УНИВЕРЗИТЕТ "СВ.КИРИЛ И МЕТОДИЈ„ СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование

- докторска дисертација -

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
Институт за педагогија
Инв.бр. 1410
17.08 2010 год.
СКОПЈЕ

Ментор:
проф.д-р Марија Костова

Кандидат:
м-р Флорина Шеху

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

Скопје, 2010 година

ВОВЕД

Современите промени и тенденции во сферата на педагогијата денес сé повеќе стават акцент на поинаквото, поразличното третирање и сваќање на основното образование, неговата улога, функција и местоположба, како на наставниците така и на учениците како субјекти и рамноправни учесници во воспитанието и образованието. Во таа насока наставниците веќе не се третираат како главни носители и понудувачи на знаења, умеења, навики и аналогно на тоа единствени модели за сегашен и иден посакуван однос, начин на меѓусебна комуникација, општење и однесување, ниту пак учениците денес се сфаќаат само како т.н субјекти кои учествуваат во воспитно-образовниот процес и односи и бидејќи се директни учесници по и незрели личности истите се без голема влијателност во квалитетот на постоечките односи. Истотака денес учениците не се сфаќаат само како начелно воопштени општествени и социјални битија кои потекнуваат од одредени општествени слоеви и групи, туку и како посебни, неповторливи, разновидни и разнослојни првенствено социјални па потоа општествени единки. Од друга страна самото основно образование трпи и сеуште е под силни промени и предизвици кои иако повеќе се однесуваат на образовната компонента и делумно на училишната клима (која различно се толкува), сепак недвојбено укажуваат на потребата од третирање и разгледување на прашањето на севкупните односи. Основната идеја на ваквата заложба според наше мислење се засновува и важен дел од примарната функција на основното образование и тоа развој, воспитание и образование на младата личност (ние би додале во најбурниот развоен период, земајќи го во вид фактот дека денес пубертетот како и се останатото настапува две до три години порано од претходните децении), а не само описменување и стекнување на знаења, умеења и навики за понатамошниот живот (но со недоволна професионална ориентација, ниту третирање на степенот и важноста на останатите надворешни фактори како мас-медиуми, интернет, итн). Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците не може да се разгледува одделно, неповрзано од *цикличната спирала на севкупните односи* во општеството, општествената филозофија, уредување, институции, воспитно-образовниот систем, основното училиште, т.е училишна практика, субјектите во воспитно-образовниот процес, воспитанието и односите во семејството, со врсниците, со останатите социјални групи, потоа индивидуалните каракатеристики на личноста, систем на вредности, итн.

Најновите истражувања покажуваат на корелација и взаемното влијание на наведените фактори во овозможувањето, поттикнувањето и развојот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование, но подвлекувајќи дека истите помалку или повеќе вкрстено се соединуваат во самата личност. Потоа од самата личност зачинети со квалитетот на личното искуство, поглед на свет, воспитни, социјални, морални, итн., вредности, ставови, повратно се рефлектираат во самото однесување на поединецот и односите со другите, при тоа реципрочно одредувајќи го квалитетот на истите.

Во педагошката наука прашањето за односите меѓу наставниците и учениците не е ново, но прашањето за нивниот квалитет отсекогаш е разгледана недвојбено од улогата, положбата на наставниците и учениците при остварување на поставените воспитно-образовни цели, задачи (во поново време стандарди), итн. Тргнувајќи од тоа се поставуваат низа прашања за кои сеуште постојат одредени дилеми и тоа како да се определи и "измери,, квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование? Колку истите се постојни, променливи и подложни на непосредни и посредни влијанија? Дали квалитетот на односите меѓу наставници и ученици е релативно постојан (тргнувајќи од претпоставката дека се случува во одредено место, простор, со одредени институционални улоги, итн) или повеќе е подложен на промени од разни внатрешни и надворешни фактори или пак истиот треба да се третира од аспект на развојност на самите односи меѓу наставниците и учениците?. За поблиско објаснување, а и наше обидување за да дадеме скромен одговор на наведените прашања, првин ќе се осврнеме на прашањето за односи меѓу наставниците и учениците во основното образование, разгледано низ призмата на современоста, факторите кои влијаат посредно или непосредно, самите учесници и слично.

Самото општество преставува организација, поле и можност за постоење и развој на социјални, емоционални, воспитни, културни, хумани, производствени и други односи меѓу човечки единки кои се и не се во крвно или друго сродство. Од квалитетот на општествените односи зависи и квалитетот на односите во сите општествени сфери и обратно. Во ова спирала на односи но со различен степен и интензитет на реципрочност се одвиваат и односите меѓу наставниците и учениците во основното образование како дел на образовниот систем. Од друга страна пак" Образовниот систем е сложена, пирамидално организирана социјална структура. Оттаму може да се зборува за вертикалните и хоризонталните односи внатре во образовниот систем. Некои од тие односи се непосредни, бидејќи се засновуваат на директна комуникација и интеракција меѓу актерите, а некои се

посредни, бидејќи се воспоставуваат преку резултатот на активностите на поединиите актери. Односот меѓу институциите на училишниот систем и училиштето воглавно се посредни, бидејќи се воспоставуваат по пат на нормативни акти, прописи, распределба и обезбедување на наставни средства и учебници, издавање на разни напатствија, одлуки, препораки и сл. . . . .Формално гледано *организациониот модел на училиштето* (во релација со меѓучовечките односи, а.з) е релативно едноставен. Јасно и прецизно се диференцираат три типа на положби: *положбата на учениците, положбата на наставниците и положбата на раководителите*...(Хавелка,Н.,1996, стр.16). Значи квалитетот на односите треба да се третира и низ призмата на макро, мезо и микро односи во општеството, образовниот систем, основното училиште, семејството, наставниците, учениците, како припадници на одредена група, индивидуи, и слично.

Во контекст на нашиот предмет на истражување денес се повеќе автори се залагаат за промена и функционирање на основното училиште според нова парадигма, т.е со хумана, антропоцентристичка ориентација. Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците според одредени автори во голема мера зависи од новата филозофија-антропоцентристичка ориентација на современото успешно училиште, сметајќи дека". . . . Тоа е училиште кое го враќа човекот во учителот и во ученикот. Тоа е училиште во која ученикот и учителот се среќаваат како целосни лица, човечките вредности на учителот и ученикот се почитуваат и признаваат и истотака понатаму заеднички се развиваат и усовршуваат. Тоа е повторна хуманизација на училишниот систем, училишниот простор и училишниот програм. Тоа е враќање на достоинството на учителот и ученикот. . . Тоа е персонализирање на воспитниот и образовниот процес. Таму се остварува непосредена средба на учителите и учениците, а не само преку наставниот програм и деперсонализирачкото оценување. Тоа е училиште за живот и заедничка идилина, а не само досадно и незаинтересирано меморирање на музејските експонати„ (Brajša, P.,1995, стр.20). При тоа не заборавајќи дека основното училиште со сето свое опкружување преставува ". . . . .контекст на развојот, во кој се одвива интеракцијата помеѓу детето и учителот, кој е извор на развојот на компетенцијата и кој го намалува влијанието на ризичните фактори кај денешната популација на деца„ (Pianta, R.C.,1999, стр.4).

Кога се зборува за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование треба да се има предвид не само видот/типот на односи, туку и факторите кои влијаат врз истите. Во тој контекст според современата

педагошка литература се смета дека како значајни фактори кои влијаат врз квалитетот на односите се и: *социоекономскиот статус, полот, возраста, личноста, индивидуалните карактеристики, потребите, мотивите, социјалната компетенција, образованоста,* итн., како на наставниците така и на учениците, нивните родители, семејства. Истотака квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците е детерминиран и од самиот *развој и тек на односите* што укажува на *целта, подготвеноста, очекувањата, придавањата* на учесниците во конкретниот однос. Каква комуникација ќе постои и ќе се негува, какво однесување, соработка и слично меѓу наставниците и учениците од основното образование во голема мера зависи и од *развојноста на односите.*

Без оглед на видот, односите меѓу наставниците и учениците од основното образование као и нивниот квалитет во едно мезо и микро ниво може да разгледува и од призмата на:

- улогата и положбата на наставниците и учениците;
- личноста на наставниците и учениците;
- професионалниот развој на наставниците;
- алтруистичката љубов меѓу наставниците и учениците или појасно дефинирано како наклонетоста и пријателството, емпатичноста;
- почитувањето на индивидуалноста и различноста;
- начинот на водење, воспитниот стил, интеракцијата; интерперсоналните односи, комуникацијата, мотивацијата, социоемоционалната клима;
- кооперацијата и компетицијата;
- однесувањето, контролата и дисциплината;
- очекувањата, искуствата;
- соработката со родителите, останатите посредни фактори; итн.

Голем број на автори кои извршиле и сеуште вршат истражувања од областа на односите меѓу наставниците и учениците, обидувајќи се преку нивното третирање и разгледување не само да доаѓаат до одредени сознанија покрепени со резултати, туку и да го зачнат (можеби кај сите недоволно или однапред јасно неопределено) и прашањето за нивниот квалитет. Кога зборуваме за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование, се појавува потреба истото прашање да го разгледуваме од аспект на интерперспективноста и мултифакторијалноста. Самата определба на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во себе содржи богата лепеза од аспекти кои на крајот на краиштата го сочинуваат самиот човек, неговата личност.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕД ГОГИЈА

ПРВ ДЕЛ

ТЕОРЕТСКА РАЗРАБОТКА НА ПРОБЛЕМОТ

1. Актуелизација на проблемот за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование

Од почетокот на XIX век делумно резултат на иновациите во разните науки, техниката, технологијата, производството, итн., осовременување во општествените односи како и делумно промени во воспитно-образовната практика, се појавуваат и нови сваќања за односите меѓу наставниците и учениците и тоа преку третирање на нивната положба, улога, особини на личноста, интелегенција, потреби, мотивација, интересирања, вештини, способности и можности.

Гледано ретроспективно појавата на новите педагошки правци и теории ја условувале и бирањето на основната појдовна точка и начинот на третирање на прашањето за односите меѓу наставниците и учениците во основното образование. Поточно од теоретската преоставка зависело (и сеуште во голема мера зависи) пристапот, процесот и анализата на наведените односи, при тоа оставајќи простор за парцијалност, недореченост, тесно третирање или пак непотполна интердисциплинарност.

Од последните децении на минатиот век во педагошката теорија и практика се актуелизира прашањето околу потребата за *холистички пристап* кон третирањето на прашањето за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. Причината за тоа потекнува од промените, иновациите во сферата на воспитанието и образованието, како и во толкувањето на улогата, односите меѓу двата носители, субјекти на воспитно-образовниот процес, т.е на наставникот и ученикот. Поточно со ставање во центарот на внимание на воспитниот стил, начин на водење, комуникација, интеракција, оценување, однесувањето, индивидуалните својства на ученикот (интелегенција, афинитети, способности, и сл), влијанието на родителите, семејството, одделенските, врсничките и други социјални групи, срединските фактори, врз општиот училишен успех, развој на одредени својства на личноста на ученикот, неговата социјабилност и просоцијалност и слично, во површината на педагошката стварност исплива значајноста на односите меѓу наставниците и учениците, разгледано рамноправно, меѓузависно, меѓупартиципативно и меѓуделувачко, а со тоа и прашањето за нивното својство, квалитет.

Во последните децении во контекст на наведената поблематика во педагошката наука сѐ повеќе се иницира и потенцира холистичкиот пристап. Холистичкиот пристап тргнува од основната премиса дека не постои функционирање на делови за да квалитетно профункционира целината, односно воспитанието и образованието се сметаат како нераздвојливи, меѓузависни, меѓуодносни и меѓуделувачки категории кои ја прават целината, т.е развојот на личноста.

Од холистички агол воспитанието и образованието истотака се неразделни делови на целокупната општествена реалност кои се случуваат преку односите и меѓу односите на наставниците, учениците и останатите учесници. Истотака воспитанието и образованието како што ја содржат и учествуваат во општествената стварност истите ја манифестираат и се рефлексија на функционирањето на истата стварност. Значи воспитанието и образованието "не се посебни ентитети, туку подсистеми на еден посложен систем кој функционира во нивната меѓусебна поврзаност и меѓузависност, при што се важни процеси и односи. Наставникот подучува, образува. Ученикот учи, се воспитува. Процесите се одвиваат интерактивно, затоа мораат да бидат реципрочни и реверзибилни... (Bratanić, M.,2002, стр.56).

Во контекст на поединецот, личноста, поимот холизам преставува "доктрина да живото суштество, има својства кои се во врска со целината повеќе отколку со неговите составни делови; и дека динамиката на една жива целина не може да се објаснува како резултат на *независни* елементи,- *прид.* холистички,, (Obuhvatni rečnik,1972, стр.173). Значи односите меѓу наставниците и учениците треба да се третираат како меѓузависни, меѓуинтеракциски и меѓуделувачки процеси, дејства, чиј квалитет го детерминира развојот на личноста, учењето, искуството на учениците но и на наставниците.

" Воспитанието и образованието, холистички гледано, меѓусебно се поврзани и од поглед на воспитната стварност се неделиви процеси. Се одвиваат во интеракциска поврзаност на учесниците кои го создаваат живиот систем на меѓусебното и взаемното влијание. Холистичкиот пристап го почитува разумот но отвара пат и кон срцето... (Bratanić, M.,2002, стр.54).

Прашањето за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование стана актуелно и со појавувањето на новите парадигми, теории и концепти за училиштето, училишната практика и стварност. Односно низа педагошки истражувања докажаа дека квалитетот на воспитанието,

образованието, во било кое ниво, аспект, во голема мера зависи од поттикнувањето, присуството на емпатичноста, рефлективната комуникација, позитивните интерперсонални односи меѓу непосредните учесници- наставниците и учениците. На ова се надоврзуваат мисленьата и залагањата за почитување на воспитните, социјалните, емоционалните, културните вредности, ставови, погледи, на секоја личност и при тоа личноста да се третира во согласност со нејзините индивидуални карактеристики, способности, вештини, афинитети и искуството.

Според наше мислење денес актуелноста на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците го достигнува зенитот од причина што современото живеење, современата реалност пред поединецот поставува низа предизвици (позитивни, но и негативни), а за нивно преоретнување потребно е не само нивно сознавање, разрешување туку и капацитети за надминување и соочување со нови. Сето тоа е невозможно ако нема вистинско, хумано, воспитание и образование на личноста и тоа преку една од низата човечките социјални одлики, т.е преку квалитетни односи меѓу наставниците и учениците.

2. Историски осврт на проблематиката за односите меѓу наставниците и учениците

Низ милениумската човечка цивилизација секое општествена заедница со својата формација и уредување влијаела и ги карактеризирала целокупните општествени, социјални, економски, трговски, воено-одбрамбени итн., постојни односи. Воспитанието и образованието како општествени категории кои и во првите далечни општества се остварувале првин неинституционално, а потоа и институцијално во вид на училишта, имаат огромна улога при воспоставувањето, формирањето и развивањето на односите меѓу наставниците-како воспитувачи и учениците- како воспитаници. Во тој контекст при разгледувањето на прашањето за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование ќе се обидеме да прикажаме краток преглед на наведениот проблем низ историјата.

2.1. Осврт кон односите меѓу воспитувачите и воспитаниците во првобитната заедница

Првобитната заедница како една од првиот вид на општествено формација и уредување, во сите нејзини развојни фази и периоди (дивлјавштво, варварство) се карактеризирал како бескласно општество. Во првобитната заедница воспитанието се вршело со директен и практичен пренос и имитација на стекнатите искуства, примитивни знаења, вештини и едично прво од родител на дете, потоа од постарите на младото поколение и кон крајните развојни периоди од страна на врачарите или еден вид на свештеници на младите членови на заедницата.

Земајќи ги во предвид степенот на развој на орудијата за живот, работа како и физиолошко-антрополошкиот аспект на човекот од тоа време, наведеното воспитание овозможувало постоење на т.н."родителски" односи меѓу тогашните воспитувачи и воспитаници од причина што примарната задача како и успешноста на воспитанието значело преживување и продолжување на човечкиот род. Се претпоставува дека односите меѓу возрасните и децата при воспитанието се движела од релација на љубов, грижа, почит, па се до конкретно давање на задачи и "опробување" на наученото. Проверката на квалитетот како на воспитанието така и на односите меѓу воспитувачот и воспитаникот се прикажувал при подржувањето, т.е прикажувањето на зрелоста. Ваквиот "испит" за воспитаникот резултирал со искажување на доверба или недоверба, прифаќање или одбивање од страна на повозрасните и останатите членови на одредената заедница.

Во поразвојните периоди на првобитната заедница, со изнаоѓањето на посложени средства за работа, со започнувањето на примитивното земјоделие и сточарство се доаѓа до појава на вишок на производство и поделба на работа по вид на дејност, а со тоа сосема природно воспитанието на младото поколение поминало во рацете на одредени возрасни членови на заедницата кои ги воспитувале помладите не само на преживување и опстанок туку и за одредени општествени обичаи, правила и обреди. Во поголемиот број на случаи истите значеле и подготовка на младите за разни јуначки дела и борби кои се изведувале под одредени услови и периоди. Ваквото воспитание ". . . . станало привилегија на тие

кои поседуваат средства за работа" (Џорџевич, Ј. & Поткоњак, Н.,1986. стр.11) за наведената намена.

Колку повеќе се развивале средствата за работа, производството и разните општествени аспекти, толку повеќе се разликувало и воспитанието, а со тоа и односите меѓу воспитувачот и воспитаниците.

2.2. Осврт за односите меѓу воспитувачите-наставниците и воспитаниците-учениците во робовладателското општествено-економско уредување

Робовладателското општествено-економското уредување се карактеризира со постоење на општествени класи, класни односи, поделба на трудот и приватна сопственост. Како и останатите општествено-економски формации кои ќе се појават и развиваат покасно низ историјата, робовладателскиот систем и општество поминало низ одредени развојни фази. Во однос на воспитанието различноста во истиот освен класниот карактер зависела и од временските развојни периоди, потоа од географската, економската, производствената, филозофската, културната и воената формација и уредување. Воглавно во робовладателското општество право на воспитание и образование имале единствено робовладателите и нивните потомци, додека пак робовите и нивните деца биле "орудија кои зборуваат"(instrumenta vocalia).

Пред да ги разгледуваме трите позначајни робовладателски држави Атина, Спарта и Рим, накратко ќе се осврнеме на неколку нецелосно истражувани општества-држави од далечниот и блискиот исток – Кина, Индија, Египет и Персија.

Кина- воспитанието во кинеското општество- царевина уште од тоа време била под влијание на далекоисточниот поглед на свет, начин на живеење, општење, поделба на класи, класна припадност, културна специфичност и воспоставени односи. Односите меѓу тогашните воспитувачи (наставници) кои поглавно биле и свештеници-т.н мандарини и воспитаниците (учениците- машки деца од 5 до 12-14 годишна возраст) биле авторитативни, потчинителски односи. Воспитувачот–наставник имал голем авторитет и апсолутна власт, а воспитаниците се однесувале кон нив со длабока почит, честопати преминувајќи во стравопочит. Постоело и определен систем на правила, одговорности, т.е

кодекс на однесување и одржување на односи меѓу воспитувачите-наставниците и воспитаниците- учениците. На пример ученикот требал до крајот на својот живот да го почитува својот учител, а ако наставникот зборува ученикот". . . . никогаш не треба да го прекинува . . . . "(Милићевић, М.Ђ.,1871,стр.5).

Индија- воспитанието во индиското тогашно општество се засновувало на светото писмо Веде, кој несумнено имало големо влијание и врз функционирањето и регулирањето на целокупниот општествен живот. Индиското општество било поделено на класи- касти.

За воспитувачите-наставниците се сметало дека имаат апсолутна моќ над воспитаниците-учениците и дека истите уживале огромна, безусловна почит од своите ученици бидејќи ". . . . тој што го почитува својот учител ќе добие небески свет во БРАМЕ". "(Милићевић, М.Ђ.,1871,стр.9). Во контекст на односите меѓу наставниците и учениците се практикувало поистоветување на улогата на наставникот со небесна улога и моќ, почитување на безусловниот авторитет и автократско раководење и однесување на наставникот, потчинување на учениците на неговите желби, потреби и слично, како и правото на наставниците за примена на физичко казнување на учениците. Интересен е податокот дека откако учениците завршувале со школувањето во зависност од висината на сопствениот имот требале на своите учители да им дадат подароци и тоа во вид на некој драгоцен камен, стока, недвижен имот, пари итн., бидејќи ". . . . на овој начин тој останува во пријателство со својот учител". (Исто,1871,стр.11).

Египет- египетското општество истотака било со кастиско уредување. Според семејната припадност и потекло се определувало и идната професија и целокупен живот на индивидот.

Воспитанието го имале на своите раце тогашните свештеници, кои се сметале за лица што во свои раце ја држат сета наука, научни тајни и познавање на овдешниот и задгробниот живот. Децата од робовладателските слоеви ги воспитувале на вршење на одредени професии со посебен акцент на развивање на итрината, жедта за богатство и покорување на другите, т.е припадниците на почитените, робовски класи.

Тогашното египетско општество е познато и со засновувањето на т.н *писарски* училишта кои биле пристапни и за децата од пониските класи. " Дисциплината во училиштето била многу *строга* и ја одржувале со *присилни* средства (ќотек)". (Žlebnik, L.,1970, стр.14).

Персија -државата била важен фактор во раководењето на воспитанието. Кон наставникот учениците покажувале и имале големо почитување, тоа им била ученичка должност бидејќи наставникот ја образувал неговата душа. Сепак карактеристично е за персиското општество дека семејството, односот кон членовите на сопственото семејство (родители, браќа, итн.), како и кон земјата и владетелот биле над односот наставник-ученик. Како основни обележја на старите персијци преставувало односот повозрасен-помлад, почитта кон државата (морално воспитување, војничко, итн.), потоа покорност кон постарите, вистинитоста (неблагодарноста и лагата строго се казнувале), како и многу ценетата издржливост и владење над себе. Во однос на дисциплината и казнувањата интересно е дека старите персијци врз децата до 5 годишна возраст не применувале физички казни туку само вербално ги опоменувале и користеле одредени забрани.

Во робовладателските општества на старите грци преовладувало тоа што е добро и убаво, додека пак кај старите римјани тоа што е корисно. За старите грци хармонијата на телото и душата била најголема убавина и добрина, се ценел поединецот како посебна единка која во зависност од припадноста на робовладателските класи можел да ја развие и својата индивидуалност и професија.Воспитанието кај старите грци ќе ја разгледуваме според познатите држави Спартанско и Атинско.

Спарта –Во контекст на нашиот предмет на истражување важно е да се напомене дека посебно почитување младите спартијанци покажувале кон *педоните*-наставниците и постарите лица. Додека пак емотивните искажувања, прикажувања (страв, плачење, болка, итн.) биле непожелни поради увереноста дека тоа значи слабост и немоќ, како и срам. "Физичката цврстина, војничката оспособеност, мажевноста, присебноста, верноста кон државата, почитувањето на постарите – овие биле за тоа време позитивни карактеристични особини на спартанската воспитна цел".(Žlebnik, L., 1970, стр.16).

Атина- Односот меѓу поединецот и државата во склоп на воспитанието бил послободен од таа во Спарта, па затоа воспитната цел во атинското општество било воспитание на ". . . . добри граѓани, но на начин кој одговара на карактерот на трговската и високо културната атинска држава".(Žlebnik, L.,1970, стр.16). Во тој контекст "Силата и независноста на државата . . . . беа средства за обезбедување и одбрана на личната слобода". (Милићевић, М.Ђ.,1871,стр.30).

Дисциплината се одржувало и со користење на телесни казни кои сепак не биле толку свирепи како во Спарта , бидејќи Атињаните ги ценеле давањето пример и навикнувањето како воспитни методи. Како што и самиот Перикле рекол "Ние нашите машки деца не ги воспитуваме со сила, туку со слобода".(Žlebnik, L.,1970, стр.18).

Рим – Римското општество поминало низ три позначајни периоди и тоа до VI век пред н.е –робовладателски односи; потоа од VI век до I век пред н.е – република и од 30 години пред н.е се до 476 година –царевина. Ваквиот периодичен развој укажува и на промената во воспитанието, воспитните цели, како и на односот меѓу наставниците-воспитувачите и учениците-воспитаниците.

Свирепоста на дисциплината се огледала во начинот на казнување на учениците и тоа со удирање по прсти, а за потешки дела имале и посебно лице-камџикаш. Во римското школство наставниците имале право да ангажираат за помош повозрасни или подобри ученици кои ги нарекувале подучители или покажувачи, со што взаемното обучување не е нешто ново како што денес се познати волонтерскиот, помошничкиот или слични други форми и можности во областа на воспитанието и образованието. Во периодот на римското царство наставниците станале царски службеници со што воспитанието, т.е училиштата станале сопственост и орудие на римските цареви.

Марко Фабије Квинтилијан (42-118 н.е) – познат педагошки мислител според кој за наставник треба да се одбираат најдобрите и "Учителот треба да биде што пообразован и мора да ги сака децата. Тој не смее да се вознемирува, туку мора да биде трпељив."(Žlebnik, L.,1970, стр.29).

Во релација на дисциплината и односот на наставникот кон ученикот Квинтилијан бил категорично против физичките казни сметајќи дека истите понизуваат и ". . . .чуството на страв и непријатност ја крши душата на ученикот, го обзема тага и тој се оттуѓува од своето друштво. . . . Искусниот наставник пред се треба да го проучува умот и природата на детето што му се доверува. Ако не сме упорни, некои деца брзо ќе се распуштат, други не трпат наредба, трети стравот ги возбудува. Кога нешто кај ученикот се сака да се исправи или отстрани, не треба тоа да се прави на груб или џандарски начин бидејќи тоа создава одвратност и омраза кон учителот" (Збирка текстова педагошких класика,1960, стр.59).

2.3. Осврт за односите меѓу воспитувачите-наставниците и воспитаниците-учениците во феудалното општествено-економско уредување

Феудалното општествено уредување се карактеризира со доминација на религијата- христијанската како и со постоење на две позначајни општествени сталежи и тоа племството со свештенството и селаните како потчинета класа.

Ориген (роден 185 год.) – бил учител во Александрија и сметал дека учениците најдобро се учат со пример. Истотака Ориген првично ги испитувал учениците за тоа што знаат, потоа ги проучувал и ги отстранувал пронајдените недостатоци и ги подготвувал да ја примаат вистината, потоа ги упатувал на внатрешно познавање на себе си, првенствено навикнувајќи ги да се грижат за своето духовно усовршување и верба во Бога.

Припадниците на племството со самото раѓање припаѓале на владечка класа, сталеж, со што и се воспитувале во духот на племеките вредности како што се: јунаштвото, благородното однесување, почитување, бранење на честа, помош на други во неволји, служење на правдата, итн. Додека пак дисциплината им била цврста со цел подготвување за својот од раѓање определена улога и местоположба во општеството.

Со прифаќањето на христијанската религија, т.е преминувањето од многубожество во монотеизам, се менува и сфаќањето на воспитанието и воспитните цели. Во феудализмот централно значење му се придавало на душата и воспитанието за религија и другиот свет, така да "телото значело *затвор за душа*, и затоа било потребно аскетски да се запоставува. Свештенството проповедало послушност, трпеливост, работа и воздржаност. Дисциплината била многу строга, а телесната казна една од главните воспитни методи". (Žlebnik, L.,1970, стр.33). Феудалното општествено-економско уредување од аспект на воспитанието се карактеризира со воспитание на човекот, личноста според одреден посакуван тип, а не посебно, индивидуално како поединец. Истотака иако веќе од XII и XIII век се појавуваат и поголем број на световни и црковни универзитети (воглавно за племството) и воспитанието во нив означувало "коорпорации на учители и ученици" (Исто,1970, стр.37),сепак истото се остварувало засновано врз принципот на авторитет.

Во средновековното воспитание личноста на ученикот не преставувал некаков важен и посебен фактор во процесот на наставата, воспитанието и образованието.

2.4. Осврт за односите меѓу воспитувачите-наставниците и воспитаниците-учениците во капиталистичкото општествено-економско уредување и поновото време

Кон крајот на XIV век со зголемувањето на откритијата од разни области и со зајакнувањето на економијата се развива и граѓанството (класа-занаетчии и трговци). Веќе во XV и XVI век феудалното општествено-економското уредување изумира и сѐ повеќе се прифаќа и развива буржуаското, т.е капиталистичкото општествено уредување.

Новото, капиталистичко општество пропагирала воспитание на човекот како поединец што воедно преставувало спротивност на феудалното воспитание. Со ". . . .водење на сметка за неговите (ученичките, з.а) душевни и индивидуални особини"(Žlebnik, L.,1970, стр.41), воспитанието се повеќе имала примеса на хуманизам и хуманистичка педагогија. "Хуманистичката педагогија ги ставила на дневен ред прашањата кои покасно се покажале како најважни прашања на буржуаската педагогија (. . . . воспитување на личноста, однос помеѓу личноста и заедницата, воспитанието како фактор на развој на детето, мотиви на постапување со детето, степен на воспитувачко мешање во развојот на детето, однос помеѓу воспитанието и образованието, ...)"(Исто,1970, стр.42).

Во капиталистичкото општествено-економското уредување, воспитанието на младата личност воглавно се карактеризира со скромност, штедливост и работливост, што од друга страна овозможило и подолго опстојување од феудалното уредување.

Витторио де Фелтре (1378-1477) – за добро воспитани ги сметал учениците кои рано стануваат, брзаат, имаат пристојно и човечно однесување, т.е ". . . . лошото однесување со телото помага и во морално лоши навики". (Милићевић, М.Ђ., 1871,стр.96). А самиот Фелтре ". . . . се грижел неговата настава да биде мила, за да децата не би го замразиле учењето и изгубиле волја за работа". (Исто,стр.97).

Во врска со нашиот предмет на истражување, ставовите на Фелтре се одликуваат со желба за осознавање на личноста, карактерот и темпераментот на учениците. Фелтре останал познат по тоа што секогаш го поврзувал примерот со поука,

влијаел со својата личност, ја сакал својата работа, имал полно срце со љубов кон своите ученици, се грижел за нив, бил противник на примена на телесно казнување, внимавал како зборува и се изразува. Впрочем Фелтре е познат по изреката "Подобро е убаво да се живее, отколку убаво да се пишува" (Žlebnik, L.,1970, стр.43).

Рудолф Агрикол (1443-1485.Холандија, Јеронимец), ***Франсоа Рабле*** (1494-1553, Франција), ***Мишел Монтењ***, ***Томас Мор*** (1478-1535, Англија), ***Еразмо Ротердамски*** (1467-1536, Холандија) -се познати хуманисти кои биле против телесните казни, присилата, сметајќи дека воспитанието треба да е во согласност со природните способности и особини на личноста и со човечноста. Истите силно го критикувале тогашниот начин на воспитание и настава во училиштата наведувајќи дека истите се места за сеење страв, грижи и маки.

Еразмо Ротердамски сметал дека наставникот не треба да е свиреп, туку првенствено треба да се воспитува срцето на личноста, потоа не треба да ги пренесе и инсистира на своите лични убедувања, сфаќања, склоности и преферирања и сличпо и дека имитирањето и копирањето преставува умно ропство кој го расипува карактерот на личноста.

Периодот од **XVII** и **XVIII** век е познат како период на капиталистики развој но со големи нееднаквости, противречности и промени.

Во овој период науката (И.Њути, Лине, итн.) и филозофијата (рационалисти-Р.Декарт,итн.; материјалисти- Ф.Бекон; итн.) доживуваат голем развој, а педагогијата ". . . . израсна во најдобра традиција на хуманизмот и ренесансата, пред сè на новиот однос кон природата и природните науки, на новото сфаќање на сознанието и моралот".(Žlebnik, L.,1970, стр.56).

Јан Амос Коменски (1592-1670)- дал значајни погледи за дидактиката, училишната организација, итн., но познат е и по неговите погледи и мисли за наставникот. Коменски сметал дека "Учителеката професија е возвишена и учителот треба да е свесен за својата улога во општеството. Тој самиот треба да им служи на учениците како пример. Треба да е работлив, чесен, да го сака своето занимање и децата кон кои треба да има татковски однос. . . .Коменски ја подвлекува одговорноста на учителот и тврдел дека учителот во прв ред е виновен за неуспехот во наставата ".(Žlebnik, L.,1970, стр.64).

Во однос на дисциплината Коменски сметал дека истата "треба да се одржува со пример, правилна организација на училишната работа, благонаклоност, а

понекогаш и со прекорување". (Исто,1970, стр.64.). Додека пак ". . . . . воспитувачот треба да ги познава: целта, содржината и формата на дисциплината (се мисли на казната) за да знае зошто, каде и како треба да ги примени"(Збирка текстова педагошких класика,1960, 127).

Иако Коменски бил против физичките казни што во тој период преставувало нешто сосема авангардно, сепак дозволувал примена на вербални омаловажувања (било за учење, било за однесување), што според наше мислење недопринесува за добри, позитивни односи меѓу наставниците и учениците, а уште помалку за унапредување на истите.

Џон Лок (1632-1704)- остро ги критикувал јавните училишта и тогашната настава, велејќи дека учениците не се заинтересирани, ниту добиваат добри навики во таквата организација на наставата. Лок сметал дека ". . . доброто однесување повеќе се добива во добро друштво отколку низ правила". (Милићевић, М.Ђ.1871,стр.230). Истотака Лок бил голем противник на физичкото казнување и обраќањето со лоши и погрдни имиња, сметајќи дека ако веќе треба да се казнува ученикот тогаш телесното казнување (како тепање) треба да го направи или наставникот или слугата по препорака или сложување на родителот-татко. Ваквото барање Лок го поставил поради можноста за појава на омраза кај детето-ученик кон лицата извршители на физичката казна.

Во однос на нашиот предмет на истражување важни се и ставовите на Лок за негување на вербалната комуникација, т.е разговор со ученикот од причина за уверување во врска со неговите постапки или несакано однесување. Лок сметал дека пофалбата за добрите и успешните работи на ученикот се значајни како и укоруваньето. "Почитуваньето и срамот се воспитни средства пред сите други. Тие се најсилен подстрек на нашите души. Ако на децата им се влее љубов кон добриот глас и страв и срам од навреди, тогаш Вие, во нив посадивте добар никулец кој ќе се развива и ќе упатува на сé што е вистинско и чесно". (Збирка текстова педагошких класика,1960, 169).

Жан Жак Русо (1712-1778)- сметал дека ". . . . Секого од нас не образуваат три учители (природата на личноста, работата и сопственото искуство). Ученикот во кој се косат нивните различни лекции, лошо се воспитани, а во оној (ученик, а.з) во кого сите тие тежнеат кон едно, единствени идат кон својата цел, самот тој е добро воспитан".(Милићевић, М.Ђ.,1871,стр.253). Накратко според Русо детето се води според ". . . . законот на потребата. Ако не му направиме тоа што го бара,

истиот нема да каже: не сакам да ми направиш, туку ќе рече: тоа не може да биде". (Исто,1871,стр.264). Меѓудругото Русо се залагал за почитување на личноста на детето, а со тоа и на ученикот.

XIX век воглавно се карактеризира со: понатамошен развој на капиталистичкото општество, научните откритија и почетоците на утопистичките социјалисти, кои со идеалистички пристап сакале да ги надминат сите општествено-социјални проблеми настанати како резултат од постојното општествено уредување и од новото време. Целта на социјал- утопистите била изградба на ново општество, нов општествен поредок, а со тоа и ново воспитание.

Јохан Хајнрих Песталоци (1746-1827)- сметал дека во воспитанието и образованието треба да се тргнува од ". . . . потребите и со законите на човековата природа". (Милићевиќ, М.Ђ.,1871,стр.334). Во однос на наставникот и наставниот предмет на истражување Песталоци сметал дека за успешно извршување на неговата улога, наставникот треба да ги сака учениците, да биде посветен на сопствената работа и улога бидејќи "Ако го опкружи со љубов, добри примери, неговото (ученичкото, а.з) развивање ќе оди брзо и напредувањето добро". (Исто,1871,стр.315). Накратко наставникот и наставата треба да ги постигнат следните вредности: љубов кон луѓето, добрина, послушност и доверба со цел да го формираат ученикот во човечна личност, т.е во човек.

Јохан Фридрих Хербарт (1776-1841)- разликувал воспитно водење и воспитание во потесна смисла. Според него водењето е наменето за сегашноста и на нашето влијание од надвор кон внатрешноста на детето, т.е до совладување на неговата волја. Од друга страна воспитанието во потесна смисла се однесува на развојот на детето во длабина. Средствата за постигнување на наведеното според Хербарт се:". . . . опомена, надзор, наградување, забрана, казна, игра, работа, авторитет и љубов". (Žlebnik, L.,1970, стр.113). Во однос на наставникот и неговото значење Хербарт сметал дека наставникот не смее да биде ". . . . ниту книга која чекори, ниту компилација, туку образован човек". (Исто,1970, стр.116). Додека за авторитетот на наставникот Хербарт сметал дека "Ако е учителот единствен кој во ученикот развива општо мислење. . . . тогаш од битна важност е да има таков авторитет да воспитаникот не може освен него да цени никаков друг авторитет". (Исто,1970, стр.116).

Адолф Дистревег (1790-1866) –сметал дека наставникот мора да постапи мудро и во согласност со ". . . . детската самоработливост, со неговата природа и даден

културен степен. . . . . ..(Žlebnik, L.,1970, стр.123) и дека е многу важно истиот да е воспитан, да умее да ги дисциплинира своите ученици, да е енергичен, промислен во својата работа и да не се ограничува само на работата во училиштето туку да биде дел и од заедницата во која работи.

Дистервег е познат по неговите залагања за образование и професионализација на наставничкиот кадар (дури имал и вежбална за таа намена), напоменувајќи дека истите треба да се добро и широко образовани (педагошки, психолошки, специјална методика и логика) и константно да се усовршуваат.

Социјалистичка педагогија-(К.Маркс и Ф.Енгелс) сметале дека целта на воспитанието è развивање на сестрана личност, но истата е и класно детерминирана и има класен карактер, што воедно е карактеристика на сите општествено-економски формации (освен на социјализмот). Од друга страна значајна е нивната мисла дека човекот како биолошко-социјално суштество има активен однос кон средината и развојот на општеството, што укажува на општествениот карактер на воспитанието и образованието.

Хербарт Спенсер (1820-1903) –сметал дека наставникот треба да е активен, да објаснува добро и да овозможи увидување и чуствување од страна на учениците. Додека пак околу прашањето за дисциплината истата ја поставил како ". . . . природни последици на детските постапки" (Žlebnik, L.,1970, стр.156), што значи дека наставникот не треба да го казни ученикот туку да прикаже позитивни примери и да му помогне да ги "чуствува" последиците од сопствените постапки.

Константин Димитријевич Ушински (1824-1870) –во однос на образованието на наставниците предлагал да се воспостават педагошки факултети (посебно поради слабото образование на наставниците за основните училишта) и истите треба да се организираат по интернатски принцип, да имаат "практично училиште"- вежбалници и да станат педагошки центри на округите. Ова укажува на современото сфаќање на улогата на институциите за иницијално образование на наставничкиот кадар.

Лав Николајевич Толстој (1828-1910) – како најзначајни негови ставови и погледи во однос на нашиот предмет на истражување се: индивидуалното постапување со учениците од страна на наставникот, запознавање на учениците, почитување и развивање на нивната личност.

Во првата половина на **XX** век се појавува педагошко-теоретско двојство, индивидуална и колективна педагогија која всушност ги рефлектирала новите

капиталистички односи во империјалистичкото општество, т.е спротивност на поединецот и колективот. Овој век се карактеризира со појавувањето на неколкубројни педагошки правци кои ќе извршат силно влијание кон подобрување на воспитанието, образованието, функцијата и работата на училиштата како и на односите меѓу наставниците и учениците.

Антон Семјонович Макаренко (1888-1939) – иако работел со малолетни престапници во однос на личноста на детето сметал дека "*во секое дете има нешто добро*..(Žlebnik, L.,1970, стр.265), барал почитување на личноста на детето, пружење на љубов, а во однос на казнувањето сметал дека педагошки оправданата казна не е нешто што не треба да се примени.

Како позначајни се неговите мисли за дисциплината за која сметал дека "*не е само средство, туку и резултат, плод на воспитанието* . . . . Макаренко бил за свесна, иницијативна дисциплина, а никако за слепо покорување.. (Исто,1970, стр.264).

Во склоп на индивидуалистичката педагогија се појавува ***прогресивната педагогија*** чии преставници сметале дека". . . . односот на учителот кон учениците треба да биде човечен, другарски" (Žlebnik, L.,1970, стр.192). Иако положбата на учениците е подобрена, основната *критика* на прогресивната педагогија се однесува на образовните продукти (добра, а.з), т.е според наведениот правец се сметало дека учениците помалку учат од причина што наставникот ја изгубил водечката улога во воспитно-образовниот процес.

Во"***старата***" школа меѓу наставниците и учениците се подржувале пододредени односи, наставникот преставувал неприкосновен авторитет, а неговата комуникација всушност се сведувала на испрашување, проверување на ученикот, без никаков простор за развој на индивидуалните способности и интереси. Односно наставникот преставувал централна фигура, што доприносувало во создавање на училиште кое не ги развива социјалните односи и социјализацијата на учениците.

Во "***новата***" школа се пристапело кон барањето за запознавање на секој ученик, неговата личност, способности, итн.,од страна на наставникот кој меѓудругото треба да учествува како во работата во училиницата, така и во заедницата.

Во однос на социјализацијата се сметало дека со новата поставеност на воспитно-образовните цели, методи на работа, учениците имаат поголема можност за

меѓусебно комуницирање, соработка, кооперација, како и поврзаност со нивните искуства и реалниот живот.

Есенцијалистичка педагогија (Бегли и др.) – за разлика од преставниците на прогресивната педагогија сметале дека во односе на воспитанието битно е и искуството на човештвото, потоа свесната дисциплина, како и "позицијата на воспитанието на волјата". (Žlebnik, L.,1970, стр.202).

Егзистенцијалистичка педагогија (Жан Пол Сартр, Алберт Ками, Матрин Хајдегер,итн.) –преставниците на наведениот правец го критикувале постојниот воспитно-образовен систем, сметајќи дека не доприносува за развивање на автономна личност. Имено егзистенцијалистите го застапувале мислењето дека ". . . педагошкиот захват го загрозува сознанието на човековото егзистенцијално постоење"(Педагошки речник,1967,стр.272).

Персоналистичка педагогија (Е.Моуниер)- преставниците на овој правец му придавале". . . големо значење на воспитанието како рамноправен дијалог во кој луѓето се освестуваат од своето несвесна индивидуална и колективистичка агрегатска позиција и стануваат автономни личности кои егзистираат"(Кујунџич, Н.,1982).

Прагматистичка педагогија (Џон Џјуи)-изискува приближување на училиштето кон семејството, средината и самиот живот, акцентирајќи ја потребата од подготовка за живот.

Според наше мислење во однос на нашиот предмет на интересирање значаен е пристапот на прагматистите не само кон образовниот степен и страна на наставникот, туку и кон неговата личност, особини, ". . . . инстикт да им помага на другите во нивните настојувања за "самоуправување (self-mastery)" и "самоизразување (self-expression)". . . . . "Затоа е потребно таа да се разбуди, да се негува и пред сѐ интелегентно да се насочува". (Миовска-Спасева, С.,2005, стр.78-79).

Една од најзначајните *критики* на прагматистичката педагогија се однесува на прашањето за слобода, бидејќи истата ја сфаќаат идеалистички. Имено мала е веројатноста за вистинска слобода во однос на прифаќање или одбивање на поставените воспитни цели во едно одредено општество, со што слободните субјекти не можат да се третираат како сосема имунизирани на општествено-воспитните влијанија.

Педагогија на работното училиште (Кершенштајер, Блонски, Декроли, Монтесори) – во однос на нашиот предмет на истражување за наведениот правец глобално треба да напомениме дека иако се тргнало од критиката на тогашното училиште сепак поставувањето на учениците во улога на невисоко когнитивно - интелектуално развиени суштества (определувајќи дека многу мал број на деца се способни за умни активности), индивидуи за мануелно-производна работа, покорни на повисок авторитет, послушни и слично, јасно укажува на постоење на надредено- подредувачки односи меѓу наставниците и учениците.

Експериментална педагогија (Лај, Торндајк, Бине)- овој правец во однос на нашиот предмет на истражување покажува повеќе на квантитативност на аспектите од односот меѓу наставниците и учениците отколку на квалитетот на истите (статистички прикази на одредени однесувања, комуникација поврзано со психичката сфера, развојност на индивидот).

Бихејвиористичка теорија-правец (Џон Вотсон) – однесувањето на личноста, тоа што го прави а не што го мисли е од најголемо значење. Според преставниците на наведениот правец сметаат дека основата и самата личност е под влијание и детерминирана од надворешните влијанија.

Необихејвиористите (Берхус, Скипер) сметале дека однесувањето на било која личност можеме да ја контролираме и управуваме, по затоа потребна е мотивирачка средина и сознанија за односите меѓу стимулацијата, реакцијата и поткрепувањето. Врз основа на тоа во сферата на образованието, наставниците можат да ги контролираат, управуваат и увежбуваат учениците за успех во секојдневниот живот со единствен услов ученикот да има добра и мотивирачка средина.

Наведените педагошки правци и теории освен филозофскиот пристап кон човекот, неговото постоење, живот и слично, до одредена мера се занимавале и со воспитанието укажувајќи на важноста на истата воопшто. Сепак општо гледано нивните погледи кон воспитанието, кон социјалниот, афективниот, когнитивниот и емоционалниот аспект на личноста се резултат на одредени историски, општествени, економски, културолошки, политички услови и состојби. Значајноста на нивните заложби манифестирани во вид на критика се патоказ за изнаоѓање на решенија за одредени недостатоци и негативности во сферата на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование.

3. Пристап кон прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование

Разгледувањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование преставува многу значајно и актуелно прашање за чија цел потребно е навраќање и на прашањето за квалитет на самото основно образование. Основата на прашањето за квалитет меѓу другото се појавува и како детерминанта, параметар, сегмент и услов за определување на постојната но и идната успешност на целокупниот воспитно-образовен систем, која меѓудругото се разгледува низ следните компоненти:квалитет на учење; квалитет на настава; квалитет на односи; квалитет на воннаставни активности; квалитет на наставникот; квалитет на оценување; квалитет на планирање; квалитет на поставување и остварување на цели; квалитет на услови, квалитет на воспитнието и образованието; итн.

Според досегашните трудови и истражувања од областа на педагогијата за образованието се смета дека квалитетот на истиот во голема мера зависи од неговата вредност, вредност што ја има во како во сегашноста, во постојната практика така и вредности и својства што го определуваат успешноста на истиот во иднина. Квалитетот на образованието мора да тргне и да се засновува на вредноста, т.е својството на сегашноста заради пообјективното и пореалното определување и постигнување на квалитетот во блиска и подалечна иднина. Без добра основа неможе да се изгради солидна иднина. И самото воспитание и образование се процеси чии резултати не се веднаш мерливи, или и да се мерливи ефектите на истиот процес се многу далекосежни. Како педагози и воспитно-образовни работници квалитетот на воспитанието и образованието треба да го третираме како од аспект на непосредните учесници, воспитно-образовните цели, задачи, работа, итн., така и во препознавањето, дијагностифицирањето и пристапот кон низа воочливи и невоочливи, моментални и далекосежни и слични ефекти прикажани во вид на норми, правила, вредности, достигнувања, однесувања, итн. А еден од важните сегменти во однос на квалитетот на основното образование се смета и неговата вредност, својство, особина за успешност. Во овој случај максимата "целтта ги оправдува средствата "не се однесува како на образованието во целост, така и на основното туку на основната карактеристика на човечкиот труд, работа или дејност. А тоа е насочуваноста,

желбата, стремежот на човекот не само кон завршување на одредената активност, работа единствено поради задоволување на своите основни или останати потреби, туку и кон постигнување на успех, потоа доживување на задоволство од истиот, гордеење и поттик кон подобро, кон поуспешно и повредно.

При определување на квалитетот на целокупниот воспитно-образовен систем, посебно на основното образование потребно е да се земат во предвид сите воспитно-образовни, социолошки, културни, социјални, економски, еколошки, итн., аспекти. Вредноста, својствата и можностите на наведените аспекти всушност го определува и условува квалитетот како на сите посистеми одделно, така и на целокупниот воспитно-образовен систем.

При разгледувањето на прашањето на квалитет на основното образование ќе опфатиме одредени прашања кои сметаме дека се значајни во однос на наведениот подсистем, како и во однос на нашиот предмет на истражување.

3.1. Значењето на квалитетот во некои одредени општествени области

За поблиску разбирање и определување на поимот квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование сметаме дека е оправдано да тргнуваме од поблиски објаснувања на поимот квалитет во различни општествени сфери, сметајќи дека истите овозможуваат полесно определување и сфаќање на квалитетот и во областа на воспитанието и образованието во основното училиште. Во таа насока ќе го разгледуваме поимот квалитет во четри денешни важни општествени сфери и тоа во сферата на трудот, економијата, трговијата и образованието од едноставна причина што и крајната интенција на самото образование повеќе или помалку (во зависност од поставените општествени цели и развиена свест) се однесува на формирање и понуда на квалитетни индивидуи за одржување, развивање, осовременување и конкурентност тому во наведените сфери.

