarde/pdf>
102. <http://www.doe.virginia.gov/VDOE/studentsrvcs/counselingstandards.pdf>
103. <http://www.gapsc.com/Rules/Current/EducatorPreparation/505-3-48pdf>
104. [http://www.brownsvilleherald.com/articles/counseling\\_84153\\_article.html](http://www.brownsvilleherald.com/articles/counseling_84153_article.html)  
[/guidanceschool.html](http://guidanceschool.html)
105. [http://www.education-world.com/a\\_admin/admin/admin513.shtml](http://www.education-world.com/a_admin/admin/admin513.shtml)
106. <http://www.principalspartnership.com/counseling.pdf>
107. [http://nsj.mpls.k12.mn.us/What\\_does\\_a\\_school\\_counselor\\_do.html](http://nsj.mpls.k12.mn.us/What_does_a_school_counselor_do.html)
108. <http://www.fcps.edu/ss/StudentServices/Guidance/elemgdp1.htm>
109. <http://www.lafayetteschools.org/Curriculum/IIPCounseling.pdf>
110. <http://www.pwcs.edu/BrisowRun/Classroom/guidance/index.html>
111. <http://counselingoutfitters.com/vistas/vista06/vista06.24.pdf>
112. [http://www.isbe.net/poofprep/CASCDvr/pdfs/23111\\_schoolcounselor.pdf](http://www.isbe.net/poofprep/CASCDvr/pdfs/23111_schoolcounselor.pdf)
113. <http://www.slideshare.net/josip2009/godisnji-plan201314>
114. <http://ebookbrowse.net/godisnji-plan-i-program-rada-pedagoga-2011-2012-xls-d188571939>
115. [www.profesionalnaorijentacija.org/petofazni-model](http://www.profesionalnaorijentacija.org/petofazni-model)
116. [www.profesionalnaorijentacija/profesionalna-orijentacija/karijerno-vodjenje/](http://www.profesionalnaorijentacija.org/profesionalna-orijentacija/karijerno-vodjenje/)
117. [www.unizd.hr/Portals/12/luka\\_marinovic/3.%20DAROVITOST/pdf](http://www.unizd.hr/Portals/12/luka_marinovic/3.%20DAROVITOST/pdf)
118. [www.bro.gov.mk/?q=obrazovanie-za-deca-so-posebi-potrebi](http://www.bro.gov.mk/?q=obrazovanie-za-deca-so-posebi-potrebi)
119. <http://www.dps.org.rs/component/content/article/508>



**V ПРИЛОЗИ**

## ИНСТРУМЕНТИ

При изработувањето на прашалниците за училишните педагози, наставниците, родителите и учениците се користени инструментите креирани од страна на В. Стојановска, за потребите на научната студија на тема: „Кооперативна активност на училишниот педагог и наставниците во основно училиште“.

Од овие причини, дел од прашањата се преземени од прашалниците за стручни работници - педагози од основно училиште и за наставници од основно училиште кои биле изработени при реализирањето на горенаведеното истражување.

## Прашалник за училишните педагози

Почитувани,

анкетирањето се спроведува како дел од истражувањето коешто има за цел да ја утврди актуелната програмска поставеност, како и реализацијата на "Основи за програмирање на работата на педагогот", односно, како нејзините позитивни елементи, така и евентуалните недостатоци и слабости. Истото е анонимно, а добиените податоци ќе бидат користени при изработувањето на докторската дисертација, одобрена од страна на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет.

Ве молиме искрено да одговорите на прашањата и да ги изнесете Вашите ставови и мислења за некои од нив, тоа ќе бидат драгоцен податоци и сознанија за нас.

Ви благодариме на соработката!

Ве молиме да наведете колку години работите како училишен педагог?

а) до 5 години б) од 5 до 15 години в) од 15 до 25 години г) над 25 години

При процесот на планирање и програмирање на Вашата работа како училишен педагог, имате повеќе релевантни документи, извори како основа за градење на Вашите годишни програми за работа:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Какво е Вашето мислење за програмските основи „Основи за програмирање на работата на педагогот“?

- а) квалитетен документ според кој го вршам планирањето на своите задачи и активности  
б) документ кој делумно ми помага во планирањето на тековните задачи и активности  
в) документ кој ретко го консултирам при планирањето на тековните задачи и активности  
г) друго \_\_\_\_\_

Програмските основи „Основи за програмирање на работата на педагогот“ е документ кој потполно и јасно ги дефинира подрачјата на делување и работа на училишниот педагог:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Што мислите за зададените подрачја и рамковните содржини на дејноста на училишниот педагог во "Основи за програмирање на работата на педагогот"?

- а) подрачјата се прецизно определени и разграничени  
б) подрачјата се површно определни и разработени  
в) подрачјата не се прецизно определни и слабо се разграничени  
г) друго \_\_\_\_\_

Дали се опфатени сите подрачја и содржини од секојдневната активност на училишниот педагог?

а) да

б) не

Ве молиме, наведете кои подрачја и содржини, според Вас, не се опфатени со "Основи за програмирање на работата на педагогот"?

---



---



---



---



---



---



---



---

Понудените подрачја на работа на педагогот во „Основи за програмирање на работата на педагогот“ лесно можат да се надградат и прошират со цел да соодветствуваат со актуелните очекувања од училишните педагози:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Ве молиме да ги рангирате подрачјата на работа на педагогот, според квалитетот на нивната разработеност во "Основи за програмирање на работата на педагогот" (со оценки од 1 до 5; т.е. 5 за најдобро разработени, а 1 за најслабо разработени).

|                                                                    |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| а) непосредно следење на воспитно-образовната работа во училиштето | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| б) советодавно-консултативна работа со наставниците                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| в) аналитичко-истражувачка работа                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| г) стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| д) педагошка евиденција и документација                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ве молиме да ги рангирате следниве подрачја, според тоа каква е нивната застапеност во Вашата секојдневна работа (со оценки од 1 до 5; односно 1 за најслабо застапени, а 5 за најзастапени)!

|                                                                    |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| а) непосредно следење на воспитно-образовната работа во училиштето | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| б) советодавно-консултативна работа со наставниците                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| в) аналитичко-истражувачка работа                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| г) стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| д) педагошка евиденција и документација                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



Кои содржини и активности се најчесто реализирани од Ваша страна? (заокружете ги оние активности кои се најчесто дел од Вашата секојдневна пракса, а од страна рангирајте ги според нивото на нивната застапеност во секојдневното реализирање на Вашите работни задачи. Со 1 обележете ја онаа активност којашто е најдоминантна во Вашата работа, со 2 таа којашто е многу често реализирана, со 3 таа што е често реализирана итн.):

|                                                                                                                                                                                                        |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| а) учество во следењето и стручната помош при организацијата на наставата по задолжителните, изборните и факултативните предмети, додатната, дополнителната и целодневната настава                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| б) учество во следењето и помош во организацијата и реализацијата на воннаставните активности                                                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| в) непосредно следење, проучување, вреднување и унапредување на сопствената работа (планирање, програмирање, евидентирање и документирање)                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| г) инструктивно-консултативна работа со наставниците при планирањето и подготовката на наставата                                                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| д) учество во откривањето на причините кои доведуваат до промени во однесувањето на учениците (потешкотии и проблеми во учењето и наставата, семејството и опкружувањето)                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ѓ) учество во барањето на рационални можности за поодмерено ангажирање на учениците со наставни и воннаставни задолженија                                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| е) учество во советодавната работа со родителите чии деца имаат проблеми во учењето и напредувањето, како и на оние кои побрзо напредуваат                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ж) испитување на педагошките фактори за асоцијалното однесување на учениците                                                                                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| з) испитување на причините за нередовното посетување на наставата од страна на некои ученици                                                                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| с) откривање на причините и тешкотиите на учениците кои заостануваат во учењето од педагошки аспект                                                                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| и) изработка на проекти, инструменти и други елементи од истражувачката методологија                                                                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ј) изработка на прегледи, извештаи, анализи и други стручни материјали за потребите на стручните органи и тела во училиштето и надвор од него                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| к) учество во работата на стручните активи, одделенските совети, наставничкиот совет, директорот, во анализирањето и иновирањето, унапредувањето на воспитно-образовната работа во училиштето          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| л) учество во организирани форми на стручното усовршување преку активите, секциите, собирите, конгресите и симпозиумите на педагозите во земјава и надвор од неа                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| љ) евиденција и документација за сопствената работа, план и програма за работа, дневник за работа со учениците, родителите, наставниците, документација за извршената аналитичко-истражувачката работа | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| м) друго                                                                                                                                                                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|                                                                                                                                                                                                        |   |   |   |   |   |
|                                                                                                                                                                                                        |   |   |   |   |   |
|                                                                                                                                                                                                        |   |   |   |   |   |