Според традиционалното дефинирање во сферата на трудот под квалитет на било кој производ, под истиот поим се подразбира целокупноста на карактеристиките кои ги поседува одредениот производ со цел да ја задоволи својата намена. Но денес во се по менувачкото потрошувачко општество се повеќе значење му се придава не на намената на производот туку на различноста на вкусовите. Односно

според современата дефиниција на квалитетот на било кој производ се смета дека *"квалитетот на производот е тоа што купувачот го бара"*.

Од економски и трговски аспект квалитетот на производот не се подразбира само како услов на добро производство или комерцијала, туку како целокупност на сите елементи и тоа како на влезните суровински материјали, современите процеси на обработка и изработка, условите за работа, така и на еколошките и другите стандарди, реклама, продажба, итн. Но и при вакви добро осмислени активности за добивање на квалитетен призвод треба да се води сметка за зголемување на сите можности со цел успешен пласман и профит на одреден производ со стопроцентно покривање на трошоците за истиот. Односно постигнување на квалитет на одреден производ не значи поминување низ праволиниски процес со загарантиран успех. Зошто?. Од причина што меѓу другото треба добро менаџирање, изградување на стратегија, стандарди за определување на квалитетот на самиот производ и вклучување на сите релевантни фактори и методи на пласирање на истиот производ во пазарот.

Разгледување на прашањето за определување на квалитет во сферата на трудот, економијата, трговијата и образованието несомнено укажува не само на комплексноста на истата туку и на потребата од перманентно барање, редефинирање и определување на квалитетот во современи услови, можности и барања на секојдневието. Од причина што ". . . .клучните фактори на развој на стопанството во постиндрустријалното општество, чија ера настанува, нема да биде ни капиталот ниту работата, туку културата и образованието на масите, потрошувачката и услужните служби, здравствената заштита, трговијата и контактите меѓу луѓето, забавата, разумното користење на слободното време и соработката . . . . инвестирањето во човекот преставува столб и на самиот стопански развој" (Obdržalek, Z.,1971, стр.3).

3.2. Квалитет и квалитетност на основното образование

Во областа на основното образование определувањето и разгледувањето на прашањето за квалитет, со посебен акцент на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците има свои специфичности и законитости кои иако не можат едноставно да преставуваат пресликување на тие од сферата на трудот, економијата, трговијата и слични области сепак укажуваат на одредени аспекти.

Во тој контекст неизбежно се поставува потребата во склоп на воспитанието и образованието да се промени и ". . . целисходно интегрира во прогресивните текови на општествено-економскиот развој, во кој индустрискиот комплекс има значајно место, а при што интегритетот и достоинството на воспитаниците имаат приоритетно значење. (Бабич И.Г, 2000, стр.14).

Квалитетот на основното образование според наше мислење треба да се разгледа низ дијадата ***квалитет и квалитетност***, сметајќи дека меѓу двете значења на истиот поим постои мала но концептуално значајната разлика која од друга страна пак ќе придонесува за воочување на основните карактеристики на истите. Значењето на квалитет на основното образование според наше мислење повеќе (или помалку) се однесува на вредноста на целокупниот наведен поднесетем, определен според одредени стандарди, закони, прописи, цели, итн. Додека пак квалитетноста на основното образование според наше мислење би означило исполнување, остварливост на поставените определби за квалитет. Односно квалитет би означило поставување, определување, итн., на вредности, својства за постигнување на подобро (прикажани преку одредени барања, услови, законски акти, стандарди, итн.), додека пак квалитетност би означило исполнување, остварливост на поставеното со определбата на квалитет (одредени барања, услови, законски акти, стандарди, итн.), како и мерливост на наведеното во однос на постигната вредност.

Квалитетот и квалитетноста на основното образование преставуваат две страни од т.н ист медал. Се поставуваат прашања од тоа колкава е нивната различност, во што се воочливи, мерливи, потоа дали се пристапува кон нивно паралелно толкување или пак каква меѓузависност и корелација постои меѓу нив. Првенствено од причина што определувањето на квалитетот, вредноста во образованието, а со тоа и на основното образование не е лесна, едноставна и лесно мерлива. Во досегашната основнообразовна практика често пати се зборува за квалитет на истиот водејќи се од сопствените убедувања, проценки или воочливите мерливи аспекти како: постигнување, проодност и осипување на ученици; реализација и осовременување на наставните планови, програми, наставата; обука и кариерен развој на наставничкиот, раководниот и советодавниот кадар; и слично. Ваквиот пристап не го абсорбира вредноста на немерливото во основното образование, односно не ја прикажува вистинската севкупна вредност, својство на наведениот поднесетем. Немерливото највоочливо

се однесува на развојот на личноста на учениците во основното образование, т.е на воспитниот, социјалниот, емоционалниот, културниот и останатите важни аспекти кои од друга страна пак во голема мера го условуваат самиот квалитет и квалитетност на наведениот подсистем.

Ако една од современите сфаќања на воспитанието и образованието е дека истите служат за подготовка на личноста за живот и работа тогаш не заменливо е значењето на воспитниот, социјалниот, емоционалниот, културниот и останатите аспекти во определување и исполнување на квалитетот и квалитетноста на самото воспитание и образование и воспитно-образовен систем.

При определување на одредена вредност, својство на основното образование потребно е истиот да се разгледа низ временска рамка, т.е досегашниот и постојниот остварувачки аспект. Ако се задоволуваме со минатите достигнувања или пак со постоечкото тогаш квалитетот на основното образование губи од растечката идна вредност. Од друга страна пак ако се фокусираме и стремиме само кон идната вредност, својство на основното образование без вистински вредносни промени на постојното и изнаоѓање на решенија за слабостите, пропустите и грешките од минатото, тогаш квалитетот на наведиот подсистем губи од можноста за систематично, системско вредносно поставување и подобрување.

Квалитетот на основното образование не може да се разгледа и третира како статичен поим, туку како мошне динамичен, многуслоен и мултифакторијален поим. Квалитетот на истиот зависи и вредноста на неговите составни делови, како на пример: квалитетот на наставните планови и програми, квалитетот на наставата, квалитетот на воннаставните активности, квалитетот на учењето, квалитетот на постигнувањата, квалитетот на наставникот, квалитетот на односите (како меѓу наставниците и учениците), итн.

Денес во сѐ поменливите општествени, социјални, културни услови и можности определувањето и разгледувањето на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование преставува солидна основа за интегративно и неделиво разгледување на истиот од останатите општествени области и сфери како што впрочем и преставува самата единка- неделивост на физичката и психичката сфера.

3.3. Определување и предуслови за квалитет на основното образование

Во однос на ***определување*** и разгледување на прашањето за квалитет на образованието и тоа на макро, мезо и микро план истото е доста сложено за дефинирање. Првенствено од причина што меѓудругото воспитно-образовниот систем се гледа од призмата на:

1. задоволување на одреденото општество како корисник и биднье според општествените потребни барања и мерки,
2. задоволување на поединецот како корисник и биднье според нејзините/неговите барања и мерки,
3. вклучување во рамноправна основа во регионалните и меѓународните кориснички барања и мерки.

Наведените сегменти треба да се разгледат како спирално-цикличен однос со голема мерка на влијание од степенот, различноста и меѓузависноста на општествените, социјалните, економските, културните, итн., како и срединските фактори и тенденции.

Од аспект на квалитетот на образовниот систем, денес како тенденција во светски размери се почесто се поставува прашањето околу постоењето и постигнувањето на квалитет на истиот по во релација со непосредните учесници (првенствено ученици), со што повеќе или помалку директно или индиректно се иницира и потенцира поврзаноста со квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. Во таа насока според наше мислење суштинска разлика помеѓу сегашните образовни системи постојат во две позначајни насоки, и тоа:

1. Не само во однос на постоење на "живи продукти", хуманистичкиот пристап кон учесниците во процесот ,
2. Постоење на индивидуални карактеристики на учениците како "производ".

Според наше мислење под точката еден подразбираме дека не преставува единствен проблем само постоењето и поставувањето на хуманистички пристап кон учесниците во воспитно-образовниот процес, туку и во поширок контекст на вистинско и длабочинско пристапување и применување на истиот. Затоа сметаме дека иако денес на големо се заговара и се прават усилби за применување на хуманистички пристап во образованието како кај нас така и во другите земји, сепак недостасуваат одредени компоненти кои би допринеле за вистински

хуманистички пристап. Во таа насока сметаме дека еден од проблемите за вистинско и правилно применување на ваквиот посакуван пристап лежи во неможноста за точно утврдување на:

- изграденоста на самата личност на ученикот,
- исполнување на учениковите потреби, можности и аспирации,
- развивање на индивидуалните способности, вештини и навики на ученикот,
- вистинска подготвеност на ученикот за живот,
- конкурентноста на ученикот по извесен образовен задолжителен степен во реалниот живот,
- чуствителноста на крајните резултати (по завршување на одредени подсистеми од воспитно-образовниот систем и стекнување на одредени дипломи) кон вистинските општествени и индивидуални потреби, можности, аспирации и односи.

Под втората точка основниот проблем лежи во неможноста ученикот кој на некаков начин се третира како производ (било од образовниот систем, било од наставникот, родителот, општеството, итн.) перманентно да се третира, следи и при:

- прифаќање и вклучување во одреден образовен циклус, процес, итн,
- поминување, вклучување и учество во одреден образовен циклус, процес, итн,
- развивање, променување (позитивно или негативно) во одреден образовен циклус, процес, итн,
- завршување, заминување од одреден образовен циклус, процес, итн.

Основниот недостаток на наведеното лежи во недоволното разработување на пристапи, стратегии, техники за континуирано следење и разбирање на учениковите индивидуални аспирации, ставови, потреби и изградени односи.

При скромниот осврт на квалитетот на образовниот систем потребно е посебно разгледување на прашањето околу постигнувањата на учениците и нивната т.н конкурентност во сферата на трудот. Затоа се поставуваат низа прашања од различни аспекти, како на пример: Дали овие наведени параметри (иако не се единствените) се водечки во однос на квалитетот на самото воспитание и образование? Дали денес во трката за се повисока успешност, конкурентност се

повеќе се обрнува внимание на примарната основа што скоро секој вид на образование го сочинува- учењето и знаењата или пак истите се дофилуваат со одредени други социјални и воспитни облици како на пример тимска работа и слично и кои донекаде истите ги хуманизираат? Дали да се пристапи и до кој степен да се подржи индивидуалното над групното, или компетитивноста над кооперативноста, или пак сировото знаење над тежнеењето кон креативноста, дали надворешната мотивација над внатрешната, итн.? Несомнено одговорите на поставените прашања не може и не треба да се разгледа и бара одделно од целината и комплексноста на проблемот. Затоа потребно е при барање на одговори на поставените и постојните прашања да се пристапи кон разгледување на вклученоста на сите релевантни фактори, нивната поставеност, оправданост, развојност но пред се и нивниот квалитет.

Според наше мислење за постигнување на квалитет на воспитно-образовниот систем како и за перманентно разгледување, проверка и унапредување на постојниот потребно е да се запазат неколу ***предуслови*** кои не само што овозможуваат целосен увид туку и поцелокупен третман на истиот. Како предуслови за остварување на квалитет во воспитно-образовниот систем а со тоа и на основното образование се:

1. воспоставување на нова воспитно-образовна политика заснована на современата филозофија и потреба на воспитанието и образованието,
2. воведување на функционална, сеопфатна, транспарентна (поврзана со квалитет и постојните можности) законодавна поставеност на воспитно-образовниот систем;
3. воспоставување на функционална поврзаност на воспитно-образовниот систем со самото општество, општествена средина, потреби, итн., и тоа цврсто засновано врз демократски начела, граѓански и културна различност, поврзаност;
4. уважување, перманентно почитување и инкорпорирање на индивидуалните и колективните потреби на поединецот, општествената група, класа, припадност под било која основа;
5. вертикална и хоризонтална поврзаност на целокупниот воспитно-образован систем и негово квалитетно функционирање;

6. правилно, осмислено, сеопфатно и мултифакторијално планирање, реализирање и вреднување на влезните и излезните елементи (инпути и аутпути);
7. воведување, поттикнување и поврзување на сите сегменти, понудувачи и реализатори кои за дејност ја имаат понудата на воспитни и образовни услуги;
8. воведување на иновативен, осмислен, функционален и објективен систем на следење, вреднување, евалуација, самоевалуација и оценување на воспитанието и образованието на макро, мезо и микро ниво;
9. перманентно осовременување на воспитно-образовниот систем во согласност и со степенот на културните и социјалните достигнувања, потреби, можности, аспирации;
10. воведување, подржување и развивање на наставничкиот,стручниот, раководниот, советодавниот, инспекцискиот, надзорниот, извршниот и останатиот кадар во согласност со современите и реалните потреби во областа на образованието и останатите општествени сфери;
11. воведување на формален и неформален систем на постојана и иновативна вклученост на родителите, локалната заедница, невладини и владини сектори и институции во областа на воспитанието и образованието;
12. воспоставување, активирање и оживување на перманетното вопитание и образование на ниво на целото општество;
13. воспоставување на континуиран систем на отвореност и конкурентност на националниот воспитно-образовен систем во регионите и меѓународните општествени и образовни подрачја;
14. поставеност, третман и инвестирање во воспитнието и образовнието како сектор од примарно национално и општествено значење.

Наведените предуслови не означуваат конечност на истите од причина што определувањето на квалитетот на образованието и воспитно-образовниот систем е доста сложен проблем кој меѓудругото зависи и од степенот на развивање, аспирации и очекувања на самото општество.

Иако е многу тешко еднозначно да се дефинира квалитетот на образованието, поблиску до сфаќањето на истото би било тежнеење кон повисоки цели, т.е кон подобро. Имено тежнеењето кон квалитет "помалку наликува на подготовката да се прескокне препрека – не треба секогаш да се мисли на тоа како да скокнеме

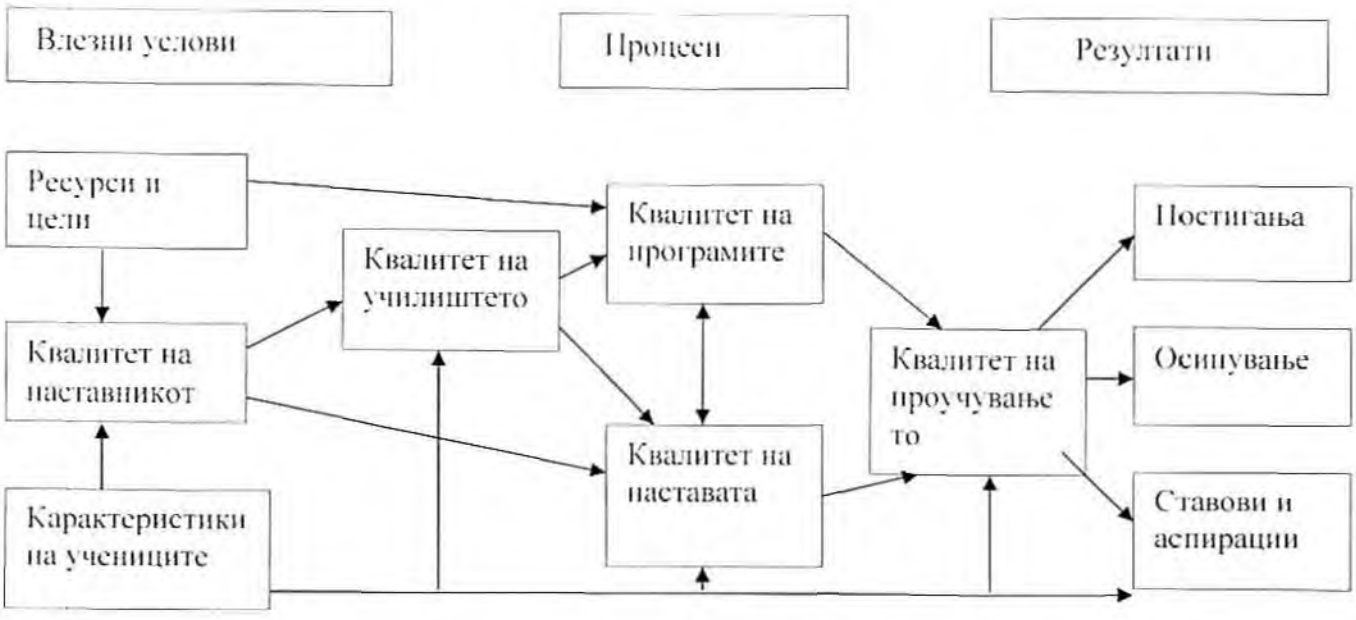
"доволно високо" кога неностои опасност да се скока превисоко. Кога тежнеете кон најдоброто, "задоволувачкото" ќе се постигне само од себе". (Greene,B., 1996,стр.15). Според авторот Brad Greene пред размислувањето и отпочнувањето со создавање на квалитет во воспитанието и образованието првенствено треба да се тргнува од промена на сфаќањата за истите, односно треба да се пристапи и да се доаѓа до "менталното творење, а по него материјалното ". Ваквиот пристап се почесто доаѓа до израз кога се тргнува кон осовременување или пак иновирање на одредени сегмети или аспекти на воспитанието и образованието како и на образовниот систем без претходно разгледување и промена на сфаќањата и филозофијата за истите. Промената на "менталната мана" изискува првенствено индивидуална промена, длабоко внатрешна реформа која бара доста големи заложби и лична вклученост. "Ако не учествуваме во менталното творење, тешко ќе можеме да се посветиме на материјалното ".(Исто, стр.16).

За поблиску определување на квалитетот на основното образование ќе наведеме некои од индикаторите кои влијаат врз вредноста, т.е квалитетот на наведениот подсистем, потоа квалитетот на наставата, воннаставните активности и квалитетот на учењето.

3.4. Индикатори за определување на квалитетот на воспитно-образовниот процес на ниво на основното образование

Во однос на воспитанието и образованието квалитетот на истите се фокусира на неколку значајни елементи и тоа на: *влезните услови, процеси и резултати.* Имено според Oakes,J.освен што наведените три елементи се многу важни кога се зборува за квалитет на воспитанието и образованието во системска смисла истите ги разгледува поприлично одделени иако јасно укажува на нивната меѓузависност. Иако авторот зборува за квалитет на образованието, т.е образовниот систем истиот наведува дека наведениот модел може да ни послужи и како водич во разгледувањето, дијагностифицирањето и превземањето на идни акции и во останатите сегменти на воспитанието и образованието во целост.

Модел на образовен процес



Слика бр.1. Oakes, J, (1986): Educational Indicators: A Guide for Policy Makers

Од наведениот модел може да се издиференцираат основните компоненти кои во поголем дел влијаат на самиот квалитет на воспитанието и образованието, т.е воспитно-образовниот систем, и тоа:

- ресурси и цели; квалитет на наставникот и карактеристики на учениците (како влезни услови);
- квалитет на програмите и квалитетот на наставата (како процеси);
- постигнувањата; осипувањето и ставовите и аспирациите (како резултати);
- квалитетот на училиштето и квалитетот на проучувањето (преставуваат мост, меѓуповрзаност и меѓузависност помеѓу влезните услови и процесите од една страна и процесите и резултатите од друга страна).

Според наше мислење трите елементи не се и не треба да се разгледуваат строго поделени и последователни од причина што не постои реална можност од идеално рамномерен и истоветен развој и степен на влијание на истите врз целокупниот краен квалитет. Односно колку и како ќе влијаат наведените елементите едни врз други зависи и од останатите пошироки општествени и останати фактори. Имено истите ја сочинуваат природата, карактеристиките на еден одреден воспитно-образовен систем. Истотака според наше мислење денес

наставникот не е само остварувач на неговата улога: одржувач на настава и реализатор на програма, туку и личност кој сакале признале или не како краен резултат ги прикажува и своите ставови и аспирации. Односно поголемиот дел на наставниците сакаат, посакуваат незадолжително, а во последно време и законски задолжително да постигнат повисоки резултати, да успеат кај учениците да поттикнат поставување на повисоки цели, итн. и наставниците како живи суштества, посебни индивидуи често пати своите ставови и аспирации и би рекле погледи на свет ги прикажуваат или искажуваат не само преку квалитетноста на програмите, наставта и подучувањето. Односно запознавањето, приклучувањето кон одредени воспитно-образовни цели и професионалноста на наставникот не е нешто надвор или посебно од неговата личност, индивидуални карактеристики, итн. Всушност интегративниот пристап кон наведеното доведува и покажува разлики и во квалитетот на самиот наставник и наставничка фејла. Од друга страна пак со сфаќањето на наставничката професија како професија од огромно значење и промени (секоја генерација на нови ученици, иновации, личен професионален развој, итн.), сметаме дека кај наставниците резултира и со зајакнувањето на поделементот од Моделот на Oakes. J – ставови и аспирации.

Без оглед на тоа дека не би навлегувале во подетална анализа на даденият модел сметаме дека поврзаноста на меѓуелементите е поголема од причина што наставниците и учениците сè повеќе стануваат (или во најмала рака би требале да стануваат) важни елементи во определувањето и постигнувањето на квалитет на основното училиште, а со тоа и на целокупниот воспитно-образовен систем. Како еден од примерите за наведеното е видоизменетата положба и улога како на наставникот така и на ученикот во воспитно-образовниот процес и работа. Односно од наставникот денес се бара не само да ја изврши својата тесна, еднозначна работа, т.е само да реализира настава, туку и да ја осмисли, оствари, режира, итн. истата при тоа водејќи сметка за индивидуалните карактеристики, потреби, барања и можности на учениците. Значи со менување на улогата, пристапот на наставникот кон сопствената улога, работа и наставничката професија претрпува значајни промени кои истотака влијаат и врз квалитетот на функцијата на основното училиште.

3.4.1. Определување на квалитетот на наставата, воннаставните, слободните активности и учењето во основното образование

Квалитетот на наставата и воннаставните активности се определува низ неколку аспекти и тоа ако се:

- земаат во предвид сите цели за постигнување (од националната програма на одреденото општество);
- јасно се поставуваат целите и задачите на наставните и воннаставните активности;
- примени постапност во процесот на стекнување на знаења, вештини и ставови кај учениците;
- има соодветност на наставните методи со наставниот предмет, наставната тема, активност, итн., со учениците;
- води сметка да поставувањето и изведувањето на наставните и воннаставните активности се соодветни со поставените предизвици и со високите очекувања од страна на учениците;
- бара повратна информација (и како дел од наставниот, воннаставниот процес и како помош во унапредувањето на учениците);
- зема во предвид и соодветното излегување во пресрет со сите различни потреби, интереси и способности на учениците;
- има континуираност во задавање на дополнителна вонучилничка, вонучилишна работа, како и нејзино ефаќање како проширување, надополнување и збогатување на наставната, воннаставната работа;
- поставува и има позитивни односи меѓу наставниците и учениците со цел зголемување на мотивацијата кај учениците;
- пријатна и мотивирачка средина за работа, учење и развој;
- постапува според основните примеси на квалитетна работа (барање од учениците сами да ја оценуваат и подобруваат својата работа; да се залагаат кон подобро; да се чуствуваат сигурни, корисни, итн.).

Додека пак квалитетно учење го сметаме тоа учење кога учениците :

- со задоволство се фокусираат и концентрираат над поставената задача;
- благовремено реагираат кон предизвикот од поставената задача;
- самостојно избираат соодветни методи во однос на поставената задача;

- ефективно и ефикасно ги користат средствата за работа;
- се адаптираат на работа во различни контексти;
- работата ја одржуваат врз основа на нивните интереси;
- уживаат во работата;
- имаат доверба и подготвеност за поставување на прашања;
- при неможност за благовремено давање на одговор покажуваат истрајност;
- добро напредуваат;
- покажуваат подготвеност за меѓусебно помагање;
- ја оценуваат сопствената работа;
- покажуваат објективност при оценување на нивната работа.

(Извор: Прирачник на Инспекцијата на ОФСТЕД, 1993; Glasser, W., 1994; итн.)

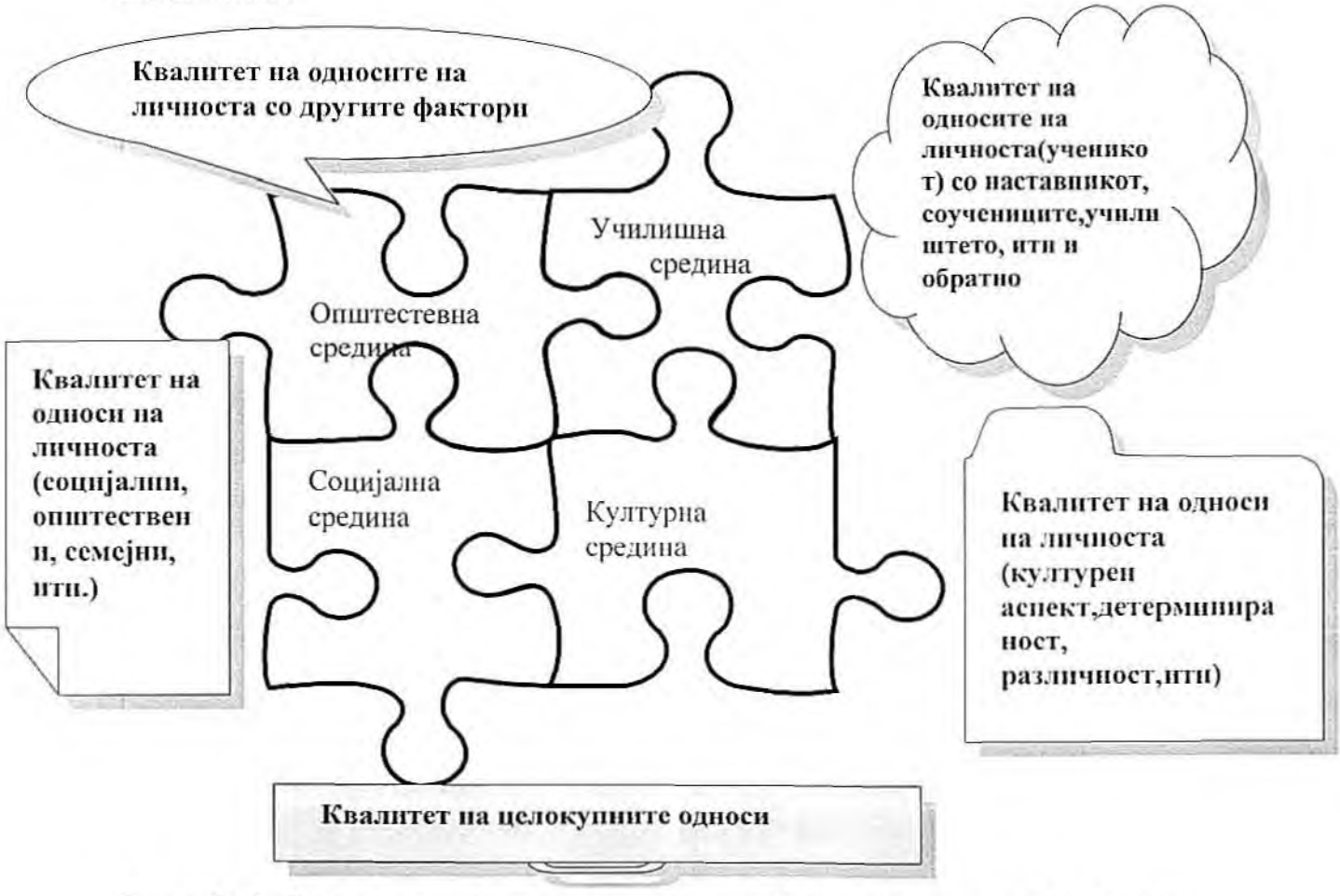
3.5. Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование

Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование претставува разграничување на самите поими квалитет и односи. Но пред да пристапиме на дефинирање на наведените и останатите релевантни за нашиот предмет поими ќе ги определиме некои од базичните подрачја на образованието како и на основното образование кои се појавуваат во двојна улога- подрачја со огромно влијание и подрачја на приматели на влијанија и тоа:

- наставните планови и програми и нивните поставени цели;
- образовната филозофија како на образовниот систем така и на образовните подсистемите одделно;
- сфаќање и развивање на функцијата на училиштето;
- законската поставеност и секојдневното во практиката, сфаќање за правата, должностите и одговорностите;
- остварување на воспитно-образовната работа преку настава, воннаставни активности, итн.;
- остварување на сопствените улоги во воспитно-образовниот процес и ситем;
- начинот на вреднување, оценување и самооценување на постигнувањата и др.;

- грижата кон постигнувањата на учениците и училиштето;
- сфаќање и развивање на основното училиштето како место за стекнување знаења и продолжување на понатамошното школување.

Ваквиот пристап иако генерално опфаќа релеватни субјекти, недоволно се грижи за одредени т.н внатрешни, скриени, секојдневни, директни, неистражувани подрачја на односите и тоа што всушност означува комплексност на односите меѓу наставниците и учениците. Тие се подрачјата кои произлегуваат и се тесно поврзани со индивидуалноста, личните потреби, склоности, можности и кои се детерминирани не само од развојните карактеристики туку и од социјалната и културната припадност. Затоа денес сметаме дека се повеќе треба да се зборува за мултидимензионално,мултитрансверзално,мултидисциплинарно,интрасоцијално, интерсоцијално, мултикултурално и посебно интеркултурално разгледување на односите меѓу наставниците и учениците сè со цел поблиску и поопфатно пристапување кон истите. Во таа насока истото графички би ја прикажале на следен начин:



Слика бр.2. Детерминираноста и поврзаноста на факторите, условите и сл., на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

3.5.1. Фази на постигнување на квалитет во односите меѓу наставниците и учениците во основното образование

За постигнување на квалитет во односите меѓу наставниците и учениците во основното образование според наше мислење разгледувањето и определувањето на квалитетот на наведеното треба да помине низ одредени ***фази*** и тоа:

1. *Свесност* за потребата за подобрување и промена на односите меѓу сите учесници;
2. Поставување на *цел* кон која ќе се стремат и непосредните и посредните учесници;
3. Пројавување на *желба* за позитивни *промени*;
4. Заедничко доаѓање до одредена *одлука* која секој лично ќе ја донесе во себе;
5. Доаѓање до *ментално создавање и промена*;
6. По менталното доаѓање до *материјалното создавање*;
7. *Учество* на сите непосредни и посредни учесници;
8. *Разговор, конструктивна дискусија* за квалитет и *тежнеење* кон постигнување на истото;
9. *Непостоење на страв, недоверба, казнувања и присила*;
10. *Планирање* на целиот *процес, тек, резултат и превземени чекори*;
11. *Заедничко одлучување и донесување* на конечни *одлуки*;
12. Постоење и подржување на *демократско*, а не автократско *водење*;
13. Перманентно *оценување, самооценување и вреднување* на сопствената работа и однос на сите учесници.

Според наше мислење во наведениот т.н фази за постигнување на квалитет му недостасуваат неколку останати но битни елементи кои се однесуваат токму на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците и тоа:

1. индивидуалните карактеристики, социо-економското и културното потекло, убедувања, филозофија, поглед на свет, очекувања и потреби (на наставниците, учениците, родителите и останатите посредни учесници);
2. локалната и општествената политичка, социјално-социолошка, културна и економска поставеност и моќ;
3. училишниот и локалниот финансиски, материјален и ресурни можности и подршка;

4. социјалната поврзаност и соработка на основното училиште со потесната и поширокатa општествена средина.

Најважното во процесот на определување на квалитет на односите во основното училиште преставува **фокусирањето** кон истото како првични чекори на превземање на вид на акција за промена на постојната положба и ситуација на односите меѓу наставниците и учениците. Самото воочување и незадоволство од постојните, секојдневните односи меѓу наставниците и учениците преставува значајна предфаза кон промени и менување на сегашното и конкретното. За таа цел некогаш свесно а некогаш и несвесно дел од наставниците и останатиот кадар од основното образование пројавува интерес и желба за осознавање на нови знаења, пристапи, стратегии и техники за подобрување на односите (како и за други аспекти) со учениците и со останатите посредни учесници во воспитно-образовната работа и практика. Во однос на наведеното во нашата практика често пати се појавува понуда на можности за подобрување како на односите меѓу наставниците и учениците така и на останатите воспитни и образовни аспекти во основното образование од надворешни лица, поединци или групи во склоп на разни професионални научни, советодавни и слични институции, агенции, невладини организации, итн. Ваквата практика со себе носи толку позитивност колку и негативност од неколку причини: како **прво** процесот на **освестување** за потребата од подобрување и промена на односите меѓу сите учесници во основното училиште мора да потекнува од самата личност, учесник во тие односи, како лична потреба, желба и внатрешна мотивација; и како **второ** во досегашната практика во организираните советувања, семинари, работилници и слично почесто се вклучени наставниците и членовите на училишниот кадар, потоа доаѓаат учениците и на крај по зачестеност доаѓаат родителите. Дури понекогаш вклученоста на учениците и родителите варира во зависност од понудата и моменталната состојба (пројавени девијатни однесувања, потешкотии од разни видови, итн.) отколку како неиспрекинен и континуиран процес. Тоа си има своја оправданост (иако не е стопроцентно прифатлива) од причина што наставниците и останатите членови на наставничкиот и училишниот кадар се возрасни лица кои треба се однесуваат со голема одговорност и професионалност. Позитивната страна како **трета** причина на понудата и реализацијата на организираните советувања, семинари, работилници и слично од страна на надворешни лица, поединци или групи во склоп на разни професионални научни,

советодавни и слични институции, агенции, невладини организации, итн., се состои од понудата на повисок степен на професионалност, теоретска заснованост и литература, размена на искуства, одржливост и слично на поттикнатите промени како и поголема сензибилизација и материјално-финансиска подршка на настанатите подобрувања. Сепак според наше мислење индивидот, поединецот е главниот промотор или виновник за отпочнување на процесот за подобрување, промена и на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците.

Наведените приоди како и индивидуалното надоградување го олеснуваат процесот на **сознајна промена** на учесниците од основното училиште за нивните односи што всушност преставува чекор до подобрување на квалитетот на постојните. Според наше мислење без постоење на сознајна промена, т.е ментално осознавање, иновирање, критичко и креативно размислување, превземање на акции и делување нема да има ни реална, квалитетна промена во практиката. А за што служат добиените нови или поинакви знаења, сознанија ако личноста не ги користи за сопствената сознајна промена. И за што понекогаш (би рекле ретко) служи сознајната промена за која е убедена дека ја постигнал личноста ако не чуствува желба, мотивираност, стремеж за превземање на конкретна акција за промена, подобрување на односите со учениците и сл.во практиката. Во овие рамки сметаме дека иако поголемата одговорност паѓа врз наставниците бидејќи тоа е сепак нивна повеќе или помалку слободна, доброволна избрана професија, но потребно е сè повеќе да се размислува и за одговорноста и вклученоста на учениците. Иако учениците од основнообразовна возраст понекогаш незнаат да објаснат и да препознаваат квалитет во односите со наставниците, тие сепак умеат да ги ценат и вреднуваат добрите од студените, лошите односи. Дали и во колкава мера во ова насока потпомагаат невербалната и вербалната комуникација, начинот на водење, стилот на однесување или нешто друго како на пример емоциите, социјалната прифатеност и припадност или нешто сосема трето како детска интуиција и слично е прашање кое ке се обидеме донекаде да го разгледуваме и да одговориме во овој труд. Според наше мислење односите меѓу наставниците и учениците во основното образование се многусложни, испреплетени и зависни од разни фактори и чинители со што се усложнува определувањето како на компонентите на односте така и на квалитетот на самите односи.

Во разгледувањето и определувањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование во склоп на самите училишта одделно, потребно е да се пронаѓа и постави заедничка **цел или цели** на сите субјекти вклучени во наведените односи од причина што без добро осмислена, конкретизирана, јасна и општоприфатљива цел неможе воопшто да се отпочне со процесот и текот на подобрување и квалитетнување на односите. Поставувањето, прифаќањето и одобрувањето на заедничка цел или цели за подобрување на односите меѓу наставниците и учениците овозможува полесен пристап кон планирањето, потоа кон лично и заедничко превземање на акции, донесување на одлуки, вреднување, самовреднување на посебните и општите постигнувања, како и подобар начин на водење и управување со истите.

3.5.2. Услови за постигнување на квалитет на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование

За подобрување и подигнување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование како важен услов се појавува потребата од рамноправно и перманентно **учество** и вклученост на сите непосредни и посредни учесници, индивидуи во наведениот процес. Ваквото барање кое е прикажано и како посебна фаза во процесот на подобрување и квалитетнување на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование овозможува: **прво** поставување на цели за поквалитетни односи; **второ** сеопфатно сензибилизирање и мобилизирање на постојните учесници, ресурси, капацитети и можности; **трето** планирање, превземање и поделба на одговорности и задолженија; **четврто** донесување на одлуки, превземање акции; **петто** вреднување, самооценување; **шесто** критички и креативен осврт кон самиот процес и подобрувања; **седмо** превземање на идни чекори и поставување на нови цели.

Истотака **материјалната** подлога, можности, иновативноста на истите, потоа **бројчаноста** на учениците, наставниот и останатиот кадар, т.е големината на самото основно училиште, **културната, социјалната, етничката, религиската, итн.различност**, како и интенцијата и подготвеноста за интеркултурално живеење и развивање, **начинот** на раководење, менаџирање, користење на човечките, финансиските и останатите ресурси, и сл.,преставуваат едни од

условите за постигнување на поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците од основното образование.

Ваквиот приод со опфаќање на поважните елементи овозможува позитивно и целисходно преминување низ самиот процес на подобрување и определување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

3.6. Законска регулатива и поставеност на основното образование во Р. Македонија во услови на современото транзиционо општество

Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците како интегративен дел на функционирањето, дејноста на основното образование има и своја законска регулатива. Односно како резултат на тенденцијата за осовременување и постигнување на квалитет, основното образование во последните години претрпе значајни промени од програмски, финансиски, ресурсен, раководен, управувачки, надзорен, итн. аспект преку кои се влијае и врз односите меѓу наставниците и учениците.

За таа цел ќе прикажеме краток осврт на законската регулатива и поставеност на основното образование т.е аспекти кои се во релација со нашиот предмет на истражување. Конкретно односите меѓу наставниците и учениците, воопштено се инкорпорирани во Законот за основно образование (44/95,24/96, 34/96, 35/97, 82/99, 29/2002, 40/2003, 42/2003, 63/2004, 82/2004, 55/2005, 81/2005, 113/2005, 35/2006, 70/2006, 51/2007), преку определување на правата, должностите на учениците, наставниците, како и начинот на следење и оценување. Но аспектите на наведената проблематика се најблиску разработени во Правилникот за начинот и постапката за вршење на инспекциски надзор на просветната инспекција (Службен весник бр.86, 26јуни, 2006 година) под точката 2.1 Подрачја и подподрачја кои се предмет на интегрална евалуација, член 4, подточка 3 која се однесува за учењето и наставата, потоа подточката 4 која се однесува на поддршка/помош на учениците и подточка 5 која се однесува на училишната клима. Имено **подточката 3**– *За учењето и наставата* ги опфаќа следните подрачја (релевантни за нашиот предмет на истражување): ". . . . За искуствата на учениците од учењето; За задоволувањето на потребите на учениците;. . . . .,, потоа од **подточката 4**- *За поддршка/помошта на учениците* подрачјата "За

севкупна грижа кон учениците; . . . . За советодавна помош на учениците; . . . . и од **подточката 5** – *За училишната клима* подрачјата "За училишната клима и односите во воспитно-образовната установа; За промовирање на постигањата; За еднаквоста и правичноста; За партнерски однос со родителите, со органите на единицата на локалната самоуправа на подрачјето на кое се наоѓа воспитно-образовната установа и со работодавците во зависност од дејноста., (Исто,2006, стр.4).

Накратко квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование се следи, вреднува како интегрален дел на севкупниот квалитет на основното училиште (како установа, институција во која се остварува основното образование) кој ги опфаќа не само наведените подрачја туку и целокупното остварување на воспитно-образовната дејност. Меѓудругото според законската регулатива за основното образование секое основно училиште освен програмата за работа, и сл., изработува и *развоен план* кој во суштина овозможува квалитетни промени на самото основно училиште според сопствените потреби и барања. Без подетално навлегување во анализата на составните компоненти на развојниот план, важно е да се подвлече дека истиот ги опфаќа трите блока од внатрешната концепција, т.е *цел* (визија, планови, интенции, итн.), *пракса* (структури, задачи, активности, итн.) *и придобивки* (резултати, квалитет, достигнување, успех), како и дека истиот се конципира врз основа на внатрешниот потенцијал, култура, односи, аспирации, искуство, распределба и баланс на раководење и моќ, итн. на секое основно училиште одделно. Во контекст на нашиот предмет на истражување воведувањето на развојниот план како дел од работата и функционирањето на дејноста на секое основно училиште одделно е истотака значајно и заради приближување и оживување на концептот за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во вертикална и хоризонтална поврзаност со основното образование, целокупниот образовен систем и општеството.

4. Детерминираноста и каузалноста на односите на релација општество, воспитание и личност

Степенот на развојност, карактеристиките, карактерот и стремежот на едно општество се рефлектира и го детерминира меѓудругото и односот меѓу самите

поединци, меѓу поединецот и групата, поединецот и пошироките општествени групи и обратно. Взаемната условеност на поединецот и општеството транзитира и го впечатува природата, видот и силината на односот меѓу поединецот со останатите индивидуи и групи кои се дел на наведеното општество. Условеноста пак на природата, карактерот па дури и квалитетот на односите меѓу поединецот со друга индивидуа или група треба да се третира како взаемност, комуникација, однесување, итн. на лица, индивидуи со стекнати и прифатени индивидуални и општествени модели на општење и однос. Ваквиот мултифакторијален и испреплетен општествен феномен првично се јавува и пронаоѓа во социјалната сфера, т.е социјалниот однос на индивидот, поединецот кон друго лице и поединец, индивид кон одредена општествена група, групи, внатргрупно и обратно.

Основниот белег на односот на индивидот, поединецот кон друг или други и обратно денес не преставува и не се сведува само дефинирање и класифицирање на самиот однос или видови на односи и слично, туку пронаоѓање на природата, степенот, застапеноста и можностите на влијание, на прифаќање или одбивање во склоп на индивидуалното, личното, сопственото суштествување и припадноста, бидејќето дел на одредена општествено социјална група. Делот на сопственото, лично сфаќање, доживување, вреднување или отфрлување на одредени аспекти стекнати или случувани во и при однос со друг или други, се раскрснува, судрува или избалансира (повеќе или помалку среќно) со културната, социјалната, економската итн., филозофија, прифатеност и припадност на одредената група или групи во општеството. Ваквото гледиште сè повеќе добива во значење како при растењето и зрелоста на личноста така и при се посовременување на условите за работа и живот. Колку повеќе и побрзо се развива и менува едно општество од економски, призводствени, технички, технолошки, итн., аспекти толку повеќе и побрзо се менуваат односите меѓу поединецот и другиот, поединецот и групата и обратно. Л дали се развиваат и со каков квалитет е менувањето на карактерот, природата и слично на односите е прашање кое е посложено за одговарање. Причината за комплексноста на одговорот лежи во третирањето и разгледувањето на културната, социјалната, социолошката, филозофската, итн., страна на одреденото општество. Односно менувањето и развивањето на едно општество и менувањето и развивањето на односите во наведеното општество не се еднолинииски и исти по интензитет процеси. Често пати во високо развиени

општества постои значаен степен на себични, дехумани односи и обратно, во одредени "подзаборавени диви, неразвиени" општества постои висок степен на хумани, топли и позитивни односи меѓу припадниците на наведените општества. Ова укажува на значењето и развојноста на вредносните и вредносниот систем како на поединецот како индивид така и на поединецот како дел на група од морален, културен, социолошки, социјален аспект.

Познато е дека човечката цивилизација во својот развоен аспект прикажува едно нерамномерен, каскаден и испрекршено линијски пат кој во одредени периоди се карактеризира со висок степен на развојност на одредени општества што ни сведочат низа повеќе или помалку познати општества во различни временски периоди и географски ширини. Во наведените општества постоеле определени односи кои воглавно зависеле и се одржувале врз постојното општествено уредување, а со тоа го рефлектирале и филозофијата, културната и сл. вредност на социјалните групи и нивната улога.

Развојот или падот на едно општество гледано историски, филозофски, социолошки или антрополошки во голема мера не зависи само од воспоставените односи меѓу поединецот и општествените групи или од односите во одредената општествена група, туку и од квалитетот на истите иако повеќе или помалку се општествено-социјано детерминирани. Често пати силното и јасното хиерархиско општествено уредување се сметало како еднакво на квалитетот на самите односи на наведеното општество од причина што во одредени временски периоди, услови и потреби самото општество преку своето воспоставено уредување ги подржувал и ги поттикнувал постојните односи како на своите општествени групи така и на одредени поединци. Но човечката цивилизација е сведок и на низа примери кога од познати или нецелосно познати причини одредени навидум силни општества со развиен систем на уредување доживувале застој, пад или целосно уништување, а причините делумно лежат во изменувањето на односите меѓу членовите на самото општество (било за нас од разбирливи или неразбирливи причини).

Односите меѓу членовите во интерен или екстерен аспект во склоп на било која општествена група се менливи и непостојани. Дури и самиот поединец се развива и менува со што се појавува и одреден степен на непостојност во неговиот/неговата когнитивна, афективна и конативна сфера. Колку повеќе интелектуалната, емоционалната и социјалната сфера на индивидот се развива во

квалитетен аспект толку понозитивно се менува и неговиот/нејзиниот поимање на светот, однесување, однос кон целокупниот живот и постоење.

Менливоста и непостојаноста зависи од самата личност, нејзиното воспитание, образование, потоа од општетвената група или групи на која личноста и припаѓа како и од персоналните и општетсвено- технолошко-техничките и останатите материјални добра и сферата на трудот. Односно човековата потреба за опстанок и развој преку менување на природата и самиот себе си, го означува и непостојаноста и менљивоста на неговиот однос со друго лице или општествена група. Во ваквиот процес на постојано менување односите меѓудругото преставуваат и пренос на знаења, искуства, умеења, верувања, навики, однесувања, итн., и истите во себе го содржат сржот на културата, социјалноста и развојноста како на самиот поединец така и на општествената група и општеството во кое поединецот припаѓа.

Без оглед на тоа дали се работи за две индивидуи или повеќе социјално-општествени групи, секој воспоставен однос преставува и општествен и воспитен и социјален однос бидејќи во себе носи и пренесува определени знаења, навики, искуства, верувања, вредности, вештини, норми, однесување, умеења и слично. Човекот како дел од една одредена заедница не преставува само резултат на истата туку и услов за опстанок и развој на истата заедница. Од друга страна човекот како биолошко и социјално суштество има иконска и неодминлива потреба да живее и твори во социјален контекст и опкружување со други луѓе (поединечно или во група) со што свесно или несвесно го пренесува, подржува и развива кумулативното и современото знаење, искуство, свест, итн. При ваквиот однос поединецот како личност самостојно но и во однос со други лица врши вкрстување, изнаоѓање и создавање на нови (поразлични од претходните) и поквалитетни материјални и нематеријални добра.

Можност за пренесување на досегашните знаења, искуства, вештини, умеења, навики, вредности, однесувања како и нивното развивање и унапредување го нуди воспитанието. Воспитанисто преставува неделив дел на човекот како биолошко, социјално и општествено суштество, односно воспитанието е "процес со цел во кое се очитува единството на воспитниот цел и задачи, начела и методи, што во планиски остварената воспитно делување, низ активно и складно учествување на бројни воспитни фактори, тежи кон изградување на потполна човечка посебност и личност". (Vukasović, A.,2001, стр.39).

Сфаќајќи го воспитанието како пренос на предходните и досегашните знаења, умеења, искуства, култура, цивилизациски дострели од постарата на поновата генерација истата воедно и преставува ". . . . единствена сила на животот" (Izbor tekstova hrvatskih pisaca,1997, стр.131.) на секој поединец, т.е процес, пат и начин за стануване на целокупна личност. Во општествено-социјален контекст воспитанието преставува ". . . . .битна и постојана општествена категорија, (Vukasovič, A.,2001, стр.40) бидејќи не само што го одржува едно општество туку истиот и го развива и унапредува. Од друга страна пак воспитанието како планиран, наменски, организиран итн., процес на самото општество овозможува и интелектуално, морално, естетско, здравствено-физичко и работно изградување и развивање на личноста на индивидуите- членови од наведената заедница.

Меѓу индивидот, поединецот и општеството постои обострана, двонасочна меѓузависност и детерминираност од причина што нема општество, т.е развој, унапредување на дури и опстојување без воспитание, како што и нема правилно, целосно, позитивно и посакувано воспитание на индивидот без постоење на општество. Човекот како биолошко, социјално-општествено суштество преку воспитанието (како општествена дејност) се развива и усовршува и со тоа го унапредува сопствениот живот и општествената заедница во која живее и твори.

Третирајќи го воспитанието како неделив дел од човештвото, т.е појавувањето на воспитанието е поврзано и со појавувањето на човекот, истото се сфаќа и како следбеник на општествениот развој и човечката цивилизација.. Односно ". . . .со силата на причинско-последичната зависност, историјата на развитокот на човекот и човечката заедница, во чекор го прати историскиот развој на воспитанието (Исто, 2001, стр.41).

Во склоп на општеството, општественото уредување и функционирање воспитанието заедно со образованието преставуваат". . . . едни од социјалните феномени и облици на организирање кои не можат да останат по страна од тие процеси. Никогаш до сега во историјата не е наметната потребата од поцврста врска и испреплетување на општеството, науката па воспитанието и образованието како што е тоа денес".(Ratković, M.,1987, стр.19).

Современото разгледување на прашањето за воспитание и односи меѓу субјектите вклучени во наведениот процес, како на пример односите меѓу наставниците и учениците во основното образование укажува на комлексноста на истиот од причина што " Никогаш во својата милениумска долга историја воспитанието и

образованието не биле толку контраверзни и истовремено преферирани како битен фактор на општествениот и индивидуалниот развој, ниту за нив се расправувало така широко политички, стручно (и научно?), а при тоа сè повеќе се отргнувале од општествената контрола, како што е тоа во последното време и никогаш . . . . не било толкаво квантитативното зголемување, а спротивно на тоа, планирале и очекувале радикални квалитативни промени, кои изостануваат, ... "(Исто,1987, стр.5).

Во релација на личноста, воспитанието ". . . . е процес на социјално учење кое се одвива низ интеракција помеѓу поединецот во развој и неговото социјално опкружување"(Хавелка, Н.,1996,стр.15). Додека пак по прашањето за односот на поединецот со друг или други луѓе истите можат да бидат разновидни "Едните се воспоставуваат на економски, политички, културни, етнички или верски основи, а другите се засновуваат на родбински врски, лични афинитети и на разните ситуациони влијанија ".(Исто, 1996,стр.4).

Кога се зборува за односи меѓу наставниците и учениците кои всушност се дел од целокупните меѓучовечки односи, треба да се има во предвид хуманистичкиот аспект на истиот од причина што". . . . поимот меѓучовечки односи во прв план истакнува две работи: *непосредност* на општествените односи во смисла на нивната интерперсоналност и *етичноста* на општествените односи во смисла на усогласеноста со хуманистичките вредности и норми, со универзалното начело на еднаквост на луѓето во поглед на нивните основни потреби, право на личен развој и личната добробитност"(Исто, 1996,стр.4).

Во склоп на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование истите ќе ги определиме како *интерперсонални и генерациски односи* од причина што истите се случуваат при воспитание, социјални контакти како и меѓу возрасни и деца, т.е од една страна зрели лица со одредена професија - наставник и од друга страна малолетни лица во улога и положба на ученици. Со наведеното се укажува на комплексноста на самите односи меѓу лицата вклучени во процесот на воспитание и социјализација од причина што денес не постојат "чисти"еднонасочни меѓу генерациски односи, т.е влијание на возрасните врз децата, туку и (до одредена мера) влијание на децата врз возрасните. Денес се повеќе индивидот станува и примател и извор на воспитни и социјални влијанија, а училиштето може да се опише ". . . . како систем на интегрирани групи". (Исто, 1996,стр.16).

5. Карактеристики на односите меѓу наставниците и учениците од воспитен, социјален, емоционален и културен аспект

"Постапувај така да човечноста во твојата личност како и личноста на другиот човек секогаш во исто време да ги употребуваш како цел, а никогаш како средство" (Kant, I.,1981, стр.74.).

Основното образование во првата декада од 21 век сѐ повеќе се разгледува и третира како педагошка, општествена, социјална и културна заедница. Во таа заедница непосредно суштествуваат наставници и ученици, под влијание и поврзаност со останатите посредни учесници во улога на родители, стручни и раководни лица, чија заедничка цел е помагање и подршка во патувањето наречено развивање и воспитание на хумана и хармонична личност.

5.1. Воспитниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет

Воспитанието преставува една од темелите на постоењето и функционирањето на основното образование и често пати на истата се гледа како подразбирлив дел на попотенцираниот образовен процес, подзаборавајќи дека со тоа се заматува помнењето на човекот како единка и како дел од поширокиот социјален, општествен, цивилизациски контекст. Имено воспитанието е тоа што ја дефинира една личност, таа е тоа што истата личност ја прави човек, таа е силата што помага во запознавањето на себе си, на вистинското јас, развивајќи ја и насочувајќи ја личноста низ макро и микро можности и канали наречени човечки односи. Всушност колку благородно и тешко да звучи воспитанието во полето на човечките односи помага во реализација на посебното, неповторливото во склоп на заедничкото и познатото. А наведеното признале или не отпочнува уште од рана возраст, а во однос на училиштето уште од основното образование и се понатаму низ животот, отцртувајќи ги рамките на односите меѓу единките, меѓу наставниците и учениците и меѓу различните личности.

Во релација на воспитниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците основното образование ". . . треба да им служи на развојот на човекот во ученикот и тоа потполен а не делумен. Од друга страна во контекст на односите

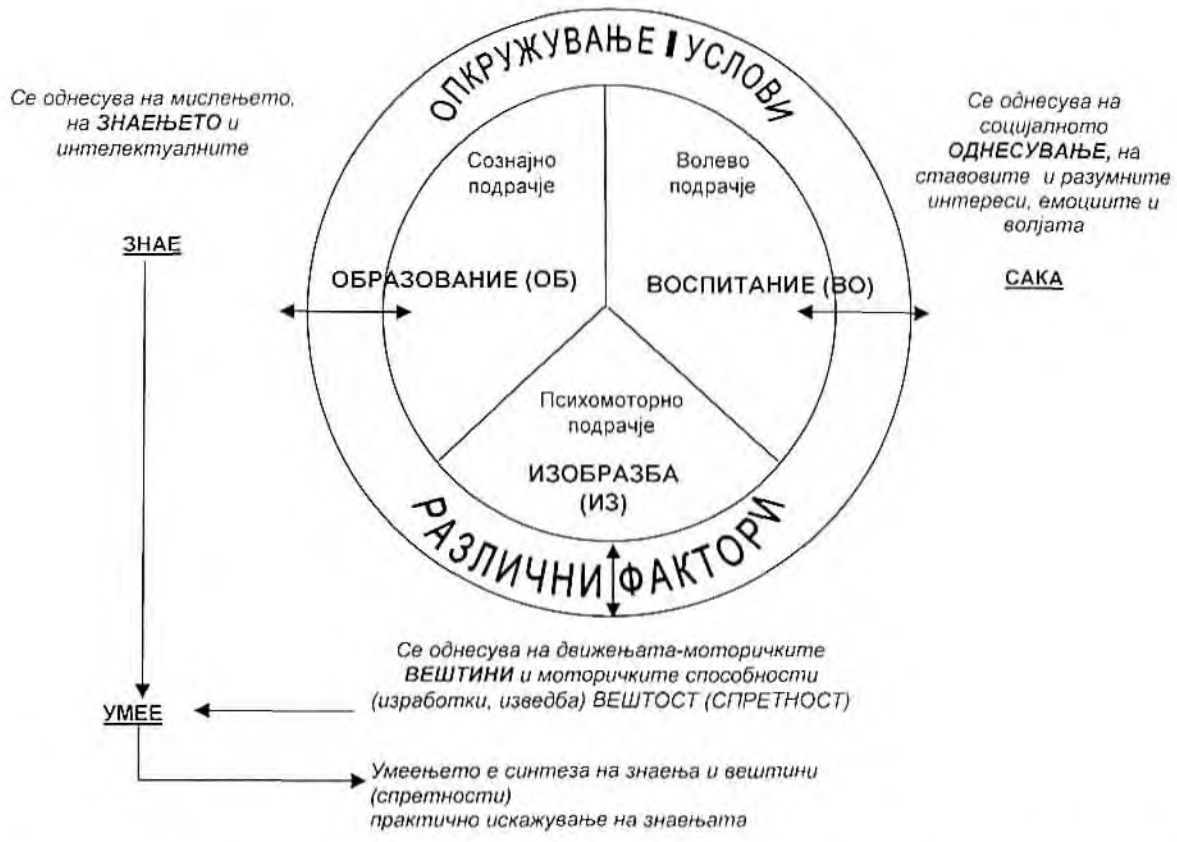
таа би требала да овозможи вистинска човечка средба помеѓу наставникот и ученикот и преку таков вистински, интерперсонален, меѓучовечки однос да им овозможи на едниот или другиот да го развиваат човекот во себе. Училиштето би требало да го вратиме на учителите и учениците, на нивниот меѓусебен однос како основи на хуманистичкото воспитание и образование. Конечен резултат на секое школување не би смеело да биде само стручњак, туку и човек".(Brajša, P.,1995, стр.11). Ваквиот пристап и третирање на воспитниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование доведува до зголемување и на квалитетот на истите и тоа не само од воспитен туку и од социјален и емоционален аспект.

Разгледувањето на прашањето за воспитниот аспект на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование не може да се третира оттргнато и одделно од постојното сфаќање и дефинирање на воспитанието како:

"а) процес на организираното (намерното) развивање (стекнување или менување на вољевите (карактерните) особини (вредности, ставови, навики). За вољевите особини е карактеристично дека кај нив афективниот состав, компонента е посилна од когнитивната, па воспитанието може невредносно да се одреди како афективно учење.

б) процес на изградување на човекот, развивање и обликување на човечкото суштество со сите негови човечки одлики, формирање на личноста, вклучување на целокупно свесно и несвесно делување со цел изградување на позитивни особини на личното/личноста и карактерот. Во тој најширок сфатен поим на воспитанието, се содржат и многубројни делувачки влијанија од образованието, средината, медиумите и многубројните други позитивни и негативни фактори."(XXX:1999, стр. 646-650).

Денес на воспитанието се гледа и како на еден од факторите на оспособување на личноста за живот со сета комплексност и предизвици што ги носи утрешнината. "Човекот стекнува знаења, способности (ја развива когнитивната, социјалната, емоционалната, психомоторичката . . . . интелегенција), усвојува ставови, стекнува и развива интереси - учи и надвор од училиштето (родители, , масмедии, општествени групи и други институции. . . . .) и во најразлични услови."(Milat, J., 2005, стр.30).



Слика бр.3. Шематски приказ на поединиите подрачја на личноста (Milat, J., 2005, стр.30, слика бр.2).

Воспитниот аспект на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование треба да се разгледува и од агол на институционалноста, теоретската поставеност на истата, потоа на постојната поставеност како и останатите различни карактеристики.

Од агол на институционалноста воспитниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование како и квалитетот на истите во голема мера зависи не само од поставеноста и квалитетот на ***целите***, туку и од начинот на остварување, проверување и вреднување на истите. Во таа насока како многу значајно меѓудругото се појавува и потребата од воспоставување на стандарди кои би се однесувале на постигнување на одредени цели во воспитното подрачје. Однесувањето на поединецот преставува еден од можностите за увидување на воспитаноста, тоа е екстерна слика на истата, а внатрешниот свет, воспитаноста се огледува во ставовите, интересите, интеракцијата, емоциите, социјалните и останатите вештини, способности, навики. Односно воспитанието се однесува на ". . . . социјалното однесување, на ставови и разумни интереси, емоции, волја, ДА СЕ САКА". (Milat, J., 2005, стр.30).

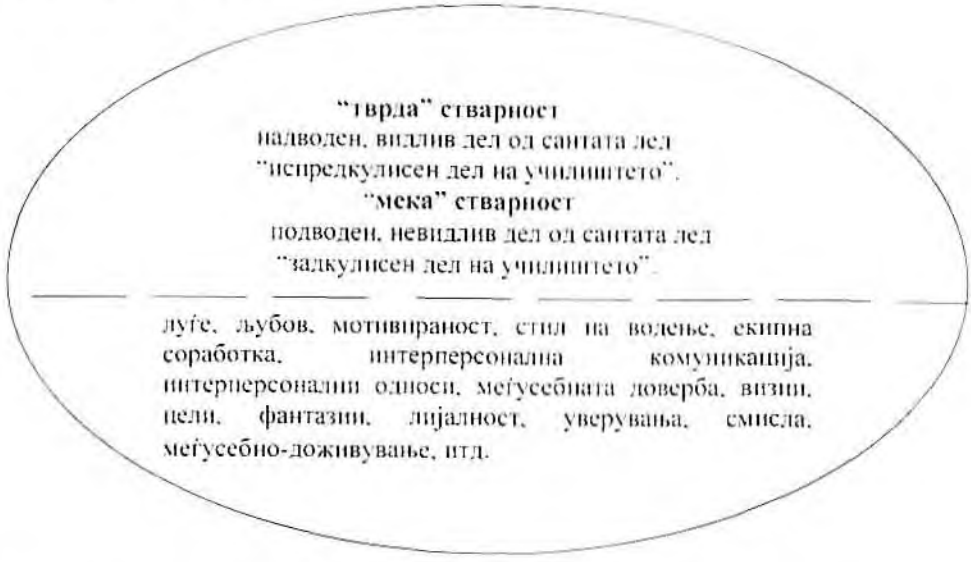
Во однос на ***стварноста*** (реалноста,а.з) во основните училишта како институции за остварување на основното образование досега главен акцент се придавало на т.н "тврда" отколку "мека" стварност.

Според педагошките автори (Rüttinger-1989; Müri-1989;Ziglar-1991;Scheerer-1991;Gerken-1993; и други) наведените видови стварности постојат во секое училиште и наликуваат на голема санта лед, т.е видливиот дел од сантата лед ја преставува "тврдата" стварност додека пак поголемиот дел од сантата лед кој всушност е невидлив (бидејќи се наоѓа под вода) ја преставува "мекаша" стварност.

"Мекаша" стварност ја сочинуваат ". . . . значењето, смислата и вредноста на училиштето за учителите и учениците, нивното субјективно доживување на училиштето, нивното меѓусебно комуницирање, запазување и толкување во склоп на училиштето, мислења и фантазии за училиштето, очекувања и желби на вработените во врска со училиштето, претпоставките и предрасудите, меѓусебните односи и опходување, емоционалната клима, расположенијата и атмосферата во самото училиште, па и непишаните правила за меѓусебно однесување".(Исто, стр.15-според Müri). Наведената стварност всушност е "... неформалниот дел од училиштето, "подводниот дел од сантата лед", квалитативната страна на училиштето, често запоставениот, негиран дел, скриен дел помеѓу учителот-ученикот-училиштето, внатрешната организација на училиштето"(Исто,1995, стр.16-според Müri). Мекаша стварност која е субјективна содржи и "меки фактори" кои се препознаваат во социјалниот, емоционалниот дух и атмосфера што постојат во и меѓу наставниците и учениците, а тие се " . . . . симпатија, љубов, толеранција, доверба, задоволство, смелост, спремност за ризик, задоволство и среќа во субјективното доживување и однесување. . . ." (Исто,1995, стр.16-според Gerken) на наставниците, учениците и вработените во конкретното основно училиште.

Воспитниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование со посебно акцентирање на квалитетот на истите во голема мера зависи од мекаша стварност, т.е третирањето, грижењето, унапредувањето итн. на истата. "Воспитната компонента на училиштето но и успешноста на пренесувањето на образовните содржини, сместени се во "мекаша", а не во "тврдата" стварност на училиштето. Тоа што влијае на учениците првенствено е

тоа што го гледаат и доживуваат, а не толку тоа што го слушаат и фаќаат." (Brajša, P.,1995, стр.17).



Слика бр.4. Brajša, P., Sedam tajni uspješne škole,1995, стр.17.

Од микропедагошката гледна точка ". . . . воспитанието се одвива во полето на меѓусебни односи кој по своја природа може да биде личен или професионално-општествен. . . . Односот меѓу наставниците и учениците, засновуван на остварување на целите на воспитанието/образованието, по својата природа е професионално-општествен.Специфичноста на професионално-општествениот однос помеѓу наставниците и учениците лежи во испреплетеноста со елементите на личен однос во кои, во голема мера зависи успешноста на нивната заедничка работа, како и во потенкотините во остварувањето на реципроцитет, соработка и дијалог"(Bratanić, M., 2002, стр.50). Во тој контекст ". . . . нема воспитание вон меѓусебниот однос. . . . ", како што "нама воспитание без соработка"(Исто, 2002, стр.50), така и ". . . . во своја суштина воспитанието е сотворештво, котворештво"(Исто, 2002, стр.51).

Еден од основните препоставки за остварување на квалитет во односите меѓу наставниците и учениците е и запазување и успешно реализирање на воспитниот аспект, бидејќи ". . . . квалитетот на односот меѓу наставникот и ученикот е суштината на подучувањето, без обзир на тоа *што* се учи- било кој предмет, содржина, било која вештина. . . . секој предмет може да биде интересен или возбудлив за учениците доколку наставникот создаде таков однос во кој учениците ги почитуваат потребите на наставниците и наставникот ги почитува потребите на ученикот".(Гордон,Т., 2003, стр.3).

5.2. Социјалниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет

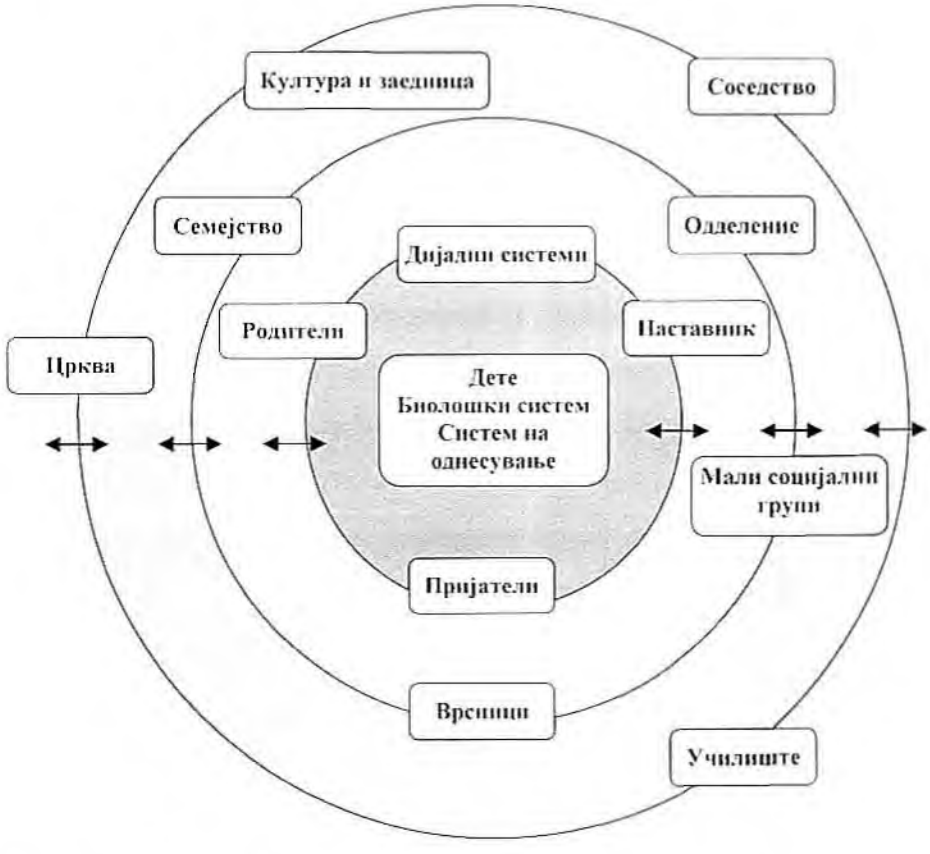
Природата на односите меѓу наставниците и учениците првенствено го означува и социјалниот карактер на истите кој воедно преставува и еден од најсуштествените сфери на формирање, развивање и оспособување на личноста како човечко суштество, единка.

Разгледувањето на социјалниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците како и нивниот квалитет со различен интензитет било и сеуште преставува централно прашање на разновидни истражувачи и истражувања. Според неколку лонгитудинални истражувања за ефектите на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците докажано е висок степен на поврапост и тоа на долгорочно време. Имено ефектите на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците не само што го окарактеризираат нивните конкретни односи туку дека истите имаат огромен ефект и врз когнитивниот и социјалниот развој на ученикот (Hamre & Pianta – 1999; Peisner-Feinberg et al-2000). Други истражуважња покажуваат на поврзаноста помеѓу квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците и развојот на социјалната компетенција кај учениците(Pianta-1999), потоа училишниот успех (Clainborn-1969;Tziner-1982; Good& Weinstein-1986; Gregory & Weinstein-2004;итн.),осаменоста, агресивноста, просоцијалното однесување и сл.,(Klarin, Lukić i Ušljebrka-2003; итн). Други истражувања покажуваат на поврзаноста меѓу квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците и квалитетот на врсничките односи (Janssens & Deković-1997;Bost, Cielinski i Bradbard-1998; Klarin-2002; итн.). Многу интересно е мислењето на R.C.Pianta (1994) според кој односите меѓу наставниците и учениците ја прават *развојната инфраструктура*, кое понатаму го одредредува и училишното искуство на поединецот, во случајот на ученикот (Pianta, 1999).

Кога се зборува за определување на ***квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од социјален аспект*** според наше мислење постојат одредени појдовни елементи кои се појавуваат и во улога на фактори. Од друга страна врз основа на квалитетот и интеракцијата на наведените фактори како и од индивидуалните карактеристики, зависи и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование. Во таа насока како одредени појдовни елементи кои се појавуваат и во улога на фактори и

детереминанти на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците ќе ги наведеме: *социјалниот контекст, социјално компетентното однесување, социјалните вештини* и тоа поврзани со индивидуалните и групните припадни карактеристики на учениците, нивните родители и наставниците.

Социјалниот контекст преставувајќи еден од најзначајните фактори на детерминираност на целокупните социјални односи и всушност врши непрекината детерминација врз истите. Во науката е позната *Генералната теорија на системите* или накратко како GST (General systems theory) според која секое поединечно социјално однесување или квалитет, вид, итн., на односи треба да се засновува на разбирање на истите во контекстот на деловите на системот и нивната меѓусебна интеракција. (Ford&Ford според Pianta, 1999, стр.24).



Слика бр.5. Развојниот контекст (прилагодено според Pianta и Walsh 1996.)

Генералната теорија на системот (GST) развојот ". . . . го разгледува како динамичен, мултикомпонентен и интерактивен процес, одреден од меѓуделувањето на социјалните нивоа или микросистеми"(Klarin,M.,2006, стр.92). Третирано од аспект на основното образование според наведената теорија на

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

пример ученичкото однесување може да се разбере или разгледува во контекст на односите што истиот ученик ги има со наставникот и однесувањето на наставникот кон одделението, училишното опкружување, итн. Ова значи дека развојот, присутноста и квалитетот на социјалните односи меѓу наставниците и учениците зависи како и од одделните микросистеми (биолошки, еколошки, социјални, итн.), така и од интеракцијата меѓу нив и функционирањето во една целина.

Кога зборуваме **за *социјално компетентно однесување и социјалните вештини*** важно е да се напомене дека"Остварувањето на квалитетните социјални односи подразбира прикажување на социјално компететното однесување, односно често се поистоветува со социјалната компетенција. Репертоарот на социјално компетентен поединец го сочинуваат *вештините*, односно однесувањето, како што се: **интерперсонални вештини** (позитивен стил на однесување кон другите, емпатија, партиципација, социјабилност, пружење на подршка), социјално одговорно однесување (почитување на училишните правила и авторитетот на наставниците, свест за последиците на своето однесување врз други), **контрола на однесувањето** (толеранција на фрустрација, правење на компромиси во конфликтни ситуации), **социјална кооперативност**, ацертивни **социјални вештини** (иницирање на комуникација, превземање на водство во активностите), итн" (Спасеновиќ, В., 2008, стр.28-29). Според современата литература ***социјалните вештини***:"а) првенствено се стекнуваат со учење, б) опфаќаат специфични вербални и невербални однесувања, в) опфаќаат соодветни иницирања и реакции, г) водат кон зголемување на социјалната подршка, ѓ) по природа се интерактивни, т.е подразбираат реципрочност и усогласеност на специфичното однесување, д) се под влијание на карактеристиките на поединецот и средината во која се манифестираат, е) тешкотиите и проблемите во социјалното функционирање можат да се потчинат на интервенции.. (Michelson & Mannarino-1986).

Сепак низа автори со своите истражувања докажуваат дека кога зборуваме за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците многу важно е да се зема во предвид и *когнитивната и афективната* сфера (Meichenbaum et al.1981), т.е когнитивните процеси, структура и развојност. Имено под наведеното се смета дека врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците влијаат процесите на мислење, размислување, расудување, проценување,

т.н."внатрешниот дијалог" и "системот на значење" (во која ситуација поединецот ќе учествува, како ќе реагира, и сл.), потоа мотивацијата, чуствата (позитивни, негативни, или) и слично.

Во педагошката литература постои и друг пристап врз основа на кој се врши и определувањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од социјален аспект според кој се смета дека бидењето човек, социјално битије подразбира и потреба и начин на социјално разменување со други лица, човечки суштества. *При постоење на социјална размена поединецот не само што може да го набудува сопственото однесување, вештини и сл. кои други за него/неа значајни лица и тоа во дадени ситуации, туку може да изврши и проценка на истите.* Значи дека квалитетот на сопствениот однос на поединецот во разни социјални ситуации преставува и квалитет на социјалните односи, односно " . . . . може да се смета дека квалитетот на социјалните односи подразбира интерперсонално социјално достигнување со други деца или возрасни врз основа на проценката на значајните лица од опкружението на детето (McConnell&Odom-1999)"(Спасенович, В., 2008, стр.30).

Денес разликите при операционалното одредување на **квалитетот на социјалните односи** воглавно може да се видат само во релација на тоа што се сака да се разгледува, т.е пристапот и тоа дали: ***содржини, процеси или исходи (резултати)***. Според првиот пристап определувањето на квалитетот на социјалните односи првенствено е ориентирано кон специфичните однесувања кои доведуваат до позитивни и посакувани резултати (исходи). Вториот пристап-*процеси* е насочен кон ". . . . интерперсоналните процеси (на пример: знаење, ставови, перцепција) кои водат во социјално компетентните резулати (исходи). (Спасеновиh, В., 2008, стр.31), додека пак третиот пристап- *исходи* (резултати) е насочен кон резултатите, на пример резултатите на одреденото социјално однесување појавено во одредена ситуација. При истражување и разгледување на прашањето за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование и тоа од социјален аспект треба да се наведе дека несомнено комбинираниот пристап (содржини, процеси, исходи (резултати)) дава појасна и поопшта слика за наведеното и тоа испреплетено со општествениот, воспитниот, социјалниот, културниот, или, контекст, укажувајќи воедно на мултифакторијалноста и интеркаузалноста на факторите, субјектите, условите и слично.

За нашиот предмет на истражување важно е да се напомене дека социјалниот контекст е многу важна алка во третирањето, пристапот и одредувањето на целокупните социјални односи кои постојат во основното образование меѓу наставниците и учениците и тоа разгледано од мултифакторен аспект и долготраен ефект и детерминираност на целокупниот развој на личноста на учениците.

При разгледувањето на прашањето околу односите меѓу наставниците и учениците од основното образование во нашиот труд ќе се фокусираме на "помалку видливото", недоволно познатото од наведениот односи и тоа гледано низ призмата на реалната стварност. Едни од причините потекнуваат од комплексноста на наведеното ако се има во предвид дека на истите не треба да се гледа само од едностран аспект наставник-ученик, ниту пак од агол на "улогите" кои упорно им се припишуваат и потенцираат на наставниците и учениците. Имено под поимот ***улога*** се подрабира збир на институционални права и должности поврзани, со посредство на "збир на очекувања" (Morrish-1976), кои поттекнуваат и се поврзани со положбата на поединецот. Од друга страна ***положбата*** преставува место или позиција што една личност ја завзема или според *претпаност* - независно од нејзините достигнувања и желби (пол, националност, возраст, итн) или според *достигнување* - зависи од личната професионална квалификуваност или способности (директор, лекар, научник, итн).

Друго колку односот меѓу наставниците и учениците е ***комплементарен*** (поврзаност на положбата со улогата), ***имперсонален*** (права и должности) или ***интерперсонален*** (пријателство, симпатија, уажување, итн.) и колку смее да биде (Hargreaves-1974; Downie-1971; Abinun-1977; Duhnam-1981; Krnjajić-2002). Имено за правилен пристап и премостување на јазот помеѓу положбата, степенот на интерперсоналност како и квалитетот воопшто на односите меѓу наставниците и учениците, истите треба". . . . да се видат еден со друг како лица кои се почитуваат како *самостојни* лица и лица кои ги *почитуваат правилата*". (Krnjajić, S., 2002, стр.24-25). Во контекст на наведеното значи треба "а) да се води сметка за ученичковиот поглед на свет, набљудувајќи го не само како ученик, т.е лице кое врши одредена улога, туку и како лице кое има сопствени цели, потреби, чуства и наклоности; б) да се однесуваме кон ученикот како кон "самоодредувачко"суштество на кој му треба постепено , земајќи го во предвид

неговата возраст и психички развој, да му се овозможи да " стане на сопствени нозе" одредувајќи ја сопствената судбина; в) да се покаже грижа или заинтересираност за ученичките цели и потреби и на тој начин, занимавајќи се со учениците, да се развие кај нив позитивен однос кон принципот "почитување на други лица..(Исто, 2002, стр.25).

5.2.1. Социјалната компетенција и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Важноста на односот на учениците како млади, незрели личности со наставниците како возрасни и зрели личности се појавува и во процесот на формирање на ***социјалната компетенција*** на самиот ученик во склоп на основното образование (Meichenbaum, Butler & Gruson-1981; Cavell-1990; Birch &Ladd-1996; Pianta & Walsh-1996; Pianta-1999). Додека пак компетенцијата е збирен поим што го прикажува социјалната проценка за општиот квалитет на однесувањето на личноста во некоја социјална ситуација (Mc Fall-1982; Gresham-1997). Односно ". . . . социјалната компетенција е конструкт со повеќе нивоа, кого го сочинуваат компонентите: социјално прилагодување, социјално функционирање и социјалните вештини" (Спасеновиh, В., 2004,стр.72). Колку е важно наведеното лесно може да се увиде од причина што денес се повеќе се обрнува внимание на развојот на ***социјалната компетенција*** првенствено на учениците тргнувајќи од потребите на се посовременото општество и промена на општествено-воспитни и социјални односи. Иако постојат одредени разлики во теоретското објаснување, пристапи, модели и слично на социјалната компетенција истата сé повеќе се третира како ". . . . мултидимензионален конструкт".(Исто, 2004, стр.72).

Воглавно социјалната компетенција се разгледува низ функционирањето на поединецот во социјалниот контекст или начин на кој поединецот во одредени социјални ситуации ги користи своите социјални вештини, итн. Меѓудругото со социјална компетенција се подразбира ". . . . . постигнување на важни социјални цели во специфични социјални околности со употреба на примерни средства од кои следуваат позитивни развојни ефекти.. (Исто, 2004,стр.64). Одреден број на автори (McConnell&Odom, 1999) сметаат дека социјалната компетенција всушност преставува интерперсонално социјално достигнување на поединецот со

други личности различни по возраст итн., а врз основа на проценката на други позначајни лица од средината и опкружувањето на поединецот. Со ова сфаќањето на социјалната компетенција добива поинаква димензија во дефинирањето која иако е заснована и детерминирана од прифатениот теоретски правец, во однос на нивната операционализација можат да се категоризираат според главниот акцент, т.е дали се потенцираат процесите, содржините или резултатите (Gresham, 1986). Cavell (1990) сметал дека генерално истражувањата поврзани со социјалната компетенција можат да се делат на: а) продукти на социјалното функционирање, б) вештини нужни за социјално функционирање, и в) самиот процес на социјалното функционирање. Под *продукти на социјално функционирање* се подразбираат видовите и степените на однесување како што е агресивноста, лидерството, повлечеността, и сл., кои всушност преставуваат кумулативни или очекувани ефекти на самото делотворно социјално функционирање на личноста. Под *вештини нужни за социјално функционирање* се подразбираат вештините за кодирање, донесување на одлуки и реализација на истите, а под *самиот процес на социјално функционирање* се подразбира сето социјално компетентно однесување како што се асертивност, давање на комплименти, кооперативната игра, итн.

Иако основните разлики помеѓу *моделите* на социјална компетенција се однесуваат на возраста која ја третираат сепак низа автори се сложуваат со констатацијата дека кога се зборува за социјалната компетенција на една личност, во случајот на ученик од основнообразовна возраст и успешноста, квалитетот и слично на истиот, истовремено треба да се фокусираме и врз влијанието и меѓузависноста на останатите фактори (наставници, родители, врсници, итн), социјалниот контекст, продукт и вештини на социјално функционирање, за да можеме да ја добиеме целокупната слика.

Во контекс на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование можеме слободно да заклучиме дека "Секој однос може да биде плодна почва за раст и развој на личноста, подеднакво и на воспитувачите и на воспитаниците, наставниците и учениците, ако го направиме таков"(Bratanić, M., 2002, стр.67). А за постигнување на истото потребно е солидно знаење, умеење, љубов и перманентно усовршување и унапредување. Во ова насока наставниците преставуваат важни фактори во развојот и постигнувањето на посакуваната социјална компетенција на учениците од основното образование, односно начинот на создавање на ученичковата социјална компетенција го

карактеризира и квалитетот на идните социјални односи на истата личност со други лица, социјални контексти и релации.

При определба на квалитетот на социјалните односи треба да се наведе дека истите повеќе се разгледуваат од аспект на поставеноста, разликите и видот, со посебно третирање на социоемоционалната клима, начинот на водење, правец на влијание, интерперсоналноста, комуникацијата.

5.3. Емоционалниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет

Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование во голема мера зависи и од поставеноста, присутноста, третманот, манифестирањето и слично на емоционалната, афективната сфера.

Основното образование преку училиштата како место за остварување на воспитно-образовните цели, силно е испреплетен и со емоционалната димензија токму во постоењето на односи меѓу базичните субјекти, наставниците и учениците. Иако првично постои одредени сфаќања и тенденции основното училиште да се третира како институција која воглавно е насочена кон интелектуалната, когнитивната сфера сепак во тој секојдневен училишен живот разгледан од призмата на човечки однос меѓу наставник и ученик се крие и се одвиваат вистинските емоционални случувања, доживувања и влијанија.

Дали може да се очекува вистинско очовечување, хуманизирање и развивање на личноста на ученикот, а и на наставникот ако низ нивната (нужна или не, посакувана или непосакувана) интеракција не провејуваат и не се присутни емоции од различен интензитет и вид (сметајќи при тоа дека не го застапуваме мислењето дека се и треба да е присутно и манифестирано единствено со "позитивни, прифатљиви, и сл."емоции)? Дали односите меѓу наставниците и учениците можат да се одвојат од емоциите? Дали може да се случува (па дури и зборува) воспитание и образование без присуство и развој на емоционалниот, афективниот дел на личноста? Каква интеракција би имале без присуство (на макар и интерно, неманифестно) на емоции кога во истата постои еден човечки контакт, едни интерперсонални односи?. Без никакво сомневање одговорите на наведените прашања би биле негативни тргнувајќи и од едноставниот пример на вербална или невербална комуникација помеѓу две единки (без разлика дали

едниот е наставник или ученик) во чиј процес без разлика на целите на учесниците свесно или несвесно, помалку или повеќе, поманифестно или заткриено и слично се искажуваат емоции.

Пред да се прикажат некои од позначајните истражувања поврзани со емоционалниот аспект и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците ќе се обидеме сосема накратко да наведеме некои од можните дефиниции за емоциите. Што всушност преставуваат емоциите? Дали и во областа на емоциите постојат одредени детерминанти кои имаат културна, социјална, итн. димензија?. Најопшто кажано денес на емоцијата се гледа ". . . . како на надреден *хипотетички конструкт* кој вклучува *чувства* како една од повисоките компоненти (моторичка експресија, физиолошки промени, тенденции за делување и когнитивна обработка"(Hewstone, M. & Stroebe, W., 2003, стр.129). "Ако емоцијата е дефинирана како *епизода* на меѓусебно поврзаните, синхронизираните промени на овие компоненти, настанати како одговор на некое случување од голема важност за организмот, тогаш следен проблем станува прашањето кое се однесува на динамичките меѓуодноси на компонентите во секоја поединечна емоционална епизода". (Исто, 2003, стр.129).

Денес сé повеќе автори и истражувања се однесуваат на разгледувањето на прашањата поврзани со емоционалниот, афективниот аспект на односите во училиштето како и односите меѓу наставниците и учениците (Holt-1974;Rich-1977;Radke-Jarrow&Sherman-1985;Good&Weinstein-1986;Wellbron & Connell-1987; Merrett & Wheldall-1993; Brophy-1996; Goleman-1997; Pianta-1999; Grable- 2002).

Истражувањата кои се однесуваат на третирањето на емоционалниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците јасно укажуваат на поврзаноста помеѓу квалитетот на односите меѓу нив и емоционалниот развој на самите ученици. Истотака е докажана поврзаноста помеѓу искажувањето и подржувањето на позитивните емоции и понатамошниот развој на ученикова личност, неговата социјабилност, прифатеност и емоционалност во животот. "Тие односи ги поттикнуваат децата на емоционална експресија и "увежбување" на основните развојни функции како поврзаноста, истражувањето, игрите, однесувањето"(Pianta, R.C.,1999).

Според две истражувања (M.Klarin -2001; M.Klarin и сораб.-2003) е докажано дека постои поврзаноста помеѓу емоционалниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците, од една страна и агресивноста, осаменоста, итн, на учениците од

друга страна. Истотака авторите обрнале посебно внимание на емоционалната топлина (прифаќање или одбивање) која постои во односот меѓу наставниците и учениците во основното образование. Според наведените автори под поимот *прифаќање* се подразбирале сите тврдења кои се поврзани со наставниковото пофалување, поттикнување, разбирање за учениковите проблеми, како и искажување на љубов. Додека пак под поимот *одбивање* биле опфатени тврдењата кои ги опишувале наставниците кои казнуваат, поставуваат нереални цели, кои користат погрдни зборови, кои покажуваат незаинтересираност и занемарување. Резултатите од истражувањата покажале дека учениците од одделенска настава кои го доживеале одбивањето од страна на наставникот и имале емоционално ладни односи биле видно помалку задоволни со училиштето, како и покажувале доста висок степен на осаменост и неприлагоденост кон опкружувањето.

Според Gable (2002) еден од основите посакувани особини на добар, вистински наставник се неговите способности за воспоставување на емоционално топли и грижливи односи со учениците. Наставникот кој се грижи, е чуствителен и одговара на чуствата, потребите на учениците всушност му овозможува на ученикот да е отворен кон нови предизвици, да воспоставува односи со други ученици и да е подготвен за понатамошниот живот.

Лонгитудиналното истражување на психологот Carollee Howes покажало дека учениците кои во присуство на наставници чуствуваат емоционална сигурност покажуваат повисок степен на самосигурност и самоувереност во својата околина, во учењето и во воспоставувањето на социјални односи со своите врсници.

Авторите Lewis, Schaps & Watson (1995) сметале дека поттикнувачкото, топлото опкружување во училиштето во голема мера влијае врз емоционалниот развој на учениците. Според наведените автори таквото училиште како место каде што наставниците и учениците се грижат едни за други, активно се слушаат, се договараат, се идентификуваат, имаат чуство на припадност и делат исти цели и вредности всушност таквото опкружување овозможува правилно и позитивно емоционално развивање на учениците.

Во литературата постојат низа истражувања кои укажуваат на големото влијание на емоциите врз социјалната когниција: перцепција, расудување, помнење, решавање на проблеми, итн. истотака докажано едека емоциите влијаат и врз

менувањето на ставовите меѓу кои и на социјалните (Breckler-1993). Во тој контекст емоциите истотака влијаат и на појавувањето и подржувањето на проопцијалното однесување "Општо кажано феноменот на агресија тесно е поврзано со емоциите, посебно со фрустрацијата и лутината "(Averill-1982; Berkowitz-1962). Од друга страна алтруистичкото однесување на еден сложен начин е зависно од расположението и емоциите (Isen-1990).

Социјалната интеракција општо, како и меѓу наставниците и учениците е под силното влијание на емоциите, со што почетокот, процесот и завршниот резултат на социјалната интеракција зависи и од видот на емоциите и нивното предвладување.

Во процесот на социјалната интеракција посебна важност имаат: ". . . . афективните сигнали во чуствителниот процес на воспоставување на односи меѓу поединците, во односите внатре и меѓу групите, како и во многу други подрачја на социјалниот живот".(Feldman, R.S &Rimé, B.-1991).

Во контекст на наведеното во практиката во релација на односите меѓу наставниците и учениците се појавуваат ситуации кога учениците лажно прикажуваат согласност или почитување со и кон наставникот и тоа преку воспоставување на контакт со очи, значи со поглед или пак со вербално искажување лице во лице, а во моментот на снемување на наставникот од видеокругот на наведените контакти кај учениците се појавува и видливо приметува обратното (преку фацијални или невербални манифестации или исмејување, итн.).

"Изразувањето на емоциите има важна сигнална функција бидејќи овозможува суптилно угодување на интерперсоналните односи.Конечно чуството како компонента на емоциите е силен механизам за унапредување на регулацијата и контролата на емоционалното однесување. (Hewstone, M. & Stroebe, W., 2003, стр.134).

Разгледувањето на прашањето за емоционалниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците е од големо значење и од агол на унапредување на целокупните односи кои се случуваат во одредено време, простор и учесници. Имено кога се работи за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование ние не зборуваме само за односи во релација еден наставник и еден ученик, независно и неповрзано со останатиот нематеријален и материјален свет, значи не зборуваме за однос во единица стерилизирано не само

од останатите фактори туку и од самите две личности, од нивните емоции. Ние всушност треба да зборуваме за комплексната испреплетеност на односите меѓу наставниците и учениците, а квалитетот на наведените односи зависи од внатрешниот склад, соработка, продуктивност итн., на членовите, односно учениците во наведените односи. "Во групите во кои постои висок степен на негативен емоционален и општествен набој – било да потекнува од бес, противништво или кивност – луѓето не можат да дадат се од себе. Меѓутоа хармоничните односи на групите им овозможува максимално да ги искористат способностите на нивните најкреативни и најталентирани членови". (Goleman.D., 1997, стр.167). "Бесот, противништвото, кивоста, но и стравот , непаклоноста, егоизмот, недовербата, неемпатичноста, нетолерантноста и сл., ја нарушуваат состојбата на внатрешниот склад и ја намалуваат можноста секој поединец максимално да ги искористи своите способности. Коренитe на внатрешната хармонија како и на нескладот се наоѓаат кај поединецот. Теориските сознанија потикнуваат на освестување на искуствата и мотивирање за барање на начини за создавање на склад и складни односи доколку сакаме да бидеме продуктивни, поуспешни и квалитетни. Тоа поставува нови задачи пред оспособувањето на идните наставници".(Bratanić,M., 2002, стр.160).

5.4. Културниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет

Сите видови меѓучовечки односи се поврзани и детерминирани меѓу останатото и со културниот аспект, потекло, сознание и практика. Во тој контекст и односите меѓу наставниците и учениците во основното образование имаат културен белег, кој всушност го рефлектира и културниот бекграунд (background) кој од друга страна е во взаемна интеракција со останатите социјални, воспитни и индивидуални фактори и карактеристики на човековото опстојување и развивање. Од друга страна разгледувањето на прашањето за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците несомнено изискува третирање и на културниот аспект на истите од причина што денес освен постоењето на различни дефиниции, приоди и објаснувања на поимот култура, сé повеќе се пристапува кон сфаќањето на каузалноста помеѓу квалитетот на индивидуалната, колективната, етничката, социјалната, масовната и слична култура и квалитетот на односите меѓу

наставниците и учениците во основното образование, т.е во воспитно-образовниот процес, случување (постои, се остварува во интеракција, и сл.) и подрачје.

Што всушност преставува културата? Дали таа добива или губи во квалитет во зависност од индивидуалната, групната, колективната или друга припадност на личноста? Кои културни елементи и аспекти се јавуваат како влијателни фактори во релација на односи меѓу наставниците и учениците? Како можеме преку културната детерминираност и разноликост на личностите (било наставници било ученици) да добиеме во квалитет на односите? Колку е силината и слабоста на влијанието на културните фактори и аспекти врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците? Што можеме и смееме да превземаме како возрасни, одговорни лица од една страна и што и до каде се одговорностите и можностите на учениците? И што е најважно дали постојат и се пожелни универзални културни матрици за општење, развој и унапредување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование или треба да се пристапува единствено низ призмата на индивидуалноста и посебноста?.

Многу е интересно мислењето на Ѓ.Г. Хердер кој рекол дека" Не постои нешто што е повеќе неодредено од зборот култура"(Misli o filozofiji istorije, том 1, стр.4) воедно укажувајќи на комлексноста на дефинирање и објаснување на самата култура и нејзиниот досег во животот како на индивидот, така и на поединецот во одредените социјални групи и колективи. Во таа насока кога зборуваме за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците станува јасно дека за истото е важен елемент и третирањето на културата и тоа разгледано како низ лавиринтот на нејзиното дефинирање така и низ нејзиното определување во макро, мезо и микро ниво.

Како покарактеристични дефиниции на културата, нејзиното значење и опсег ќе наведеме неколку мислења и дефиниции од неколку автори меѓу кои С. Пјуфендорф (Pufendorf, S.) кој под поимот култура ги подразбирал обичаите, јазикот, облеката, уметноста и слично, како и организираноста на општеството "низ кои формирањето на човечкиот вид е воведуван во рамките на одреденото уредување"(Kloskovska, A., 2001, стр.10). Додека пак во втората половина на XIX век Е.Тејлор (Примитивна култура-книга од 1871) навел дека "Културата и цивилизацијата се сложени целини кои опфаќаат знаење, наука, обичаи и сите други умеења и навики кои човекот ги стекнал како член на општествената

заедница". (Исто, 2001, стр.12). Денес според многу автори се смета дека колку што постои одредена разлика толку и не постои помеѓу сваќањето на поимот култура и цивилизација. Во контекст на постоење на разлика помеѓу наведените поими, одредени автори поимот цивилизација јо дефинираат како поим што". . . ,ја опфаќа и материјалната култура, на според тоа е поширок поим", додека пак поимот култура се ". . . . однесува на надградувањето "(Bognar, L.&Matijević, M., 2005, стр.141), што значи дека културата (според Bennett, M.J.-1993) преставува:

а) колективна состојба на психата на членовите на наведената група (Hofstede);
б) модел со преносно значење, бидејќи се појавува во рамките на интерпретирање и пренесување на сопствените искуства на луѓето и управување со сопствените постапки (Clifford Geertz);
в) начин на изнаоѓање на решенија за проблеми од различен вид во општествата (Tromenaars).
г) пренос на вредности од историски, уметнички, архитектонски, фолклорни, итн., аспект од генерација на генерација;
ѓ) манифестирање преку етнички, религиозни, економски и слични карактеристики, вредности и норми на секоја нација и држава.

"Сите при тоа се сложуваат дека културата и цивилизацијата се важни фактори во воспитанието и образованието, односно дека воспитно-образовниот процес е чин на овладување на културните и цивилизациските стекнатини на одреденото општество. Под тоа се подразбира овладување со одреден систем на вредности, морални норми, со елементарните научни сознанија, со облиците на уметничкото изразување, со научниот и уметничкиот јазик, работа и технологија, и содржинското користење на слободното време"(Bognar, L.& Matijević, M., 2005, стр.141)."Системот на вредности е збир на општи барања со кои општеството се однесува кон поединецот. Поединецот кон општеството се однесува според своите потреби. Помеѓу вредностите и потребите може да постои поголема или послаба усогласеност, односно конфликт. Колку е разликата помеѓу вредносниот систем на некое општество и на општите човечки потреби помала, таквото општество можеме да ја сметаме за похумано, а колку таа разлика е поголема, толку е помала хуманоста на одреденото општество".(Исто, 2005, стр.141).

Во досегашната историја на човечката цивилизација, во различни општества низ епохите под силни влијание на културата, културните вредности и ориентации се влијаело и врз карактерот и природата на односите меѓу наставниците и

учениците во основното образование. Ваквата детерминираност меѓудругото произлегува како од степенот на развој на целокупното општество така и од карактерот и целта на воспитанието. Имено врската помеѓу "воспитанието и културата е добар показател на целовитоста и интегрираноста на воспитниот процес". (Група автори, 1996, стр.53), а сите противречности и едностраности ". . . .произлегувале од противречностите и социјалните поделби кои владееле во тие општества. . . . . ". (Исто, стр.53)."Културата поточно или токму го одржува, прикажува и покрива целината на човековото живеење, а воспитанието треба да ја транспонира и пренесува таа хармониска целина на човековото битисување во своето време" (Исто, 1996, стр.54).

Што се однесува на нашиот предмет на истражување, т.е квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование во однос на прашањето на културата и нејзиниот импакт во наведеното, сметаме дека линијата на позитивна прогресија на односите меѓу наставниците и учениците во голема мера е во корелација со културната почва, развој, поимање и во крајна линија културниот квалитет на самата личност. Како поблиско објаснување на наведеното ќе го наведеме Р. Линтон (1975, стр.45) кој меѓудругото сметал дека "Културата е конфигурација на научените однесувања и резултат на тие однесувања, чии составните елементи се заеднички на членовите на дадената општествена заедница и кои се пренесуваат внатре во неа". Истото во контекст на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците укажува на потребата од разбирање, сваќање и земање во предвид на сите посебни културни разноликости на секоја индивидуа одделно иако на истата се гледа како на еден "видљив просек"на едно општество. Секое разгледување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование недвојбено треба да се разгледа од призмата на културната разноликост и диверзивност. Не постојат само глобални, општи, државни, етнички, религиозни или по некој друг вид на "поделби"во групи или културни исти карактеристики на одредени групи, туку секогаш постои и индивидуално, па дури и посебна по карактеристика, културна димензија и посебност на секоја личност која условно припаѓа на наведените општествени групи со одредена културна карактеристика. Во тој контекст поимот култура во себе го содржи и поимот на однесување, па така според А.Л.Кребер и Т.Парсонс (1958, бр.3, стр.583) во насока на наведеното истата ја сметаат како "пренесени и создадени содржини и обрасци на вредности и други симболички

системи кои го формираат човековото однесување и истотака и производите (artefacts) како резултати на однесувањето".