Во работата на училишните педагози доминираат активности во насока на промоција на соработката со наставниците, учениците, родители како активно субјекти во воспитно-образовниот процес:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Недоволно е застапено и разработено подрачјето: Аналитичко-истражувачка дејност

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Во насока на реализирање на подрачјето: Педагошка евиденција и документација, запоставени се други подрачја, на пр. стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Со кои потешкотии и проблеми се соочувате при реализирањето на Вашите тековни задачи и активности?

---



---



---



---



---



---

Колку Вашето базично образование допринесува во успешното реализирање на сите опфатени подрачја во "Основи за програмирање на работата на педагогот"?

- а) базичното образование ми овозможува успешно да ги реализирам сите предвидени подрачја во "Основи за програмирање на работата на педагогот"
- б) со базичното образование можам само делумно да ги реализирам предвидените подрачја во "Основи за програмирање на работата на педагогот"
- в) базичното образование многу малку допринесува и влијае врз реализирањето на предвидените подрачја за работа на училишните педагози

Би требало за време на високото образование на идните педагози да се понудат повеќе програмски содржини во насока на идно успешно разработување на подрачја на работа на педагозите:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Дали постои потреба за внесување на измени во "Основи за програмирање на работата на педагогот"?

а) да

б) не

Кои измени ги предлагате во програмските основи "Основи за програмирање на работата на педагогот"?

---

---

---

---

---

---

Ве молиме да ги рангирате горепредложените измени според нивната важност, со оценки од 1 до 10 (1-за најважна измена; 2- за многу важна измена итн. до 10- за најмалку важна измена)

---

---

---

---

---

---

Дали "Основи за програмирање на работата на педагогот" соодветствуваат и може со својата структура и содржина да одговорат на актуелните реформи и нови очекувања од педагогот?

- а) сосема соодветствуваат на актуелните измени
- б) делумно соодветствуваат на актуелните измени
- в) не соодветствуваат воопшто

Колку "Основи за програмирање на работата на педагогот" влијае врз градењето на позитивна слика и професионален идентитет на педагогот?

- а) има пресудна и голема улога, бидејќи ги претставува во најголем дел сите задачи на педагогот
- б) делумно влијае, бидејќи се недоволно прецизирани подрачјата на работа на педагогот
- в) нема влијание, бидејќи голем број на задачи и активности на педагогот не се содржани во овој документ

Колку ги користите "Основи за програмирање на работата на педагогот" при креирањето на Вашата годишна програма за работа?

- а) неопходен документ за успешното креирање на годишната програма за работа на педагогот во една учебна година
- б) делумно го применувам, како консултативна литература
- в) не ги користам програмските основи, бидејќи не соодветствуваат со очекувањата со коишто треба да се справам во рамките на моето матично училиште

Документот „Основи на програмирање на работата на педагогот“ е основен документ со кој го вршите креирањето на Вашата годишна програма за работа:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Со кои потешкотии се соочувате при изработувањето на Вашата годишна програма за работа?

---



---



---

Годишна програма за работа на училишните педагози е целосно базирана и компатибилна со понудените подрачја на работа во документот „Основи за програмирање на работата на педагогот“:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Кој, според Вас, треба да биде креаторот на "Основи за програмирање на работата на педагогот"?

- а) училишните педагози
- б) училишните педагози во соработка со другите стручни соработници (психолози, дефектолози и сл.)
- в) училишните педагози во соработка со наставниците
- г) училишните педагози во соработка со самостојните педагошки советници
- д) Институт за педагогија
- ѓ) училишните педагози, БРО, Институт за педагогија
- е) други \_\_\_\_\_

Креирање на документот „Основи за програмирање на работата на педагогот треба да биде континуиран процес, со цел постојано надградување и проширување на истиот согласно актуелните реформи во образовната сфера:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

## Прашалник за наставници

Почитувани,

анкетирањето се спроведува како дел од истражувањето коешто има за цел да ја утврди актуелната програмска поставеност и реализацијата на "Основи за програмирање на работата на педагогот", односно, како нејзините позитивни елементи, така и евентуалните недостатоци и слабости коишто потоа се рефлектираат при секојдневното реализирање на активностите на училишниот педагог. Истото е анонимно, а добиените податоци ќе бидат користени при изработувањето на докторската дисертација, одобрена од страна на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет.

Ве молиме искрено да одговорите на прашањата и да ги изнесете Вашите ставови и мислења за некои од нив, тоа ќе бидат драгоцен податоци и сознанија за нас.

Ви благодариме на соработката!

### 1.Што сте по занимање?

а) одделенски наставник

б) предметен наставник по \_\_\_\_\_

Колку години работите како наставник?

а) до 5 години б) 5-15 години

в) 15-25 години

г) над 25 години

Колку често соработувате со педагогот во Вашето училиште?

а) секојдневно б) често

в) понекогаш

г) ретко

д) никогаш

Педагогот во матичното училиште секогаш активно и посветено партиципира во важните училишни настани и активности:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Имам јасна претстава и сознанија за работните задачи на педагогот во училиштето:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Колку сте запознаени со годишната програма за работа на училишниот педагог?

а) целосно сум запознаен/а со сите планирани активности на педагогот

б) делумно сум запознаен/а со активностите на училишниот педагог

в) слабо сум запознаен/а со активностите на училишниот педагог

г) не сум запознаен/а



Што би требало, според Вас да бидат приоритетни подрачја на работа на училишниот педагог?  
(Заокружете најмногу три одговори)

- а) планирање, програмирање, следење и вреднување на воспитно-образовната работа
- б) советодавно-консултативна работа со наставниците
- в) советодавна работа со учениците
- г) соработка со родителите
- д) стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар и на самиот себе
- ѓ) друго

---



---



---

Педагогот во Вашето матично училиште успешно ги реализира трите наведени приоритетни подрачја на неговото делување:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Ве молиме да ги заокружите сите содржини коишто училишниот педагог ги реализира во текот на учебната година, а потоа Ве молиме да ги рангирате според обемот на нивната реализација (со 1 рангирајте ја таа активност којашто е најчесто реализирана итн.).

|                                                                                                                                                                                    |                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| а) учество во следењето и стручната помош при организацијата на наставата по задолжителните, изборните и факултативните предмети, додатната, дополнителната и целодневната настава | <input type="checkbox"/> |
| б) учество во следењето и помош во организацијата и реализацијата на воннаставните активности                                                                                      | <input type="checkbox"/> |
| в) непосредно следење, проучување, вреднување и унапредување на сопствената работа (планирање, програмирање, евидентирање и документирање)                                         | <input type="checkbox"/> |
| г) инструктивно-консултативна работа со наставниците при планирањето и подготовката на наставата                                                                                   | <input type="checkbox"/> |
| д) учество во откривањето на причините кои доведуваат до промени во однесувањето на учениците (потешкотии и проблеми во учењето и наставата, семејството и опкружувањето)          | <input type="checkbox"/> |
| ѓ) учество во барањето на рационални можности за поодмерено ангажирање на учениците со наставни и воннаставни задолженија                                                          | <input type="checkbox"/> |
| е) учество во советодавната работа со родителите чии деца имаат проблеми во учењето и напредувањето, како и на оние кои побрзо напредуваат                                         | <input type="checkbox"/> |
| ж) испитување на педагошките фактори за асоцијалното однесување на учениците                                                                                                       | <input type="checkbox"/> |
| з) испитување на причините за нередовното посетување на наставата од страна на некои ученици                                                                                       | <input type="checkbox"/> |
| с) откривање на причините и тешкотиите на учениците кои заостануваат во учењето од педагошки аспект                                                                                | <input type="checkbox"/> |
| и) изработка на проекти, инструменти и други елементи од истражувачката методологија                                                                                               | <input type="checkbox"/> |