Токму наведеното според наше мислење преставува важен аспект во релација на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование. Ако однесувањето е културен резултат, последица и причина која е својство и го следи индивидот низ целиот живот почнувајќи од мала возраст, тогаш истиот двонасочно (и од страна на наставниците и од страна на учениците) е детерминиран од сваќањето, третирањето и развојот на истата во сферата на унапредување, облагодарување на самите односи во основното образование.

5.4.1. Културата и нејзините аспекти во релација на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Постојат одредени аспекти на самата култура, т.е дефиниции за одредени аспекти на културата кои се обидуваат поблиско и по подробно објаснување не само на самиот поим туку и на сложеноста на истиот во корелација со самиот човек, самата личност. Во таа насока за сваќање, пристап и унапредување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование токму аспектите на културата преставуваат едни од патиштата кои овозможуваат определување, развој и постигнување на повисок квалитет.

Кога се зборува за аспектите на културата сватена во својот изворен контекст се набројуваат воглавно неколку и тоа: *интернализираниот аспект, потоа нормативниот аспект и на крај предметниот аспект.*

Под **интернализација** на културата се подразбира "т.е прифаќање на нејзините обрасци и нормативни модели или вредности кои луѓето свесно, низ искуството и навиките ги прифаќаат". (Kloskovska, A., 2001, стр.16). Во контекст на односите меѓу наставниците и учениците ќе наведеме дека истите не само што се живи, човечки битија туку и дека во истовреме учат едни од други и надвор од таа релација, што во голема мера влијае врз квалитетот на самите односи меѓу учесниците.

Нормативно –аксиолошкиот аспект на културата ги преставува "само нормите, правилата и културните вредности кои по аналитички пат можат да се одвојат од човечката дејност, посебно кога се трајно забележани во вид на записи или други објективизирани форми на симболичко изразување". (Исто, 2001, стр.16-17). Како

би зборувале за квалитет на односите ако во тој процес, случување немаме пренесување и прифаќање на одредени културни и цивилизациски норми, правила и вредности. Самите односи меѓу наставниците и учениците во одредена мера се засновуваат на пренос, прифаќање, развивање и слично, што од друга страна укажува на присутноста и на воспитниот аспект. Додека пак квалитетот на односите се воочува во вредносниот систем и однесување на самата личност.

Предметниот аспект на културата се наоѓа во "предмети и производи, со други зборови во артефакти". (Исто, 2001, стр.17). Колку и да се односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет работа на начинот на комуницирање, водење, интеракција итн., во тој процес често пати предметите и производите од културата се тие кои не само што вршат влијание туку и тие кои дури и во преносно значење се средства за постигнување на повисок и посакуван квалитет, посебно што денес техниката и технологијата се поприсутни во животот и работата на индивидот.

Што се однесува до општествените и останатите институции истите често пати можат да преставуваат и посебен аспект на културата (посебно денес во се поголемата глобализација, сложеност на општествените, производствените и останатите дејности)но се чини "дека тие преставуваат синтеза на сите три аспекти" (Исто, 2001, стр.17), со што третирањето на прашањето на постоењето, влијанието на културата врз и во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование добива се поголемо значење, усложеност и потреба.

5.4.2. Позначајни модели на културата и детерминираноста на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

При разгледување на прашањето за културата, нејзините позначајни модели, во литературата постојат низа различни видови и пристапи за класификација, но ние ќе ги наведеме само неколку за кои сметаме дека се значајни за третирање на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Според Р.Линтон **јавната култура** ги "означува објективираните аспекти на културата достапни во интерсубјективното искуство, а скриена е, пак во тоталитетот на интернализираниот аспект". Денес јавната култура сè повеќе се

преставува како највлијателен модел за усвојување на одреден вредносен систем како и аналогно на тоа пројавување на одредено однесување на личноста, што од друга страна пак делува и во самите односи меѓу наставниците и учениците од основното образование.

Разликата меѓу моделот на јавната и скриената култура според К.Клакхон се состои во тоа што **јавната култура** "ги опфаќа оние обрасци на културна дејност за кои се свесни членовите на заедницата која ја создава дадената култура. А **скриената** култура ја чинат обрасците на дејноста остварени во пракса, но за кои учесниците на културата не се свесни, т.е овие обрасци немаат еквиваленти во нормативните модели и закони кои тие ги формулираат" (Kloskovska, A., 2001, стр.19). Во аспект на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците ќе го наведеме само еден дел од целокупното што се подразбира под наведениот модел, а тоа дека при самите односи, во тој процес помалку или повеќе се остваруваат и прифаќаат обрасци кои се посебни и често пати некореспондирани со тие од кои поттекнува индивидот, т.е општествени, социјални, семејни и сл., обрасци на индивидите. Истото сметаме дека ни укажува на важноста не само на третирањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование, туку и на целокупните понатамошни односи.

Во литературата постојат и одредени модели кои всушност повеќе или помалку ги потенцираат сите важни компоненти на формирање на целокупната слика за самата култура и нејзиното влијание како врз квалитетот на целокупните односи така и врз односите меѓу наставниците и учениците. Во тој контекст еден од најинтересните модели за културата е и т.н "Ајс берг"(Ice Berg) моделот според кој се смета дека поголемиот дел од составните компоненти на стекнување, прифаќање и сл., на културата се скриени, нетранспаретни. Тоа што ние можеме да го восприемаме и да го гледаме (дали преку однесување, зборување, итн.) всушност е малиот дел од сантата лед што се гледа над површината. Според даденит модел под **објективна култура** се подразбираат сите институции на културата: уметноста, литературата, архитектурата, занаетчиството, етнографијата, политичката структура и начин на владеење, економскиот систем и поставеност, итн., значи се што во едно општество, опкружување е очигледно, манифестирано. Додека пак под **субјективна култура** се подразбираат сите тие внатрешни, невидливи, не јавно манифестирани норми, вредности, ставови, мислења, итн., на самата личност, која пак од друга страна истата личност ја

прави различна не само од останатите кои се поразлични туку и од останатите од својата културно групна припадност. Всушност од една хуманистичка гледна точка, би рекле дека тоа е и убавината и разноликоста на човековото живеење и можност за отпирање и одбрана од едноумие и униформираност.

Кога се зборува за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците постои една нишка на поврзаност со претходно наведеното од причина што се додека не се размислува и делува во насока на можно почитување на личните, групните културни потреби и различности сé дотогаш односите ќе бидат се останато ("видлив врв"), а не само квалитетни и посакувани, полни со вистински вредности и хумани норми на меѓусебно општење, однесување, итн.

5.4.3. Одредени функции на културата и нивната значајност во односите меѓу наставниците и учениците

Во однос на нашиот предмет на разгледување ќе наведеме некои од позначајните функции на културата како влијателни елементи не само врз мисијата, целите итн., на самото основно образование, туку и во поблиското определување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците.

Како неколку позначајни функции на културата ќе ги наведеме следните: еманципаторската, кумулативната, дека е средство на воспитание, има продуктивен карактер и слично.

а) Во однос на *еманципаторската функција* на културата што се огледува во усвојувањето на одредени социјално-културни вредности и имено "културата е фактор на оплеменување на сите човечки активности па и на работата и секоја човечка професија. Цел на животот не е само напорната производствена работа, туку живот во целина, со сите свои вредности"(Група автори, 1996, стр.54). Во тој контекст односот меѓу наставниците и учениците претпоставува и однос, размена на вредности, погледи и посебности кои ја надминуваат поставената училишна и наставна рамка.

б) Втората позначајна функција на културата е *кумулативноста* која ". . . . во секоја област на човечкиот живот го покажува нивото до кое човековата цивилизација постигнала"(Исто, 1996, стр.54). Кумулативноста често пати се рефлектира во квалитетот на самите односи меѓу наставниците и учениците и тоа две насоки: **првата** – наставниците како возрасни лица во себе ги носат не само

белезите и карактеристиките на сопствената култура туку и посебните кои се резултат на сопственото лично поимање на културните вредности, и **второ**: квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците е детерминирана и од културните вредности на учениците, од нивното сопствено поимање на истите.

в) "... средбата на различни култури и нивелирање на разниликостите"(Исто, 1996, стр.53) се појавува во воспитанието, т.е истата всушност е и *средство* за наведената средба и збогатување на личностите. Во контекст на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците воспитанието преставува најзначаен фактор не само од аспект дека меѓу другото преставува средба на различни култури и изнаоѓање и создавање на еден вид на еднаквост на различностите, туку низ тој процес се овозможува збогатување и развој на личностите. Основното училиште преставува еден од примарните најдолготрајни места (девет годишно) за остварување на наведеното, затоа и одговорноста на истото е од огромно значење.

г) Културата и културните вредности се во голема мера резултат на воспитанието од причина што истата во одное на самата култура "нема само трансферен и репродуктивен туку и продуктивен карактер"(Исто, 1996, стр.52). Секоја средба на личностите во процесот на воспитанието повеќе или помалку резултира со овозможување и создавање на нешто ново, подобро, поинакво, со што се укажува на продуктивниот карактер на истата.

ѓ) Културниот аспект на воспитанието " се огледува и во неговата конкретна условеност со одреден тип на култура, културни вредности, со културни добра, установи и вработените кои ја создаваат и ја дисеминираат таа и таквата култура" (Исто, 1996, стр.53). Нема сомневање дека самото воспитание е условена и детерминирана од одредениот културен тип, вредности и сличо но и дека воспитанието овозможува одржување и развој на самата култура. Во аспект на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование можеме да кажеме дека двонасочноста и условеноста на воспитанието и културата преставува еден од важните елементи кои свесно или несвесно влијаат условувачки или поттикнувачки како врз природата така и врз самиот квалитет на односите.

е) Врската помеѓу културата и воспитанието е "добар показател на целовитоста и интергрираноста на воспитниот процес" (Исто,1996, стр.53) во едно општество и во еден временски период во цивилизацијата. Секое општество е подложно на

менување, развој или обратно. Во таквиот процес културната и воспитната развојност се отсликува преку нивниот квалитет во секојдневниот живот. Без навлегување во подетелна анализа само ќе наведеме дека колку и во каков степен во едно транзиционо или во развој општество е квалитетен односот меѓу културата и воспитанието меѓудругото толку имаме и квалитет на односите меѓу воспитаниците и воспитувачите.

Културата "го одржува и ја покрива целината на човековото живеење и воспитанието треба да ја транспортира и да ја пренесува таа хармониска целина на човековото битисување во своето време" (Исто, 1996, стр.54). Во прилог на претходно наведеното ќе заклучиме дека односот меѓу наставниците и учениците не е само однос определен и остварувај од поставените цели, задачи, обрвски и слично на основното образование, туку е однос кој во себе иако е општествено-професионално и стручно детерминиран содржи елементи и карактеристики и на личното и посебното. Какво и колку е знаењето, умешноста и заложбата (првенствено на наставниците) на непосредните и посредните учесници за развој и унапредување на односите меѓудругото до одредена мера зависи и од самиот квалитет на односите меѓу наставниците и учениците.

6. Односите меѓу наставниците и учениците од основното образование и нивниот квалитет

Односите меѓу наставниците и учениците во основното образование се од огромно значење (Brown-2000), бидејќи со поаѓање на детето во училиште наставникот делумно ја превзема родителската улога (Hamilton & Howes-1992), а од друга страна денес со сè поинтензивната школаризација на животот учениците повеќе време поминуваат со наставниците отколку со своите родители (Shaffer-2000). Но од друга страна основното училиште овозможувајќи создавање и развивање на односи меѓу наставниците и учениците, меѓу нив и останатите вработени, како и меѓу самите ученици, последниве ги поттикнува кон ". . . . емоционална експресија, создавање на бројни можности кои го поттикнуваат развојот на социјалните вештини, саморегулација и "увежбување.. на основните развојни функции како приврзеност, истражување, игра, одмесување.. (Pianta, R.C., 1999, стр.4).

Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците претпочитува третирање на истите како *дијадни односи*, кои во себе го вклучуваат и *индивидуалниот код* (Sameroff-1989) на наставниците и учениците. Квалитетот на наведените односи истотака зависи и од *квалитетот на интеракцијата, очекувањата, создадениот модел, претходното искуство, индивидуалните карактеристики и однесувањето* како на наставниците така и на учениците.

Но иако квалитетот на односите го третираме во рамките на основното образование, истите се случуваат во одредено место, *контекст* (Pianta-1999), поточно во училиште. Од друга страна училиштето преставувајќи одреден контекст овозможува развивање на воспитни, социјални односи меѓу наставниците и учениците со интенција за развој на *социјалната компетентност и однесување на личноста*. Сваќајќи го училиштето како одреден воспитно-социјален контекст во кој преку постоење на односи се развиваат личности, се учат нови знаења, способности, вештини и се збогатува искуството, несомнено се поставува и прашањето за третирање на квалитетот на самото основно образование.

Односите меѓу наставниците и учениците во основното образование (во наставните, воннаставните, слободните, вонучилишните активности) се *одвиваат континуирано, со и без одредени цели, намери, средства, содржини и слично.* Истите не можат да се ограничуваат само на т.н осмислени и организирани форми на воспитно-образовна работа, туку често пати се одвиваат и при неформални, спонтани контакти, како што се на пример одморите, средбите пред и после училиште, итн. Според наше мислење токму поради наведените можности, простор и ситуации на воспоставување и постоење на односи меѓу наставниците и учениците, истите со сета нивна комплексност преставуваат едни од најзначајните и најпредизвикувачките човековите сфери на опстојување, развој и живеење.

Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците треба да се третира и во однос на т.н. *комплементарни односи* (Krnjajić, S.-2002), иако според возраста, улогите, знаењата, вештините, искуството, интересирањата, способностите, наставниците и учениците не се идентични или исти. Комплементарноста на односите меѓу наставниците и учениците треба да се сватi во нивниот однос, поточно во однос на партнери, соработници, заеднички истражувачи во патешествието наречено воспитание и образование.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

Друг значаен аспект на третирањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование е дека истите содржат *како* ***прво*** слика, претстава *на наставникот кон односот со учениците*, потоа ***второ*** слика, претстава, поглед *на учениците кон односот со наставниците*, ***трето*** слика, претстава на *родителите и останатите посредни учесници кон односот меѓу наставниците, учениците и нив самите*, *како* ***четврто*** престава, поглед, дека *односот меѓу наставниците и учениците не е еднонасочен и едностраничен.*

Едни од основните карактеристики на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование кои го детерминираат и нивниот квалитет се *воспитните, социјалните, емоционалните, културните обележја, вредности* на самите учесници. При тоа истите се под влијание на останатите персонални, семејни, средински, општествени фактори кои денес се поприсутни, со силна тенденција кон глобализирање.

Во релација на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование треба да се напушти традиционалното гледиште според која истите се разгледуваат единствено во рамките на *институционалните улоги* на самите учесници (Downie-1971). Имено задржувањето во рамките на институционалните улоги на наставниците и учениците го ограничува полето на истражување токму на квалитетот на односите меѓу наведените учесници, со што a priori се губи можноста за пристап кон односите како на *интерперсонални* (пријателство, уважување, почитување, наклонетост, итн.), човечки, рамноправни односи. Инсистирањето кон третирање на наведеното прашање само од агол на институционалните односи на наставниците и учениците го иницира и прашањето за *имперсоналноста на односите* (должности и права) меѓу наставниците и учениците, т.е "ефикасно вршење на работата со точно одредена цел.. (Krnjajić, S.-2002). Поточно при определување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование не треба да се занемарува ниту интерперсоналноста, ниту пак имперсоналноста пред се бидејќи од една страна сепак воспитно-образовниот процес, работа се засновува на одредена цел, намера, организираност, планирање, итн., и од друга страна наставникот како возрасно лице, со одредени професионални задолженија и права е "принуден.. кон извршување на поставените цели и задачи со што се влијае и врз односите на учесниците, т.е на односите меѓу самите наставници и ученици. Во тој контекст и учениците влијаат врз квалитетот на односите со наставниците бидејќи и тие

припаѓаат под т.н "нормативно уредување.. (Downie-1971) што значи дека и учениците во рамките на основното образование имаат одредени задолженија, должности, обврски и права.

Кога се зборува за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование две димензии се ". . . .битни за утврдување на воспитната вредност на односите . . . . : *емоционалната*, која се огледува во взаемното манифестирање на срдечен и топол однос наспроти воздржаниот и ладен однос, и *контролната*, која се огледува во обемот и карактерот на контролата која возрасните членови на групата ја остваруваат над однесувањето на децата, односно учениците.. . . . Се смета дека најповолни се тие односи во кои е доминантно слободното прикажување на емоции, во кои се цени топлината и срдечноста и во кои се воспоставува селективна контрола над однесувањето на децата, така да ги запознае и природата на физичките и социјалните ограничувања и стекне искуства во самостојното и одговорното одлучување за сопствените постапки и активности"(Педагошка енциклопедија 2, 1989, стр.142).

Третирањето на прашањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование претпочитува и разгледување на истото прашање низ следните аспекти: *комуникација, интеракција, емпатичност, мотивација, интерперсоналност, социоемоционална клима, однесување, непосредност/ посредност, , видови на водење, воспитни стилови на работа, кооперација, компетиција*, од причина што односите се случуваат меѓу човечки суштества како средба меѓу посебни, неповторливи личности, средба со долгорочни и далекусежни последици и можности за збогатување и развој на самата личност-учесник.

6.1. Одредени толкувања и дефиниции на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците

Тргнувајќи од комплексноста на дефинирање на поимот однос меѓу наставниците и учениците, во педагошката литература истата не само што има донекаде различни именувања, туку и се разгледува од различен агол и аспект. Често пати под наведениот поим се испреплетува и самото воспитание, образование, културата, социјалниот, емоционалниот па дури и личниот, персоналниот аспект. Според наше мислење прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и

учениците како и самиот однос (било како разгледан) повеќе спаѓа во **воспитниот** аспект и агол на разгледување, од причина што самото воспитание како повисок и поширок поим на делување, случување меѓу единки **во себе ги содржи и социјалниот и емоционалниот и културниот и образовниот аспект**. Значи кога зборуваме за прашањето за односи меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет, последните наведени аспекти се апсорбираат и се наоѓаат во самиот поим воспитание. Воспитанието меѓу останатото преставува "мерки и дејности со кои луѓето се обидуваат да влијаат на личниот развој на други луѓе, како би ги насочиле кон одредени вредносни мерила . . . . . значи се работи за свесни и планирани влијанија"(Gudijons, H.,1994, стр.125). Истото е и средба и релација , однос на личности, без оглед на улогите, возраста, моќта, положбата, статусот и сл.,на учесниците. Истотака нема разлика помеѓу учеството во воспитанието (дали повеќе или помалку едни или други), има само разлика во степенот, силината и подготвеноста на наставниците и учениците (како едни или други-според досегашната училишна практика) кон воспитните влијанија.

Во педагошката литература односите меѓу наставниците и учениците, како и (делумно или меѓувремено) нивниот квалитет се разгледувало низ:

- воспитниот, образовниот аспект (теоретска поставеност, функција, цели, задачи, услови, постапки, пристапи на оцепување, вреднување, иновации, и сл.);
- социјалниот, емоционалниот, културниот аспект (однесување, вредности, емоции, мотивирање, комуникација, постапување, разноличност, сл.);
- педагошко-психолошки пристап (личност, хуманизација, антропоцентризам, сл.);
- положба и улога на учесниците (наставник-ученик, сл.);
- психолошко-развојни својства, потреби и особености на учесниците (возрасен/а, млад/а, полнолетен/а, малолетен/а, посебни потреби, лични својства, сл.);
- непосредните и посредните фактори (училиште, семејство, наставник, ученик, сл.); и др.

Причините за наведиот пристап можеме да ги идентифицираме во обемноста, сложеноста, мултифакторијалноста, интердисциплинарноста, итн., на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование. Воедно сметаме дека воглавно ваквиот пристап се должи на две основни фактори, и тоа:

1. Постои евидентна потешкотијата и усложеност за едноставно, концизно дефинирање и определување на поимот односи меѓу наставниците и учениците во основното образование:
2. Постои потешкотија и усложеност при определување, мерење и вреднување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците.

Од друга страна во потесен педагошки аспект прашањето околу односите меѓу наставниците и учениците и аналогно на тоа квалитетот на истите повеќе се третира и разгледува низ призмата на:

- *наставните предмети* (нивна природа, карактер, задолжителност и сл.);
- *наставни методи, техники, стратегии, средства (разновидност, квалитет, зачестеност на примена и сл.);*
- *постатки, видови на оценување, вреднување, самооценување и самовреднување;*
- *начини, постатки на раководење, однесување, комуникација на учесниците во односите;*
- *одржување, поттикнување на позитивна клима и дисциплина;*
- *пристапи, методи и средства за остварување на воспитно-образовните цели и задачи;*
- *иновациите, осовременувањето во педагогиката, законодавната сфера и професионалниот развој на наставниците;*
- *иницијалното образование на наставниците;*
- *местото, улогата, осовременувањето на индивидуалните потреби на учениците и наставниците;*
- *соработката училиште- семејство (понекогаш и пошироко) и слично.*

Ваквото третирање на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците е делумно последица на комплексноста на прашањето, а делумно е резултат на пообјективното истражување. Од друга страна сметаме дека токму преовладувањето на третирање и истражување во одредени аспекти од наведеното (како на пр: наставните методи, техники, стратегии и средства или наставните предмети итн.) допринесувало и сеуште допринесува на еднонасочноста во вистинското третирање на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Според најновите сваќања квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование треба да се разгледа и третира од основната премиса дека токму наведениот однос всушност е **педагошки однос**. Според наведеното се подразбира дека содржи мноштво на елементи и дека е под влијание на мноштво фактори. Поточно под *педагошки однос* се мисли на " . . . . ***однос помеѓу социјалните уверувања на наставникот и социјалните уверувања на ученикот; однос помеѓу наставниковите интересирања и интересирањата на учениците; однос помеѓу вредносните ориентации на наставниците и вредносните ориентации на учениците; однос помеѓу наставниковите цели и целите на учениците; однос помеѓу наставниковите потреби и потребите на учениците; однос помеѓу наставниковите очекувања и очекувањата на учениците; однос помеѓу мислењата на наставниците за учениците и мислењата на учениците за наставниците; однос помеѓу наставниковото познавање на предметот кој го предава и ученичкото познавање на предметот кој се учи, итн.***..(Krnjajić, S., 2002, стр.144-145).

Под поимот односи во воспитанието, т.е односи меѓу наставниците и учениците се подразбираат *сите влијанија* кои се јавуваат меѓу учесниците во *одреденот простор и нормативно-организираното време, задачи и обврски* кои се разгледуваат низ призмата на еден интеракциски процес со големо значење за самите учесници.

Од мноштвото дефиниции суштината на односите во воспитанието, т.е односите меѓу наставниците и учениците се карактеризираат како *интерперсонални* односи кои влијаат врз понатамошниот развој на самата личност учесник во воспитно-образовниот процес во *одредено место*, во *одредено време и простор*, но и како можност за *советодавачка, корективна функција* на истите. Од друга страна пак односите меѓу наставниците и учениците разгледани како положба, улога, начин и карактеристика на општење и однесување на единките наоѓа извор и силна поткрепа токму во комуникацијата, интеракција, мотивацијата, емоциите, итн., што се одвиваат во времето на највпечатливиот, променливиот и бурниот развој на личноста на учениците.

Разгледувањето на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет е доста сложено прашање и од причина што не само што се одвива во конкретни услови, простор, време, со посебни цели, потреби, задолженија, туку и самите учесници "настојуваат своите меѓусебни односи да ги уредат, да збидуваньата во

рамките на тие односи ги направат предвидливи. . . . сите. . . . имаат норми со кои ги регулираат односите помеѓу членовите и нивното меѓусебно однесување.. (Хавелка, Н..1996, стр.4). Истотака како да се одреди самиот квалитет на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование кога во непосредните односи од една страна наставникот всушност ". . . . a priori е во надредена позиција кон ученикот" (Сузич, Н.,2000, стр.66), а од друга страна се учениците, нивната возраст, психофизички особини, обележја кои ". . . . ги опфаќаат *социодемографските* варијабли (социоекономскиот статус и обележја на престижот), бројчаниот *сооднос на половите* (во училиштето,а.з). . . . (во врска со променливоста на меѓувлијателноста во зависност од сооднсот) и заедничките обележја . . . . (на учениците, а.з) . . . . во поглед на *можностите за постигнување на успех* (просечна интелегенција, предзнаења, ниво на значајни способности, ставови кои го одредуваат односот кон учењето, наставата и училиштето". (Jurić,V.1993, стр.70).

Кога зборуваме за тоа какви ќе бидат односите меѓу актерите, т.е во конкретниот случај меѓу наставниците и учениците во основното образование, сметаме дека тоа зависи не само од нивната положба, општествено- социјалните влијанија и детерминираност туку и од педагошките, психолошките, општествените, и сл., вредности и ориентации на самите учесници.

Земајќи го во предвид сложеноста на разгледувањето на прашањето на квалитет на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование, мултифакторијалноста и интердисциплинарноста во третирањето и во согласност со нашиот предмет на истражување според наше мислење сметаме дека **квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците може да се определи врз основа на преовладувачките категории на односи, односно својствата, степенот и квалитетот на истите.** Поточно квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците може да се определи врз основа на природата, фреквенцијата, доминантноста, присутноста на одредените видови на категории на односи и тоа при постоење на ***интерперсонални односи, комуникација, интеракција меѓу наставниците и учениците,*** потоа ***видови на водење, воспитен стил на наставниците, мотивација*** на учениците, ***кооперација и компетиција*** како и видот на ***социоемоционалната клима во наставата и воннаставните, слободните активности во основното образование.***

6.2. Класификации на односите меѓу наставниците и учениците

Денес во релација со прашањето на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование постојат низа класификации во зависност од истражувањето на аспектите на наведените односи. Истотака како додатен елемент за отежнување и прифаќање на една единствена, конечна листа на класификација преставува не само определбата или "квантификативноста" на квалитетот на односите, туку и мултифакторијалноста на самите односи меѓу наставниците и учениците. Имено прашањето на односи меѓу наставниците и учениците опфаќа широка лепеза на непосредни, посредни, директни, индиректни, индивидуални, професионални, средински, наметнати, ненаметнати, очекувани, прифатени итн., фактори и детерминанти кои ги сочинуваат самите односи. Истотака иако се работи за односи меѓу наставници и ученици, значи односи кои постојат, се создаваат во воспитно-образовниот процес, работа, при определени цели и задачи и слично, истите содржат елементи и детерминанти од воспитен, социјален, емоционален, културен карактер и тоа од различни семејни, училишни, лични, средински, социјализациски извори.

Глобално односите меѓу наставниците и учениците во основното образование се определуваат според разни класификации и тоа:

- според видови на разни теории;
- според непосредноста или посредноста на учесниците;
- според правецот на влијание и положба;
- според целите на учесниците;
- според бројноста на учесниците;
- според карактерот на воспоставениот однос, и слично.

Ние во претходните точки се обидовме да дадеме краток но концизен осврт на определувањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците според разни аспекти, а во понатамошниот текст ќе се осврнеме кон останатите класификации.

6.3. Одредени детерминанти и предизвици на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет

Разгледано низ историска, општествена, културна и сл, призма квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование повеќе или помалку бил и е како "огледало" или рефлексија на степенот на развојност и квалитет на истите и можност за одржување на поставените вредносни ориентации на даденото време. Затоа кога се разгледува прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците, истите не можат целосно да се оградат од поставените останати односи како и од тие кои се промовираат во одредено општество и одредено време. Како поткрепа за наведеното ќе го потенцираме ***разликите во квалитетот на односите*** меѓу наставниците и учениците помеѓу *традиционалното и современото училиште*. Имено во традиционалното училиште наставникот бил медијатор помеѓу наставните содржини и самиот ученик, а ". . . . односите на релација наставник-ученик биле засновувани на хијерархиски разлики. Ученикот бил на позиција на објект и пододредена положба"(Stevanovič,M&Ajanovič,D,1997, стр.145). Сега се поставува прашањето колку современото училиште успеало да одговори на новите предизвици и дали односот меѓу наставниците и учениците е проследен со квалитет. Имајќи го во предвид фактот дека промената во сферата на односите побавно или поразлично го следи развојот на останатите аспекти на основното образование, сметаме дека иако постојат суштински подобрувања и промени во новото, современото училиште сепак кога зборуваме за квалитетот на истите постои поразлична слика. Една од причините за ваквиот став лежи во разгледувањето на основното образование во две нивоа и тоа: а) како дел од воспитно-образовниот систем, б) основното училиште како институција. Основното образование како дел од воспитно-образовниот систем на било која земја, преставува отсликување и интенција за остварување на општите, посебните, цели, вредности и филозофија на даденото општество, додека пак основното училиште како институција преку која се остварува основното образование практично поседува и има можности за остварување на општествените цели и заложби, но во согласност со конкретните социјални потреби и цели. Ова не значи дека постои двојство меѓу основното образование и

основното училиште, туку постоејќи во одредена општествено-социјална средина, со одредени економски, технолошки, образовни, професионални и слични капацитети и можности, основното училиште се остварува повеќе или помалку и низ рефлектирање на надворешните и внатрешните фактори.

Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците често пати е детерминирано и од гледиштето дека истиот одвивајќи се во основното училиште треба и им подлегнува на внатрешно *училишниот* систем на *положби, улоги* од кои потекнуваат низа *права и обврски* за учесниците во односите. Инсистирањето на наведеното доведува и до дехуманизација во т.н граѓанскиот пристап на сегашното современо општество од причина што иако сме не само за постоење на права и обврски во релација на односите како за наставниците така и за учениците, туку и за почитување на истите, сепак потенцирањето и фокусирањето само на нив не доведува до тоа човечкото, во вистинската смисла на зборот, средба на личности и развој.

Од друга страна *професионалноста и личноста на наставникот* преставува силен фактор за позитивен или негативен развој и негување на односи меѓу нив и учениците од основното образование и денес се повеќе се сваќа како нивен важен детерминант. Иако навидум помеѓу професионалноста и личноста на наставникот постојат низа разлики и специфичности сепак во современата педагошката литература помеѓу наведените елементи значајни за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование не постојат строго поделени граници. Професионалноста на наставникот од една страна воглавно ги означува не само неговите или нејзините интелектуални, когнитивни способности, вештини туку и начинот, стилот на работа и однесување со учениците. Односно од друга страна под професионалната компетенција освен професионалноста се подразбираат и личните својства и карактеристики на наставникот/чката.

Кога се зборува за личноста на наставникот постојат разновидни истражувања кои извршиле и разни класификации на видови на наставници и тоа според следните критериуми: (според Сузич, П., 2000, стр.57).

1. *Наставникот како личност*
2. *Однос (настан) кон ученикот во воспитно-образовниот процес*
3. *Стил и начин на работа во воспитно-образовниот процес*
4. *Вредносна ориентација и систем (личен на наставникот)*
5. *Социјалната улога, однесување и статус*

6. *Афективноста, емоционалноста (во изразување и "чуствување")*
7. *Физичките квалитети и изглед.*

Кога се зборува за личноста на наставникот треба да се има во предвид фактот дека личните ставови и однесувањето се значајни и врз извршувањето на сопствената улога во основното образование. Од наведените критериуми на наведената класификација сите од подточките освен првата точка и донекаде четвртата точка". . . . . се работи за социјалните релации и улоги на наставникот како професионалец. Затоа е оправдано да се зборува за професионалните особини или квалитетите на наставникот. . . . . Секој од наведените општи критериуми на класификација има свои понатамошни разграничувања. . . . . На пример, авторитативниот наставник авторите во своите анализи го препознаваат во низа особини". (Сузич, Н., 2000, стр.58). Значи разгледувањето на прашањето на личноста на наставникот не може да се третира само од аспект на неговата професионалност и професионална улога туку и од аспект на индивидуални особини на личноста. "Познато е дека стиловите на воспитанието се цврсто вткаени во вкупната структура на личноста. . . , а наставниците не се поинакви од останатите луѓе" (Исто, 2000, стр.58). Во тој контекст личноста на наставникот како зрело лице влијае и врз квалитетот на односите со учениците, а во истото професионалноста е тоа што е испреплетено со личноста. Денес се повеќе се зборува за богатството и значајноста на личноста на наставникот отколку за неговата "чиста" професионалност од причина што квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование во голема мера е детерминирано од средбата и соработката на "личностите", од нивната интерперсоналност, емпатичност и взаемна алтруистичка љубов. Во тој контекст денес пред *наставникот* се нови предизвици кои се однесуваат и на *социјалната и емоционалната сфера.* "Професијата воспитувач е одговорно, тешко, понекогаш донесува и непријатни часови па и разочарувања, но повеќе е од повеќето професии богата со среќа на создавање во најхуманото подрачје, т.е во придонесувањето кон самореализација на човекот и тоа најчесто во најчуствителниот период – во детството и младоста "(Malić,J.&Mužić,V.,1981, стр.86).

Друг аспект на разгледување на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование во одредени досегашни истражувања е тоа што истото често пати бил дефиниран низ *дихотомен и*

биполарен модел на варијаблата "однос наставник-ученик", како на пример во истражувањата на многу голем број научници како R.Lippitt, K.White, Randy W.Kamphaus, Cecil R. Reynolds, Robert J. Sternberg, и други. Односно наведениот поим како варијабла била разгледувана низ спротивставени димензии: прифатлив-неприфатлив, посакуван-непосакуван, автономија-контрола, заинтересираност - рамнодушност, итн. Но ваквата дихотомија е неодржлива од причина што во училишната воспитна практика често се сретнуваат начини на однесување кои се наоѓаат измеѓу наведените крајности, односно тоа е причината што можеме да зборуваме за различни постапки во однесувањето што го сочинуваат односот на наставникот/ наставниците и ученикот/учениците.

6.4. Позначајни истражувања поврзани со квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците и нивното севкупно влијание врз учениците

Укажувањето за важноста на односите меѓу наставниците и учениците, т.е нивниот квалитет била и е предмет на многубројни истражувања преку кои разни автори, научници се обидуваат не само да проникнат во суштината на самите односи меѓу наставниците и учениците (од педагошки, психолошки, социолошки, итн., аспект) туку и да изнаоѓаат нови модели, патишта за подржување и подигнување на квалитетот на истите.

Посериозен пристап кон разгледувањето на прашањето за односите меѓу наставниците и учениците во основното образование е отпочнато во последните декади на минатиот век кога веќе на големо се актуелизира прашањето за ефикасноста и ефективноста на основните училишта. При разгледување на послабите и посилните страни на функционирање на основните училишта со цел да се постигне поголема ефикасност и ефективност на самите училишта, се увиде дека еден значаен дел од причинителите отпаѓа на самите учесници како личности со одредено однесување, социјални вештини, навики, комуникација и однос кон другите како и кон себеси. Ова допринесе не само да се вклучат односите како значајни компоненти на училишниот живот и успешност туку и да се придава се поголемо значење на истите.

Досегашните истражувања во светски рамки за одредени аспекти од односите во училиштето можат да се класификуваат според:

- Научната или научно дисциплинскиот третман и пристап, итн.;

- Застапената филозофија, теорија, методологија, итн.;
- Аспект, предмет, вид, опсежност на односите во училиште;
- Фактори и меѓувлијателност на истите врз односите;
- Развој на личноста и нејзината детерминираност, и сл.

Севкупните односи во основното образование и основното училиште како место на реализација на поставените основнообразовни цели и задачи, се третираат од педагошки, психолошки, социолошки, социјални, медицински, итн, аспект. Денес се повеќе се пристапува кон мултидисциплинарно и интердисциплинарно разгледување на односите меѓу наставниците, учениците и останатите посредни и непосредни фактори и субјекти во образованието, а посебно во основното. Основната причина за наведеното потекнува од досегашните истражувања и толкувања на добиените резултати кои несомнено укажуваа на комплексноста и мултифакторијалноста на самите односи, а со тоа и на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование. За таа цел во овој домен постојат и неколку позначајни лонгитудинални истражувања но се појавува и интенција за се поголемо воведување на трансверзални и квалитативни истражувања.

Според одредени автори токму квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во голема мера влијае и *врз квалитетот на останите односи* (постојни или идни) првенствено на ученикот во секојдневниот живот. Како потврда на наведеното се истражувањата кои покажуваат дека постои голема конзистентност во квалитетот на односите што детето ги поставил со воспитувачката и квалитетот на односите што истата личност (детето- сега како ученик) ги има поставено со својот наставник или наставници (Pianta & Walsh, 1995; Howes & Phillipsen-1995; Howes et al.-2000; итн). Потоа истражувањата кои покажаа дека квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците остават *долготрајни ефекти врз когнитивниот и социјалниот развој на самата личност на ученикот* (Hamre & Pianta, 1999; Peisner – Feinberg et al. 2000). Во однос на развојот на одредени аспекти на личноста на ученикот и понатамошното образование, значајни се резултатите од некои истражувања кои укажуваат на фактот дека квалитетот на односите на ученикот со возрасните (во овој случај и со наставниците) влијае врз *социјалната компетенција на личноста*- дете и ученик во предучилишното, основното и средното образование (Birch & Ladd

1996; Pianta & Walch 1996; Pianta 1999). Имено одредени истражувања укажуваат на постоење на поврзаност, одредена директност помеѓу *когнитивното функционирање на ученикот и квалитетот на севкупните социјални односи* - со наставникот/ците и другите (Hartup 1970; 1985; Erwin 1993; Rubin et al. 1999).

Од друга страна од квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците зависи и *прилагодувањето на ученикот* во училиштето и училишните барања и промени (Pianta-1992; Birch & Ladd- 1996), како и појавувањето и присутноста на *агресивноста, осаменоста, просоцијалното однесување на ученикот* во училиштето (Klarin, Lukič & Ušljebrka – 2003), како и на *насилството* воопшто (Pianta & Walch – 1996). Поточно наставниковиот ладен, одбивен однос е поврзано со просоцијалното и агресивното однесување на учениците, а покасно и со *училишниот успех на истите* (Klarin, Lukić & Ušljebrka, 2003). Имено степенот на антисоцијалното однесување на учениците меѓудругото зависи и од наставниковата незаинтересираност за емоционалните проблеми на учениците (Withall & Lewis, 1964).

Според одредени автори *степенот и квалитетот на училишното постигнување и воопшто на учењето* на учениците од основното образование е во корелација со квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. При разгледување на прашањето за ученичките постигнувања и учењето треба да се наведат и влијанијата на разните "неинтелектуални„ фактори (воспитните, социјалните, културните вредности и сл.) кои се значајни за предвидување на академското постигнување (Deutch & Horstein-1970), со што се укажува на поврзаноста на развојот на афективните карактеристики и когнитивно- менталните постигнувања на личноста. Во таа насока се укажува и на фактот дека и дури *постигнувањата по одредени наставни предмети* (на пр: математика) во голема мера е во корелација со квалитетот на односите меѓу наставникот и ученикот (Gregory & Weinstein-2004). Во други истражувања е докажано дека често пати од односот на наставникот кон учениците *зависи и одбојноста кон изучувањето и учењето на одредени наставни предмети* од страна на самите ученици (Good & Brophy-1991).

Начинот на водење и водство е можност за дефинирање на видот, карактерот на односите меѓу наставниците и учениците (Hallam & Ireson, 2003). Одредените *видови на раководење* резултираат со различен вид на *комуникација, однос и однесување* (White & Lippit, 1960). Во однос на *интеракцијата* меѓу наставникот и ученикот истражувањето на Фландерс доведе до актуелизирање и унапредување

на начинот на комуникација и однесување, па е попознат и како Фландерсов систем на интеракција. Истотака од степенот и можноста на прифаќање на различности (ученици од различни расни, верски, културни, јазични, развојни, итн., припадности) од страна на наставникот, зависи како и самиот однос така и степенот, можноста за подобрување на односот меѓу наставниците и учениците. Самите односи, нивниот *квалитет влијаат врз личноста како на учениците така и на наставниците* (Rogers, 1978).

Истотака различните *однесувања на наставникот кон учениците* (класифицирани како ризични деца или обратно) влијае врз училишното постигнување на истите ученици (Babad- 1993), но ние би рекле и на останатите ученици во одделението или групите од причина што повеќе или помалку постои интергрупна итн., социјална, културна и сл., кохезија на учениците. Колку често се докажува состојбата но и интенцијата во училишната практика, а и на наставниците да ги вреднуваат и оценуваат учениците (а во одредена мера и да работат) врз основа на квалитетот (од повеќе аспекти) на самата група или одделение. Во ваквиот пристап многу често се заборава на индивидуалното, посебното, различното, со што барајќи ја просечното и просечноста, формирајќи (свесно или несвесно) униформност се губи од вид богатството на индивидуалните битија наречени ученици. Како потврда на наведеното често пати неквалитетниот однос меѓу наставниците и учениците доведува до ефектот на *самоисполнувачкото пророштво* (Jussim -1986) според кој постигнувањата на учениците се во директна зависност од односот, однесувањето и антиципирањето на неуспех од страна на наставникот. Се додека наставникот се поставува кон ученикот како субјект кој не може да постигне одредено ниво се дотогаш ученикот (на крај) не го постигнува посакуваното ниво и што е најжално истиот се убедува во својата неможност и неуспешност. Ова укажува на фактот дека од квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците *зависи и квалитетот на ставовите на поединот ученик кон училиштето* и неговото/нејзиното моментално постигнување (Delamont – 1976). Во релација со училиштето и училишниот живот, односот меѓу наставникот и ученикот е поврзано и резултира со *ученичкото прилагодување во училиштето* (Pianta 1992; Birgh & Ladd, 1996). Додека пак во текот на воспитно-образовната работа, наставникот треба да направи *комбинација на интерперсоналните односи (афективното) и когнитивните вештини* (Krnjajić- 2002).

Кога се зборува за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците мошне важен интегративен аспект преставува и *емоционалноста*. Односно за негување и развивање на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците потребно е да постојат и одредени емоционални обележја како на пример "љубов, симпатија, наклонетост, емпатија, итн.. (Neill-1960; Rogers- 1969; Downie-1971; Abinun-1977;Buber-1977; итн) од причина што наставата, воспитанието и образованието не се нешта кои се случуваат надвор од персоналното и интерперсоналното, туку процеси кои се во и меѓу личности.

Други истражувања укажуваат на постоењето и негувањето на *почитувањето* како услов за имање и остварување на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците од основното образование (Peters- 1970; Buber- 1997; итн), како и *наклонетоста* (Downie-1971, итн). Според наведените но и други истражувања се смета дека почитувањето и наклонетоста се важни елементи за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците (посебно во доменот на интерперсоналноста), но не треба да се негира дека односот наставник-ученик е однос на улоги, права и должности. Односно основното училиште е институција која одредеува "*што* ќе се работи и *како* ќе се однесува наставникот и ученикот.. (Krnjajić, S., 2002, стр.20).

Персоналните карактеристики (љубезност, пријатност, отвореност, комуникативност, итн.) на наставникот според низа автори истотака се многу важни елементи за остварување и подржување на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците од основното образование. Во оваа насока личните квалитети (Ryans – 1972; Hargreaves – 1974; Musgrove & Taylor- 1984; Џорџевич& Џорџевич- 1988; Taylor-1989; Wentzel-1993; итн.) како и наставниковата преференција (очекувања) и неговите чуства кон учениците (Sprinthall, Sprinthall & Oja – 1998) се значајни фактори за остварување на вистински квалитетни односи меѓу наставниците и учениците. Од аспект на личноста и нејзиниот развој и детерминираност значајни се истражувањата кои се однесуваат на *однесувањето на самиот наставник*, неговите очекувања, идентификација, примена и поттикнување на групна работа, развивање на кооперација, кохезија, итн. За разгледување на прашањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците многу важна е и *позитивната идентификација на ученикот со наставникот* (Anderson, Alpert & Golden, 1977), како и *наставниковите очекувања* (Rosenthal, 1987). Како мошне значајни се и истражувањата кои

укажуваат на фактот дека *личноста на наставникот, неговото задоволство од професијата влијае врз неговиот однос кон учениците и другите* (Pithers, 1995; Getzels & Jackson 1964). Но истотака меѓу наставниците и учениците постои и одредена взаемност во однос на ставовите што ги имаат едни за други, па затоа при разгледување на односите меѓу наставниците и учениците потребно е да третираат како двонасочни, т.е постоење на *ученички ставови кон нивниот однос со наставникот/ците и обратно* (Nash, 1977).

Во однос на *позитивните односи, соработката и кохезивноста* на наставникот со учениците (во било кое место, улога и сл.) истото доведува и до постоење, развивање или обратно на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование. Имено постоењето на позитивни односи подразбира примена и развивање на стратегии, техники, итн., на разрешување на конфликти, унапредување на социјални вештини, превземање на разни правилни дисциплински мерки (пр: реституција) и остварување на добра меѓусебна клима од страна на наставниците (Wheldall – 1993; Kyriacou- 2001; итн.). Од друга страна недостатокот од соработка, кохезивност како и непочитувањето на истите во разни истражувања покажува дека овозможува формирање на антиучилишна култура од страна на учениците (Stormshak et al -1999). Во тој контекст наставникот мора да внимава и да применува начини на работа и општење со и меѓу учениците се со цел да не се развијат односи кои доведуваат до негативни, непожелни случувања, со што се руши и основната улога на училиштето, т.е формирање на посакувана, позитивна култура.

Во контекст на групата работа, влијанието на *интерперсоналните односи и атмосферата* во групата е огромна врз групните постигнувања (Schmuck, 1966). Од друга страна пак групната кохезија, влијае врз ефикасноста во остварување на групната моќ што преставува успешност во однос на некои поголеми социо-групни односи, како на пример спортот, одредени индустриски области, војската, итн.,(Cartwright & Zander, 1960; Lott & Lott, 1965; итн.). Во таа насока постигнувањето на кохезивноста се поврзува и со квалитетот на односите, т.е односите меѓу наставниците и учениците и самите ученици (Wood, et al.,1998; Tziner, 1982; Hogg & Hains, 1998).

Во однос на *кооперативноста и компетитивноста* и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците според разни автори и многубројни истражувања е докажана поврзаноста на кооперативноста во односите и развивањето на

интерперсоналните вештини, самопочитувањето, социјалната подршка, како и училишното постигнување на учениците (Sharan- 1980; Johnson, Johnson & Maruyama, 1983; Hertz-Lazarowitz & Sharan – 1984; Rolheiser-Bennett- 1986; Johnson, Johnson & Holubec - 1990; Slavin -1990; Јоксимовиќ & Васовиќ- 1990; Шевкушиќ- 1994; Cohen- 1994; итн). Истотака релацијата кооперација и компетиција влијае врз односите, т.е квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците (Gillies, 2000).

Комуникацијата истотака влијае врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование. Во својата основа комуникацијата е одраз на човековите потреби, т.е остварување на личните потреби кои се од различен карактер и ниво (Tomić – 2003). Во однос на основното училиште токму видовите на комуницирање, т.е од нивниот квалитет зависи и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. Посебно значење во релација на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците има *интерперсоналната комуникација* која воедно може да има примеси на авторитарно или демократично, потоа начинот на поттикнување, мотивирање, зборување, слушање, и слично (White & Lippitt – 1960; Zahn- Waxler, Ratke-Yarrow & King – 1970; Gelfand et al.-1975; Good & Brophy - 1991; итн). Кај нас се извршени истражувања за комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во основното образование (Мирасчиева, С., 2007) и меѓудругото е заклучено дека "Во однос на факторите кои го определуваат позитивниот однос со ученикот, констатиравме низок степен на совпаѓање во оценката на одделенските и предметните наставници. Одделенските наставници ценат дека разбирањето и почитувањето на личноста на ученикот, како и пријатниот и срдечниот однос со него, битно влијае на изградувањето позитивен однос со ученикот. . . . . предметните наставници, објективноста во оценувањето е примерен фактор кој го определува позитивниот однос со ученикот.. (Исто, 2007, стр.201).

Во педагошката литература постојат и низа истражувања кои се однесуваат на разни аспекти од прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование и кои делумно ќе ги преставиме во понатамошниот труд, поврзано со одредените поими кои се предмет на нашето истражување, воедно надевајќи се дека приказот на истите ќе овозможи скромен допринес кон разгледување и третирање на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Во нашата земја постојат неколку истражувања (трудови)кои се дел од останатите воспитно-образовни аспекти, како дидактички, потоа одредени аспекти на социјалните односи (комуникација, однесување, стил на работа на воспитачкиот и наставничкиот кадар, компетенциите на наставничкиот кадар, дисциплината, реституцијата, итн.) и слични, укажувајќи на заинтересираноста и сериозниот пристап кон рамноправниот третман и унапредување на односите меѓу наставниците и учениците. Од наведеното можеме да заклучиме дека во Р.Македонија со мали но сигурни чекори се повеќе им се придава значење како на социјалниот и воспитниот аспект на основното училиште и нивниот квалитет така и на аспектите и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од наведениот подсистем.