|                                                                                                                                                                                                        |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| ј) изработка на прегледи, извештаи, анализи и други стручни материјали за потребите на стручните органи и тела во училиштето и надвор од него                                                          | <input type="checkbox"/> |
| к) учество во работата на стручните активи, одделенските совети, наставничкиот совет, директорот, во анализирањето и иновирањето, унапредувањето на воспитно-образовната работа во училиштето          | <input type="checkbox"/> |
| л) учество во организирани форми на стручното усовршување преку активите, секциите, собирите, конгресите и симпозиумите на педагозите во земјава и надвор од неа                                       | <input type="checkbox"/> |
| љ) евиденција и документација за сопствената работа, план и програма за работа, дневник за работа со учениците, родителите, наставниците, документација за извршената аналитичко-истражувачката работа | <input type="checkbox"/> |
| м) друго<br>_____<br>_____<br>_____                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> |

Кои активности, според Вас, се запоставени и недоволно реализирани од страна на училишниот педагог во Вашето училиште?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Активностите од административен карактер се главен причинител за недоволната вклученост на педагогот во надградувањето на соработката со наставниците:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Со воведувањето на обврската за советување на родителите се зајакна и соработката на релација педагог-родители на ученици:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Соработка на педагогот со наставниците е во најголема мера во насока на реализација на административните активности, за сметка на недоволна соработка во насока на поддршка на наставниците во процес на реализација на воспитно-образовниот процес:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Педагозите имаат најголема улога во процесот на стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар во училиштето:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Што би требало да се преземе за да се подобри реализацијата на тековните активности на училишниот педагог?

---

---

---

Ве молиме за Вашето мислење каква е стручната оспособеност на училишниот педагог како претпоставка за успешно реализирање на сите активности што ги наведовте?

- а) солидна                                      б) добра                                      в) недоволна

Кој, според Вас, треба да биде креаторот на "Основи за програмирање на работата на педагогот"?

- а) училишните педагози  
б) училишните педагози во соработка со другите стручни соработници (психолози, дефектолози и сл.)  
в) училишните педагози во соработка со наставниците  
г) училишните педагози во соработка со самостојните педагошки советници  
д) Институт за педагогија  
ѓ) училишните педагози, БРО, Институт за педагогија  
е) други \_\_\_\_\_

Колку тековно реализираните активности од страна на педагогот во Вашето училиште влијаат врз градењето на неговата позитивна слика и професионален идентитет?

- а) имаат пресудна и голема улога, бидејќи се иновативни, полезни, добро осмислени, навреме реализирани  
б) делумно влијаат, бидејќи само еден дел од нив директно ги инволвираат наставниците и нивните најчести проблеми во наставниот процес  
в) немаат влијание, бидејќи не сум запознаен/а воопшто со неговите тековни активности

## Прашалник за родителите

Почитувани,

анкетирањето се спроведува како дел од истражувањето коешто има за цел да утврди што е најчесто предмет на реализација на училишниот педагог во училиштето коешто го посетува Вашето дете/деца, како и што би требало да се подобри во дејноста на педагогот, но и како да се изврши истото. Анкетирањето е анонимно, а добиените податоци ќе бидат користени при изработувањето на докторската дисертација, одобрена од страна на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет.

Ве молиме искрено да одговорите на прашањата и да ги изнесете Вашите ставови и мислења за некои од нив, тоа ќе бидат драгоцен податоци и сознанија за нас.

Ви благодариме на соработката!

1. Колку често соработувате со педагогот во Вашето училиште?

а) секојдневно б) често в) понекогаш г) ретко д) никогаш

Можности за соработката со педагогот е континуирана промовирана од страна на училиштето:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Дали сте задоволни од работата на педагогот од Вашето училиште?

а) целосно сум задоволен/задоволна  
б) делумно сум задоволен/задоволна  
в) не сум задоволен/задоволна, бидејќи \_\_\_\_\_

Колку сте запознаени со годишната програма за работа на училишниот педагог?

а) целосно сум запознаен/а со сите планирани активности на педагогот  
б) делумно сум запознаен/а со активностите на училишниот педагог  
в) слабо сум запознаен/а со активностите на училишниот педагог  
г) не сум запознаен/а

За Годишната програма за работа на педагогот, т.е. неговите активности на годишно ниво, педагогот би требало да подготви кус информатор, водич за родители:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Каков придонес има училишниот педагог, според Вас, за унапредувањето на наставата и работата на училиштето воопшто?

а) има голем придонес б) има мал придонес в) нема придонес

Училишниот педагог со особено внимание треба да ја планира и гради соработката со родителите и учениците:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Што би требало, според Вас да бидат приоритетни подрачја на работа на училишниот педагог? (Заокружете најмногу три одговори)

- а) планирање, програмирање, следење и вреднување на воспитно-образовната работа
- б) советодавно-консултативна работа со наставниците
- в) советодавна работа со учениците
- г) соработка со родителите
- д) стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар и на самиот себе
- ѓ) друго

---



---



---

Ве молиме да ги заокружите сите содржини коишто, според Вас, училишниот педагог ги реализира во текот на учебната година, а потоа Ве молиме да ги рангирате според обемот на нивната реализација (со 1 рангирајте ја таа активност којашто е најчесто реализирана итн.).

|                                                                                                                                                                                    |                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| а) учество во следењето и стручната помош при организацијата на наставата по задолжителните, изборните и факултативните предмети, додатната, дополнителната и целодневната настава | <input type="checkbox"/> |
| б) учество во следењето и помош во организацијата и реализацијата на воннаставните активности                                                                                      | <input type="checkbox"/> |
| в) непосредно следење, проучување, вреднување и унапредување на сопствената работа (планирање, програмирање, евидентирање и документирање)                                         | <input type="checkbox"/> |
| г) инструктивно-консултативна работа со наставниците при планирањето и подготовката на наставата                                                                                   | <input type="checkbox"/> |
| д) учество во откривањето на причините кои доведуваат до промени во однесувањето на учениците (потешкотии и проблеми во учењето и наставата, семејството и опкружувањето)          | <input type="checkbox"/> |
| ѓ) учество во барањето на рационални можности за поодмерено ангажирање на учениците со наставни и воннаставни задолженија                                                          | <input type="checkbox"/> |
| е) учество во советодавната работа со родителите чии деца имаат проблеми во учењето и напредувањето, како и на оние кои побрзо напредуваат                                         | <input type="checkbox"/> |
| ж) испитување на педагошките фактори за асоцијалното однесување на учениците                                                                                                       | <input type="checkbox"/> |
| з) испитување на причините за нередовното посетување на наставата од страна на некои ученици                                                                                       | <input type="checkbox"/> |
| с) откривање на причините и тешкотиите на учениците кои заостануваат во учењето од педагошки аспект                                                                                | <input type="checkbox"/> |
| и) учество во организирани форми на стручното усовршување преку активите, секциите, собирите, конгресите и симпозиумите на педагозите во земјава и                                 | <input type="checkbox"/> |



|                                                                                                                                                                                                        |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| надвор од неа                                                                                                                                                                                          |                          |
| ј) евиденција и документација за сопствената работа, план и програма за работа, дневник за работа со учениците, родителите, наставниците, документација за извршената аналитичко-истражувачката работа | <input type="checkbox"/> |
| к) друго                                                                                                                                                                                               |                          |
| _____                                                                                                                                                                                                  |                          |
| _____                                                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> |
| _____                                                                                                                                                                                                  |                          |

Кои активности, според Вас, се запоставени и недоволно реализирани од страна на училишниот педагог во Вашето училиште?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Што би требало да се преземе за да се подобри реализацијата на тековните активности на училишниот педагог?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ве молиме за Вашето мислење каква е стручната оспособеност на училишниот педагог како претпоставка за успешно реализирање на сите активности што ги наведовте?