7. Дефинирање на основни поими

Со цел за поблиску и потесно објаснување, разгледување и истражување на опширното подрачје на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование, ќе се обидеме да ги дефинираме поимите кои се од суштинско значење за нашиот предмет на истражување.

Како основни поими чие дефинирање е неопходно, според наше мислење се следните:

1) Односи во воспитанието; 2) Односи меѓу наставниците и учениците; 3) Квалитет; 4) Интерперсонални односи; 5) Видови на водење (правец на влијание, воспитен стил); 6) Кооперативност и компетитивност; 7) Комуникација, интерперсонална и рефлективна комуникација; 8) Интеракција; 9) Емоција; 10) Социоемоционална клима; 11) Мотивација; 12) Настава; 13) Воннаставни, слободни активности; 14) Основно образование, 15) Наставник; 16) Ученик; 17) Родители.

Во педагошката литература често пати се сретнуваат синоними на поимот однос првенствено во зависност од аспектот на проучување како на пример: односи во воспитанието, интерперсонални односи, итн. Ние се определивме за терминот односи меѓу наставниците и учениците термин кој всушност означува односи во воспитанието.

Во Педагошката енциклопедија (2, 1989, стр.141) поимот односи во воспитанието го опфаќа и поимот односи меѓу наставници и ученици во потесен смисол на

зборот. Имено под поимот ***односи во воспитанието*** се подразбира ". . . . израз со кој воопштено се означува дел или целина на објективно слоевити структури на влијанија кои се јавуваат меѓу учесниците во воспитниот процес: воопштен назив за суштински структурни елементи на воспитна дејност кои се разгледуваат и анализираат како интеракциски процес чии актери се лица, групи, ... и други социјални етнитети . . . .".

При дефинирање на наведениот поимот ***односи меѓу наставниците и учениците*** истовремено се соочивме и со големата сложеност на самиот поимот. Според Педагошкиот речник 2 (1967, стр.29-30) "Во воспитно-образовниот процес се воспоставува одреден однос меѓу наставниците и учениците. Тој однос во текот на развојот на училиштето се менувал и зависел од општествените услови и гледишта за училиштето и детето . . . . односот меѓу наставниците и учениците . . . .се повеќе се одликува со меѓусебна искрена љубов, взаемно почитување и доверба. Наставникот мора да ја уважува личноста на ученикот без оглед на неговата возраст и без оглед на недостатоците кои ученикот би можел да ги има, не преценувајќи ги силите на учениците но и не потценувајќи ги. Односот меѓу наставникот и ученикот мора да ја поттикнува и сестрано да ја развива иницијативата, неговите интелектуални сили и критичкиот дух".

Според Педагошкиот речник (2002, стр.207) поимот ***однос меѓу наставниците и учениците*** се дефинира како:" – една од релациите во дидактичкиот триаголник која низ историјата на воспитувањето и образованието имала различни карактеристики; современата одлика на тој однос е целосна демократичност, почитување на личноста на ученикот, неговото ставање во средиштето на воспитно-образовната работа и доведување во активна позиција...

Имено поради комплексноста, разновидноста, мултифакторијалноста на поимот односи меѓу наставниците и учениците, во педагошката литература постои голем број на разни класификации и приоди за дефинирање и тоа:"Според *видот на учесниците*, односите . . . .можат да бидат интерперсонални. . . . . Најзначајни интерперсонални односи се односите помеѓу родители и деца, наставник и ученик, меѓу учениците, ... и сл. Според *бројот на учесниците* и *степен на организираност* односите . . . . можат да се сметаат како дијадни, групни. . . . Според *начинот на воспоставување* односите . . . . можат да бидат непосредни и посредни. Непосредни односи се меѓу. . . . . наставниците и учениците. . . . .Содржината и вредносно-нормативните компоненти на тие односи непосредно

влијае на . . . . децата и младината. . . . .вреднување и однесување во различни социјални ситуации. . . . . Според *степенот на нормативна организираност* односите . . . . можат да бидат спонтани и формални. Спонтаните односи се воспоставуваат според потребите и афинитетите на учесниците . . . . а формалните произлегуваат од нормативните дефиниции на нивните улоги и положби. Зависно од *положбата или статусот на учесниците*,односите . . . . можат да се опишат како вертикални или хијерархиски и како хоризонтални или нехијерархиски. Кој тип на односи ќе преовладува зависи од бројот на отворени комуникациски канали меѓу потенцијалните учесници. . . . Според *односот меѓу целите на учесниците*, можно е да се разликуваат *соработнички (кооперативни) и натпреварувачки (компетативни)* односи . . . . . Според *траењето* односите . . . . можат да бидат трајни или релативно трајни (пр. . . . односи во одделението. . .) или привремени . . . . Според *правецот на влијание* односите . . . . . можат да бидат еднонасочни (типично на пр. за авторитарно и традиционално училиште) или двонасочни (типично за демократско организирање на автивностите. . . . .). (Педагошката енциклопедија 2, 1989, стр.141).

Како најблиско дефинирање на поимот **однос на наставникот**, значи дефинирање на само едната релација на самиот поим односи меѓу наставници и ученици, сметаме дека преставува сваќањето на авторот Н.Сузич според кој "Односот кон ученикот и наставата кај наставникот примарно е одреден од личните својства, од неговото искуство-професионалното образование и од ситуационите околности. . . . значи, преставува воспоставен начин на однесување во социјални ситуации и во активностите на индивидуата". (Н.Сузич, 2000, стр.67).

Поимот ***квалитет*** најблиску е дефиниран според авторот М.Вујаклија (2006, стр.402) според кој истиот преставува ". . . . својство, особина, врлина, вредност, добрина, добра особина . . . . некој кој е со добри вредности . . . . . ". Според наведеното квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование ќе се определува, третира и дефинира преку интерперсоналните непосредни односи (вклучувајќи ја социјална и емоционална димензија), правецот на влијание (еднонасочна-авторитативна, двонасочна- демократска) и положбата и односот меѓу целите на учесниците (кооперација и компетиција).

Интерперсоналните односи како поим се дефинираат како : "1. оној (однос,а.з) кој се случува или постои помеѓу лица; се однесува на врската помеѓу две или

повеќе лица.→ИНТЕРПЕРСОНАЛЕН ОДНОС е оној однос во кој две или повеќе лица *рецпрочно* се поврзани, или тоа е карактеристичен примерок на нивното однесување кога било или кој било од нив ангажиран со друг на било кој начин. 2. карактеристични особини или својства настанати след интеракцијата на лицата. 3. = социјален (по широко)"(English, H.B.& English, A.Ch., 1972, стр.198).

Според Педагошкиот речник (2002, стр.132) поимот ***интерперсонални односи*** се дефинира како: "- меѓучовечки односи; еден од основните поими во индивидуалната психологија и менталната хигиена; односи меѓу луѓето како личности на кои им се придава големо значење во развојот на детето, особено во процесот на воспитувањето...

При третирање на нашата проблематика би го опфатиле и делот за ***видови на водење*** (правецот на влијание, воспитен стил) т.е начинот на однос од причина што истото игра значајна улога во определувањето на карактерот на самите односи меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Иако постојат неколку видови и дефиниции за односите меѓу наставниците и учениците, ние ќе се задржиме на три кои се појавуваат како најфрекветни во педагошката литература и тоа: ***автократски, демократски и анархичен однос***. Меѓутоа треба да се наведе дека во литературата за овие три наведени типа на односи (од страна на наставникот кон ученикот) директно влијаат и врз целокупната клима, а со тоа ги детерминираат не само останатите односи туку и самата личност и нејзиниот развој. Од друга страна наведената категоризација е превземена од стручно-научните теоретски и емпириски сознанија кои наведената поделба на односите меѓу наставниците и учениците го засновуваат врз целокупното наставниково однесување, пристап, итн., кон воспитанието, социоемоционалниот развој на учениците.

Автократскиот однос на наставникот (а и на самите целокупни односи во училиште) во литературата уште и се нарекува авторитативен (K.Levin; S.Krnjajić; R.Lippitt, K.White; D.Krech et allL.Bognar & M.Matijević; Н.Сузиќ; итн.), според етимолошкото значење на терминот за кој ние се одлучивме означува неограничена и тотална власт и раководење од страна на наставникот. Односно наставникот со автократски однос: ". . . . воспитниот однос го сфаќа хијерархиски. . . . .(низ). . . . начелна разлика во ранг помеѓу надмоќниот и подреденият. Надмоќниот го држи подреденият на дистанца и има право на предност пред него. . . . признавање на авторитетот и неговите одлуки се засновуваат врз

тврдењето дека тоа во крајна мера му користи на тој кој на авторитетот му се покорува. . . . (Bognar, L. & Matijević, M., 1993, стр.261).

Демократскиот однос на наставникот кон учениците (како и во самите односи меѓу наставниците и учениците од причина што претходните се рефлектираат на наведените), многу се разликуваат од автократските односи. Имено под поимот демократски односи меѓу наставниците и учениците според многубројни автори се подразбира вид на односи каде: "Целата активност во групата е работа на заеднички договор и раководителот во ништо не се мешa. Тој е објективен во своите пофалби и укори. Тој е повеќе на страна и само повремено ја насочува работата во група" (M.Stevanović & Dž.Ajanović, 1997, стр.187) . Односно овој вид на однос не подразбира апсолутна слобода што доведува до анархија, туку почива на взаемно почитување, договарање, подржување, поттикнување, акција, одговорност, итн., помеѓу наставникот и ученикот и обратно.Често пати кога се зборува за демократски односи истите воглавно се однесуваат и се поистоветуваат со наставникот, па така истиот треба да е "лице кое не покажува антидемократски сфаќања, ниту изразена склоност кон конзервативност и социјална дискриминација, не покажува ниту тенденција на конформирање на еден ограничен и доминантен синдром на особини на личноста кои за повеќемината од нив би биле заеднички . . . .Оправдано е да се претпостави дека демократското однесување не почива на сиромашна типизација на особините на личноста како што тоа е случај со антидемократското однесување"(Педагошка енциклопедија 1, 1989, стр.40).

Анархичниот однос во литературата се нарекува уште и индиферентен, рамнодушен однос, laissez-faire или пермисивен, но според етимолошкото значење на терминот за кој ние се одлучивме означува однос меѓу наставникот и учениците во кој се "настојува во наставно-воспитната работа да се негира секоја законитост, планирање, систематичност и организирана работа. . . . "(Педагошки речник1, 1967, стр.32) ". . . . "Тоа е индиферентен однос во која групата тешко функционира и ниедна работа не може да се доведе до крај" (Bognar, L. & Matijević, M.., 2005, стр.381). Според карактеристиките на наведениот однос учениците се однесуваат и работат според сопствената волја, моменталната желба и мотивираност, оставени сами на себе и честопати не постои правилна и квалитетна комуникација ниту меѓу наставникот и учениците, ниту пак меѓу самите ученици. Додека пак наставникот се однесува крајно незаинтересиран или

рамнодушен кон социо-емоционалната клима во училиштето и воспитниот и социјалниот развој на учениците.

Под терминот положба и однос меѓу целите на учесниците вклучени се поимите кооперативност и компетиција. Според наше мислење поимот ***кооперативност*** најдобро е дефиниран во Педагошката енциклопедија 1 (1989, стр.410) и истото значи : "Меѓу разните процеси во група големо значење за одржување и функционирање на групата имаат соработката и натпреварувањето. . . . Спремноста и подобноста за соработка е сложена црта која вклучува : склоност да се работи во група, спремност да се воспостават реципрочни (рамноправни) односи, извесна доверба во други луѓе, толерантен однос кон поинакви мислења и ставови, благонаклоност и симпатија кон други луѓе, контрола над сопствените емоции и егоистични желби. . . . . ".

Во Педагошкиот речник 1 (1967, стр.460) поимот ***компетиција*** е дефиниран како " систем на поттикнување на ученикот за постигнување на повисоки резултати на учење преку меѓусебно натпреварување. . . . . ", "се состои во активности на натпреварување на учениците како поединци или група со цел постигнување на што подобри воспитно-образовни резултати. . . . Натпреварувањето не смее да се сведува во конкуренција".(Педагошка енциклопедија 2, 1989, стр.432).

Поимот ***комуникација*** според Warren K.Agee, Phillip H.Ault & Edwin Emery во нејзината наједноставна суштина се дефинира како: постапка, чин на пренесување на информација, идеја, замисла, од една на друга личност . . . . (1982, стр.4). "Секој од нас комуницира со друга личност преку упатување, пасочување на пораката кон една или повеќе човекови сетила – вид, слух, допир, вкус или мирис. Ова се нарекува и н т е р п е р с о н а л н а комуникација, што е спротивно на интраперсоналната комуникација во кој еден "зборува на и во себеси"(Исто, 1982, стр.5). Но "Воспитно-образовната работа е изложена на сите тие и многу други грешки во комуникациите. Едни од битните фактори кои можат да ја намалат, ако веќе и сосема не ги тргнат таквите недоразбирања е непрекинатото барање и користење на **→повратни информации** за ефектите на сопствените пораки.. (Педагошка енциклопедија 1, 1989, стр.404). Односно поимот ***комуникација*** означува "- размена на пораки помеѓу две или повеќе личности. Комуникацијата помеѓу личноста давател на пораката и личноста примач на пораката е успешна само ако и двете личности исто го интерпретирале значењето на пораката.. (Педагошки речник, 2002, стр.152).

Додека пак поимот ***рефлективна комуникација*** ". . . . ги содржи сите основни обележја на квалитетна комуникација.Таа овозможува креативна соработка, снаоѓање во комплексниот и хаотичниот контекст на современото воспитание и образование. Успешен разговор за задачата е предуслов за успешно извршување на задачата. На училиштето му се потребни стручњаци, но уште повеќе му е потребна квалитетна комуникација меѓу нив. Тоа го овозможува токму рефлективната комуникација меѓу наставниците како и таа меѓу наставниците и учениците.. (Brajša,P.,1995, стр.183).

Поимот ***интеракција*** се дефинира како "взаемно или реципрочно влијание помеѓу две или повеќе системи. . . . . спец. СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА, оној однос помеѓу . . . . . во кој однесувањето на било кое од нив е стимулс за однесувањето на другиот.→ Израз поширок отколку **комуникација**".(English, H.B. & English, A.Ch, 1972, стр.198). Поточно во социјална смисла на зборот (а не психофизичка) означува:" процес во кој постои меѓусебен однос помеѓу две или повеќе лица чии доживувања и однесување взаемно се условувани и зависни" (Педагошка енциклопедија 1, 1989, стр.282).

При третирање на прашањето на квалитет на односите меѓу наставниците и учениците се појавува и потребата од дефинирање на ***емоциите*** како важен, пропратен елемент на самите односи. Во Педагошкиот речник (2002, стр.101) под поимот ***емоција*** се подразбира:"- чуство, комплексна состојба на организмот, која вклучува многу органски и психички промени (на дишењето, пулсот, лачењето на органските жлезди); возбудување што се појавува во тажни, радосни или значајни моменти,,. Во однос на нашиот предмет на истражување значењето на емоциите се гледа во тоа што истите (Педагошката енциклопедија 1,1989, стр.181-182) ". . . . . најчесто се одредуваат како возбудени состојби на организмот, придвижени или поттикнети од ситуацијата која за лицето е значајна, а која е проследена со своевидно субјективно доживување, карактеристични промени во однесувањето и одредени физиолошки промени. . . . . .Емоциите имаат големо значење во воспитно-образовниот процес. Усвојувањето на знаења е проследено со емоции кои го следат постигнувањето. Воспитливоста на емоционалното изразување преставува значаен аспект на воспитниот процес. Лицата кои подолго време поминале во образовниот процес покажуваат поголем степен на емоционална контрола".

Поимот ***социоемоционална клима*** во Педагошката енциклопедија 2 (1989, стр.366) се третира како еден од битните аспекти за формирање на личноста. "Различни начини на раководење. . . . . создаваат услови на социоемоционална клима. . . . . .таква работа треба да негуваат сите наставници . . . . . смисла за рамноправност, помагање, прифаќање, разбирање, соработка, насочување, итн.. . . . неповолната социоемоционална клима ги одалечува членовите меѓусебно, го стеснува просторот за меѓусебни контакти и му помага на настанувањето на антагонизми". Кога зборуваме за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование сметаме дека токму учинокот на различните видови, типови односи влијаат врз воспитно-образовната клима, што од друга страна пак директно го детерминираат социоемоционалното однесување и развивање на учениците од основнообразовната возраст.

Мотивацијата како доста општ поим има безброј дефиниции, но во поблиско определување на самиот поим истата означува: "1. тоа што некој свесно го означува како основа на своето однесување, 2. свесно тежнеење кон целтта која се смета дека го детерминира однесувањето.3. специфичен личен или организмички фактор кој го контролира однесувањето; секоја состојба или случување внатре во организмот кој (под подобни околности) започнува или го регулира однесувањето во однос на целта = мотивацијата. . . . . (2) како најопшт термин. Делумни синоними, кои често се употребуваат, се **нагон, потреба, инсентив**, од кои секој има специфично значење". (English, H.B.& English, A.Ch.,1972, стр198). Накратко поимот ***мотивација*** означува :"–1.причини, покренувачи или извори на однесувањето, 2. процеси на покренување и насочување на однесувањето и 3. очекувани или остварени исходи на однесувањето,, (Педагошки речник, 2002, стр.190).

Поимот ***настава*** се дефинира како ". . . . научно засновувана и систематски организирана институционална воспитнообразовна работа наменета за учениците, ... од одредена возраст и диференциран степен на образование на утврдената концепција на наставниот план и програма и реализиран преку соработничките односи на наставниците и учениците како организатори и реализатори на целтта и задачите на наставната работа. . . . . Наставата секогаш преставува единство на воспитно-образовните влијанија. Меѓувзаемното единство на воспитанието и образованието во наставата е израз на нејзината суштина и нејзината појавна самостојност. . . . Наставата е единствен процес на персонализација (формирање

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

на личноста на ученикот во нејзината тоталитарност и оспособување на личноста за самостоен творечки живот и работа) и социјализација (вклучување на учениците во општествената заедница и оспособување за творечки општествени активности).. (Педагошки речник 1, 1967, стр.614-615). Односно ". . . .Во наставата постојат три фактора: ученик, наставник и наставно градиво. Меѓусебниот однос на овие фактори е определен со законитоста на дидактичкиот триаголник. Наставата во себе содржи образовни и воспитни цели... (Педагошки речник, 2002, стр.194). Додека пак поимот ***воннаставна работа*** се дефинира како " систематска воспитна-образовна работа со учениците со цел на што посестран развој на посебните способности, афинитети и интересирања на воспитаниците .(Педагошки речник 1, 1967, стр.97). Поточно како:"-различни дејности на учениците во училиштето и во организација на училиштето, но вон наставниот план и програма на редовната настава. Воннаставната работа може да опфати содржини од одделни научни групи. . . . , клубови на млади техничари. . . . , ученички универзитет. . . . или културно-уметнички друштва.. (Педагошки речник, 2002, стр.50-51).

Под поимот ***слободни активности*** " се подразбира целокупната воспито-образовна дејност која училиштата задолжително, сами или во соработка со детските општествени организации и општествените организации на возрасните, организирано и плански ги развиваат вон наставата и во кои вклучуваат ученици во нивното слободно време.. (Педагошки речник 2, 1967, стр.369). Односно "-активности на ученичките организации, здруженија, клубови, секции во училиштето, организирани врз принципот на самостојност на учениците, заради развивање на нивното творештво.. (Педагошки речник, 2002, стр.245).

Во педагошката енциклопедија .. (1989, стр.159) поимот ***основно образование*** се дефинира како:". . . . . општествено-педагошка институција од посебен општествен интерес, ... во кој се остварува основно воспитание и образование на граѓаните . . . . . Со своето делување училиштето ги поставува темелите и создава можности за многустран развој на личноста на младиот човек, за неговата образованост и социјализација, за развој на слободна, хумана .. . . . личност. . . . ".

А поимот ***основно училиште*** означува " –училиште за задолжително основно, општо образование на децата, основа на целокупниот образовен систем. Основни карактеристики на ова училиште се:1.дека е наменето на сите деца без разлика; 2.дека наставата се изведува на мајчиниот јазик на ученикот;3.дека преставува

општообразовна основа за секое понатамошно образование и 4.дека е единствено. . . . .. (Педагошки речник, 2002, стр.211).

За поимот ***наставник*** во педагошката литература постојат многубројни толкувања и дефиниции, различни првенствено од аспектот на проучување, истражување во однос на историската димензија, воспитната филозофија, теорија на воспоставениот воспитен систем на вредности, практика, делување, како и од аспект на професионалната обученост, особини на личноста, односот кон учениците, итн. Во Педагошката енциклопедија 2 (1989, стр.103) поимот наставник се дефинира како лице кое ". . . . . остварува општествени цели и задачи на воспитание, пружејќи им на учениците теоретски и практични знаења и умеења, формирајќи кај нив правилен поглед на свет, развивајќи го нивниот карактер и црти на личноста . . . . .Тој делува . . . . и во поттикнување и развивање на бројни позитивни особини, својства и облици на однесување на неговите ученици . . . . . Од личноста на наставникот во голема мера зависи квантитетот и квалитетот на учење, наставни и воспитни постапки, облици на раководење, клима . . . . .што заедно доведува до одредени воспитни резултати. . . . . ".

Под терминот ***ученик*** според Педагошката енциклопедија 2 (1989, стр.457) се подразбира: " назив на проаѓач во основно . . . . . училиште. . . . . Ученикот во училиштето има правен, општествен и педагошки статус. . . . .Под педагошкиот статус на ученикот се подразбира неговата положба во воспитно-образовниот процес . . . . . ". Поточно поимот ***ученик*** преставува "-во поширока смисла секоја личност што од друга личност, во наставен однос, како од учител прима и усвојува знаења и вештини. Ученикот е едновремено и објект и субјект на воспитувањето и образованието. Според дидактиката, ученикот, покрај наставното градиво и наставникот, преставува еден од трите основни фактори на воспитно-образовниот процес,, (Педагошки речник, 2002, стр.263).

Поимот ***родители***, а со тоа и на родители на ученици од основно образование и нивното значење во однос на остварување на квалитет на односите меѓу наставниците и учениците се дефинира, тргнувајќи од фактот што "Родителите се првите воспитувачи на своите деца и нивната улога во формирањето на детската личност е од првостепено значење . . . . Тие делуваат и тогаш кога не се свесни за тоа, делуваат не само со зборови и постапки, туку и со погледи, мисли, па и со ќутење . . . . Како семејството преставува прва заедница во која детето престојува, тоа во неа доживува први социјални чуства и реакции. Од тоа како родителите

детето непосредно го воспитуваат и каква воспитна ситуација во семејството создаваат, во голема мера зависи дали детето ќе се развие како социјално активна личност, дали тоа ќе израсне во работлива и општествено корисна личност". (Педагошки речник 2, 1967, стр.298-299).

8. Основни теории и пристапи за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Односите меѓу наставниците и учениците во основното образование, како и квалитетот на истите преставува еден од централните (иако навидум "подразбирливи") оски за развој на личноста, нејзиното воспитание и остварување како човечко суштество.

Во педагошката литература се појавиле (и сеуште се појавуваат) и постојат разни теории и пристапи кои се обидуваат да дадат поблиски објаснувања и толкувања поврзани со воспитно-образовниот систем, а со тоа и на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет.

8.1. Одредени теории за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Според видот на теоретската заснованост воглавно односите се објаснуваат врз функционалистичката и интеракционистичката теорија.

Преставниците на ***функционалистичката теорија*** (М. Хараламбос, Р.Хелд, Е.Диркем) сметаат дека образованието, т.е преку образовниот систем се пренесува, пресликува и подржува консензусот на вредноста и општествената солидарност. Имено преставниците на наведената теорија го застапуваат мислењето дека училиштето преставува едно општество во мало, каде што преку учењето на одредени односи меѓу наставниците и учениците, овие вторите учат за целокупните општествените односи. Ваквиот пристап според преставниците на функционалистичката теорија укажува и на основната функција на училиштето, а тоа всушност означува подготовка за идни општествени односи и одржување на истите. Интеракцијата со возрасни луѓе кои не се членови на семејството (наставници), ниту врсници (пријатели) е најдобар можен начин за подготовка,

учење, прифаќање и одржување на општеството и општествените норми, правила и вредносен систем.

Најзначајната критика на функционалистичката теорија се однесува на определбата и еднаквото третирање на општествените правила, норми и вредносно-културниот систем од една страна и правилата, нормите и вредносно-културниот аспект што го развива и подржува воспитно-образовниот систем, а со тоа и основното образование како подсистем со огромно значење од друга страна.

Во секојдневниот живот, во практиката и според досегашните историски и современи сознанија во секое општество (било демократско или со друго уредување) определбата и прифатеноста на општествените норми, правила, вредносен и културен систем, во голема мера зависи од политичката, социјалната, економската, техничко-технолошката, научната и останатата поставеност и развојност. Во тој контекст основното образование не може да преставува засебна, неповрзана и недерминирана целина која го отсликува и развива општеството, општествените норми, правила, вредносниот, културниот и останатите аспекти во целост, без влијателност на постојните општествени односи, засновани врз степеност токму на општествено-економското уредување и развојност.

Преставниците на ***интеракционистичката теорија*** (В.Лабов, Х.Бекер, Ц.Китас, Е.Сируел, П.Кеди, итн.) сметаат дека општественото уредување, општествено класната и социјалната, културната припадност (раса, пол, етничка, религиозна, и сл.) во голема мера влијае и го детерминира поставеноста, очекувањата и успешноста или неуспешноста на младата генерација, т.е на учениците во воспитно-образовниот систем. Основната причина за застапување на ваков пристап според преставниците на интеракционистичката теорија лежи во интеракциските односи што постојат меѓу наставниците и учениците, односно од начините како наставниците и учениците ги интерпретираат ситуациите во школувањето и какви значења тие им придаваат.

Во склоп на наведената теорија постојат и две подтеории, и тоа : *теорија на етикетирањето и теоријата на самоисполнувачкото пророштво.*

Според преставниците на теоријата на етикетирањето (Галтоновиот и Пигмалиновиот учинок) се смета дека во интеракцијата меѓу наставникот и ученикот, секое ученичко отстапување во однесувањето или постигнувањето се етикетира со некој воглавно непријатен синоним од страна на наставникот. При

таквото етикетирање се "прикачува" и одредениот атрибут на личноста на ученикот (а не неговите/нејзините постапки и чинови) со што кај истиот се појавува тенденција за прифаќање и однесување согласно етикетата.

Според преставниците на теоријата на самоисполнувачкото пророштво (Розентал, итн.) наставникот врз основа на своето сопствено предвидување и очекување го гради својот однос и интеракција кон ученикот со што директно го детерминира и успешноста на истиот ученик. Имено позитивниот однос на наставникот влијае врз создавањето на сликата за себе од страна на ученикот, а аналогно на тоа и на сопственото однесување.

Имплицитните теории за воспитанието се засновуваат на ". . . . уверувања и претпоставки . . . . во корелација помеѓу начини на постигнување кон детето и развивање на одредени црти на личноста кај детето". (Хавелка, Н.,1996, стр.49.). Според наведените теории кога се работи за воспитанието на учениците, наставникот има таков однос кон нив што преставува комбинација на сопственото искуство и разбирање на односот на неговите претходни наставници, на сознанието на односот на останатите наставници во неговата блиска или подалечна средина, како и на неговите нови сознанија и искуства од организираното или индивидуалното усовршување. Всушност имплицитните теории укажуваат на создавање и развивање на односот на поединецот, т.е наставникот како возрасна, зрела личност врз основа на сопствената општествено-социјална и културолошка основа често пати несвесно усвојува и гради одредени претпоставки кои во голема мера влијаат врз квалитетот на неговиот однос кон другите, т.е учениците.

Имплицитните теории при разгледување на наставникот и неговиот однос кон учениците укажуваат на значењето на личноста на самиот наставник, сметајќи дека ". . . . наставникот пред се треба да има добар карактер, јасни морални начела, прилагодени на возраста на ученикот.", од наведените теории следи дека лош наставник е тој што "не го сфаќа ученикот, кој со еден аршин семери себе си, а со друг учениците . . . . . кој е секогаш во право, а ученикот е секогаш виновен. . . . . ".(Хавелка, Н.,1996, стр.50.).

8.2. Позначајни пристапи кон односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет

Хуманистичкиот пристап посебно значење му придава на емоционалниот аспект на воспитанието како и на развојот на секој поединец, неговата потреба за самоактуализација и развој на сопствените потенцијали.

Преставниците на хуманистичката педагогија ја истакнуваат важноста на ". . . . квалитетот на меѓучовечките односи ". Од наставникот се бара да биде вистинско "конгруентно лице, да ги прифаќа своите вистински чуства, да има разбирање за учениците и да ги прифати такви какви сé"(Bognar, L. & Matijevič, M., 1992, стр.13). Истотака преставниците на наведениот пристап сметаат дека "тој (наставникот, а.з) ќе сака (настојува, а.з) квалитетот на односите со групата да бидат такви што на сите да им бидат достапни неговите чуства, а да не им бидат наметнати, т.е да не станат со ограничувачко влијание. На тој начин тој би можел да учествува во возбудувањето и одушевувањето на учениците за сопственото учење, а да не инсистира тие (учениците, а.з) да ги пратат неговите чекори: за учениците не би било ни награда ни казна за неговото (наставниковото, а.з)чуствување: на незинтересираност, задоволство, изненадување или милина кон поединците или групни активности. Тој би се надевал дека може едноставно да каже за себе :"Не ми се допаѓа тоа", а ученикот истотака да може да возврати "А мене ми се допаѓа".(Rogers,K -1985).

Представниците на ***социоцентристичкиот пристап*** сметаат дека поединецот, во случајот ученикот, треба да се воспитува, развива, менува во согласност со општествените норми, закони, вредности и барања. Во контекст на наведеното социоцентристичкиот пристап повеќе се залага за авторитативни односи и комуникација меѓу наставникот и ученикот, додека пак комуникацијата ученик-ученик во наведениот процес е непожелна.

Ваквиот пристап не доведува до квалитетни односи ниту до квалитет на односите меѓу наставниците и учениците и тоа не само од аспект на водењето, стилот на работа, комуникација, од аспектот на вистинска интеракција меѓу наведените субјекти како посебни личности, туку и од степенот на "идеалност" на конкретното општество и нејзиното навлегување во индивидуалното и личното.

Педоцентристичкиот пристап во воспитанието се залага за развивање на човечките потенцијали, менување на општеството според човечките потреби.

Значи човекот сам по себе е вредност, со лични способности, потреби, интереси и слично, а како дел од едно општество истиот влијае врз обликувањето и менувањето на истиот.

Педоцентристичкиот пристап воглавно се залага за анархични односи од причина што ученикот се смета за слободен и самостоен во одбирањето и изведувањето на активности, со доминација на комуникацијата ученик-ученик.

Иако наведениот пристап во центарот на внимание го има детето, ученикот, емоционалниот и индивидуалниот аспект на развој на личноста, сепак до одредена мера го занемарува влијанието и местото на општеството, воспитанието, социјалната сфера и социо-општествената детерминираност на поединецот, што преставува значајна пречка во толкувањето и третирањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Адаптибилниот пристап е карактеристичен за социјалистичките општества од сталинистички тип, со кој се претпоставува дека училиштето не може да го менува општеството туку дека ученикот се менува ". . . . во согласност со тие општи потреби"(Bognar, L. & Matijevič, M., 1992, стр.9).

Во контекст на нашиот предмет на истражување, односите меѓу наставниците и учениците во адаптибилниот пристап се засновуваат врз постоење на дисциплина, ред со цел формирање на конформистичка и послушна личност, што всушност доведува до "невистински, нереален" квалитет на наведениот однос. Секое потиснување на личното, индивидуалното доведува до двојство, до кумулирање на лична безличност или незадоволство кое лесно може да еруптира и резултира со едностраност или целосна спротивност од предикуваниот пристап, т.е воспитание и воспоставени односи.

Еманципацискиот пристап се залага за развивање на слободна и критичка личност со одредена доза на самостојнос која се согледува во пристапот и односот кон општествената стварност. Од друга страна односите меѓу наставниците и учениците се засновуваат врз начелата на солидарност, самоуправување и договарање.

Еманципацискиот како друга крајност на адаптибилниот пристап иако со право се смета дека повеќе се ближи кон хуманистичкиот приод во воспитанието и воспоставувањето на односите меѓу наставниците и учениците, сепак личноста на ученикот неможе целосно да го "оперира" и оттргне од општеството, поставените воспитни, општествени цели, норми, вредности, итн.

Основното образование како еден од факторите за воспитание и развивање на личноста на ученикот, истовремено преставува и еден релативен еманципаторски фактор, а со ***системскиот пристап*** се претпоставува дека врз основа на ***кибернетиката*** ќе се анализира како системот на управување и регулација, така и на комуникација и квалитет на односите меѓу наставниците и учениците.

Критиката на системскиот кибернетизираниот пристап воглавно се однесува во тоа што истиот доведува од една страна и до доста ладни односи меѓу наставниците и учениците, бидејќи наставникот треба се однапред (во вид на прецизни упатства) да го подготви својот правец на влијание, комуникација, положба и однос меѓу сопствените и ученичките цели, и слично, како и механички да се придржи кон нив и нивна реализација. Од друга страна учениците се ставени во многу незавидна положба и улога, третирајќи се како пасивни, роботизирани субјекти.

Креативниот пристап се залага за третирање на ученикот во контекст на сопствениот когнитивен, афективен, психомоторички и волјев аспект, земајќи ги во предвид неговите потенцијали и диспозиции.



Слика бр. 6. Хуманистички пристап во наставата (Stevanović, M., 2004, стр.194)

Ваквиот пристап кон светот на наставникот и ученикот, т.е светот на творечкиот индивидуален максимум означува креативна, односно креатолошка парадигма (според авторот М. Стеванович). Наведената парадигма влијае врз квалитетот како на односите меѓу наставниците и учениците така и врз целокупниот квалитет на основното образование.

Како една од посовремените сфаќања за постигнување на "вистински" квалитет во односите меѓу наставниците и учениците во училиште, т.е во основното образование е ***антропоцентристичката*** ориентација, пристап која почива на

хуманизам. " . . . . во такво училиште се води и посебна грижа за потенцијалите на учениците и наставниците. . . . Таа ги почитува своите ученици и наставници. . . . Таа се бави со учениците и наставниците"(Brajša, P.,1995, стр.9). Според наведената ориентација, пристап ". . . . потребни се наставници и ученици кои можат да го развијат и одржат човекот во себе и меѓучовечкиот однос меѓу себе, квалитетната љубов која тоа им го овозможува, активни мозоци на наставниците и учениците, мотивираноста за работа врз сопствениот развој и активирање на мозокот, демократско водење, тимска соработка и квалитетна комуникација". (Исто, 1995, стр.13)

9. Непосредноста и посредноста во односите меѓу наставниците и учениците во основното образование и нивниот квалитет

Како најевиденти се сфаќањата дека од аспект на видот денес во согласност со промените и осовременувањата во основното образование се повеќе се прават усилби за постоење на вистински ***непосредни, неформални и трајни односи***. Но сепак постојат одредени потешкотии кои најочигледно се запазуваат во постоењето на ***непосредни*** односи воглавно во училница од причина што непостои голема раздвиженост, менување внатре во строгите возрасно-одделенски поделби, како и во постоењето на одделенско-часовниот систем или пак во флексибилноста на избраните активности или пак задоволување на разни индивидуални потреби од страна на учениците и наставниците.

"Во текот на раната училишна возраст учителот делумно ја превзема родителската улога. Улогата на учителите е многувидна, учителката контролира, наградува и казнува, проценува и оценува, тешки, подучува на одговорност. Односот помеѓу детето и учителката може да биде различен, може да биде близок и чуствителен или далечен и формален."(Klarin,M.,2006,стр.91). Околу прашањето за ***формалните*** или ***неформалните*** односи меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет мора да се забележи дека истите повеќе се од *формален карактер*. Причината лежи во тоа што многу малку се остава простор за спонтаност, за вистинско меѓусебно познавање, градење на пријателство, доверба, алтруистичка љубов, грижа за доброто на другиот, толеранција и слично. Сите овие нешта не се помалку важни, подразбирливи или дека се случуваат сами по себе, туку се едни од примарните бидејќи не само што го формираат темелот за

градење на односи меѓу наставникот и учениците, туку истите оставаат долгорочни ефекти врз сегашниот и идниот когнитивен и социјален развој на учениците како млади личности (Hamre & Pianta-1999; Peisner & Feinberg i sorab.-2000). Кога зборуваме за целокупното основно образование би навеле дека односот меѓу учителот/ката и учениците од нижите одделенија, т.е одделенска настава се потрајни, по непосредни и по неформални отколку во предметна настава, првенствено од блискоста, поцврстата поврзаност, меѓусебното познавање, и сл., што го чуствуваат учениците поминувајќи подолг временски период со својот/ата учителот/ка. Неретко учениците од одделенска настава во основното образование својот/ата учител/ка го доживуваат како значајно лице, како родител и обратно, а причината не лежи само во возраста на учениците, туку според наше мислење во *поголемата емоционална и социјална поврзаност, слободата, иновациите и инвентивноста* (во кои одделенците преиначат) во остварувањето на воспитно-образовните цели, остварувањето и планирањето на програмата, осмислувањето на воспитно-образовната работа, положбата и улогата на наставниците и учениците, начинот на оценување и вреднување (описно и подоцна нумеричко), изведување на разни активности (наставни, вонаставни, итн.) и слично.

Воспитно-образовната работа, процес меѓудругото се третира и како интеракциски однос помеѓу две лица, а во нашиот случај меѓу наставникот и ученикот. При интеракцијата имаме непрекинато вршење но и размена на социјални, емоционални, културни влијанија (преточени во воспитанието), кои во однос на учениците доведува до нивно растење, развивање, формирање и социјализација. Во контекст на наведеното интеракцијата во основното образование не можеме да ја третираме вон влијателноста на останатите фактори како што се: наставниот план и програми; наставните предмети, содржини; воспитно-образовните цели, наставниот, вонаставниот процес и активности, наставните методи, форми, техники, средства, итн. Можеме да забележиме дека квалитетот на интеракцијата меѓу наставниците и учениците од основното образование зависи од комплексноста и сложеноста на наведените фактори.

Училиштето може слободно да се дефинира и како контекст во кој се формираат социјалните односи меѓу учениците и наставниците (Pianta-1999), истовремено укажувајќи на можноста за ***трајност, помалку трајност или нетрајност*** на истите. Во ова насока се поставуваат низа параметри низ кои може да се

предвидува и следи постојаноста на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование. Така ако го апстрахираме поширокиte микроелементи на социјалниот контекст, училиштето и се насочуваме кон *дијадниот однос* наставник-ученик ги добиваме следните параметри и тоа: личноста (наставник, ученик), социјалната и емоционалната блискост или одбојност, довербата, алтруистичката љубов, соработката или натпреварувањето, стилот на работа и раководење, комуникацијата, интеракцијата и слично што всушност се поврзува со нашиот предмет на истражување укажувајќи на важноста на истиот во остварувањето и развивањето на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Трајноста на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование според наше мислење не може да се третира еднакво и за наставникот и за ученикот. Иако поголемата тежина стои пред наставникот (пред се тој е лице со конкретна професија), ученикот како лице со поинаква улога до одредена мера влијае врз целокупниот резултат од причина што истиот ја преставува другата страна потребна за интеракција, за рефлексија. И тука како заеднички елемент на учениците пред се би било квалитетот на нивната личност (биолошки, психолошки, итн.), нивното искуство (позитивно или негативно), нивниот однос со останатите фактори (родители, семејство, црква, мали социјални групи, итн.).

10. Интерперсоналните односи меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет во основното образование

Интерперсоналните односи меѓу наставниците и учениците се едни од важните фактори кои го детерминираат квалитетот на односите меѓу нив, но и понатамошниот социјално-емоционален развој на самите ученици.

Врз целокупните односи како и односите меѓу наставниците и учениците во основното образование влијаат низа *надворешни и внатрешни фактори* кои воедно го следат и карактеризираат личноста низ целиот живот.

Од видот, квалитетот и фреквенцијата на интерперсоналните односи на личноста во својата средина, семејство, училиште и слично зависи и нејзиниот целокупен развој и општествено-социјално општење и слично во непосредната и посредната средина. "Со други зборови формирањето на општествено позитивно и лично задоволно лице во значајна мера зависи од зачестеноста и видот на

интерперсоналниот однос кое тоа лице го воспоставува во семејната, училишната, работната или пошироката општествена средина.. (Knjajić, S., 2002, стр.11.).

Денес училиштето се сваќа како посебен и сложен *социјален организам* во кој се одвиваат различни интерперсонални односи и тоа од *внатрегрупен и меѓугрупен, хоризонтален и вертикален карактер.* Извршувањето на поставените воспитно-образовни цели, функција на училиштето изискува првенствено и перманентно поттикнување и развивање на квалитетни интерперсонални односи меѓу наставниците и учениците и тоа во склад со останатите општествени и социјални односи.

При разгледување на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование еден од значајните видови на односи преставуваат интерперсоналните односи. "Најзначајните интерперсонални односи се помеѓу родителите и децата, наставниците и учениците, меѓу учениците, меѓу наставниците, меѓу родителите и сл.". (Педагошка енциклопедија 2, 1989, стр.141). Во таа насока "Истражувањата во психологијата и педагогијата најчесто се баваат со непосредните интерперсонални односи во поедини видови на воспитни групи, на пр. во семејството, училишното одделение, врсничките групи . . . . и сл. Две димензии се битни за утврдување на воспитната вредност на односот во контактните групи: *емоционалната*, која се огледува во заемното манифестирање на срдечен и топол однос наспроти воздржаниот и ладниот однос, и *контролата*, која се огледува во обемот и карактерот на контролата која возрасните членови на групата ја остваруваат над однесувањето на децата, односно учениците". (Исто, 2, 1989, стр.142).

Во основното образование разгледано како одделен посистем (кој подолго трае, учениците поминуваат низ развојно различни фази, периоди, и сл.) индивидот во навидум "познатото,, опкружување поминува низ различни и силно влијателни фази и видови на воспоставување на интерперсонални односи. А воспитно-образовниот процес било од кој вид, форма итн., со воспоставените, постојните интерперсонални односи доведува до развивање, менување на личноста на ученикот. Затоа се смета дека интерперсоналните односи меѓу наставниците и учениците се едни од примарите чинители на формирање на посакувана, позитивна личност.

Наставникот преставува важен фактор во воспоставувањето и негувањето на » позитивни интерперсонални односи« со учениците и воедно е главен промотор за

истите. За остварување на наведеното ". . . . од суштинско значење е наставникот да одржи отворени »канали« на комуникација со сите ученици и при тоа да манифестира интерперсонални квалитети како што се емоционалната топлина, довербата и разбирањето. Освен тоа, под синтагмата »интерперсонални квалитети« се подразбира и »ослободувањето« од традиционалното спречувачкото видување на наставникот како »безчуствителен занаетчија«. Многу наставници емоционално се топли и чуствителни луѓе, но често се трудат да таа »емоционалност« ја остават пред вратите на училницата. Потребно е да ги охрабриме да своите човечки квалитети ги искористат така да слободно ги манифестираат во процесот на остварување на наставниот програм. Потребно е да ги увериваме дека тоа што имаат чуства и што го »откриваат« своето човечко лице не му штети на наставниот процес". (Knjajić, S., 2007, стр.23).

Честопати квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование се разгледува низ призмата на социјалните *улоги, однесувања на учесниците, воспитно-образовните цели и слично.* Истото неретко доведува да т.н "***социјално незнаење***" (Clark-1976) која во суштина се стекнува од "стерилизирање и несреќавање" на личностите во наведените интерперсонални односи, а во нашиот случај на наставниците и учениците во основното образование. Без оглед на возраста на учениците и специфичноста на основното образование, процесот на социјално незнаење не е нешто страно и не присутно, туку напротив денес со преголемото акцентирање на остварување и концентрирање на успешност и ефикасност во постоечките улоги, посакувано и прифатливо однесување и остварување на поставените и зацртаните воспитно-образовни цели итн., *несреќавањето, несредбата и човечкото неконтактирање* се повеќе стануваат практика и реалност. Колку е присутно вистинското среќавање и средба на личностите (меѓу наставниците и учениците) во текот на воспитанието и образованието, учењето, активностите, заедничкото делење на времето и просторот во училиштето и сл., и тоа не само како нужност, туку како потреба, желба која постои низ целокупната развојност и менување на самите личности вклучени во воспоставените односи меѓу нив. Во прилог на наведеното денес од наставниците се очекува да се ". . . . одговорни, критични, кооперативни и храбри. Овие се суштински квалитети кои се неопходни за развој на интерперсоналните односи не само со учениците туку и со широката социјална средина,, (Knjajić, S., 2002, стр.30).

Во контекст на интерперсоналните односи важни се три заклучоци и тоа:

1) наставникот треба да го гледа и прифаќа ученикот како ". . . . . лице кое освен образовни потреби има интересирање и за живот вон училиштата, чуства кои можат лесно да се повредат, планови и очекувања, ... со еден збор, сопствен живот кој неможе да се оквалификува, само со терминот "ученик., "(Исто, 2002, стр.31).

2) Од друга страна ученикот иако не мора да има исти ставови, желби и слично како наставникот, истиот треба да го почитува, разбира, прифаќа како возрасна личност со сите доблести и мани, стравови, очекувања, соништа итн., и воедно како една несовршеност со низа обврски кои не се единствени во неговиот/ нејзиниот живот, со ограничена моќ и способност и слично. Ваквото гледиште на интерперсоналните односи укажува на динамичност и нерамномерност на истите како во една конкретна ситуација, временски интервал така и на развојност.

3) Како трет заклучок би било третирањето на интерперсоналните односи како неодвоени и зависни од останатите социјални интерперсонални односи на ученикот (во семејството, меѓу врешиците, итн.). Истотака треба да се одбегне сваќањето и користењето на интерперсоналните односи (најчесто) како средство за влијание, пренесување на ученикот од страна на наставникот, туку како цел, потреба за развивање и хуманизирање на учениковата но и наставниковата личност.

Во релација на интерперсоналните односи "*интерперсоналното разбирање*" подразбира имагинарни реакции на тоа што другите лица ќе го направат, поставување во нивна положба и освен тоа, разбирањето на нас самите зависи делумно и од чуствителноста и толкувањето на реакциите на другите на тоа што го зборуваме или правиме. Затоа еден од задачите на педагогијата би била проучувањето на структурата и динамиката на *формативните интерперсонални односи*, т.е формирањето на личноста на учениците со посредство на интерперсоналните односи и заедничките активности на наставниците и учениците *во* и *вон* училницата. . . . . Впрочем самата воспитно-образовна ситуација не е ништо друго освен интерперсонален однос: во тоа се кријат нејзините можности и нејзините ограничувања". (Knjajić, S., 2002, стр.32). Во контекст на наведеното многу истражувања укажуваат на поврзаноста помеѓу интерперсоналните односи (меѓу наставници и ученици) и ефектите и ефикасноста на воспитно-образовната работа (Wentzel & Asher -1995). Истотака

низа автори укажуваат на важноста на интерперсоналните односи во остварувањето и унапредувањето на воспитно-образовниот процес (Neill-1960; Rogers-1969; Holt-1974, Đordević-1985; итн.). Успешноста на наведеното е детерминирано од два аспекти:

1) посредување на наставните предмети, содржини, методи, форми, техники, средства, итн;
2) почитување на личноста како посебност, неповторливост.

Првиот аспект го означува ставот дека остварувањето и развивањето на позитивни, демократски односи меѓу наставникот и ученикот мора да се одвива со и преку адекватни наставни содржини, методи, форми, техники, средства и слично. На пример како наставникот ќе влијае врз учениците да ги почитуваат другите ако истиот не ги воспитува за тоа и се служи со сосема спротивни на почитување методи, средства, итн.

Вториот аспект укажува за важноста за развој и унапредување на интерперсоналните односи меѓу наставниците и учениците преку запазување прифаќање и почитување на посебноста на секоја личноста вклучена во наведените односи.

Кога се зборува за интерперсоналните односи во наставата, воннаставните и слободните активности значајни се и две елементи:

а) автентичноста, т.е бидење "човек за себе..;
б) опстојување и балансирање на наставникот со сериозноста и тежината што ја прави неговата професија. (според Pithers-1995).

Иако наставникот има одредена улога, задачи, задолженија и сл., истиот не може во целост да ја контролира воспитно-образовната ситуација во која се случуваат интерперсонални односи. Посебно во случаеви кога имаме еден наставник во одделение или група од над триесет ученици. Од друга страна меѓу наставникот и ученикот во интерперсоналните односи се појавуваат и две специфични појави кои потекнуваат од нивната положба и улога во воспитанието и образованието и тоа: *интерсоналност* (должности и права) и *интерперсоналност* (уважување, пријателство, почитување, наклонетост, итн.) (според Downie-1974).

Корелацијата меѓу наведените појави се движи од институционално до целосно интерперсонално, укажувајќи на потребата за балансирање, т.е жонглирање со цел постигнување на квалитетни интерперсонални односи меѓу наставниците и учениците. Едноставно". . . . училиштето како институција одредеува *што* ќе

работи и *како* ќе се однесува наставникот и ученикот.. (Knjajić, S., 2002, стр.20). Значи кога зборуваме за интерперсоналните односи и нивниот квалитет не можеме и не смееме да ги третираме како односи надвор од имперсоналноста,бидејќи пред учесниците постои одредена цел, задача, итн., која е и институционално добиена, но истовремено не можеме и не смееме да ги третираме ни надвор од личното (најмалку така би требало да биде). Од друга страна ако сé третираме низ призмата на интерперсоналното тогаш самото остварување на воспитно-образовната дејност, работа и процес се доведува под знак прашалник.

За успешни интерперсонални односи меѓу наставниците и учениците од основното образование меѓудругото потребно е постоење и на: "(1) *отвореност*-лесно е да се биде директен и искрен еден кон друг; (2) *грижливост* - кога секој знае дека тој другиот го почитува; (3) *меѓузависност* (што е спротивно од зависноста); (4) *самостојност* – која допушта да секој ја развива својата единственост, креативност и индивидуалност; (5) *взаемно задоволени потреби* – така да ниедна потреба не е задоволена на сметка на потребата на другиот". (Гордон, Т., 2003, стр.17).

11. Видови на водење, воспитниот стил на наставниците и квалитетот на нивниот однос со учениците во основното образование

Во поновото време значаен дел од педагошките истражувања се однесуваат на прашањето поврзано со видови или типови на водење и нивната важност првенствено за односите меѓу наставниците и учениците. Од друга страна кога зборуваме за односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет токму видовите на водење преставуваат еден од значајните но истовремено и "воочливите" фактори-детерминанти.

Под поимот ***водење*** се подразбира (Ammelburg, 1992)". . . . . влијанието врз едно или повеќе лица, со цел тие да ги променат своите гледишта и однесување. Манипулирањето е влијание врз други против нивната волја. Да се влијае врз други може врз основа на став или доверба. Контролата е потребна, но довербата е битна. Користењето на стравот открива слабост на водењето и недостаток на квалификациите на водителот (Brajša, P.,1995, стр.101).

Во педагошката литература поимот ***раководење*** или типови на раководење се поистоветува и со поимот "***воспитни стилови***", односно ". . . . .за разлика од претходната терминологија која под истиот поим подразбирала "типови на раководење". Термините се изменети, но значењето е исто"(Stevanović, M..& Ajanović, Dž.,1997, стр.187). Според наше мислење при процесот на водење, раководење или воспитните стилови од страна на наставникот доаѓа до израз и неговото/нејзиното однесување, намерните или ненамерните постапки кои повеќе или помалку влијаат врз учениците, а кои од друга страна го сочинуваат воспитниот стил на самиот наставник. Видовите на водење, раководење и воспитните стилови влијаат врз самите односи и нивниот квалитет но и врз воспитната, социјалната и емоционалната клима во училницата и воопшто училиштето. Истотака ние се определивме за поинтегративно разгледување на видовите водење, раководење и воспитни стилови во контекст на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од следните причини:

а) следствено на педагошкиот речник според кој односите се дефинираат како поширок поим под кој спаѓа и водењето, раководењето и воспитниот стил;

б) начинот на водење, раководење и воспитен стил се поврзани поими од причина што при секое од наведените аспекти постои поврзаност помеѓу комуникацијата, однесувањето, интеракцијата, емоциите, и сл., преку кои се определува (во крајна инстанца) квалитетот на самите односи меѓу наставниците и учениците;

в) се овозможува поблиску разгледување на комплексноста на односите меѓу наставниците и учениците;

г) се надминува одделното набројување на видовите водење, раководење и воспитни стилови кои всушност и се набројуваат како и видови на односи меѓу наставници и ученици;

ѓ) опфаќање на варијациите на преклопување, доближување и взаемност на подвидовите во процесот на односите меѓу наставниците и учениците.

Според наведеното во понатамошниот текст ќе ги разгледуваме и интегративно третираме прашањата поврзани со видови на водење, раководење, воспитен стил, нивните одлики и начини на воспоставување и одржување, односно: ***авторитативниот, демократскиот и анархичниот вид на односи.***

Кога зборуваме за односи, тогаш сваќајќи го водењето како влијание на едно лице врз друго лице/лица во случајот наставник-ученици, а раководењето како начин

да "(наставникот, а.з). . . . не го спречува учениковата спонтаност, самостојност и активност, туку ја поттикнува неговата иницијатива, самостојност, творештво, го развива и ја проширува неговата сфера→интереси. . . . .тој е и соработник и помагач на учениците".(Педагошка енциклопедија 2, стр.316), тогаш однесувањето, личните карактеристики и професионалноста на наставникот избиваат како примарни фактори кои го крактеризираат и видот на односи од аспект на водење, раководење и воспитен стил. Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование зависи од преовладувачкиот вид, т.е дали постојат авторитативни, демократски или анархични односи. Наведуваме преовладувачки бидејќи сме на мислење дека во практиката не постојат "чисти" видови на водење, раководење и воспитни стилови, туку воглавно авторитативни, демократски или анархични односи.

Авторитативното водење се карактеризира со т.н "цврсто" водење, со постоење на хијерархиски релации меѓу наставникот и учениците, со централизација на одлуките, правилата, однесувањето, со доделување, одредување и контрола на задачи, нетранспарентност. Наставникот кој применува авторитативно водење е тој кој посакува и има целосна контрола, иницијативност, зависност од него, кој ја диктира работата, одлучува, заповедува и реализира, се служи со "свои" правила и начела, неговата желба се исполнува, неговата волја се почитува, тој е важен, неповторлив, тврдо се држи до спроведувањето на тоа што го наумил. *Комуникацијата* меѓу наставникот и учениците се остварува според селективноста на потребите и одлуките на наставникот, додека пак *мотивацијата* се остварува според казни, правила и заповеди.

Однесувањето на наставникот при авторитативно водење и воспитен стил според низа автори и истражувања предизвикува агресивност, конфликтност, отпор или целосна пасивност кај учениците, со елементи на апатичност и незаинтересираност за работа и соработка. Често пати кај учениците се појавува и желба за имитирање на авторитативното водење на наставникот и со тоа се отвара пат за доминација, повисока агресивност кон поповлечените ученици со што се намалува степенот на кохезивност и силина на групите (учениците). (Lippit & White & Lewin- 1938; Gordon-1977; Andrilović & Ćudina-1985; Rahn-1992; Ammelburg-1992; Tannenbaum & Schimd -1993; Steyer- 1993; Brajša-1995; итн.).

Во сферата на *меѓучовечките односи* (Kirsten & Müller- Shwartz-1990) автократското водење предизвикува ". . . . .страв, недоверба и неискреност, на

подрачјето на комуникацијата стратешко манипулирање, искривување и прикривување, во подрачјето на постигнување на цели манипулација, наговорење и закани. . . . ."(Brajša, P, 1995, стр.102). А во релација на *социјалните односи* под влијанието на авторитативниот наставник и начин на водење и воспитен стил често се случува појава на поларизација на учениците, формирање на т.н "отпаднички, бунтовнички"или мини групации, но и "исфорсирани ученици". Сето наведеното доведува и до отежнување на социјалната прилагоденост и формирање на социјално одговорно однесување кај учениците. Додека пак *емоционалниот развој* на учениците без разлика на нивната позиција (во и вон формираните групи) е под големо прашање поради негативната осцилација на личните потреби во однос на авторитативноста на наставникот.

Една од малубројните позитивни страни на авторитативното водење и воспитен стил од страна на наставникот е тоа што при т.н рутински работи одлуките се донесуваат брзу, со одговорност на водителот, во случајот на наставникот.

Демократското водење се карактеризира со тоа што наставникот донесува правила и одлуки во согласност со учениците, првенствено усогласени со индивидуалните карактеристики, возраста, потребите и интересите на учесниците. При демократското водење, раководење и воспитен стил, наставникот е транспарентен во работата со учениците, во оценувањето и одлучувањето, инсистирајќи на кооперативност. При демократското водење не постојат строго хијерархиски односи, туку партнерски, со цел постигнување на поголема кохезивност, доверба, толерантност, среќа и почитување помеѓу сите учесници без разлика дали се работи за наставник или ученик. Позитивната страна на демократското водење првенствено лежи во помала оптовареност на наставникот, а поповолни услови за позитивен развој на учениците, повисока мотивација, заедничко донесување на одлуки и слично.

Комуникацијата во демократското водење и воспитен стил е двонасочна во сите релации: наставник-ученик или ученици и ученик-ученик, полно со самодоверба, почитување на различност, и сл. *Мотивацијата* е во повисоко ниво и со интенција на јакнење на внатрешната мотивација и заедничката работа.

Однесувањето на наставникот при демократското водење и воспитен стил доведува до поголема кохезивност и единство на учениците, отпорност кон разни фрустрации, изнаоѓање на заеднички решенија во разни тешки ситуации. Ваквиот вид на водење и воспитен стил довесува до односи полни со соработка,

партнерство, искреност, одговорност, отвореност, доверба, толерантност, оригиналност, креативност и критичност.

Во сферата на *меѓучовечките односи* (Kirsten & Müller- Shwartz-1990) демократското водење предизвикува ". . .отвореност, доверба и самодоверба, на подрачјето на комуникацијата спонтаност, успешно пренесување на пораки и можности за објаснување, на подрачјето на постигнување на цели самоодредување, почитување и успешно решавање на проблеми, а на организационо подрачје насоченост кон вистинските содржини, успешна поделба на задачите и меѓусебна зависност".(Brajša, P.,1995, стр.102). Значи во *социо-емоционалната сфера* демократското водење и воспитен стил ги јакне позитивните, пријателски односи меѓу наставникот и учениците, како и меѓу самите ученици, со што се поттикнува и подобрува социјалното прилагодување, социјалното одговорно однесување и социјалната одговорност на самите ученици. Истотака кај учениците во голема мера се остварува поттикнување и негување на емоции на поврзаност, припадност, топлина, сигурност и задоволување на личните и колективните потреби. При примена на демократско водење и воспитен стил од страна на наставникот се постигнуваат и поголеми воспитни и образовни резултати кај учениците (White & Lippitt-1964-; Douglas-1984; итн.).

Негативната страна на демократското водење може да се воочи само во случајите кога наставникот очекува одлуки кои ја надминуваат зрелоста на учениците, потоа времето кое е потребно за вклучување на сите ученици и излистање на сите можни идеи и решенија. Истотака понекогаш мотивираноста за заедничка работа се губи при демократски избор на постапки и начини на работа, т.е индивидуалноста наспроти колективното.

Анархичното или laissez-faire (или пермисивното) водење и воспитен стил се карактеризира со давање на потполна слобода на учениците и тоа не од хуманистички или јасно поставени цели, туку како најдобар и најбезболен начин за избегнување на одговорноста на наставникот. Во анархичниот вид на водење и воспитен стил не постои ниту јасен став, процедура или правило за позитивно или негативно оценување на работата на другиот. Наведеното укажува на отсуство на кооперација и компетенција, сите работи и односи се случуваат инцидентно, нецелосно, непотполно. При анархичното водење и воспитен стил учениците не можат заеднички да завземат некој став или иницијатива за работа бидејќи како група не можат ништо до крај да завршат, значи нема координација и соработка

со јасно определени цели и улоги. Истотака при наведениот вид на водење и воспитен стил постои многу низок степен на контрола.

Комуникацијата при наведениот вид на водење и воспитен стил е препуштена на вирот на секојдневието, што значи дека наставникот не успева да воспостави потрајна двонасочна комуникација со учениците и ако некогаш успева тоа се мал број на ученици и со краткотраење. *Мотивацијата* е истотака препуштена на случајноста и индивидуалноста на учениците. Не постои стимулација и континуирана мотивација на учениците.

Однесувањето на наставникот при индиферентното водење и воспитен стил доведува до намалување и губење на чуството на припадност на групата, јасното дефинирање на целите, задолженијата, одговорноста. Ваквото водење доведува до дезориентираност на учениците, мала скоро никаква ефективност и ефикасност во работата, слаби резултати, недисциплина, индивидуализам кој се граничи со егоизам, стихијност и анархичност.

Од *социо-емоционален аспект* анархичното водење и воспитен стил доведува до недоследност и мала развиеност на социјална одговорност кај учениците, со што се влијае и врз нивното социјално одговорно однесување и прилагоденост во училиштето и понатамошниот живот.

Негативната страна на индиферентното, рамнодушното или laissez-faire водење и воспитен стил се карактеризира со давање на потполна анархична слобода на учениците, неконтинуирано вклучување на наставникот, недисциплината, неодговорноста, лошата работа, непотполно остварување на целите, и слично.

Кога зборуваме за видовите на водење и воспитен стил несомнено укажуваме на предностите и значењето на демократскиот вид иако во литературата постојат и одредени класификации кои ги допираат токму варијациите помеѓу наведените видови од причина што непостојат "чисти" видови туку пропорционално пофреквентно застапување и применување на еден од наведените видови на водење и вопситен стил. Во областа на односите меѓу наставниците и учениците во основното обтазование често пати се појавува потребата но и задолжението од постоење на авторитет на наставникот што не смее да се поистоветува со авторитативност. Авторитетот на наставникот меѓудругото се постигнува кога ". . . . неговото влијание не зависи од средствата на принуда, од постојаното поврзување на однесувањето на учениците со казни или награди и со други надворешни притисоци, туку пред се од привлечноста на неговата личност,

неговиот начин на работа, довербата кон учениците и угледот меѓу останатите наставници. Авторитетот на наставникот е одраз на сликата која учениците го стекнале за него низ секојдневната интеракција. Доколку учениците го наблудуваат како добронамерно, правично и срдечно лице, како стручњак чии работни и вредносни стандарди се јасни и доследни, ќе ги прифаќаат не само неговите директни барања туку и неговиот однос кон работата, начин на размислување, вредностите и ставовите за кои се залага... (Педагошка енциклопедија 1, 1989, стр.41).

12. Кооперација, компетиција и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование

Кооперацијата преставува еден вид на социјална интеракција што поединецот ја остварува работејќи заедно со други со цел остварување на одредена цел, задача, потреба, итн., но и истовремено заеднички поделувајќи ги резултатите од нивната работа. (Deutsch-1949, 1960).

Во последните децении многу истражувачи укажуваат на поврзаноста помеѓу кооперативноста, решавање на социјални проблеми (Erwin-1993; Sheridan-1995; Wentzel&Asher-1995;Hartup-1996;Rubin et al-1999; Gillies-2000; итн.), училишното постигнување (Slavin-1980; Johnson & Holubec-1990) и интерперсоналните односи (Sharan-1980; Johnson, Johnson & Maruyama-1983; Slavin & Hansell-1983; итн).

Поимот *кооперативно учење* ги опфаќа наставните техники со чија помош учениците се поттикнуваат да работат заедно на остварување на училишните задачи. Истовремено за наведената работа но и во зависност од постигнувањето на целата група учениците добиваат и награди во вид на оценки, пофалби, признанија и слично.

Стратегиите на кооперативното учење ги карактеризираат две аспекти (според Slavin-1980) и тоа:

1. *структура на целта;*
2. *структура на наградувањето.*

Структурата на целта (според Deutsch-1949) се засновува на три вида и тоа:

- *кооперативен* (целта на поединецот е поврзана со целите на останатите во групата и остварувањето зависи од остварувањето на целите на другите. Значи постои позитивна кореалција на целите);

- *компетитивен* (целта на поединецот се остварува само кога другите членови на групата не можат да ги остварат своите цели. Значи постои негативна корелација на целите);
- *индивидуален* (остварувањето на целта на поединецот не влијае врз (не) остварувањето на целите на останатите членови во групата. Значи не постои корелација на целите).

Структурата на наградувањето се однесува на разни видови на наградување кои се добиваат и доаѓаат од наставникот. Истотака и ова структура има неколку подтипови и тоа:

- *кооперативна* (груписта награда се користи како поттик за сите членови на групата. Значи постои позитивна меѓузависност на наградите);
- *компетитивна* (наградата е индивидуална бидејќи успехот на еден ученик зависи од неуспехот на другиот или другите. Значи постои негативна меѓузависност на наградите);
- *индивидуална* (наградата е индивидуална бидејќи успехот на еден ученик не зависи од успехот на другиот или другите ученици. Значи имаме независно наградување).

Кооперативното учење помага при остварување не само на интерперсоналните цели туку и во прифаќањето на хетерогеноста на другиот или другите, надминување на предрасудите, етикетираньата, развојот на пријателствата, итн. Наведеното е важно од причина што денес основното образование, односите меѓу наставниците и учениците, меѓу самите ученици како и впрочем и сите сфери на општествено-социјалното живеење стануваат се похетерогени, поразнослојни и динамични, а со тоа се зголемува потребата од воспитание на позитивни, кооперативни односи. Во контекст на тоа кооперативните стратегии, методи, техники, активности кои ги планира и применува наставникот истите влијаат врз кооперативното учење и искуство на учениците и развиваат поле за прифаќање, сваќање на другите различни од себе, како на пример: ученици со различна етничка припадност, пол, јазик, посебни потреби и слично.

Многу истражувачи се на мислење дека изборот и примената на *наставните методи* многу повеќе влијае врз остварувањето на воспитно-образовниот процес, а со тоа и на односите меѓу наставниците и учениците, отколку што се мисли во

практиката. Имено од начинот на планирање, определување, примена на методи во наставата и воннаставните активности во голема мера зависи не само остварувањето на воспитно-образовните цели, туку и когнитивниот, афективниот и социјалниот развој на учениците.

Кога зборуваме за кооперација во односите меѓу наставниците и учениците потребно е да наведеме дека наставниците кои применуваат кооперативно учење, методи, стратегии, техники итн., ги потенцираат позитивните односи меѓу самите ученици. Односно *кооперативните активности* во наставата и воннаставните активности овозможуваат: а) подобрување на интерперсоналните односи, б) зајакнување на самопочитувањето, в) почитување на другиот и другоста, г) прифаќање на различност, ѓ) подобрување на училишниот успех, е) зголемување на емпатичноста, ф) прифаќање на индивидуалните разлики и посебности, итн.

"Постојат многу емпириски докази дека *кооперативното учење* доведува до позитивни интерперсонални односи кои се карактеризираат со взаемната наклонетост, пријателско однесување, взаемното почитување, спремност да се сослуша мислењето на другиот, желба да се стекнува почитување од другите ученици. Освен тоа *искуството* стекнато во кооперативните активности го намалува стравот од училишниот неуспех, ја зголемува самодовербата и го доведува поединецот до уверението дека е прифатен од своите одделенски другари, дека другите ученици се интересираат и се грижат за тоа како и колку тој учи и дали можат да му помогнат во совладувањето на наставното градиво; *кооперативно ориентираните ученици* ги сакаат и почитуваат своите другари без оглед на тоа какво е нивното училишно постигнување... (Knjajić, S., 2002, стр.79).

Процесот на прифаќање се остварува од интеракцијата која пак се засновува од *кооперативното искуство* на поединецот. *Прифаќањето* доведува до подобра и позитивна интеракција; повисоко училишен успех; позитивни емоции; реално и објективно перцепирање на самиот себе и на другиот; објективно сваќање на сопствените и туѓите гледишта; и слично. Додека пак процесот на *отфрлување* произлегува од интеракција чии контекст е негативен и доведува до: конфликти; негативна интеракција; негативни емоции; ослабување на училишниот успех; нереално и необјективно перцепирање на другиот и често на самиот себе; неможност за прифаќање и сваќање на туѓите гледишта; и слично.

За *унапредување на кооперацијата* (според Шевкушич-2003) потребно е запазување на следните компоненти: 1) позитивна меѓузависност на учениците во

групата; 2) унапредувачка интеракција лице во лице; 3) индивидуална одговорност: 4) учење и континуирано усовршување на социјалните вештини; 5) групно процесирање. Значи 1) учениците треба да се поврзани и да се доживуваат како меѓузависни едни од други, т.е нивниот успех зависи од успехот на секој поединечно; 2) учениците да комуницираат директно, квалитетно и да имаат однесување кое охрабрува и поттикнува; 3) учениците треба да имаат правилна распределба на задачите, независно да се вреднува секоја индивидуална работа и да постои лична одговорност; 4) потребно е да се применува активно слушање, дискусија, дијалог, дебата, управување и разрешување на конфликти и проблеми, итн; 5) учениците треба да посветат внимание, време, постапки и сл., за меѓусебна дискусија, вреднување на нивната работа како и изнаоѓање на подобри решенија. Истотака посебно внимание и се посветува на квалитетот на комуникацијата која се одвива меѓу учениците во текот на кооперацијата.

"***Компетицијата*** во училиштето создава ситуација во која постојат »победници« и »губитници« што доведува до ниско самопочитување кај »губитниците«. . . . . доведува до намалување на самопочитувањето (Johnson & Ahlgren, 1976). Дури и успешните ученици тешко ја поднесуваат неизвесноста на компетитивната ситуација и понекогаш прибегнуваат кон измами за да го одржат својот висок академски статус...(Krnjajić, S., 2002, стр.94).

Компетицијата е карактеристика на традиционалните училишта во кој и начинот на оценување, т.е филозофијата на оценувањето, меѓудругото доведувајќи до отфрлување на одреден број на "нестандардни.. ученици. Од друга страна компетенцијата ако се применува неправилно, со негативност и зачестеност кај учениците доведува до социјална изолација, повлекување, агресивност, осаменоста или напуштање на самото училиште. Во релација на социјалните односи меѓу учениците едностраната и континуираната примена на компетицијата кај учениците доведува до неразвивање или негативно развивање на социјалните вештини, искуство кое резултира со егоизам, крајен индивидуализам и појава на емоции на омраза, љубомора, недоверба, итн.

Се поставува прашањето дали за постигнување на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците потребно е да се применуваат само кооперативни активности, стратегии, методи, техники, итн., или не. Според одредени истражувања добиени се резултати кои укажуваат дека кооперацијата и компетицијата меѓусебно се независни (Johnson & Ahlgren-1976). Односно едно

исто лице може да покажува високи кооперативни способности, вештини но и компетитивни и обратно. Истотака се смета дека компетицијата како социјална вештина не е компатибилна со кооперацијата. Од друга страна развојот или поттикнувањето на компетиција не означува неразвојност на кооперацијата и обратно. Дури се смета дека компетицијата се засновува врз кооперациските правила, постапки, однесувања и сето тоа ако позитивно се поврзува со личните ставови на поединецот уште од најрана возраст, тогаш се овозможува развивање на зрела компетитивност (Rich-1983).

Разликите меѓу кооперацијата и компетицијата во односите третирани низ аспектите на активноста, ставовите, перцепцијата и комуникацијата се најпрегледно дадени кај авторите В.Андрилович и М.Чудина (1985, стр.143).

	ОДНОС НА КООПЕРАЦИЈА	ОДНОС НА КОМПЕТИЦИЈА
РАБОТНА АКТИВНОСТ	заеднички напор, низ поделба на работа и специјализација на функциите, заедничка цел е зголемување на меѓусебната сила	целта станува намалување на учинокот и силата на другите поединци
СТАВОВИ	пријателски односи, позитивна заинтересираност за туѓата добробитност, подготвеност за помагање	сомнителност, непријателски односи, спремност на искористување на туѓите потреби и слабости, одбивање на помошта за други
ПЕРЦЕПЦИЈА	зголемена чуствителност за сето тоа што може да биде од заеднички интерес, намалување на истакнатоста на тоа што е спротивно на општите интереси	зголемена чуствителност за се тоа што е спротивно од туѓите интереси и за разлики во сила, намалување на чуствителноста за сличност на интересите
КОМУНИКАЦИЈА	отворена, чесна, точно пренесување на информации	слаба или лажлива комуникација, шпионирање, настојување да се добијат точни податоци за другите, а се прикриваат податоците за себе

Слика бр. 7. Однос на кооперација и компетиција

Според наведеното наставникот во основното образование треба да ги применува трите структури на целите и наградувањето (кооперација, компетиција, индивидуално), овозможувајќи им на учениците позитивно воспитание за живот. А животот носи и има кооперација, компетиција и индивидуалност. Улогата на наставникот се состои во правилно планирање, одбирање и реализација на одредени воспитно-образовни активности од кооперативна, компетитивна и индивидуална природа. Односно од структурата на поставените цели на наставникот во голема мера зависи и квалитетот на односите меѓу нив и

учениците. Од друга страна воспоставената интеракција меѓу наставниците и учениците при воспитно-образовната работа ги определува резултатите и излезните исходи од когнитивна, афективна, конативна, социјална и културна природа на истата.

13. Комуникацијата, нејзините видови и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование

Комуникацијата како една од највоочливите човечка карактеристика, својство, преставува непресушен извор на можности за општење меѓу човечките единки. Проблематиката на комуникацијата се разгледува од мултидисциплинарен и интердисциплинарен аспект, т.е од аспект на педагогијата, психологијата, социологијата, антропологијата, лингвистиката, итн., при што завршните заклучоци укажуваат на фактот дека комуникацијата меѓу и со човечките суштества е фундаментална потреба и неопходност како што се и останатите физички потреби кои се важни за биолошкото, органското опстојување и преживување на човечкиот вид.

Поимот ***комуникација*** во Педагошкиот речник се дефинира ". . . . . од една страна како сообраќање на материјалните, сетилните предмети а од друга страна општење, размена на свесни содржини (мисли, перцепции, итн.) меѓу два субјекти. Како што содржините на свеста се строго иманентни на субјектот, тие за да бидат соопштени мораат во себе да примаат и некој знак, мораат да бидат означени. Како знаци се користат разни на сетила достапни феномени: одредено однесување, мимика, јазик, итн. Најважен облик на соопштување е пишаниот или говорниот јазик. Во практиката често се случува да за исти поими се користат различни термини и обратно. Затоа во современата логика се поактуелно е поставувањето на услови за успешна комуникација". (Исто, 1967, стр.461).

Авторот R.Schmith поимот ***комуникација*** го дефинирал во поширока смисла потенцирајќи ја човечката компонента на истата и сметајќи дека "Човечката комуникација е суптилен процес . . . . Таа секогаш опфаќа илјадници елементи-сигнали, кодови (шифри), значења – без оглед на едноставноста на препораките или трансферот. Човечката комуникација истотака е множество (заедница) на разновидни процеси. Тие можат да искористуваат стотици разни средства-

зборови или гестови, пробушени картончиња, подвижен или интимен дијалог, масивните (големи) масмедиуми . . . . . Било кога луѓето да влезат во интеракција, тие комуницираат. Кога луѓето се контролираат еден со друг, тоа пред сѐ го прават преку комуникација" (Schmith,R.-1989, стр.27).

Луѓето меѓусебе комуницираат не само поради можноста стекната како резултат на стануване на еден од еволутивно поразвиените суштества, туку меѓудругото и поради дознавање, стекнување на информации еден за друг, запознавање и задоволување на потребата од заштита и сигурност. Значи при тој сплет од разновидни потреби и побуди, се формираат, воспоставуваат и одржуваат односи ". . . . .за да подучиме или сами нешто научиме или едноставно за да покажаме социјабилност". (K.Reardon,1998, стр.13).

Според авторот K.Reardon карактеристиките на комуникацијата се следните:

- пренесување на информации за самите себе (општествени, интелектуални, емоционални ставови, особини, својства, и сл.);
- комуникацијата во суштина е активност чије значење се засновува врз интерпретацијата на вклучените индивидуи. Без разлика дали покажуваме вербално или невербално однесување, скоро секогаш комуникацијата е производ на меѓусебно реагирање;
- комуникацијата е двострана освен во случаји на масовна комуникација и одредени видови на интерперсонална комуникација (телефонски разговор, писма, итн.);
- без оглед на успешноста основата на комуникацијата (било вербално или невербално) е искажувањето на мисли и чуства;
- комуникацијата вклучува примена на симболи кои се однесуваат на мисли и чуства.

При процесот на комуникација но и за развивање на поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците како учесници во комуникација, многу се важни две елементи и тоа: *значењето и интерпретацијата* на тоа што се зборува (пораки, и сл.). ***Денотативните значења*** (зборови со речничко-лексичко значење) како заеднички дескриптивни значења се заеднички за повеќемина индивидуи од иста или слична културна и социјална средина и имаат огромна важност не само во испраќањето туку и во примањето на одредени комуникативни значења. Но ***конотативните значења*** (емоционални или евалуативни значења на зборовите,

пораките, итн.) се лични и тешко откривливи од други луѓе. Кога зборуваме за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование колку е важно да се почитува и внимава на денотативното значење толку треба повеќе на конотативните значења на пораките во процесот на меѓусебна комуникација од едноставна причина што денес во основното образование се повеќе се појавува социјалната и културната разноликост.Овие раноликости всушност преставуваат богатство но и ограничување за негување и развој на добра, правилна и позитивна комуникација како меѓу наставниците и учениците така и за останатите непосредни и посредни воспитно-образовни фактори.

Според авторот Kelly (1955) лицата вклучени во процесот на комуникација се всушност во " активност на предвидување", а во меѓувреме се и "производители на значење" (Dervin-1983) од причина што селекцијата на информациите се засновува врз личните потреби и желби под ". . . . . влијание се поврзувањата или интеграцијата со претходното искуство, како и нашите потреби и очекувања". (K.Reardon, 1998, стр.16).

Според наше мислење квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование е детерминирана од успешноста на комуникацијата која пак се постигнува преку познавање и запазување на:

а) ***ситуацијата при и за време на комуницирањето*** (времето, просторот, случката, и сл.):

б) ***личноста на другиот со кој се комуницира*** (емоционалниот, искуствениот, итн., аспект, својство, развојноста и сл., на личноста):

в) ***однесувањето*** (при, во и после комуникација, релацијата ставови-однесување, и сл., на личноста):

г) ***контекстот*** (цел, тема, потекло –социјално, културно, макро, микро, лице-во лице, интергрупно и сл., во кое и за кое комуникацијата се одвива).

Крајната цел на комуникацијата меѓу луѓето (а со тоа и меѓу наставникот и ученикот) е всушност остварување на сопствените потреби почнувајќи од примарните, ниските до повисоките и секундарните. Во релација на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование, комуникацијата освен што преставува можност и средство за остварување на воспитните и образовните цели и задачи, итн., истата овозможува задоволување и на повисоките потреби како што се: *потребата за сигурност; потребата за љубов, наклонетост и припадност; потребата за ценење на личноста; потребата за самопочитување;*

потребата за самоостварување; потребата за соработка и кооперација; потребата за моќ; потребата за остварување на лични потреби (кои можат не само да се различни од лице до лице, но и да се искажуваат на вербален или невербален начин); потребата за општественост; итн.

"Во однос на различните сфери на човековиот *практис*, меѓутоа, сите потреби кои човекот ги задоволува во процесот на комуникација, можно е да се организираат во четри групи: *лични, општествени, економски и креативни потреби*".(Tomić, Z., 2003, стр.38). Во таа насока и комуникацијата меѓу наставникот и ученикот се остварува и поради задоволување и реализација на наведените потреби. Вешшност во основното образование при односи меѓу наставниците и учениците "Со комуникациските врски се стекнува знаење, се развива солидарноста, се создава другарството и пријателството, се изградува сопствениот идентитет, се учи за живот во општеството и заедницата, т.е на социјализација. . . По пат на комуникациските врски во училиштето се штити личноста на учениците и наставниците (сустентативна комуникација) и се пружи потпора во нивното напредување и развој".(Stevanović, M.&Ajanović, Dž., 1997, стр.131).

За постигнување на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образазование од комуникациски аспект потребно е да се запазат и следните елементи:

а) *секоја комуникација содржи емоционална, но и општествено-морална, лична, културна и социјална компонента;*

б) треба да се практикуваат стратегии, начини и методи кои ја унапредуваат комуникацијата меѓу наставниците и учениците;

в) перманентно следење, вреднување, оценување, самовреднување и самооценување на самата комуникација меѓу наставниците и учениците.

а) Комуникацијата содржи емоционална, социјална, општествено-морална, културна компонента меѓудругото воочливо и манифестирано во покажуваните ставови, улога, вредносен систем и однесување на личноста. Од друга страна врз основа на наведените компоненти и соодветно на сопственото (или групното) искуство, личноста врши одредена комуникација, одлучува за пораките, значењата, гради одреден став околу истото и аналогно на индивидуалните карактеристики манифестира одредено однесување.

б) Во контекст на наведеното иако "не може да не се некомуницира" (P.Watzlawick & al.1980, str.53) секак треба да се води сметка како може најадекватно да врши комуникација која има квалитет и позитивно влијание врз односите на наставниците и учениците во основното образование. Како едни од стратегиите, методите и техниките за успешна комуникација и градење на позитивни односи меѓу наставниците и учениците се:

- ***стратегии***

(сваќање и почитување на културните и социјалните карактеристики; почитување на личноста; креирање на позитивна и поттикнувачка клима; подржување на довербата, самодовербата, меѓусебното почитување; внимание кон невербалните знаци, пораки; внимание кон висината на тонот, однесувањето и личниот простор; избегнување на двосмислени, нејасни, недоречени пораки, знаци, симболи; креативен и критички пристап кон сопствените и на знаците, пораките, симболите, значењата од другиот/те лица; примена на активно слушање; придржување на "отвореност" кон соговорникот, давање на повратна информација; надминување на комуникациските бариери; итн);

- ***методи и техники***

(користење на разговор; дијалог; лични позитивни примери; играње на улоги; користење на четриетапна метода (воведна мотивација; излагање, покажување и објаснување; објаснување, парафразирање од соговорникот; вежбање, повратна информација); активно слушање; користење на "јас-пораки"; решавање на проблеми; итн.).

За квалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование важно е да се разгледуваат и одредени видови на комуникација и интеракцијата, бидејќи интенција на секоја интеракција е преку комуникација да се пренесува и влијание врз другиот, врз што всушност и се засновува воспитно-образовната работа и улога на наставникот.

13.1. Интеракцијата во комуникацијата и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Определеноста на комуникацијата меѓу наставниците и учениците од основното образование се засновува врз интеракцијата меѓу нив. Всушност ". . . .под меѓучовечката интеракција се подразбира однос меѓу две личности, при што едната индивидуа влијае врз однесувањето на другиот"(Рот-1982, стр.12).

При ***интеракција*** имаме комуникација со цел пренесување на одредени пораки и информации. При текот на комуникација имаме и обликување на личностите вклучени во неа, а "доприносот на секое лице делува врз доприносот која ќе го дава другото лице.. (K.Reardon,1998, str.16). Од друга страна суштината на секоја интеракција е доприносот што секое лице (во случајот наставникот или ученикот) го дава во комуникацијата, но со вклучување на реакции (вербални, невербални) и однесување. При постигнување на наведеното добиваме интеракција заснована на соработка, додека во обратен случај можеме да допринесеме за немање, прекинување или загрозување на интеракцијата.

Во контекст на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование токму квалитетот на интеракцијата при комуникацијата доведува до постигнување или зголемување на квалитетот на самите односи меѓу наведените учесници. Причините за тоа се наоѓаат во детерминираноста на самите односи од комуникацијата и интеракцијата. Истите влијаат врз *ставовите и однесувањето* на учесниците, што несомнено носи и овозможува широко поле на *меѓузависност, корективност, советодавност и унапредување.*

Од причина што интеракцијата се однесува на комуникација во која превземената акција на едното лице влијае врз манифестираните или акумулативните акции на другото лице, кога истите две лица интерреагираат, однесувањето на едниот од лицата во голема мера зависи од однесувањето на другото лице, учесник во интереагирањето. Од друга страна треба да се напомене дека интеракцијата изискува и се засновува врз *меѓусебната испреплетеност на однесувањата* на лицата вклучени во неа. Ова значи дека и во интеракцијата меѓу наставниците и учениците иако постои еден несразмерен по обем и квантитет влијание во однесувањето меѓу нив, сепак постои одредена доза на меѓусебна испреплетеност на меѓувлијанија кои се манифестираат во однесувањето. Иако повеќе се евидентни и истакнати примерите во кои се влијае врз воспитниот, образовниот,

социјалниот и сл.,аспект на личноста на ученикот, постојат и низа евидентирани и неевидентирани случаеви во кои ученикот влијае врз личноста и однесувањето на наставникот. Сето наведено всушност преставува основна појдовна точка за постигнување на поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование. Тоа е дел од јадрото врз кој се градат квалитетни односи, односи на идиниата кои во наведениот случај зависат и од:

а) целтта на воспоставената интеракција;

б) поранешните збидиувања во интеракцијата, како преносливи категории.

Интеракцијата меѓу наставникот и ученикот се одвива во *четри нивоа* и тоа:

1. физичка поврзаност;
2. акциско-реакциска поврзаност;
3. емпатичка поврзаност;
4. интеракциска поврзаност.

Физичката поврзаност како една од нивоата за реализација на интеракцијата меѓу наставникот и учениците. Се карактеризира со влегување во интеракција преку личниот простор, физичката близина, невербалната комуникација (лице, мимика, гримаси, говор на телото) на наставникот со учениците или обратно. Влијанието врз другото лице, предизвикување на реакција, промена во однесувањето и слично во ова ниво укажува на можноста за т.н "тивка или во тишина., интеракција меѓу наставниците и учениците од основното образование. Иако навидум многу едноставен начин на воспоставување на интеракција меѓу наставниците и учениците, истиот всушност ја прикажува богатството на внатрешноста на личноста, индивидуалните карактеристики и разлики, професионалноста (во случајот на наставникот), биолошкото реагирање на надворешни дразби и лица, како и социјално прифаќање или неприфаќање на одредени физички реакции и акции.

Акциско-реакциската поврзаност е ниво на интеракција меѓу наставникот и учениците која се засновува на вербална комуникација, значи имаме испраќање на разни знаци, пораки и прифаќање но без некоја внатрешна разработка, т.е со исклучување на емоционалната компонента и менувањето на ставовите и однесувањето. Во ова ниво интеракцијата се одвива во комуникација меѓу наставникот и учениците и тоа преку акција-реакција, значи преку поставување на прашања и добивање на одговори кои не навлегуваат, опфаќаат и делуваат во афективната, бихејвиоралната и донекаде когнитивната сфера на ученикот.

Емпатичката поврзаност е ниво на реализација на интеракцијата меѓу наставникот и учениците во која се зема во предвид индивидуалните карактеристики, потреби, очекувања и начин на реакција на другиот (во најчест случај на ученикот) и преку комуникацијата не само што се влијае врз другиот, туку и се врши предвидување на неговите можни реакции. Во ова ниво најчесто наставникот познавајќи го ученикот преку комуникација може да влијае врз учениковата личност, однесувањето и очекувањата.

Интеракциската поврзаност преставува највисоко ниво на интеракција меѓу наставникот и учениците и се карактеризира не само со повисока емпатичност, туку и неизменично менување на улогите во комуникацискиот процес, т.е примател и извор на информации, пораки, итн. Во ова ниво всушност постои вистинска интеракција која во себе ги содржи сите социјални, културни, општествени, индивидуални, воспитни, образовни карактеристики, компоненти на лицата вклучени во комуникација и интеракција.

Неизменичното сваќање, прифаќање, доведува до поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование. Иако социјалната интеракција (која се одвива меѓу наставниците и учениците во самото основно образование) не е синоним за социјални односи (Hartup-1985) сепак истата е значајна алка за постигнување на поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците меѓудругото и од една едноставна причина, а тоа е дека третирањето на воспитанието и образованието (во сите видови на настава, активности и сл.) не може да се изврши надвор од самата интеракција. Во контекст на наведеното постојат низа истражувања и автори кои укажуваат на огромното влијание кое ја има комуникациската интеракција меѓу наставниците и учениците врз нивниот однос (Flanders: Beck-Bochneke-1976; Mušanović & Čandrlić-1983; Bognar& Matijević-2005; итн.). Имено од квалитетот на комуникациската интеракција (посебно вербалната) зависи и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците кои пак поинаку се познати како *директивни или недирективни односи*, т.е односи кои се карактеризираат со позитивна, демократска, социјална и емоционална комуникациска интеракција или обратно. Директивниот однос се карактеризира со демонстрирање на моќ, доминација, монолог, притисок, критика, осуда, и слично од страна на наставникот, додека пак недирективниот однос се карактеризира со рамноправност, поттикнување, дијалог, признание, храбрење, и слично од и меѓу наставникот и ученикот.

13.2. Интерперсоналната комуникација и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Според авторот Shirley Biagi постојат три поими за три начини на човечка комуникација и тоа: ***интраперсонална, интерперсонална комуникација и маскомуникација.*** Секоја од овие видови на комуникација вовлекува на специфичен начин различен број на луѓе. За авторот интраперсоналната комуникација е комуникација внатре во една личност, т.е комуникација со себе и во себе. Додека пак интерперсоналната комуникација ". . . . за да комуницираат еден со друг луѓето користат мноштво од петте сетила- вид, слух, допир, мирис и вкус. . . . . ова директно делење на искуство помеѓу два луѓе . . . . "се нарекува интерперсонална комуникација (Biagi, Sh.-1992, стр.6).

Интерперсоналната комуникација преставува ". . . . интеракција или меѓусебно делување на две или повеќе лица, лице во лице со можност на моментално (за разлика на одложеното) добивање на повратни информации.. (K.Reardon, 1998, стр.20). Односно интерперсоналната комуникација всушност е активност (Watzlawick, Beavin & Jackson-1967; Millar & Rogers-1976; Parks-1985) " . . . . . во која сите учесници го обликуваат резултатот. А комуникацијата се остварува без оглед на тоа дали исходот е очекуван или неочекуван. Комуникацијата не мора да доживува слом или прекин кога ќе се случува нешто неочекувано. Таа ќе продолжи, само во нова насока. Сето тоа значи дека и комуникацијата е активност, а никако само резултат на активноста. " Суштината е во тоа што луѓето во текот на интеракцијата работат едни со други, а не едни на други.. (Reardon, K.,1998, стр.26). Во контекст на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование важно е да се напомене дека токму сваќањето на интерперсоналната комуникација како активност во која учесниците го обликуваат исходот и резултатот укажува на неколку важни аспекти: а) често пати тоа што наставникот го смета за важна тема за дискусија со цел унапредување на меѓусебните односи со учениците, не значи дека и учениците така мислат или пак ја доживуваат одредената тема; б) не секоја комуникација меѓу наставникот и ученикот зависи исклучиво од текот, правилата и сл., на успешна и добра комуникација, туку и од нивните заложби за имање на вистинска интерперсонална комуникација; в) постоечкото искуство било на наставникот или

ученикот е тоа што ги одредува превземените акции врз основа на кои пак се остварува и детерминира интерперсоналната комуникација.

Во однос на нашиот предмет на истражување важно е да се напомене и персуазијата, т.е *интерперсоналната персуазија* која означува дејство на наставникот или во крајна линија на ученикот со цел настојување за ". . . . да ги менува мислењата, чуствата и однесувањето на другото лице. . . . Лицето што го уверуваат обично реагира на уверителот. . . . Така да лицето што го уверуваат и самиот станува уверувател. . . . Учесниците најчесто ги играат двете улоги..(Reardon, K.,1998, стр.27). Ова истотака укажува на важноста и силината на наставниковата улога од причина што истата е детерминирана не само од т.н надворешни и внатрешни правила, туку и од индивидуалните и професионалните карактеристики и подготвеност за интерперсонални односи. Колку е наставникот "затворен,, во својата улога и надредената положба од тоа во голема мера зависи и интерперсоналната персуазија и во крајна линија квалитетот не само на интерперсоналните туку и целокупните односи со учениците. Од друга страна наставникот кој е "отворен,, подготвен за вистински интерперсонални односи со учениците во голема мера влијае не само врз нивната интерперсонална персуазија туку и врз стекнувањето, унапредувањето на целокупните односи.

13.2.1. Интерперсоналната комуникација, однесувањето, компетенцијата и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

При интерперсонална комуникација битни се и ***вербалното и невербалното однесување.*** Преку *содржинската компонента* се опфаќа реченото и направеното, додека пак со *релациската или компонентата на односи* се опфаќа начинот *како* е речено или направено (Watzlawick, Beavin & Jackson-1967). Додека пак "Количината на свесно размислување, вложена во вербално или невербално однесување, го одредува дали се зборува за *спонтано, вежбано или планирано однесување*,,(Reardon, K.,1998, стр.21). ***Спонтаното однесување*** (Buck-1984) често пати се засновува врз нашите чуства, а се карактеризира со недостаток на сознајна контрола, можност да се искажува вербално и невербално и е нешто што постои во сите култури. ***Вежбаното или "скриптираното,, однесување*** (Snyder-1974;Abelson-1976;Roloff-1980) преставува интерперсонално однесување кое при често повторување добро се увежбува на понатаму се

изведува без свесно планирање. ***Планираното однесување*** изискува повисок сознаен напор, планирање и разбирање на меѓусебната комуникација и сл., од останатите видови однесувања. Планираното однесување понекаку се нарекува и како промислено однесување.

Во контекст на основното образование спонтаното однесување се појавува и е поврзана од размерот на присутноста, блискоста, развојноста и ситуацијата во која се одвива. Односно меѓу наставниците и учениците вежбаното и планираното однесување се некако поприсутни, попотткнувани и практикувани отколку спонтаното однесување, а уште помалку третирањето и сваќањето на истата. Кога зборуваме за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците, а со тоа и на интерперсоналните односи тогаш потенцирањето на една или две од било кој вид на однесување според наше мислење влијае директно врз квалитетот на наведените односи. Едни од аргументите за тоа лежи во воспитната функција и цели на основното образование, а тоа претпоставува и развој на меѓусебните односи и стекнување на социјална култура.

За нашиот предмет на истражување важно е да се напомене ***развојната*** природа на интерперсоналната комуникација (Miller & Steinberg-1975) според која ". . . . интерперсоналните односи се менуваат соодветно со природата на односите меѓу вклучените страни. . . Бидејќи подобро се запознале, нивните интерперсонални средби сé повеќе ќе се засновуваат на ***предиктивното значење***, т.е значење за увереностите и склоностите на другото лице. Како што односот се развива, почнуваат да ги сваќаат причините поради кои другото лице нешто верува или поради кои делува на одреден начин. Тоа е познато како ***експланација или толкување***,, (Reardon, K.,1998, стр.23). Односно поголемото запознавање меѓу наставниците и учениците овозможува и предвидување на нивното однесување и тоа како реакција на интерперсонална комуникација. Во контекст на односите меѓу наставниците и учениците токму степенот и природата на нивното меѓусебно познавање овозможува и ќе овозможи и подобри аспекти на односите (социјална, емоционална, итн.). Истотака за надминување на одредени појави или пренесени конфликти, недоразбирања, сомнежи, недоверба, итн., кумулираното знаење, искуство стекнато од отворената, присната интерперсонална комуникација доведува до негување и развивање на поквалитетни интерперсонални и целокупни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Интерперсоналната комуникациска компетенција се дефинира како "степен во кој нечие однесување е примерно на ситуацијата и така му овозможува на лицето да ги оствари своите индивидуални и релациски цели.. (Исто,1998, стр.72). Според авторите Spitzberg & Cupach (1984) интерперсоналната комуникациска компетенција се засновува врз компетенциите на примерност и успешност, бидејќи примерното однесување ако не е поткрепено или поттикнато од успешноста на односот меѓу лицата тогаш и самото тоа губи во смислата и квалитетот на постоење. На пример ако наставникот поради остварување на одредена воспитно-образовна цел се однесува примерно кон постојната или новосоздадената ситуација но истовремено не водејќи сметка за успешноста на остварување на поставените воспитно-образовни цели тогаш не само што неговото однесување нема смисла, станува површно туку доведува до неквалитетни интерперсонални односи меѓу него и учениците.

Во контекст на наведеното треба да напоменеме дека интерперсоналната комуникациска компетенција е детерминирана од *ситуацијата* и способноста на поединецот за примена на соодветни *стратегии*. Истотака еден голем број на истражувања покажуваат дека луѓето се разликуваат и врз основа на степенот на свесното размислување за сопственото интерперсонално однесување (Snyder-1974; Feingstein-1979; Cegala, Savage, Brunner & Conrad-1982). Во таа насока интерперсоналната комуникациска компетенција ја сваќаме како менлива категорија која во реалноста кога зборуваме за односи меѓу наставниците и учениците не може да ја има или ја нема туку може да е повеќе или помалку присутна, т.е да ја поседува одредената личност. А остварувањето на интерперсонална комуникациска компетенција е неделив дел од целокупната компетенција на наставникот.

13.2.2. Позначајни истражувања за интерперсоналната комуникација и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Иако во литературата постојат низа истражувања за интерперсоналната комуникација и односи од историски, филозофски, педагошки, итн., аспекти ние ќе се задржиме само на некои од покарактеристичните (од двеесетиот век) за нашиот предмет на истражување.

Charles Horton Cooley сметал дека човекот учи и постои само во однос со други луѓе, а мисленьето постои и се развива при комуницирање со нив. Истотака сметал дека нашата личност и однесување може да се сфати само во однос на реакциите на останатите лица, а добриот живот се добива само врз основа на добри односи со средината во која живееме, додека пак општествените односи често се јавуваат како причинители на емоционални пречки и несреќи на индивидот.

George Herbert Mead меѓудругото сметал дека истата културна припадност овозможува подобри интерперсонални односи дури и во случаи кога за исто лице, предмет, случување, однесување, однос, итн., користиме различни зборови, мимики и интерпретација, од причина што секој поединец различно ги доживува својствата на наведените аспекти. Додека при комуникација зборовите, знаците се користат не само поради прикажување на својствата на предметите, лицата, односите, и сл., туку и поради прикажување на мислења за други лица, односи.

Harry Stack Sullivan сметал дека интерперсоналните односи и комуникација имаат голема важност во животот на секој човек и тоа без разлика дали се однесуваат на вистински или измислени, непостоечки лица.