- а) солидна                      б) добра                      в) недоволна

Колку тековно реализираните активности од страна на педагогот во Вашето училиште влијаат врз градењето на неговата позитивна слика и професионален идентитет?

- а) имаат пресудна и голема улога, бидејќи се иновативни, полезни, добро осмислени, навреме реализирани
- б) делумно влијаат, бидејќи само еден дел од нив директно ги инволвираат родителите
- в) немаат влијание, бидејќи не сум запознаен/а воопшто со неговите тековни активности

## Прашалник за учениците

Почитувани,

анкетирањето се спроведува како дел од истражувањето коешто има за цел да утврди кои се најчестите активности коишто ги реализира педагогот во Вашето училиште но и како да се изврши подобрувањето на истите. Анкетирањето е анонимно, а добиените податоци ќе бидат користени при изработувањето на докторската дисертација, одобрена од страна на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет.

Ве молиме искрено да одговорите на прашањата и да ги изнесете Вашите ставови и мислења за некои од нив, тоа ќе бидат драгоцен податоци и сознанија за нас.

Ви благодариме на соработката!

1. Колку често педагогот во Вашето училиште се вклучува и ги помага активностите коишто се организираат заедно со учениците?

- а) секојдневно б) често в) понекогаш г) ретко д) никогаш

Педагогот е секогаш расположен и се труди да излезе во пресрет на учениците и негувањето на соработката со нив:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Дали сте задоволни од работата на педагогот од Вашето училиште?

- а) целосно сум задоволен/задоволна  
б) делумно сум задоволен/задоволна  
в) не сум задоволен/задоволна, бидејќи \_\_\_\_\_

Колку сте запознаени со годишната програма за работа на училишниот педагог?

- а) целосно сум запознаен/а со сите планирани активности на педагогот  
б) делумно сум запознаен/а со активностите на училишниот педагог  
в) слабо сум запознаен/а со активностите на училишниот педагог  
г) не сум запознаен/а

Педагогот би требало да ги запознае учениците со неговите главни активности, преку одреден информатор за ученици:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Каков придонес има училишниот педагог, според Вас, за унапредувањето на наставата и работата на училиштето воопшто?

- а) има голем придонес б) има мал придонес в) нема придонес

Педагогот многу време отсалува на соработка со наставниците, но тоа нема позитивен влијание врз унапредувањето на наставата во училиштето:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Педагогот повеќе време посветува на соработка со родителите отколку со учениците:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Педагогот има многу административна работа, поради која не е во тек со очекувањата од него од страна на учениците:

| Воопшто не се согласувам | Не се согласувам         | Немам мислење            | Се согласувам            | Во потполност се согласувам |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    |

Што би требало, според Вас да бидат приоритетни подрачја на работа на училишниот педагог? (Заокружете најмногу три одговори)

- а) планирање, програмирање, следење и вреднување на воспитно-образовната работа
- б) советодавно-консултативна работа со наставниците
- в) советодавна работа со учениците
- г) соработка со родителите
- д) стручно усовршување на воспитно-образовниот кадар и на самиот себе
- ѓ) друго

Ве молиме да ги заокружите сите содржини коишто, според Вас, училишниот педагог ги реализира во текот на учебната година, а потоа Ве молиме да ги рангирате според обемот на нивната реализација (со 1 рангирајте ја таа активност којашто е најчесто реализирана итн.).

|                                                                                                                                                                                    |                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| а) учество во следењето и стручната помош при организацијата на наставата по задолжителните, изборните и факултативните предмети, додатната, дополнителната и целодневната настава | <input type="checkbox"/> |
| б) учество во следењето и помош во организацијата и реализацијата на воннаставните активности                                                                                      | <input type="checkbox"/> |
| в) непосредно следење, проучување, вреднување и унапредување на сопствената работа (планирање, програмирање, евидентирање и документирање)                                         | <input type="checkbox"/> |
| г) инструктивно-консултативна работа со наставниците при планирањето и подготовката на наставата                                                                                   | <input type="checkbox"/> |
| д) учество во откривањето на причините кои доведуваат до промени во однесувањето на учениците (потешкотии и проблеми во учењето и наставата, семејството и опкружувањето)          | <input type="checkbox"/> |

|                                                                                                                                                                                                        |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| г) учество во барањето на рационални можности за поодмерено ангажирање на учениците со наставни и воннаставни задолженија                                                                              | <input type="checkbox"/> |
| е) учество во советодавната работа со родителите чии деца имаат проблеми во учењето и напредувањето, како и на оние кои побрзо напредуваат                                                             | <input type="checkbox"/> |
| ж) испитување на причините за асоцијалното однесување на учениците                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> |
| з) испитување на причините за нередовното посетување на наставата од страна на некои ученици                                                                                                           | <input type="checkbox"/> |
| с) откривање на причините и тешкотиите на учениците кои заостануваат во учењето од педагошки аспект                                                                                                    | <input type="checkbox"/> |
| и) учество во организирани форми на стручното усовршување преку активите, секциите, собирите, конгресите и симпозиумите на педагозите во земјава и надвор од неа                                       | <input type="checkbox"/> |
| ј) евиденција и документација за сопствената работа, план и програма за работа, дневник за работа со учениците, родителите, наставниците, документација за извршената аналитичко-истражувачката работа | <input type="checkbox"/> |
| к) друго<br>_____<br>_____<br>_____                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> |

Кои активности, според Вас, се запоставени и недоволно реализирани од страна на училишниот педагог во Вашето училиште?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Што би требало да се преземе за да се подобри реализацијата на тековните активности на училишниот педагог?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ве молиме за Вашето мислење каква е стручната оспособеност на училишниот педагог како претпоставка за успешно реализирање на сите активности што ги наведовте?

а) солидна                      б) добра                      в) недоволна

Колку тековно реализираните активности од страна на педагогот во Вашето училиште влијаат врз градењето на позитивна слика за него?

а) имаат пресудна и голема улога, бидејќи се иновативни, полезни, добро осмислени, навреме реализирани

б) делумно влијаат, бидејќи само еден дел од нив директно ги вклучуваат учениците како соработници

в) немаат влијание, бидејќи не сум запознаен/а воопшто со неговите тековни активности

## Протокол за содржинска анализа

Во насока на осветлувањето на сите аспекти на проблемот ќе биде неопходно да се изврши детална анализа на актуелната законска рамка, односно Законот за основно образование во Р.М. кој исто така има големо влијание во дефинирањето на улогата и активностите на училишниот педагог. Воедно, ќе се изврши и компарација на нашето законско решение со другите позитивни примери во регионот.

"Основи за програмирање на работата на педагогот" е круцијален документ за обликувањето на нашето истражување, па поради тоа детално ќе се утврди неговата програмска поставеност, т.е. неговата структура, неговата содржина, степеност на дефинираност и разграниченост на петте предвидени подрачја на работа на педагогот, нивната компатибилност со актуелните реформски зафати во нашиот образовен систем и новите барања и очекувања коишто се поставуваат пред училишниот педагог. Преку анализа на овој документ, ќе се стремиме кон утврдувањето на постоечките слабости, а врз основа на истите и кон градењето на конкретни позитивни исцекори со цел подобрување на постоечките програмски основи.

Секако дека ќе биде неопходно и анализирањето на годишните-глобални и месечни-оперативни програми за работа на нашите училишни педагози со цел компарирање на нивната структура и содржина со таа што ја нудат актуелните програмски основи. На тој начин ќе може да согледаме кои подрачја на работа се позастапени и поразработени во секојдневната практика на педагогот, но исто така, ќе се утврдат и тие коишто се недоволно и површно разработени. Воедно ќе се обидеме да ги детектираме и потешкотиите со коишто се соочуваат училишните педагози при креирањето на своите годишни програми за работа, како и да понудиме конкретни, практични решенија како да се надминат истите, со цел успешно професионално промовирање на училишните педагози како клучен субјект во унапредувањето на целокупниот воспитно-образовен процес.