C.K. Ogden & I.A. Richards познати по примена на поимот "психолошки контекст.. што според нив означувал збир на претходни искуства поврзани со одреден знак. Истотака тие се меѓу првите научници кои го поставиле прашањето за значајноста на емоционалноста врз комуникацијата, а со тоа и на односите.

Kurt Lewin е познат по мисленьата дека секој поединец се однесува врз основа на настојувањата за остварување на сопствените цели. Кога се зборува за припадност на одредена група (во нашиот случај група на наставници или група на ученици) првенствено треба да постои идентификација на лицето со групата, но и стремеж на прилагодување на сопствената цел или цели кон групната цел или цели и обратно.

Muzafer Sherif сметал дека угледот на поединецот игра значајна улога во развивањето на интерперсоналните односи. Истотака сметал дека ставовите, традицијата, обичаите, погледите на свет, дури и стереотипите итн., се под силно влијание на општествените норми.

Elwood Murray е еден од најзначајните истражувачи во областа на интерперсоналните односи и комуникација. Сметал дека токму недоразбирањата во интерперсоналната комуникација и односи не само што доведуваат до

конфликти на лицата вклучени во тоа, туку истите се преливаат и ја отеликуваат комуникацијата и односите во самата организација, во самото општество.

Fritz Heider се заложувал за истражување на интерперсоналните односи во релација помеѓу две лица, а не лице-група. Heider интерперсоналните односи ги сметал за дијадни односи меѓу две лица вклучувајќи ги перцепциите, мисленьата, чуствата, реакциите, очекувањата и причините за нивните одредени обрасци на однесување.

John Thibaut & Harold Kelley воглавно се занимавале со дијадичната перспектива и интеракција во интерперсоналните односи, поточно со причините и проблематиката на отпочнување, одржување и прекинување на односите. Според нив дијадните односи започнуваат, се одржуваат, обликуваат и прекинуваат врз основа на предвидувањето на наградите и трошоците кои произлегуваат од нив.

Sidney Jourard сметал дека процесот на самооткривање, т.е откривање на сопствените мисли, ставови, чуства, потреби е значајно во развивањето на интерперсоналните односи. Според наведениот автор степенот на самооткривањето укажува како на пореметувањето во личноста така и на интерперсоналните односи.

Во контекст на нашиот премет на истражување од наведеното можеме да заклучиме дека не само важноста туку и распостеленоста на интерперсоналната комуникација, односи е огромна и ги опфаќа сите сфери на личноста, односите меѓу индивидуи како и воспитно-образовната работа.

13.3. Невербалната комуникација и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците зависи и од примената, начинот на практикување и сваќањето на невербалната комуникација.Кога зборуваме за невербалната комуникација првенствено мислиме на пејзината примена од страна на наставникот бидејќи основното обравование е така конципирано што акцентирајќи го формалното воспитание и образование како и возраста на учениците, наставникот го поставува во поодговорна улога.

Невербалната комуникација воглавно се дефинира како ". . . . соопштување на пораки со движење на рацете, очите, лицето и телото. . .,(Bognar, L.& Matijević, M, 2005, стр.364). Имено "Под невербална комуникација подразбираме начин на кој

единката без зборови се изразува и комуницира.. (Mandić.T.,2003,стр.58). Поната му невербалната комуникација "Денес. . . . ја нарекуваме изучување на невербалната експресија и комуникација во однос на зборот.. (Исто, 2003, стр.61). Односно невербалната комуникација во контекст на основното образование опфаќа пошироко подрачје (Smith-1979) и може свесно (но не и нужно) да се појави.

Како едни од ***видовите на невербална комуникација*** кои се значајни за односите меѓу наставниците и учениците (според Mandić,T., 2003, стр.76-91) се:

1. *Вокална експресија* (смеење, кашлање, зевање, плачење, вриштење, издишување, кукање, ќутење, слушање, и слично);
2. *Фацијална експресија* (погледот (летимичен, загледување, фиксирање), трепкање со очи, прикажување на емоции: радост, тага, (не) задоволство, страв, очај, презир, љубов, итн.);
3. *Гестовна експресија* (гестикулација со раце (која може да се манифестира при комуникација со други, со себе);
4. *Постурална експресија* (положба на телото (седечко, стоечко, легнувачко, чучнувачко и клечечко); непосредноста, опуштеноста на рацете, положбата на нозете, навалувањето назад, близината, навалувањето напред, допирот, итн.);
5. *Проксемична експресија* (телесни контакти: допир, милување, грлење, држење, удирање, водење на друг за рака, скокоткање, итн.);
6. *Спацијално однесување* (постоење во простор: оријентација, близина, територијално однесување и движење во физичкиот простор, личен простор, итн.);
7. *Ритам* (одење, т.е ритам и брзина на изразувачкото однесување);
8. *Движење во простор* (движење: правилност, брзина, цврстина, еластичност, променливост, должина на чекорите, одреденост на правецот и променливост);
9. *Облека и останати аспекти на изгледот* (облеката во симболично и сематичко значење (укажува за идентитетот, емоциите, расположението, социјалната, културната, сексуалната припадност, интерперсоналните ставови, агресивност, бунтовност, интересирања, сваќања, димензии на личноста, итн.));

10. *Шкртање, цртање и сликање* (симболичко изразување на мисленьата, ставовите, чуствата, доживувањата, и слично, за себе, за други и во интерперсонални односи, итн.).

Димензиите на невербалната комуникација се: (според Mandić,T., 2003, стр.65-76)

- *Длабочината и автентичноста на невербалната комуникација* (колку што е лична, длабока, автентична, да укажува на личноста и нејзиниот идентитет, толку може да е површна, пасивна, периферна);
- *Субјективноста и објективноста на невербалното изразување* (колку што е индивидуална и објективна толку е и во зависност од социјализацијата на ученикот, неговото"јас",,социјалната, културната средина, вредности и сл.);
- *Пасивноста или активноста на невербалното однесување* (колку што зависи од индивидуалните карактеристики на личноста толку зависи и од воспитанието, поттикнувањето за невербално однесување. Често пати постои реципроцитет помеѓу вербалното и невербалното однесување);
- *Континуитетот и дисконтинуитетот на невербалната комуникација* во простор, време и ситуација (како што личноста расте така се појавува и интенција за доследност во невербална комуникација и однесување, но се појавува и дисконтинуитет во случаи кога надворешните фактори влијаат врз нив- во случајот наставникот);
- *Читливоста и пристапноста на невербалната комуникација* (често пати невербалните знаци, изразувања или однесување можат или неможат да се "читаат,, правилно или се пристапни или непристапни што доведува до олеснителни или отежнувачки околности во односите меѓу наставниците и учениците);
- *Реактивноста, проактивноста и степен на партиципација во невербална комуникација* (личноста, внатрешното его било на наставникот или ученикот во голема мера учествува или не учествува во невербална комуникација, истотака секој одделно го одредува степенот на сопственото партиципирање. Причината за тоа меѓудругото лежи и во улогата и положбата на наставниците и учениците во основното образование);
- *Обемноста или опсегот на невербалното комуницирање и однесување* (тука се разликуваат и наставниците меѓу себе но и учениците, бидејќи

обемноста или опсегот зависи од самата личност, нејзините индивидуални карактеристики, воспитноста за примена, однесување, изразување, како и од сопствените вредности и ставови колку и на каков начин треба невербално да се комуницира или однесува. Учениците се разликуваат од наставниците единствено по фактот дека нивниот невербален "стил..почнува да се негува уште од детство но како што растат така и се надоградува и изградува);

- *Единственоса,, оригиналноста, креативноста, флуентноста и силата на невербалното комуницирање* (единственоста се однесува на квалитетот на автентичноста, оригиналноста на индивидуалноста, креативноста, изнаоѓање на нови начини и адаптибилноста, додека пак флуентноста се однесува на отвореност, а силата на енергијата и јачината при невербална комуникација).

Според разни автори невербалната комуникација меѓу давателот и примателот содржи повеќе или помалку и одредено ниво на свесност при пренесување и примање на пораки. Истражувањата (Galton, Simon & Croll-1980) покажуваат дека при односи меѓу наставниците и учениците постои и нерамномерност во времето поминато во комуницирање и работа. Така да во основното образование наставниците 78% од времето го трошат на вербално комуницирање, додека учениците 84% од своето време на вербално неучествување. Слично е и со процентите за невербална комуникација, особено колку што се искачуваме погоре по одделенијата на основното образование, толку се намалува примената на видови и распон на ученички невербални знаци. Причините меѓудругото лежат и во возраста на учениците, оптовареноста, различните воспитни стилови, водење, наставните стратегии, форми, методи, итн., од страна на наставниците.

Истражувањата за невербалната комуникација се однесуваат на разни нејзини аспекти, почнувајќи од можноста за сигнализирање на сопственото неразбирање на пораката (Wardhaugh-1985). Во основното образование често пати и неразбирањето на одреденото наставно градиво од страна на учениците може да им остане и понатаму нејасно дури и кога индивидуално им се обраќаат на наставникот за помош (Bennett, Desforges, Cockburn & Wilkinson-1984), што се објаснува со настојувањето на наставниците само на подучување, а не на разбирање на ученичките проблеми (емоционални, социјални, психолошки, когнитивни, и сл.) кои често пати почнуваат со невербално манифестирање.

"Невербалната комуникација, значи, може да биде во функција на следење, подршка и дополнение на вербалната комуникација или замена за неа. Освен што ја надополнува и ја збогатува вербалната комуникација, невербалната комуникација може да преставува и паразитарен фактор, односно може да ја спречи вербалната комуникација (тикови, претерано гестикулирање, шетање при излагање)...(Bognar, L.& Matijević, M., 2005, стр.365).

При воспитно-образовна работа наставникот за да биде сигурен дека истата тече добро, потребно е да ослонува на невербалниот израз на лицата на учениците, т.е како еден вид на повратна информација. Но кај учениците од одделенска настава ваквото следење и толкување од страна на наставникот е отежнато од причина што на таа возраст способноста на учениците за невербално манифестирање е проследена со многубројни ограничувања (Brown & Armstrong-1984).Истите автори извршиле и низа истражувања во основното образование со што добиле и потврда за нивните хипотези дека за успешна невербалана комуникација со учениците многу е важна и подготвеноста, способноста и стручноста на наставникот.

Кога зборуваме за невербалната комуникација и нејзиното значење во односите меѓу наставниците и учениците во основното образование треба да ги наведеме и следните две аспекти на истата: *невербалното однесување* и *можноста за различно толкување*. "Отсекогаш под невербално однесување се мислело на попримитивен аспект на комуникација. Гестовите биле само помала вредна замена на зборовите, иако тие можат поедноставно и прецизно да ја соопштуваат содржината на мислите и чуствата,. (Mandić.T.,2003,стр.60). *Невербалното однесување* е важно од причина што како прво зависи од *контекстот и ситуацијата* во која се одвива воспитно-образовното делување и како второ не само што ја *надополнува туку и ја збогатува вербалната комуникација и воопшто однесувањето* на самата личност. Под контекст и ситуација подразбираме не само сразмерот и бројот на учениците на еден наставник, туку и социјалните, културните, индивидуалните карактеристики, разлики, како и природата на целите, работата и слично.

Под можноста за различно толкување ги подразбираме не само неразбирањето или двосмисленоста на невербалните знаци, туку и свесноста или несвесноста на применетите и испратените невербални пораки (Bull-1987), потоа самодовербата,

самосвеста и сопственот "стил„ на невербалното комуницирање (Trivers-1985;Freedman-1980; Sluckin-1980) во случајот на наставниците и учениците.

Според наведеното можеме да заклучиме дека при разгледување на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование невербалната комуникација игра значајна улога овозможувајќи ". . . .раскажување на нашата животна приказна; нашата животна филозофија, нашето доживување на судбината, идентитетот, основните вредности, ставови, емоции и однос кон светот во кој живееме„ (Mandić.T., 2003, стр.89). А тоа во релација со наведениот однос не е малку, не е за занемарување.

13.4. Рефлективната комуникација и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

"Рефлективната комуникација ги содржи сите основни обележја на квалитетна комуникација. Таа овозможува креативна соработка, снаоѓање во комплексниот и хаотичниот контекст на современото воспитание и образование. Успешен разговор за задачата е предуслов за успешно извршување на задачата. На училиштето му се потребни стручњаци, но уште повеќе му е потребна квалитетна комуникација меѓу нив. Тоа го овозможува токму рефлективната комуникација меѓу наставниците, како и таа меѓу наставниците и учениците„(Brajša,P.,1995, стр.183).

Рефлективноста вушност означува".....1.интроспекција.2.размислување за значењето, смислата или вредноста на извесните искуства или факти; рефлективно мислење...4.производство на слика со помош на огледала или како во огледало.....6.манифестирање на влијанието на една одредена варијабла: деликвенција како *рефлексија* на сиромашна средина„(Inglіš, H.B. & Inglіš,A. Č., 1972, стр.452).

Рефлективната комуникација преставува специфичен облик на комуникација меѓу индивидуите, тоа е начин, метода, на комуникација запазувајќи ги начелата на рамноправност, отвореност, соработка, залагање, разговор, слушање, споделување, решавање на проблеми, изнаоѓање на нови патишта, предизвици, како и поттикнување на развој преку обострана рефлексија. "Таквата комуникација е слободна, бидејќи е возможно да се каже »не« на содржината, обликот, контекстот и времето на разговор. Таа е незагрозувачка бидејќи се води

сметка за индивидуалноста на соговорникот како и за неговиот репертоар на можни реакции.. (Brajša,P., 1995, стр.153).



Слика бр.8. Рефлективна комуникација

Некои од карактеристиките на рефлективната комуникација меѓу наставниците и учениците се:

1. комуницирање за сегашноста и идината, а не само за минатото, со меѓусебно слушање, размислување на слушнатото, отворено, слободно соопштување и надополнување на мислењата, со разговор за разговорот;
2. постои рамноправност, едпаквост и почитување на соговорниците;
3. заеднички се стремат кон изнаоѓање на нови, автентични, употребливи, поинакви и остварливи решенија нудејќи разни предлози во кои се бара доброто, позитивното, корисното;
4. секогаш се врши опишување на контекстот и пристапот кон проблемот, преку разговор, нудење на разни опции, можности, како и опишување и разбирање на постапките и процесот;
5. постои инструктивна интеракција, преовладување на прашања за нешто, а не тврдења за нешто, се негува и применува нудење, барање, давање и примање на повратни информации, воспоставување на дијалог;
6. заеднички се доаѓа до развојни промени, преку надворешно индиректно поттикнување, а не директно наметнување на промената; итн.

Според наше мислење рефлективната комуникација во контекст на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование преставува најпогоден и еден од најплодните облици на комуникација од причина што самата таа ги содржи сите основни компоненти на квалитетна комуникација. Од друга страна интерперсоналната комуникацијата преставувајќи почва за развој и

унапредување на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците, преку користењето на колку што е можно рефлективниот облик на комуникација бездруго ќе овозможува и чекор напред не само кон подобрување, квалитетнување на самите односи туку и нивна рефлективност. Рефлексивноста на односите меѓу наставниците и учениците пак преставува квалитет на наведените односи.

13.5. Емпатијата услов за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование

Поимот ***емпатија*** се дефинира како ". . . . способност за разбирање на друго лице. Се разликуваат два вида: уживање, т.е преживување на исти чуства како и лицето со која сме иако не сме во негова ситуација и симпатија, т.е наклонетост кон лицето која доживува некоја интензивна емоција.. (Педагошка енциклопедија 1, 1989, стр.182). Поимот емпатија етимолошки потекнува од грчкиот јазик и означува empaso-вткајување и pathe-искуство, доживување. Односно преставува ". . . . соживување, акт на проектирање на самиот себе во нечија положба, облик на идентификација со некој..(Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963, стр.26). Односно емпатијата преставува резонирачко наблудување, перцепција и комуникација, идентификација, проживувајќи во самите себе рефлексијата на емоционалниот тон кое другото лице го преживува. (Tubbs,S.L& Moss,S.,1977, стр.145).

Значењето на емпатијата се огледува и во опфатот на нејзините аспекти:

- Когнитивниот (мислења, ставови, престави, перцепции, помнења, и сл.);
- Конативниот (мотиви, стремежи, желби и сл.);
- Афективниот (емоции, афекти, расположение, и сл).

Значи емпатијата е така структурана што е дел од секое човечко битије, единствено зависи колку е таа развиена, колку личноста е свесна и колку се заложува за истата. Емпатијата ". . . . се засновува на свеста за сопствената личност; колку сме отворени кон сопствените емоции толку ќе бидеме повешти во исчитувањето на чуствата на другите.. (Goleman, D., 1997, стр.100).Свесноста за емпатија овозможува поквалитетно не само вербално и невербално комуницирање, туку и поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците.

Посебно кога зборуваме за односите меѓу наставниците и учениците во основното образование емпатијата, односно негувањето и едуцирањето за емпатичност, во голема мера го детерминира квалитетот на наведените односи. "Пробудената свест за сопствената личност е темел и на емпатиското комуницирање и дијалог. Самиот начин на кој го слушаме другото лице и степенот на нашата чуствителност на вербалните и невербалните дразби ја открива нашата емпатичност.. (Bratanić,M., 2002, стр.121).

Емпатичноста значи очовечување, надминување и отфрлување на предрасуди, стереотипи, етикетирања. Емпатичноста значи хуманизирање на човекот, незаборавање на вистинската "средба.. со човекот во себе преку човекот пред себе. Емпатичноста ги прави односите вистински односи, отргнати од намерата, намената, од улогата и положбата. Ова не значи отфрлување на рационалното, на сопствената емоционалност, напуштање на сопствените мотиви, желби, стремежи, туку означува ". . . .способност на една личност да се вовлече *под кожата* на другата, согледувајќи го светот со нејзини очи.. (Bratanić,M,1985, стр.26). Всушност емпатијата ". . . .има биолошко-генетска основа, емоционални и сознајни компоненти, но нејзината сила е на духовниот план.. (Bratanić,M., 2002, стр.121).

Во однос на емпатијата важно е да се напомене дека истата колку е интиутивна толку изискува и едуцирање за истата. Како фактори за едукација за емпатија се следните:

- другите лица (наставници, родители, итн.);
- комуникацијата со други лица и со себе (вербална, невербална, интерперсонална, интраперсонална, итн.);
- начинот и видот на водење, воспитен стил, раководење (авторитативен, демократски, рамнодушен, праведен, хуманистичен, партиципативен, итн);
- целите на учесниците (компетитивност, кооперативност, соработка, натпреварување, индивидуалност или колективност, итн.);
- напосредност или посредност во односите (дијадност, трајност, нетрајност, формалност, рефлексност, итн.);
- климата во која лицето се наоѓа и воспоставува однос на емпатија (позитивна, топла, социјална, емоционална, поттикнувачка или обратно, итн.);

- индивидуалните карактеристики на личноста (чуствителноста, мотивираноста, ставовите, потребите, истрајноста, итн.).

Во контекст на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците и емпатијата според наше мислење постои тесна поврзаност и детерминираност. Нивната позитивна корелација во полето на односите меѓу наставниците и учениците овозможува:

- подобро сопствено и меѓусебно разбирање, доживување и сваќање посебно на учениците;
- развивање на емпатична способност и вештини;
- негување и развивање на позитивни, демократски, трајни, интерперсонални односи;
- прилагодување, негување и развивање на квалитетна комуникација, вербална, невербална, интерперсонална и рефлективна комуникација;
- развивање на позитивен став и баланс помеѓу кооперативноста и компетитивноста;
- подржување и развивање на емоционалната, социјалната и културната детерминираност на односите;
- мотивираност и отвореност кон нови емпатиски доживувања и искуства;
- развивање на критичност и креативност во односите.

Според наше мислење со непрекинатиот развој на техниката, технологијата, роботиката и осовременувањето на општественото живеење и битисување на човекот, социјалните односи, а со тоа и односите меѓу наставниците и учениците се наоѓаат пред нови предизвици кои не се далеку од целосното отуѓување и "губење на чуството.. за сочуствување и доживување преку другиот, за емпатичност со бескрајното богатство што ја носи човековата личност.

14. Хуморот - нова димензија за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование

Во најопштото дефинирање ***хуморот*** преставува форма на комуникација помеѓу луѓето.Всушност хуморот го рефлектира сето тоа што постои, што се случува во општеството, социјалната средина во која живее индивидот, како и сето тоа што го има личноста во себе.

Дека хуморот е форма и активност на комуникација карактеристична за луѓето уште од дамнина, потврдуваат низа вербални и пишани приказни, басни, анегдоти, записи.

Кога зборуваме за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование хуморот преставува една од многуте компоненти кои позитивно влијаат врз негувањето и развојот на истите. Имено според еден од истражувањата кое е извршено со цел категоризирање на т.н."примерен,, наставник во 17 ајтеми од страна на учениците (Weaver & Cortell-1987) се добиени следните резултати: смислата за хумор се појавило како трето рангирана карактеристика која учениците ја посакуваат и вреднуваат кај наставниците: потоа интеракцијата меѓу наставниците и учениците како второ рангирана, додека пак интересноста на предметот како прво рангирана карактеристика. Несомнено хуморот , т.е смислата за хумор на наставникот е особина која е посакувана и високо вреднувана од страна на учениците, што укажува на една поинаква, полична димензија на сваќањето за односот меѓу наставниците и учениците. Наведеното поттекнува (од разбирливи причини) и од социјалниот, воспитниот, културниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците. Гледано од еден микропедагошки аспект хуморот во склоп на една социјална група овозможува определување и поставување на социјалните граници и можности, амортизирање и ублажување на негативните и критичките искази, разрешување, ослободување и надминување на личните и групните незадоволства, стресови како и остварување на можности за начнување и "разговор,, за забранети или "табу,, теми.

Хуморот во суштина има *социјална функција* (Bergson-1987) и преставува здрава форма на одиесување постигната со одредени комуникациски стратегии. Хуморот оспособува за превземање и надминување на т.н "кризни,, ситуации но и го олеснува патот за воспоставување на добри, позитивни односи и сплотување на учесниците во и преку неа, во случајот на наставниците и учениците. " Во училиштето хуморот го унапредува учењето, поттикнува на креативност, флексибилно мислење, интересирање и внимание, обезбедува наклонетост на врсниците и наставниците„(Krnjajić, S., 2006, стр.203).

Во контекст на односите меѓу наставниците и учениците хуморот има улога на "заштитна реакција,, (Rainsberger-1994) преку која наставникот и ученикот создаваат здрави препреки спроти негативното и непотикнувачкото секојдневие која делумно е резултат на воспоставената рутина, правила, авторитативност,

лични и за себе само сватливи ритуали, модели на однесување и очекување, итн. Истотака хуморот кај учениците од основното образование поради нивната возраст и поминувањето низ разни развојни етапи, им овозможува справување и надминување со незадоволствата, стравовите, стресот, личните, семејните проблеми, очекувањата и сл. Од друга страна ако наведените ситуации, фактори и предизвици на учениците не се надминуваат туку напротив и хуморот се користи за поголемо наталожување на истите, тогаш се отвара пат кон создавање на самото училиште во средина на негативно искуство (Kuiper & Martin-1998).

Во контекст на развој на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците примената на хуморот овозможува намалување на агресивноста (Brophy – 1996), развивање на социјалната компетенција на учениците, посебно зголемување на ученичката популарност, способноста за лидерство засновано на креативни и напредни идеи (Sletta, Sobstad & Valas-1995). Истотака примената на хуморот и развивањето на смислата за хумор овозможува надминување на ученичката изолираност и вреничка отфрленост (Masten – 1996) која влијае и врз односот на наведените ученици со наставниците. Од друга страна е докажано постоењето на позитивна корелација помеѓу социјално недружелубивите ученици со врениците и развојот на смислата за хумор (Führ – 2001).

Хуморот меѓу наставниците и учениците во основното образование ја развива и унапредува комуникацијата трансформирајќи ја во рефлективна (шега на сопствена сметка, итн), ја зголемува емпатичноста, ги унапредува интерперсоналните односи, ја зголемува мотивираноста (Rareshide – 1993), им овозможува на учениците пријатно да се чуствуваат во ситуациите во кои треба да го контролираат своето однесување и чуства (Gorham & Christophel – 1990), итн. "Слично на тоа хуморот и доживувањето на смешното растеретува од емоционална напнатост и страв, овозможувајќи паблудување на проблемот во ново светло, како помалку сериозен и опасен„ (Bilopavlović, T., Čudina-Obradović, M., Ladika, Z. & Šušković- Stipanović, R., 1997, стр.141).

Користењето на хуморот во односите меѓу наставниците и учениците изискува и развивање на вештини за користење на истото. Преставувајќи социјална интеракција, вештината за хумор се стекнува од примената и искуството во односите со наставниците, врениците, родителите, останатите општествени, социјални, културни фактори, но уште поважно е потенцирањето дека како вештина истата се стекнува и низ самиот живот. Во овој контекст треба да

напоменеме дека единствено добриот, спонтаниот, природниот, емпатичниот, креативниот, критичниот и сличен вид на хумор е тој што влијае позитивно врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. Егоистичниот, навредливиот, неадекватниот, саркастичниот, итн., хумор доведува до емоционално повредување, директно атакување и губење на самодовербата на ученикот (Kuiper & Martin – 1998; Steele – 1998), а со тоа и на појавата на позитивен став на учениците кон наставниците и училиштето воопшто.

Во контекст на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците и влијанието на хуморот врз истите, треба да напоменеме дека пред наставникот стојат одредени барања и предизвици и тоа:

- Негување, поттикнување и примена на хуморот во воспитно-образовната работа и тоа во позитивна, мотивирачка конотација;
- Поврзување на примената на хуморот со воспитно-образовните цели, содржини;
- Соодветна примена на хуморот во воспитно-образовниот процес;
- Поттикнување на учениците кон примена на здрав, конструктивистички хумор;
- Создавање на средина за т.н хумористична клима и поттикнување на учениците за вреднување и создавање на истата;
- Користење на хуморот како средство, техника за оценување, самовреднување, намалување на стресот, итн.

15. Социоемоционалната клима и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование

Социоемоционалната клима во поголемиот дел од досегашните истражувања од концепциски или "мерлив„ аспект била различно толкувана. Имено под наведениот поим прво се подразирало социјалното однесување (истражувања авторитетот на наставникот-Anderson-1939; насоченост кон учениците и наставниците- Withall-1949; стил на однесување- White &Lippitt-1960; директивен и недирективен- Flanders-1963), а потоа следувало потесно сваќање на самиот концепт на социоемоционална клима, па така истражувањата се ограничувале на

одреден простор (училница, одделение, итн.-Good &Weinstein-1986; итн), на училишното постигнување (пр:емоционално оптоварените интерперсонални односи во групата и училишниот успех-Russell&Russell-1996;итн), на индивидуалното емоционално искуство во склоп на една група (пр: искуството на поединецот под влијание на емоциите од неформалните односи во групата-Schmuck&Schmuck-1983;итн), итн.

За поблиско и посоодветно третирање на прашањето за поврзаноста и влијанието на социоемоционалната клима и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование, ќе пристапиме кон разгледување на наведеното од аспект на дефинирање, развојност кај учениците и од аспект на значајноста.

15.1. Дефинирање на поимот и постоечките термини за социоемоционалната клима во контекст на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Во педагошката литература постојат *низа термини кои го објаснуваат поимот* социоемоционална клима. Првенствено се прави дистинкција помеѓу социјална и емоционална клима, потоа помеѓу наставна и одделенска клима, клима на групата, а понекогаш терминот клима се заменува со терминот атмосфера.

Во Педагошката енциклопедија 1 и 2 се разработуваат термините *атмосфера во воспитната средина* и *социоемоционална клима во воспитна група, во одделение*.

Под терминот ***атмосфера во воспитната средина*** (Педагошка енциклопедија 1, 1989, стр.36) се подразбираат "склоп на надворешни околности во кои се одвива воспитанието и образованието, дома, во училиште, итн. Во таа смисла атмосферата ја сочинуваат пред се меѓучовечките односи, највеќе оние меѓу подучувачите и подучениците. Тие односи можат да бидат демократични или авторитарни, или односи во кои подучувачот е незаинтересиран за подучување. . .

Атмосферата во воспитанието се одредува и преку доминантните емоционални расположенија во →**воспитните групи**. Тие расположенија можат да бидат весели, полни, проткаени со хумор, што упатува на меѓусебна заинтересираност на членовите на тие групи, а можат да бидат многу сериозни, ладни, понекогаш и дури и мрачни. Секако, ведрите, пријатните емоционални расположенија ја зголемуваат успешноста на воспитанието, а негативните расположенија го

отежнуваат воспитното делување. Важни елементи на воспитната атмосфера се еластичноста или пак крутоста во воспитните барања, пониското или поголемиот степен на толеранција во очекувањата на воспитните резултати. Развивањето на поволната или оптималната атмосфера во воспитната средина е важен услов за успешност на воспитанието... Понатаму под наведениот поим се подразбира и "склоп на надворешни околности во кои се одвива воспитанието и образованието во домот, во училиштето, итн. Во таа смисла атмосферата ја прават пред се меѓучовечките односи, највеќе оние меѓу подучувателите и подучените. Тие односи можат да бидат демократски или авторитативни . . . . . Атмосферата во воспитанието се одредува и со доминантните емоционални расположенија. . . . . Важни елементи на воспитната атмосфера се еластичноста или пак крутоста во воспитните барања, помалиот или поголемиот степен на толератност во очекувањата на воспитните резултати, итн. Развивање на поволна или оптимална атмосфера во воспитната средина е важен услов за успешно воспитание". (Исто, 1, 1967, стр.36).

Терминот ***социоемоционална клима во воспитна група, во одделение*** во Педагошката енциклопедија 2 (1989, стр.366) се дефинира во склоп на група или одделение иако ги опфаќа скоро истите аспекти како во дефиницијата на атмосферата во воспитната средина. Разликата помеѓу двете дефиниции се состои во тоа што вториот термин (социоемоционална клима во воспитна група, во одделение) ги опфаќа аспектите на групните конфликти, кохезивноста, контролата на однесувањето и развој на секој член поединечно под влијание на социоемоционалната клима на групата, како и јавувањето во ". . . наставата, слободните активности, одморот, летувањето и различните општествени активности на децата и младите во училиштето и вон него...

Одделенската атмосфера ". . . . пред се ја создава наставникот со својот начин на работа, држење, однесување со учениците, со говорот, темпераментот, моменталните расположенија и сл., наставниковата ведрина го оживува одделението, а зловолноста и апатичноста шират ладнотија и одбојност. На одделенската атмосфера влијае и внатрешниот живот на колективот, т.н социјалната клима на одделението во кое се прикажуваат карактерните особини на учениците, нивните интерперсонални односи, меѓусебната хармонична поврзаност и др. Меѓутоа одделенската атмосфера зависи и од низа други фактори, како на пр: уредената на училницата, богатството на училишната

опрема, бојата на ѕидовите, типот и локацијата на училишната зграда, училишната средина, итн. Потребно е да создава таква атмосфера во одделението која позитивно делува на работата и животот на учениците во училиштето.. (Enciklopedijski rječnik pedagogije,1963, стр.842-843).

Од наведеното можеме да заклучиме дека без разлика на примената на терминот атмосфера или клима се работи за:

- Односи меѓу наставници и ученици, како и меѓу самите ученици (иако овие последните зависат од квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците);
- Го вклучуваат социјалниот и емоционалниот аспект на односите;
- Укажуваат на значајноста во развитокот на личноста, остварување на воспитните и образовните цели, барања, очекувања;
- Ги вклучуваат и останатите фактори како: индивидуалните карактеристики, опкружувањето, условите, итн.;
- Укажуваат на сеопфатноста и детерминираноста во останатите сфери на воспитно-образовно делување и живеење (наставни, воннаставни, слободни активности, во група, во одделение, во и вон училиште, итн.).

Една од разликите помеѓу наведените термини се однесува на тоа дали се работи за односи во училиштето, меѓу наставниците и учениците, меѓу сами ученици или пак се работи за социоемоционална клима во одделение, училница или група.

Во контекст на нашиот предмет на истражување и разгледувањето на прашањето за важноста и влијанието на социоемоционалната клима, накратко ќе се задржиме на поблиску но одделно дефинирање на поимите социјална и емоционална клима. Односно во склоп на основното образование ". . . . квалитетот на вкупните односи на учесниците во воспитно-образовниот процес" (Bognar, L.& Matijević, M., 2005, стр.379), всушност ја чини, карактеризира и детерминира ***социјалната клима***. ". . . . Тоа пред се е однос наставник (воспитувач)- ученик (воспитаник). Тој однос е условуван од однесувањето и квалитетот на личноста на наставникот. Потоа тоа е однос на ученикот со другите ученици, односно улога и статус кое поединечен ученик ја има во група. Тука се вбројува и квалитетот на односи кои детето ги има во семејството, бидејќи и тие многу интензивно влијаат на воспитно-образовниот процес, па и на квалитетот на односите меѓу наставниците и родителите". (Исто, 2005, стр.379). Поточно под поимот социјална клима влегува

"квалитетот на вкупните односи на учесниците во воспитно-образовниот процес. . . . Во тие сложени и испреплетени односи сите се учесници и сите влијаат на квалитетот на тие односи. Истите постапки на наставникот во различни одделенија и со различни ученици дава различни резултати. . . . . Сепак фактот дека наставниковата водечка улога овозможува да неговото влијание во поголема мера да се огледува на социјалната клима отколку влијанието на останатите учесници".(Исто, 1993, стр.267-276).

"***Емоционалната клима*** ја означува ". . . . . доминацијата на чуството на пријатност или чуството на непријатност кај учесниците во воспитно-образовниот процес. Позитивната емоционална клима се огледува во тоа дека и наставниците и учениците со желба доаѓаат во училиште, со одушевување учествуваат во заедничките активности. Неповолната клима се огледува во доминација на стравот од неуспех, непосакуваното престојување во училиштето, како на децата, така и на наставниците. Позитивната емоционална клима силно влијае на позитивниот однос на децата кон училиштето и обратно: негативната влијае на бегање од училиште и често изостанување од настава.. (Исто, 2005, стр.391).

Поимот ***воспитно-образовна клима*** според наше мислење најприфатливо за нашиот труд го имаат дефинирано Л.Богнар и М.Матијевич (1993, стр.267) според кои "Една од важните фактори на воспитанието и образованието е и воспитно-образовната клима која секако е одредена од квалитетот на односите во воспитанието и образованието, а е резултат на односот на наставникот кон ученикот, од една страна, и односот на учениците кон наставникот од друга страна. Тоа уште и се вика социјална клима. Тука меѓутоа подразбираме и одредена атмосфера која го следи одвивањето на воспитно-образовниот процес, па кај учесниците предизвикува чуство на пријатност или непријатност. Тоа е емоционална клима".

Во педагошката литература постои голем број на автори кои даваат скоро симиларни дефиниции за донекаде различни термини како што се: воспитно-образовна клима од една страна и одделенска/ наставна клима од друга страна. Иако мораме да признаеме дека сепак не се работи за сосема идентични поими, сепак во однос на дефинирање во потесна смисла на зборот на одредени релевантни категории на истите, постои извесна сличност. За поблиску издиференцирање на сличните, заедничките релевантни категории на наведените поими ќе наведеме две дефинирања. Според дефиницијата на М.Стеванович и

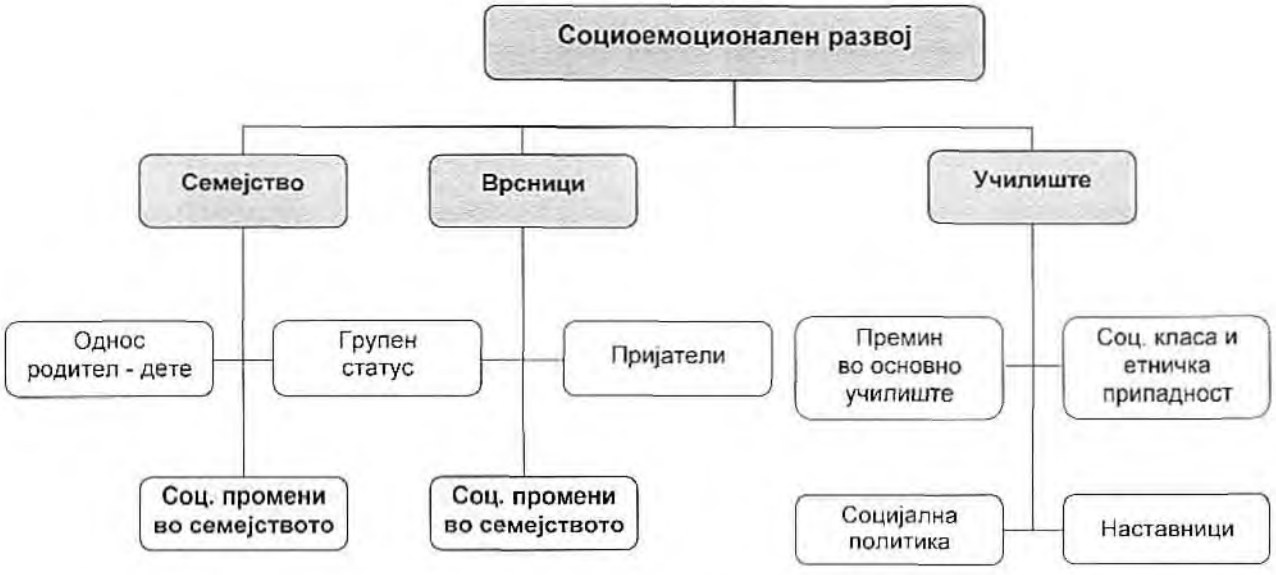
Ц.Ајанович (1997, стр.197) според кои ***одделенско/наставната клима*** ќе биде поповолна ако " учениците чуствуваат дека наставникот ги поттикнува, ја уважува нивната иницијативност, креативност, се грижи за нив, има смисла за кооперативност. . . . . поседува добар педагошки такт, има доверба во потенцијалите на своите ученици. . . . . ".

Според авторите В.Андрилович и М.Чудина (1985) ***одделенската клима*** скоро ја поистоветуваат со поимот воспитно-образовна клима, при тоа запазувајќи ги скоро сите позитивни елементи и карактеристики што навистина треба да ги содржи и одделенската клима од причина што кај нас се уште се задржува системот на одделенско/возрасно групирање на учениците во основното образование. Така да според наведените автори во одделенската клима спаѓаат и "интеракцијата на наставникот и учениците, социјалната атмосфера, атмосферата на натпреварување и соработка и емоционалната атмосфера".

При понатамошна разработка на наведеното прашање ние се определивме за употреба на терминот социоемоционална клима тргнувајќи од претпоставката дека под истиот термин се опфаќаат односите меѓу наставниците и учениците не само од социјален и емоционален аспект, туку и опсежноста на самата проблематика. Поточно поимот социоемоционална клима го опфаќа *квалитетот* и конзистентноста на интерперсоналните интеракции меѓу наставниците и учениците, како и меѓу самите ученици, а кои влијаат врз интелектуалниот, социјалниот и моралниот развој на учениците (Haynes, Emmons& Ben-Avie-1997). Со други зборови квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците меѓудругото се детерминирани и од квалитетот на социоемоционалната клима, т.е истата ". . . . (поволна-неповолна) директно влијае на доживувањата и однесувањето на учениците (резултати на учење и дисциплина), постигнување на целите и задачите на наставата и мотивите на учење. Таа е поврзана и со интерперсоналните односи и начините на комуникација.. (Stevanović,M & Ajanović, Đ, 1997, стр.198).

15.2. Социоемоционалниот развој на учениците од основното образование и квалитетот на односите со наставниците

Разгледувањето на прашањето на социоемоционалната клима и нејзината поврзаност со квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование е важно и за самиот социоемоционалниот развој на учениците. За таа цел само накратко ќе се навратиме на прашањето за социоемоционалниот развој на учениците од основнообразовна возраст.



Слика бр.9. Социоемоционалниот развој на детето од средно и касно детство-адаптирано според Santrock (1999).

Од наведеното може да се заклучи дека социјалниот развој на учениците од основнообразовната возраст е детерминирана од многу фактори и тоа на макро, мезо и микро ниво. Како што станува по возрасен толку се променува интензитетот и фреквенцијата на интеракцијата помеѓу ученикот, родителите, врсниците и наставниците. Но од квалитетот на интеракцијата, комуникацијата, интерперсоналните односи, итн., на ученикот со наведените фактори зависи и квалитетот на сопствениот социоемоционален развој. Во тој контекст едни од важните фактори за социоемоционален развој на ученикот преставуваат и наставниците, т.е од односот на учениците со наставниците и обратно зависи и квалитетот на социоемоционалната клима. Од друга страна наставниците се јавуваат и во улога на реализатори и креатори на *социјалната политика* (на ниво

на училиште, одделение, индивидуална) која пак влијае врз социоемоционалниот развој на учениците. Со тоа се зголемува и одговорноста на наставниците во однос на подигнување и одржување на квалитетни односи со учениците. Значи меѓу квалитетот на социоемоционалната клима и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование постои висок степен на реципрочност чии последици се рефлектираат врз социоемоционалниот развој на самиот ученик.

За поттикнување на *социоемоционалниот развој* на учениците од основното образование се препорачува следното: (Santrock – 1999)

- Прилагодување со развојните промени и потреби на ученикот;
- Поттикнување на социјална и вршничка интеракција, јакнење на социјалните вештини;
- Јакнење на позитивните социјални односи во училиштето, првенствено со наставникот, поттикнување на развојот на позитивните особини на учениците, а не само когнитивните;
- Јакнење на самопочитувањето кај учениците, пружење на емоционална потпора, пружење на помош во соочувањето со стресните ситуации;
- Поттикнување на развој на учениците низ пружење на топлина и грижа, пружење на можности за донесување на одлуки, моделирање на просоцијалното однесување;
- Јакнење на емоционалната интелегенција.

15.3. Значењето и влијанието на социоемоционалната клима врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Социоемоционалната клима во својата комплексност опфаќа пошироки аспекти отколку што денешното образование претпоставува. Не е спорно дека развивањето на социјалната и емоционалната сфера ја обогатува личноста, туку колку и на кој начин денешното основно образование, т.е основно училиште допринесува за развој и унапредување на истата.

Социјалната и емоционалната клима ја сочинуваат сржшта на воспитанието на личноста и формирањето на нејзиниот културен идентитет и белег. "Училиштето е место каде учениците, посебно од основнообразовна возраст, развиваат различни компетенции кои ги одредуваат нивните ставови кон себе и другите,

каде се воспоставуваат и развиваат вредности, пријателства, чуствата за припадност на колектив и широката општествена заедница. . . . . Со други зборови, неопходно е вниманието да се насочува кон социоемоционалните исходи на школувањето, како што е афективниот статус на учениците и задоволството со училиштето.. (Krnjajić, S., 2007, стр.34).

Истражувањата поврзани со значењето, детектирањето, опсегот на влијателност и слично на социоемоционалната клима започнати се многу рано уште од 1936 година со Курт Левин (Kurt Levin) кој со своите соработници дошол до многу интересни заклучоци (кои сеуште не ја губат актуелноста) во кои се вели дека врз човековото однесување влијае и социјалната средина и персоналните карактеристики на личноста, а во таа мрежа важноста на социоемоционалната клима е неоспорна.

Во релација со интерперсоналните односи и влијанието на социоемоционалната клима од мноштво истражувања се подвлекува дека позитивната социоемоционална клима заснована на квалитетни интерперсонални односи, интеракцијата со наставникот влијае врз мотивацијата, појавувањето на пријатните чуства и формирање на еден вид на мост помеѓу семејната и училишната култура (Howes, Matheson & Hamilton – 1994). А "перцепцијата на интерперсоналната поврзаност со наставникот, им помага на учениците да ги интернализираат своите социјални вредности и поцврсто да се поврзуваат со општествената институција, како што е училиштето.. (Krnjajić, S., 2007, стр.37), што укажува на поврзаноста на разните нивоа на социјални односи и подготвување на ученикот за во идина.

Од квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците зависи и обликувањето на самата социоемоционална клима (Birch & Ladd – 1997; Assor, Kaplan & Roth – 2002; Gnaith – 2003). Односно од начинот на водење, воспитен стил, интерперсонални односи, интеракција, комуникација, кооперација или компетиција, примена на хумор, прикажување на емоции, мотивирање, итн., меѓу наставниците и учениците зависи и социоемоционалната клима. Социјалната клима во која наставникот ги пофалува и подржува учениците влијае врз училишното постигнување и образовните очекувања на учениците (Wang, Haertel &Walberg–1990). Односно демократскиот тип на водење придонесува за развивање на поголема поврзаност како помеѓу наставникот и ученикот, така и меѓу самите ученици, развивајќи ја кохезивноста и флуентноста и на

различностите. При тоа се доприносува и за развивање на чуството на лична одговорност, припадност, а со тоа се поттикнува и поголема мотивација, толерантност, подготвеност за надминување на лични или заеднички проблеми и сл., отварајќи можности за повисоки и поефикасни воспитни и образовни резултати (Schmuck-1966; итн). Меѓудругото истражувањата покажале дека социоемоционалната клима која обезбедува одредено ниво на автономија на учениците влијае врз нивната мотивација многу повеќе отколку социоемоционалната клима која е доста контролирана (Bru, Stephens & Torsheim-2002).

Кога зборуваме за наставникот несомнено истиот или истата не преставува апсолутен и неприкосновен фактор за поттикнување и развој на квалитетна социоемоционална клима, но е еден од најодговорните. Всушност и низа истражувања (Kuperminc et al. – 1997) покажале дека учениците личноста на наставникот како и применетите наставни методи од страна на наставникот ги сметаат за најзначајни училишни фактори за опишување на "добар наставник", односно со самото потенцирање на наведените компоненти социоемоционалната клима е високо рангирана од страна на учениците како воспитно-образовен чинител. Истотака повеќето од авторите сметаат дека за поволна социјална клима важна е чуствителноста на наставникот за внатрешните доживување на учениците. Ваквата особина на личноста на наставникот доприносува за разбирање, унапредување и развивање на односите со учениците, нивната индивидуалност, посебност низ позитивна социоемоционална клима. Истражувањата покажуваат дека наставниците кои се заинтересирани за емоционалните проблеми и потреби на учениците не само што ја подобруваат социоемоционаланата клима туку и доприносуваат кон развивање на подобри социјални односи меѓу самите ученици, потоа намалување на антисоцијалното однесување и изостанување од наставата (Withall& Lewis-1964). Поточно карактеристиките на личноста на наставникот како: професионалната љубопитност, емоционалната стабилност, мотивираност, способноста за воспоставување на добри интерперсонални односи со други, високата самодоверба, толерантноста, желбата кон нови сознанија и вештини, кооперативноста, добрината, објективноста, правичноста, итн., влијаат врз квалитетот на социјалната, а и на емоционалната клима во воспитно-образовната работа. Меѓудругото наставниковите ставови, чуства кон нешто и некого,

неговиот/нејзиниот поглед кон свет и вредности истотака влијаат врз социјалните и емоционалните аспекти на наставата и воннаставните активности (Rogers).

Но истотака од квалитетот на социоемоционалната клима зависи и квалитетот на односите не само меѓу наставниците и учениците туку и меѓу самите ученици. Значи меѓу социоемоционалната клима и односите меѓу наставниците и учениците во основното образование постои дијалектична детерминираност чии резултати се рефлектираат во развојот, хуманизирањето на личностите вклучени во неа. Воопштено од флексибилноста, опуштеноста, недирективноста, нехијерархичноста, демократичното водење, однесување, контрола, отвореноста, емоционалната топлина, прифатеност, итн., зависи и социоемоционалната клима во одделението, во наставните, воннаставните, слободните активности, во училиштето (Cassaday, Bloomfield & Hayward- 2002).

За постигнување на еден соодветен модел на училиште кое позитивно ќе влијае врз искуствата и врз развојот на личноста на ученикот потребно е истото да исполнува две основни услови и тоа: а) да практикува и развива социоемоционална клима која ќе го унапредува учењето и наставата, и б) однесување на наставникот кое поттикнува максимално развивање на ученичките потенцијали (Good & Weinstein- 1986).

16. Мотивацијата на учениците од основното образование и детерминираноста на квалитетот на нивниот однос со наставниците

За постигнување на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование потребно е да се третира и прашањето за мотивацијата, бидејќи истата преставува важен фактор во одржувањето, развојот на истите. Причината за тоа во голема мера се засновува на изборот и примената на видови, степен, интензитет, цел, времетраење, вредност, адекватноста и слично на мотивацијата и мотивирачките средства. Од друга страна мотивирачките средства се дефинираат како поттикнувачи, односно стимулатори кои ја одредуваат ситуацијата во која ќе се најде личноста, т.е ученикот, влијаејќи врз неговите конативни, волјеви процеси, а со тоа и врз целокупната негова личност.

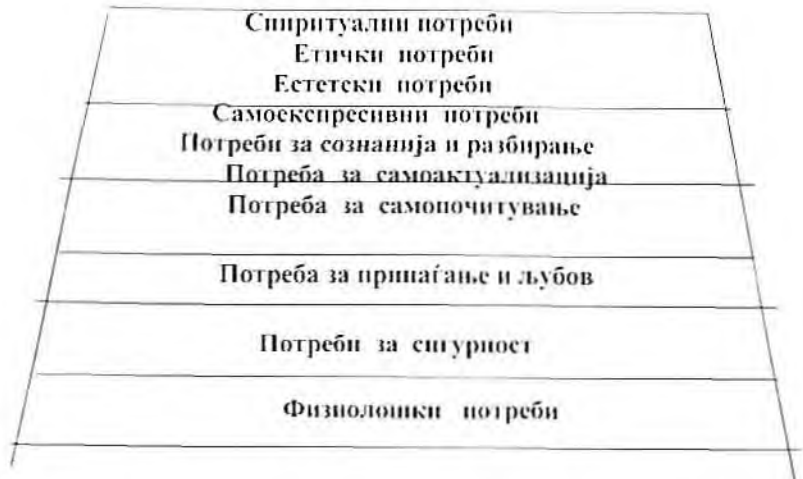
Педагошкото значење на мотивацијата во односите меѓу наставниците и учениците се огледува во тоа што за севкупните успешни, добри односи

мотивацијата како фактор доприносува за поквалитетни односи; пореални очекувања; по позитивна атмосфера за учење, комуникација, интеракција, кооперација и обратно ако наставникот се однесува демотивирачки кон учениците (ги иритира, дискриминира, има одредени предрасуди или стереотипи, не ги почитува, и сл.) тогаш се доаѓа до одбојност на ученикот кон училиштето, итн.(Good&Brophy-1991).

За ***мотивацијата*** постојат разни дефиниции меѓу кои и тоа дека како поим ги содржи следните појави ". . . . 1) причини, двигатели на однесувањето, 2) процеси на движење, енергизирање и насочување на однесувањето и 3) очекувани или остварени исходи на однесувања кои му даваат одреден смисол.. (Педагошка енциклопедија 2, 1989, стр.68), што како ***прво*** во себе ги содржи основните елементи вклучени во нашиот предмет на истражување кои всушност го сочинуваат мозаикот на самите односи. ***Второ*** мотивацијата вклучува низа видови мотиви кои укажуваат и на комплексноста на нивното влијание врз квалитетот на самите односи меѓу наставниците и учениците во основното образование. Класификацијата може да се засновува на голем број критериуми, на пр: според *потеклото* (вродени, стекнати; примарни, секундарни), *функцијата* (органски, лични, социјални), *психолошкиот статус* (свесни, несвесни), *широчината на делување врз однесувањето* (општи, специфични), *траење* (стални, периодични, ситуациони или индицирани), *во однос со развојните потенцијали на единката* ("вистински„,"отуѓени„; вистински потреби, квази-потреби), *според подрачјата и видовите на однесување* (егзистенцијални, работни, сознајни, творечки; политички, културни, образовни, рекреативни), итн. (Исто,2,1989,стр.68). ***Трето*** односите меѓу наставниците и учениците од основното образование преставува подлога за развој и унапредување на останатите односи во понатамошниот живот на учениците од причина што се работи токму за социјалните мотиви (општ назив за широка и многу хетерогена категорија на мотиви) "кои одлучно влијаат на општествеото однесување и од кои повеќе од колку другите мотиви зависи одредената, за поединечни општествено карактеристични начини на интеракција, а кои се истовремено заеднички за целото општество или за поголеми или помали групи на припадници на одреденото општество., (Rot, N.,1983). ". . . . на социјалните мотиви им е заедничко тоа дека како диспозициони својства на личноста се развиваат или стекнуваат во процесот на→ **социјализација** на единката во одредената социо-

културна средина, дека нивниот динамички карактер во прв ред зависи од психолошките потреби и дека можат да се задоволуваат само со непосреден контакт со други луѓе„ (Исто, 2, 1989, стр.364). ***Четврто*** самото однесување на единката (наставник, ученик), како и целокупните односи се детерминирани од две групи на мотиви "Едната група ја прават мотивите насочени кон обезбедување на лична егзистенција и афирмација, каде спаѓаат на пр: *мотив на борбеност*, ... *мотив на сигурност*, ... *мотив на престиж*, . . . мотив на самоактуализација, *мотив за постигнување*. . . . Другата група ја сочинуваат мотивите кои се насочени кон поврзаноста со други луѓе, на припаѓање на различни групи и заедници, каде спаѓаат на пр: *грегарен мотив*, ... *мотив на афективна поврзаност*, ... *афилијативен мотив*, ... *мотив на зависност*. (Исто, 2, 1989, стр.364). Иако постојат низа истражувања и истражувачи во однос на мотивите, т.е поттикнувачите на личноста, често пати се навраќаат и на прашањето за потребите, нивното значење и влијание врз мотивацијата, па дури и во свесноста или несвесноста на истата. Односно потребите ја сочинуваат основата на мотивите, но и причините за одредено однесување, а од друга страна самите мотиви се засновуваат на потребите. Денес се нуди една модифицирана скала на хијерархијата на мотивите чија основа е познатата скала, т.е пирамидата на хијерархија на мотиви според Маслов. (според Mandić, T., 2003, стр.111).

Накратко новото во модифицираната скала е појавувањето на спиритуалните потреби, потоа подробната поделба на одредени потреби како и прикажување на потребите во вид на скала, а не на пирамида што укажува на "немање„ на класичен врв на стремење за постигнување и задоволување на одредени потреби, туку нивна скалеста поставеност и можност за "движење„ нагоре-надолу, т.е напред-назад. Сите наведени потреби се важни, меѓузависни, меѓувлијателни и се подеднакво значајни за сите учесници во еден одреден однос, без разлика на возраст, пол, социјална, културна итн., припадност и различност, како и без оглед на позицијата, улогата и задолженијата (наставник- ученик).



Слика број. 10. Модифицирана скала на хијерархијата на мотивите

Како ***нетто*** "Развојот на личните и социјалните мотиви е условуван од степенот на економската, техничката, културната и политичката развиеност на општеството во која лицето расте и во која во текот на процесот на социјализација се интегрира. . . . .Во врска со ***мотивацијата*** . . . и остварувањето на целите и задачите на воспитно-образовната работа често се зборува за *надворешни* и *внатрешни мотиви.* Основна разлика помеѓу овие два вида на мотиви е во улогата на активноста која мотивот ја покренува во задоволувањето на самиот мотив. . . . . ова поделба е условена: во текот на развојот на личноста низ различни механизми на социјалното учење надворешните мотиви стануваат внатрешни (на пр.моралните норми, стандардите на успешност). . . . Освен тоа, истите однесувања можат во една ситуација да бидат израз на внатрешните мотиви (на пр. учење поради задоволување на сознајните потреби, унапредување на личната компетентност, од љубопитност и сл.), а во друга-надворешни мотиви (на пр. учење поради спречување на непосакуваните последици, освојување на награди и сл.)..(Педагошка енциклопедија 2, 1989, стр.67-68). Во релација со нашиот предмет на истражување, квалитетот на мотивацијата на учениците во голема мера зависи од наставникот, неговиот пристап, начини, средства, итн. на мотивирање. Во тој контекст квалитетот на мотивацијата е во директна, линеарна и реципрочна зависност од квалитетот на комуникацијата, интерперсоналните односи, интеракцијата, начинот и видот на водење, кооперацијата, компетицијата, однесувањето и сл., на наставникот со ученикот. Воопшто комплексноста при

определбата на квалитетот на мотивацијата во склоп на целокупните односи меѓу наставниците и учениците во основното образование е детерминирана од останатите елементи што ги сочинуваат самите односи и обратно.

Во контекст на нашиот предмет на истражување како ***шесто*** се појавува прашањето за важноста на внатрешните мотиви. Имено "Педагошкото значење на внатрешните мотиви е повеќекратно . . . . . значајно унапредување на квалитетот на ученичкиот живот, што е пак предуслов за формирање на општ позитивен однос кон училиштето. . . . . општа воспитно-образовна цел изразена низ својствата на . . . .хармонична развиена личност, подразбира дека еден од основните задачи на педагошката работа со учениците е да ја негува, развива и профилира нивната внатрешна мотивација за учење, продуктивно-творечка работа, општествено ангажирање и хумани меѓу лични односи...(Педагошка енциклопедија 2, 1989, стр.68). Од наведеното јасно произлегува дека наставникот треба подеднакво да внимава, планира и развива како надворешната така и внатрешната мотивација на ученикот. Посебно внатрешната од причина на нејзино долготрајност, "внатрешно чуствување.., индивидуалност, посебност, интензитет, и слично. Од друга страна постигнувањето, т.е поттикнувањето на внатрешна мотивација е посложен процес кој воедно зависи и од типот, пројавеноста, изворот, итн. на мотивите, поттикнувачите за истата. Имено "За разлика од потребите кои човекот субјективно ги доживува во вид на желба или нагон, мотивите се поттикнувачи кои го насочуваат човекот кон задоволување на одредена потреба или постигнување на одредена цел...(Педагошки речник 1, 1967, стр.590). Значи поимот мотив има ". . . . статус на хипотетичен конструкт бидејќи се засновува на претпоставката за постоење и делување на специфични неуроментални структури ("диспозиции..,"спремноста..,"тенденцијата.. и сл.), кои се носители на мотивационите функции- на возбудувањето, енергизирањето и насочувањето на однесувањето на единката..(Исто, 2, 1989, стр.67).

Под ***седмо*** како едни од начините за мотивација на учениците со цел добивање и развивање на поквалитетни односи меѓу нив и наставниците во основното образование се појавуваат следите: наградувањето, пофалбата, бодрењето, казната, укорувањето, и слично. Истите ги сметаме и како едни од најчестите и најприменетите начини, средства за одржување, насочување, корегирање, развивање на односите меѓу наставниците и учениците, а воедно постапки за мотивација на последните. Кога се работи за односи разгледано од

комуникациски, интеракциски, начини на водење, интерперсонални, цели на учесниците (кооперативни, компетитивни), емоционален, социјален и културен аспект тогаш наведените начини, средства, влијаат во квалитетот на самите односи. Од друга страна наведените средства за мотивација се разликуваат по вредност, цел, интензитет, вид итн. Во тој контекст според разни автори многу е значаен и елементот на соопштување, информирање, невербално прикажување, однесување, но и пристапување, т.е степенот на "дозирање, извлекување на поука и пренесување на порака.. од страна на наставникот кон ученикот од причина што подрачјето на мотивацијата е многу деликатна и мултифакторијална.

Осмо кога зборуваме за мотивација воглавно поттикнувачите се делат во неколку видови и тоа: (според Lalić-Vučetić, N., 2007, стр. 37)

- Симболички;
- Социјални и вербални;
- Во вид на активности;
- Материјални.

Симболичките поттикнувачи ги означуваат симболите (знаците) кои се користат како поттикнувачи, но се засновуваат на група на материјални поттикнувачи, т.е наставникот за одредени ученички однесувања дава симболи и ученикот со собирање на одреден нивен број истите може да ги разменува за нешто што ќе посака. Иако овој вид на поттикнувачи е посоодветен за ученици од основно образование (посебно за одделенска настава), во себе носи одредени предности и недостатоци. Предноста е во тоа што наставникот може да го даде симболичкиот поттикнувач веднаш после покажувањето на посакуваното однесување од страна на ученикот, при тоа без одвлекување на вниманието кое би се појавило како кога самиот симбол би бил покажан. Истотака овој вид на материјален поттикнувач е поекономичен и поблизок со начините со кои ученикот во понатамошниот живот ќе биде наградуван (Drabman & Hammer-1977, Duke-1990).

Социјалните и вербалните поттикнувачи се наоѓаат во секојдневниот живот, т.е се многу чести и поефикасни од материјалните поттикнувачи. Како најпознати видови се: вниманието, пофалбата, и слично, а се карактеризираат по тоа што ако се добиваат од страна на наставникот на пример при надминување на агресивноста, претераната насоченост кон возрасните, итн. имаат повисок степен

на влијателност отколку кооперативната интеракција со врениците (Becker et al.-1972). Понекогаш во одредени ситуации може да настане не прифаќање на наведените поттикнувачи од страна на ученикот и се смета дека комбинацијата со вредноста на материјалните поттикнувачи може да допринесе за научување на ученикот за прифаќање на социјалните и вербалните поттикнувачи (Harris, Wolf&Baer-1975; Drabman&Hammer-1977; Parke-1977). Велиме научување и привикнување на ученикот за прифаќање на социјалните и вербалните поттикнувачи поради индивидуалните разлики, социјалното искуство, културните, комуникациските, итн., модели, потекло и различност во реакциите кон наведените поттикнувачи од страна на наставникот.

Поттикнувачи во вид на активности (на пр: разни посети на институции, места, слободни активности, и слично) се најприменети во основнообразовната практика и општо се делат во три групи на применетост: **првата** е кога наставниците одлучуваат кои активности и објекти се најефикасни за одржување и унапредување на квалитетни односи со учениците; **втората** се однесува на активностите поврзани со поедини предмети кои се нудат на сите ученици; **третиот** пристап овозможува секој ученик индивидуално да избере поттикнувачи од поголемиот број на понудени предмети и активности. Слабостите на наведените пристапи се состои во тоа што (во првиот пристап) вредностите на поттикнувачите како и начинот на одговарање за секој ученик е различно; во вториот пристап поединиите поттикнувачи имајќи различни вредности допринесуваат и различни ефекти кај учениците и третиот пристап иако нуди обединет избор на поттикнувачи за поголемиот број на ученици сепак изискува повеќе планирање, осмислување и начини на примена од страна на наставникот.

Материјалните поттикнувачи се едни од најочигледните, најопипливите поттикнувачи (во вид на поклони, играчки, итн.) и можат да се ефикасни кога останатите видови на поттикнувачи (посебно социјалните) не даваат резултати или не можат да се применат (Drabman& Hammer-1977). Во педагошката литература постои и одредено мислењае според која материјалните поттикнувачи не преставуваат ништо друго освен "подмитување„ за остварување на одредена цел. Дури се смета дека пречестата примена доведува до т.н "привидно поттикнување„ кое делува многу негативно врз учениците. Обратно од наведеното други автори сметаат дека сепак помеѓу материјалните поттикнувачи и подмитувањето постои разлика и тоа во времето на појавување на посакуваното однесување. Имено

подмитувањето се применува пред пројавувањето на посакуваното однесување, додека пак материјалните поттикнувачи се применуваат после пријавувањето и прикажувањето на посакуваното однесување.

Според наше мислење примената од било кој вид на поттикнувачи изискува добро и осмислено планирање, применување, дозирање, определување на целта, вредноста, интензитетот, трајноста, индивидуалноста, адекватноста, итн., од страна на наставниците бидејќи нивниот ефект не се однесува само за моментална мотивација на ученикот (иако во практиката се познати и такви случаи) туку за подолготрајно внатрешно мотивирање на истите со цел на позитивно развивање на нивната личност.

Во врска со нашиот предмет на истражување како ***девето*** ќе ја наведеме улогата на *надворешната мотивација* врз развојатот на самата мотивација и тоа: (според Orhani, Z., 2006, str.221)

1. мотивацијата се засновува и води според принципот на задоволство (одржувањето на рамнотежата зависи од зголемувањето на самоконтролата низ животот во однос на возраста на индивидот). Значи како што индивидот (ученикот) расте така не само што почнува да ги проценува ситуациите, последиците од сопственото однесување (при желбата за задоволување на одредени потреби), туку и ја зголемува сопствената контрола и соочување со други надворешни притисоци и фактори. Според наше мислење овој процес не се одвива по автоматизам ниту пак униформизам, туку токму прашањето за самоконтрола и проценка во голема мера зависи од односот што повозрасните го имаат со помладите (наставник-ученик). Во контекст на основното образование и многу автори го застапуваат мислењето дека наставникот е еден од позначајните фактори кој влијае врз процесот на стекнување на контрола и самоконтрола кај учениците;
2. со растење на индивидот (ученикот) и збогатување на неговите искуства (во однос на мотивацијата) се зголемува и неговата толерантност кон фрустрациите и депривациите. Односно се зголемува толерантноста кон (не) исполнување на сопствените потреби, но и се изменува начинот на емоционално и бихејвиорално реагирање. Сепак овој процес кај секого не се одвива исто, униформно туку зависи и од индивидуалните карактеристики. Во врска со нашиот предмет на истражување наведеното е од двојно значење и тоа: основното образование како подсистем трае подолго (девет години) и

учениците ги поминуваат одредените развојни периоди, значи растат во текот на тие години; потоа се збогатува (помалку или повеќе) нивното искуство и се разликуваат според сопствените индивидуални карактеристики (сè посебни личности);

3. со растење на индивидот (ученикот) мотивите и потребите стануваат сè покомплексни како и начините на нивно изразување. Првенствено се мисли дека индивидот (ученикот) со возраста го зголемува степенот и природата на посакувани потреби, влегувајќи при тоа во покомлексни односи и релации со другите;
4. во однос на мотивацијата на индивидот (ученикот) треба да се наведе и влијанието на надворешните фактори и често пати наставникот е потребно да делува со се пософистицирани и алтернативни начини, со цел остранување (или намалување) на негативните појави и зајакнување на внатрешната мотивација кај учениците.

Како ***десетта*** точка ќе го наведеме прашањето за *квалитет* и *квантитет* на поттикнувачите, односно нивната примена и факторите кои го одредеуваат претходно наведеното. Со други зборови генерално квалитетот и квантитетот на мотивацијата зависи и од:

- индивидуалните карактеристики на секој ученик одделно;
- личноста и професионалноста на наставникот;
- оптималноста, адекватноста, интензитетот, распоредот и вредноста на поттикнувачите, мотивацијата;
- социо-економскиот статус, пол, културна припадност, воспитанието, семејството, итн., на ученикот но и на наставникот;
- заштитеноста, депривацијата и одлагањето на мотивацијата;
- влијанието на врсниците и колективот;
- индивидуалниот и групниот систем на мотивација; итн.

Квалитетот на поттикнувањето се одредува врз основа на тоа колку и какви ". . . . . силни промени во однесувањето,, истиот предизвикува (Lalić-Vučetić, N., 2007, стр.39), а од друга страна ". . . . . квантитетот на поттикнувачот што се применува, означува дека квалитетот ќе биде пропорционално обратен на количината на потикнувачи од скорешното детско искуство,, (Исто, 2007, стр. 39). Значи прашањето на квалитет на мотивацијата воглавно зависи од изборот, силината,

вредноста но и од големината на промените што применетите поттикнувачи ги предизвикуваат кај личноста (првенствено) на ученикот. Додека пак квантитетот се поврзува и со претходното ученичко искуство (количина) но и со "одржливоста„ на квалитетот. Имено кога зборуваме за односите меѓу наставниците и учениците и мотивацијата, потребно е секогаш да се има во предвид дека не смееме да инсистираме единствено на квалитет бидејќи богатството на сопственото искуство (без оглед на возраста, улогата, положбата, итн.) преставува добра основа и ослонувач за развој и унапредување токму на квалитетот во постојните и идните односи меѓу наставниците и учениците.

Според наше мислење насочувањето само кон мотивација на одредени аспекти на односите меѓу наставниците и учениците не значи и повисок и "поиздржлив„ квалитет на самите односи. Комплексноста на односите изискува и покомплексно разгледување и пристап кон самата мотивација. Всушност таа е и дел, карактеристика од односите и денес станува се поактуелна во контекст на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците.

16.1. Видови на мотивација и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Генерално видовите на мотивација, поттикнување се делат на ***позитивни*** и ***негативни***. *Позитивните* видови на мотивација се карактеризираат со тоа што преставуваат стимулси од кои зависи". . . . . одредениот одговор со последица која ќе ја зголемува веројатноста на тој одговор„ (Lalić-Vučetić, N.,2007,стр.43). Слабоста на позитивните видови на мотивација се состои во можноста за зголемување на зачестеноста, времето или интензитетот на специфичното однесување. Од друга страна *негативните* видови на мотивација се дефинираат како". . . . . остранување (одалечување) или задржување (успорување) со стимулс условениот одговор со последица која ќе ја зголеми веројатноста на тој одговор (на пример, кога детето учи поради избегнување на некое друго однесување)„(Исто, 2007, стр. 43).

Во контекст на нашиот предмет на истражување ќе напоменеме дека освен што позитивните видови на мотивација се потрајни и попожелни како начини за добивање и развивање на поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците од

основното образование, сепак ефектите на истите во голема мера зависат од умешноста на наставникот за нивна правилна примена и "дозирање,, според секој ученик и секоја ситуација одделно.

16.1.1. Наградувањето на учениците и квалитетот на нивниот однос со наставниците

Најопшта дефиниција за ***наградувањето*** е дека истата преставува еден вид на позитивна мотивација кој го следи некое однесување, т.е ја зголемува веројатноста на повторно појавување на наведеното посакувано однесување (Gašić & Pavišić-1991; Woolfolk-1995). Имено наградата е "силно поттикнувачко средство, бидејќи го пробудува духовното задоволство. Поради својата чуствителност, наградите мора внимателно да се доделуваат. Наградата не смее да стане сама на себе цел, туку средство за постигнување на повисоки етички цели. Треба да се доделува ретко, праведно и на свечен начин,,(Педагошка енциклопедија 2, 1989, Београд, стр.80). Значи *наградата* е:" – најсилно педагошко средство на методот поттикнување во моралното воспитание. Преставува признание и позитивна оценка за работата и однесувањето, а му донесува и полза на наградениот,, (Педагошки речник, 2002, стр.192). Од наведеното произлегува дека процесот, видовите, вредноста и причината за наградување не преставува лесен, едноставен чин, туку напротив истата може да стане и демотивирачки, компетитивен начин за постигнување. Генерално наградите се делат на следни подвидови:

- Материјални (храна, играчки, пари, итн.);
- Социјални (внимание, пофалба, прегрнување, итн.);
- Проследени со активност (гледање на тв, кино, шетање, пеење во хор, учество на општествени игри, итн.);
- Симболички (значки, жетони, итн.).

Во контекст на нашиот предмет на истражување без разлика за кој вид на награда се зборува наставникот треба да внимава:

1) наградата да не стане цел на активноста бидејќи се намалува внатрешната мотивација на учениците (Cameron& Pierce-1994);

2) да се поврзува со претходното искуство на ученикот со наградувањето, посебно кога зборуваме за квалитетот на наградувањето. Имено квалитетот на мотивацијата може да се зголеми доколку наградата е зависна од изведувањето на активноста од страна на ученикот (Loveland&Olley-1979);
3) наградата треба да е поврзана и со личноста на ученикот, неговата емоционалност, мотивираност, возраст, когнитивни капацитети, итн;
4) наградата треба да произлегува од ситуацијата на учење, а не да биде ситуација за себе, т.е треба да има социјално-афирмативен карактер (Lalić-Vučetić -2007);
5) наградата треба да е адекватна на тоа за што се дава, значи да се внимава на изборот, контекстот, начинот на наградување и карактеристиките на лицата кои се наградуваат посебно на нивниот иницијален однос кон активноста која се наградува (Savić-1994).

Аспекти на наградата и наградувањето се следните: (според Harter-1981; Palekčić-1985; Suzić-1998, итн.)

- Контролен (се однесува на надворешната функција на наградата, на пр. одредената оценка е награда за одреденото ниво на постигнување на ученикот);
- Информативен (овозможува повратна информација за успешноста или ефикасноста на ученикот).

Информативниот аспект на наградата се нарекува и како интегративен бидејќи овозможува личноста да добие и повратна информација за тоа што го има постигнато, со што се влијае врз самата личност, нејзината иницијативност, напредок, итн. Во релација на односите меѓу наставниците и учениците ако превладува нормативната, т.е контролната функција на наградувањето, тогаш кај учениците се остварува и зајакнува единствено надворешната мотивација, додека пак при примена и на информативниот, т.е интегративниот аспект се придонесува за развој на внатрешната мотивација кај учениците.

Во врска со нашиот предмет на истражување важно е да се напомене и социјалниот аспект на наградувањето под што се подразбира ". . . . . награда која се дава за остварената ефикасност, а не само поради бавење со активноста„ (Lalić-Vučetić,N.,2007,стр.46).Социјалниот аспект на наградата доведува до зголемување на интересирањето кон одредена активност, а бидејќи е поврзана и со чуството на

(незадоволство), задоволство (Harter-1981), непосредна мотивираност и информативност- повратно соопштување за успешност (или неуспешност), често пати доведува до зголемување на заинтересираноста на ученикот за успех. Системот на наградување на учениците од страна на наставниците може да се остварува и врз следна поделба (Krnjanić-2002):

- Кооперативна награда (добивање на награда во зависност од постигнување на групата. Помеѓу целтта на поединецот и на останатите постои поврзаност и позитивна корелација со нивните остварени цели);
- Компетитивна награда (целтта на поединецот зависи од неостварување на целите на другите и постои негативна корелација);
- Индивидуална награда (остварувањето на целтта на поединецот не зависи од остварувањето на целите на останатите и не постои корелација).

При третирање на прашањето за наградата, социјалната мотивација и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците ќе го наведеме и една карактеристика и тоа дека групата му служи на поединецот како медиум или *социјален простор за проверка на сопствената вредност* (Lalić-Vučetić-2007), со што самиот процес на наградување добива и елемент на самопроверка, самовреднување на самиот себе, т.е на секој ученик што добива одредена награда. Во овој контекст улогата на наставникот е многу значајна и одговорна бидејќи и повеќето денешни општества се засновуваат на еден вид наградување на поединецот (било на информациона-според тоа што го направил, постигнал, било на афирмациона вредност-според тоа како се однесувал, итн.) со помала или поголема компетитивна нота низ целиот негов живот. Ако уште од основното образование кај ученикот наградата стане вредност, цел само по себе или пак истиот развива еден "лабав., систем на вредности за наградата и наградувањето, тогаш сигурно дека истиот ученик како возрасен ќе има негативен однос и пристап кон самиот процес на наградување но и кон целокупниот однос кон другите.

16.1.2. Бодрењето, храбрењето, подршката, разбирањето, грижата и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Бодрењето, храбрењето, подршката, разбирањето, грижата, вниманието и слично на учениците во педагошката литература се познати и под поимот

одобрување (Lalić-Vučetić- 2007) што преставува една од значајните видови на мотивација и развивање на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците. Општо под наведениот поим се подразбира прифаќање на одредена активност на ученикот од страна на наставникот но и на соучениците преку прикажување на позитивни (вербални или невербални) коментари (Lamb, Easterbrooks& Holden-1980; Winter-1990). Имено преку бодрењето, храбрењето, подршката, разбирањето, грижата, вниманието и слично наставникот не само што го мотивира ученикот туку покажува и верба во неговите способности, разбирање за потешкотиите на кои ученикот наидува, како и прифаќање на ученикот таков каков што всушност е. Често пати примената (вербална или невербална) на било кој вид од одобрување позитивно влијае врз ученикот и неговата внатрешна мотивација, помагајќи му да ја зголеми и зајакне самодовербата но и позитивната слика за себе и поправување на сопственото однесување (Hall et al-1975; Nelsen-2001).

Денес според низа автори често се дискутира околу прашањето на примената на одобрувањето во училишната практика. Според добиените резултати од истражувањата во ова подрачје произлегува дека за разлика од пофалбата, примената на било кој вид од одобрувањата овозможуваат развивање на самодовербата и независноста на ученикот. Имено охрабрувањето на ученикот означува еден вид на учење на истиот ученик за животни стилови кои му се потребни за успешен живот и односи од општествено значење (Nelsen-2001). Од друга страна пофалбата може да доведе до зависност на ученикот од мислењето на останатите како и константна желба и трка за стекнување на перманентни пофалби.

На прашањето колку денес се применува бодрењето, храбрењето, подршката, разбирањето, грижата, вниманието и слично во основното образование интересен е податокот дека кај наставниците постојат индивидуални разлики кои често не се во директна врска со културните, социјалните итн., вредности и припадност. Единствената позначајна разлика е покажана во однос на тоа дека наставниците почесто применуваат видови на одобрување кон поуспешните, екстравертните ученици отколку кон послабите или интровертните ученици. Истотака во поголем број на случаји наставниците ги користат видовите на одобрување за училишното постигнување и академското однесување отколку за социјалното однесување. При несоодветно однесување наставниците почесто користат неодобрувачки видови

сметајќи дека потешко е да се игнорира лошото однесување на ученикот и да се пофали доброто однесување отколку прашањето за неговото академско постигнување (Merret & Wheldall-1987).

16.1.3. Пофалбата и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Според Педагошката енциклопедија 2 (1989, стр.206) пофалбата се дефинира како". . . . позитивен мотивационен поттикнувач кој делува да преку → **учењето** нешто да се постигне. . . . . По своето влијание пофалбата е слична на наградата, само што наградата е посилен поттикнувач од пофалбата. . . . . Истражувањата на дејството на пофалбата во училиштето покажуваат дека дејството на пофалбата не е иста за сите ученици. На пример, покажано е дека константно применетата пофалба има поголемо влијание врз подобрувањето на резултатите на работа на интровертните, сиромашните и младите ученици, на девојчињата, како и воопшто земено на учениците со недоволна самодоверба и сигурност во себе, додека на екстравертните деца преголемата примена на пофалбата може да има негативно дејство. Кај оние првите, пофалбата не само што позитивно делува врз напредувањето во учењето туку и врз развојот на самодовербата на учениците и ментално-хигиенските аспекти на нивниот развој. Оттаму наставниците треба да ги познаваат нивните ученици и диференцирано да ги применуваат овие поттикнувачи - пофалбата и укорот, а поретко наградата и казната. . . . . дејството на пофалбата има и користење на идеи на учениците, засновување на наставниковите искази на идеите на учениците и повикување на нив,..

Пофалбата може да се прикаже на вербален или невербален начин и се применува како за академското постигнување, така и за однесувањето на ученикот (Lamb, Easterbrooks& Holden-1980; Brophy-1981). Истотака во себе може да ги содржи реакциите на наставникот (одушевување, изненадување, возбудување, итн.) но и вреднување, проценување на ученичкото однесување. Доколку при пофалбата постои повратна информација тогаш истата делува попозитивно врз ученикот (Brophy-1989), а истотака примената на пофалбата влијае и врз внатрешната мотивација на самиот ученик. Односно вербалната пофалба на ученикот овозможува позитивни промени во неговите ставови и однесување (Cameron& Pierce-1994) и како што стануваат повозрасни истите стануваат позаинтересирани

за изнаоѓање на можности за пофалба, т.е задоволување на нивната потреба за самоуважување(Harter-1981).

Според разни истражување е докажано дека при примена на пофалбата наставникот треба да внимава на:

- поставените високи барања и можностите на учениците;
- соодветноста, јавноста, јасноста, точноста и сл., на пофалбата;
- преставува еден вид на социјална промоција;
- информационата вредност;
- индивидуалните разлики и возраста на ученикот;
- професионалност во примената и личноста на наставникот; итн.

Во контекст на нашиот предмет на истражување ефектот на пофалбата зависи и од формата на пофалбата (Rosenblum&Lowden-2000) но и од прекумерноста или "шкртоста„ на примената од страна на наставникот. Односно прекумерното пофалување на добрите, одличните, примерните или "едно па истите„ ученици може да доведе и до негативни ефекти врз нив од причина што на тој начин наставникот наведените ученици ги етикетира како константно добри исклучувајки ги можностите за покажување на послаби резултати или грешки во однесувањето дури и во случаи кога учениците повеќе или помалку јасно укажуваат на тоа. Значи од квалитетот на пофалбата зависи мотивационото, стимулационото влијание и ефекти врз учениците. Истотака пофалбата влијае и врз социоемоционалната клима и интеракција меѓу наставниците и учениците во училиштето, иако според некои истражувања е докажано дека во одделенска настава пофалбата на учениците од страна на наставниците е по присутна (Bratanić-1986) како и дека во однос на интеракцијата со учениците наставниците користат премалку пофалба, поретко се ослонуваат на идеите на учениците како и дека премалку ги почитуваат ученичките чуства (Bratanić &Mužić-1987) што од друга страна пак недопринесува за воспоставување и одржување на квалитетни односи меѓу нив.

16.1.4. Примерот и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Примерот (моделот или примерот во воспитанието) "има големо значење воопшто во воспитанието и посебно во → **моралното воспитание** на личноста. Служи како многу ефикасно воспитно средство на поттикнување, уверување и навикнување на барањата кои поединецот ги поставува сам на себе или му ги поставува неговата блиска или поширока општествена средина. Примерите во текот на развитокот на личноста се менуваат. Младите многу лесно се идентификуваат со други лица, затоа е потребно обогатување на општествената средина со што повеќе позитивни примери. Истражувањата покажале дека мотивите се различни, како што се и различни видовите на примери. Некои се идентификуваат со други лица поради љубовта и почитувањето кон својот пример и заради желбата да му личат по некоја особина. Можат и да се имитираат другите лица за да при успехот на другите го доживуваме и сопствениот успех, кој не сме можеле самите да го постигнеме. Често се имитираат и тие примери кои се поприсутни во средината преку средствата за јавно комуницирање. . . . . Меѓутоа најсилно влијаат на развојот на личноста позитивните живи примери, т.е лица од вистинскиот живот, и тоа со својата конкретност, ненаметливост, убедливост и комплексност, посебно позитивните примери на родители и наставници. Тие служат како цврст заслонувачи за развој на младите,, (Педагошка енциклопедија 2, 1989, стр.248).

Важно е да се напомене дека учењето по пример, модел се остварува побрзо и при тоа учениците усвојуваат делови или целосен систем на однесување и вредности (Bandura-1975). Особено во контекст на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците истражувањата покажале дека изложеноста на одреден пример, како и должината на изложувањето влијае врз учењето на вредности и обрасци на однесување кои се наблудувани и доживувани кај самиот пример без оглед на времето на прикажување, т.е имитирање на наведениот пример (Crain-1980). Ова укажува на неселктивноста при учење според модел или пример што е карактеристика кај учениците од помалата возраст. Според друго истражување е докажано дека една од најефикасните техники за унапредување на однесувањето во одделението (кај ученици од 9 до 12 годишна возраст) преставува учењето според пример, модел (Baer, Peterson & Sherman-1972). Истотака според други

истражувања е докажана висока корелација помеѓу причината зошто ученикот се идентификува со примерот, моделот и љубовта, моќта, статусот, различните видови на предности, итн. (Janjetović-1999).

Во контекст на нашиот предмет на истражување важно е да се напомене дека при постоење на позитивен, добар, топол однос меѓу наставниците и учениците се зголемува ефективноста на учењето според пример, модел, т.е пропорционално се зголемува желбата за идентификација и имитација на наставникот од страна на ученикот и времето за присвојување на одредени вредности и обрасци на однесување. При тоа трајноста на учењето според пример, модел е подолготрајна отколку во случаји кога постојат ладни, негативни односи меѓу наставниците и учениците. Истотака важно е да се напомене дека подржувањето, наградувањето во голема мера влијае врз идентификацијата или имитацијата на одредениот пример. Одреден број на истражувања (Bandura-1982) покажуваат дека кај учениците од помлада возраст, посебно од основното образование при наградување или подржување дури и на нетолку позитивни примери, модели истите се прифаќаат од причина што не се казнуваат и од причина што не целосно е развиен системот на вредности. Но истотака сето тоа што се наблудува и ако не се прикажува или имитира во моментот лесно може подоцна да се практикува поготово ако се случува во слични околности, ако постојат соодветни поттикнувачи или доволно привлечни видови на награда.

Наведените елементи на учење и присвојување на вредности, однесување и слично според пример, модел како и личноста на наставникот се едни од основните поттикнувачи и фактори за развој на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование.

16.1.5. Опомената, прекорот, навредата, казната и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Опомената преставува воспитно средство или постапка која се применува поради привлекување на внимание на ученикот ". . . .за неговите задачи, должности и обврски во моментот кога ги занемарува. Опомената за воспитаникот значи: не така, ти знаеш и можеш поинаку да постапиш, поинаку да се однесуваш. По правило се применува за помали грешки и неадекватно однесување,, (Педагошка енциклопедија 2, 1989, стр.151). Важно е да се напомене

дека опомената се искажува невербално и вербално со зборови и тогаш треба да е јасна, кратка, концизна и да се однесува на соодветниот ученик. Често пати опомената се изрекува индивидуално но може и да се однесува на цела група на ученици, при тоа треба да се внимава на возраста на ученикот, зачестеноста на примената како и на соодветноста и адекватноста. Истотака опомената може да се искажува и преку хумор, но треба да се внимава да не преминува на омаловажување, сарказам или пак цинизам.

Прекорот преставува истотака еден вид на прикажување на незадоволство на наставникот со работата, однесување и сл., на ученикот и ". . . . како вид на вербална, образложена казна, како вид на построга опомена, припаѓа на категоријата на психолошките казни.,(Педагошка енциклопедија 1, 1989, стр. 383). При примена на прекор како воспитно средство наставникот треба да внимава истиот да не преставува напад врз учениковото достоинство, почитување, ниту пак да преставува вид на поттикнување од причина што во такви случаји губи од воспитниот ефект. " Прекорот е посилен поттикнувач од пофалбата за ектравертните и децата со доволна самодоверба, па тука треба да се применува почесто отколку пофалбата. . . . . од значење е дали ученикот има доживување дека прекорот го заслужил или не.. (Педагошка енциклопедија 2, 1989, стр.208). Истотака прекорот може да се прикажува вербално и невербално при тоа наставникот треба да внимава на зачестеноста на примената, формата на примената и дозирањето при примената.

Навредата преставува негативно поттикнувачко воспитно средство, кое се разликува од повредата само по тоа што првата се однесува на психолошко казнување, а втората повеќе на физичко казнување иако содржи и емоционална, морална компонента. Според наше мислење помеѓу наведените поими постои разлика во длабочината, интензитетот, карактерот и обемноста на прикажаното. Доколку навредата станува подолготрајна, лична и слично толку полесно станува и повреда на личноста на ученикот, а тоа остава траги како во понатамошниот развој на личноста така и во воспоставувањето на односите не само со друго лице туку и со лицата кои по нешто се "слични,, на лицето кое претходно, многу порано ја повредил наведената личност. Од друга страна повредата лесно може да стане и причина за навредување на другите лица или пак одредната навреда да допринесува за однесување кое носи кон идни повреди. Често пати повредата се поврзува со телесното казнување или како последна инстанца на делување, а

навредата се смета дека е пократкотрајна и не остава долгосежни последици, што всушност се погрешни гледишта и ставови.

Навредата се искажува вербално но и невербално и лесно може воопшто да содржи елементи на повреда. Посебно кога се работи за односите меѓу наставниците и учениците нивниот квалитет зависи од непримената на наведените поттикнувачки воспитни средства, бидејќи без разлика на возраста кај секое човечко битие постои потреба од сигурност, самопочитување, разбирање, љубов, итн., а примената на наведените поттикнувачи влијае во обратна насока.

Казната преставува ". . . . педагошко средство за дисциплинирање на однесувањето и делувањето на воспитаникот,, (Педагошка енциклопедија 1, 1989, стр.382), а нејзината примена изискува добро осмислување, внимателност од страна на наставникот. Казната како негативно поттикнувачко средство воглавно се применува во случаји кога со останатите негативни поттикнувачки средства не се постигнувани ефекти кај одредениот ученик, но и во ситуации кога се смета дека преку нејзина примена по позитивно и активно ќе се делува врз истиот ученик. Без разлика на сè казната воглавно се применува за дисциплинирање на учениците, често пати заборавајќи на фактот дека "хармоничноста помеѓу однесувањето и правилата, помеѓу воспитаниковото делување и очекувањата на воспитувачот не е гаранција дека се работи за вистинска социјална и морална зрелост во однесувањето. Ако воспитаникот (дете, ученик) навистина се однесува "добро,, (т.е во согласност со правилата и очекувањата), но само затоа за да ја избегне одредената непријатност или поради страв од казна, или за да им удоволат на авторитетите, тогаш таквото однесување не е самосвојно, не е свесно интернализирано и не е човечки зрело. Поединецот во тој случај не се однесува, како веќе се вели, морално автономно, туку хетерономно. Неговото однесување е детерминирано само од однадвор, а не одвнатре. . . ..,(Исто,1, 1989, стр.382). Од тука можеме да наведеме дека примената на казната во контекст на односите меѓу наставниците и учениците покажува одредени ограничувачки елементи кои не допринесуваат за квалитетот на самите односи и тоа:

- Иако се дефинира како средство за корекција, отстранување, итн., сепак е чин кој се однесува веќе на последицата, а не на целиот процес;

- Бидејќи е негативно поттикнувачко средство истата се однесува на негативности, непримерности, итн., на тоа што веќе е направено, со што се минимизира можноста за тоа како и зошто е направено;
- Се поврзува со негативни чуства и нарушување на односите меѓу наставникот и ученикот или наставникот и учениците;
- Често пати има можности за социјално "меморирање,,, а не евалуација на причините, процесот, чинот и поуката од казнувањето;
- Кај одредени ученици отвара можности за развој на негативен став кон наставникот, училиштето, а со тоа и кон самите односи;
- Прашањето за ефектите од примената на казната е доста деликатно и варира од краткотрајни до далекусежни, од превентивни, корективни до погрешни и негативни како за развојот на личноста на ученикот така и на односите меѓу наставникот и ученикот.

За ефикасност од примената на казната потребно е да се запазат следните компоненти:

- Казната да се однесува на чинот, а не на личноста на ученикот или други причини кои не се директно поврзани со чинот;
- Ученикот да е свесен за причината и примената на казната како последно воспитно средство, наставникот мора истата да ја образложи и дозира но и да внимава на самопочитувањето на ученикот;
- Да не се применува без соодветна цел или при претходно нарушени односи;
- Наставникот да е свесен, да ја познава личноста на ученикот, да е доследен, праведен, да знае да го определи видот, интензитетот, времетрењето, местото итн., на казната;
- Наставникот да има стратегии за самото казнување и примената на казната но и за понатамошното следење на ефектите поврзани не само со конкретниот чин, престап туку и за целокупните односи со одредениот ученик и со останатите ученици.

Од наведеното можеме да заклучиме дека за наставникот казнувањето е доста сложен процес и тешка работа. Имено за одржување и унапредување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците важно е да се напомене и фактот што често пати (поради разни причини) се заборава дека со казнувањето

на еден ученик се влијае и врз целото одделение, социоемоционалната клима, интерперсоналните односи, интеракцијата, итн., посебно ако има пропусти, недоследности и ако како казна е престрога. Истотака една од причините за "неуспешност„ од примената на казната е нејзиното не проследување до крај. Се смета дека ако наставникот при одлука и примена на казната истата не го води до крај отвара можности за нарушување на односите со одредениот но и со останатите ученици од причина што губи од сопствениот авторитет, контрола врз воспитно-образовната работа, однесувањето, водењето и слично. Тука не се работи за злоупотреба на наставниковата улога и положба, туку напротив за намалување и отстранување на недоследностите и недостатоците за развој на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците. Впрочем личното, социјалното созревање на ученикот, учениците не се остварува преку "теоретизирање„ ниту пак преку "строго придржување„ кон пропишаните правила и норми, туку преку "живиот„ процес на воспитание, т.е преку реалните, вистинските, конкретните секојдневни односи меѓу нив и наставниците.

17. Наставните, воннаставните, вонучилишните, слободните активности и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование

Воспитно-образовната работа во основното образование се остварува преку наставата но не се ограничува само на истата (иако се смета за нејзин најорганизиран облик), туку се остварува и преку воннаставните, вонучилишните, слободните активности.

Наставата го преставува "основниот дел на училишната работа во кој плански и организирано се спроведува →**воспитанието** и →**образованието** на учениците според пропишаниот →**наставен план** и →**наставна програма**. Затоа наставата е плански и организиран воспитно-образовен процес„. (Педагошка енциклопедија 2, 1989, стр.88). Од друга страна "иако наставата е основниот дел на училишната работа, покрај наставата се организираат и разни облици →**воннаставните** и →**вонучилишните активности** на учениците, кои истотака имаат воспитно-образовно значење. . . . „(Исто, 2, 1989, стр.89).

Важноста на наставата во однос на нашиот предмет на истражување лежи во тоа што во"наставата нужно се опфатени три главни фактори: наставна содржина, ученик и наставник. . . . . б) Во наставата систематски се развиваат физичките и психичките способности на учениците како посебни квалитети на личноста. . . . . в) Наставата има и воспитна задача во смисла на усвојување на воспитните вредности поради изградување на уверености, определувањата, ставовите и целокупното позитивно однесување во училиштето и општеството воопшто. . . . .,(Исто, 2, 1989, стр.88). А во контекст на наставата и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците, низ "различни концепции денес со посебни атрибуирања се сака да се искажат квалитетите на наставата; за квалитетна настава се употребуваат атрибутите- современа, модерна, динамична, креативна, атрактивна, продуктивна и сл., а за негативни обележја- вербална, формална, догматска, шаблонска, статичка,традиционална, конзервативна, петрифицирана, предавачка и сл.. (Исто, 2, 1989, стр.89).

Во релација со нашиот предмет на истражување важно е да се подвлече поврзаноста на степенот на нормативната организираност на воспитно-образовната работа која се остварува преку наставата и видот, квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. Имено според "*степенот на нормативната организираност* односите во воспитанието можат да бидат спонтани и формални. Спонтаните односи се воспоставуваат според потребите и афинитетите на учесниците во воспитниот процес, а формалните произлегуваат од нормативните дефиниции на нивната положба и улога..(Исто, 2, 1989, стр.142). Значи дека една од примарните улоги на наставата се однесува на "допирање.. до секоја личност на учениците, т.е развивање на нивната личност преку вистински, хумани односи со наставниците. Во претходните точки наведовме дека воспитно-образовната работа (било преку настава, вонпаставни или слободни активности) меѓудругото се одвива преку интеракција, интерперсонални односи, комуникација, одредени положби и улоги на учениците и наставниците, според различно водење, воспитен стил на наставникот, како и сето нивно влијание во создавањето на одредена социоемоционална клима. Наведените елементи треба да се третираат од реципрочно, развојно гледиште од причина што сите наведени аспекти влијаат вра квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците.

Поконкретно кога зборуваме за наставата во основното образование, значи во формално ниво, наставниците и учениците можат да се третираат по и да

воспостават т.н *партнерски односи* со цел постигнување и одржување на квалитетни односи меѓу нив. Накратко под партнерски односи се сметаат тие односи во кои секој од учесниците *придонесува* но и очекува да *добие* нешто, т.е придонесува со своето мислење, ставови, искуство, итн., а очекува да добие нови информации, разрешување, итн. Учествувајќи во овој реципрочен, отворен, рамноправен однос "наставникот е ученик, а ученикот е , незнаејќи, наставник- и се на се колку што е помала свесноста од едната и од другата страна, дека нешто се учи или предава на ученикот, толку е подобро.. (Djui, Dž., 1970, стр.114). Во овој партнерски однос се овозможува помеѓу наставникот и ученикот да се одвиваат и развиваат интерперсонални односи, емпатичност, рефлексивна комуникација, вистинска интеракција, пријателство, меѓусебно почитување, емоционална близина, кооперација, и слично.

Значајноста на воннаставните и вонучилишните активности се манифестира преку овозможување и излегување во пресрет на разновидните ученички потреби, интересирања, афинитети и способности. Истите активности пак се остваруваат низ одредени односи меѓу наставниците и учениците кои не се разликуваат битно од односите воспоставени во настава, но содржат поголеми опции за постигнување на повисок квалитет од причина што се базираат на доброволност, иницијативност, одредени воспитно-образовни цели, итн., како и поинаков пристап и облици на вреднување.

Разликата помеѓу наставната воспитно–образовна работа и воннаставните и слободните активности се состои во тоа што "со постепеното збогатување на животот и работата во училиштето се збогатува и вонучилничната работа на учениците (out-of classroom work), со тоа што таа се диференцира по програмата и начинот на изведување, па се менува и нејзиниот третман со оглед на задолжителноста, односно доброволноста на учениците како учесници на таа работа, што пак го условувало и воведувањето и на други називи, како интересни групи, слободни активности, воннаставна работа.. (Педагошка енциклопедија 1, 1989, стр.299). Поточно ***воннаставната работа*** (non-instructional work) "опфаќа различна дејност на учениците во→**училиште** и во организацијата на училиштето, но вон →**наставниот план и програма** на редовната настава. Програмата на таа работа може да ја опфати работата во поедините научни групи (млади биолози, хемичари. . .), клубови на млади техничари . . . . ., културно-уметнички друштва. . . ., спортски друштва според разни спортски гранки. . . .

Задачата на воннаставната работа е да во склоп на училиштето освен редовната настава организира и послободна работа на учениците според нивните интереси и склоности, да со поврзување на теоријата и практиката ги прошируваат и продлабочуваат стекнатите знаења и способности. . . . . Затоа воннаставната работа се смета за составен дел на општата воспитно-образовна програма на училиштето. . . . За работа во воннаставните активности учениците слободно се определуваат според понудената програма на училиштето. . . . .. (Исто, 1, 1989, стр.299).

Вонучилишната работа (out-of school work) се "однесува на организирани активности на учениците вон училиштето и вонучилишното време, која ја организираат разни установи, општествени, младински . . . . организации, а опфаќаат научни, културно-уметнички, технички, општествено-политички, спортски, производствени, рекреативни, хуманитарни и други воспитно-образовни активности. Програмата, задачите и ораганизацијата на вонучилишната работа потполно се аналогни на →**воннаставните активности** на ученикот, само со таа разлика што таа се организира вон училиштето. Но тоа не смее да биде своевиден паралелизам на воннаставните активности . . . . . што може да биде еднолично. . . . Се организира и ако училиштето од било кои причини нема можности да организира посакуван и доволно атрактивен програм за работа на учениците. . . . . Организацијата и изведувањето на вонучилишната работа се остварува по начело на доброволност на учениците, низ почитување на утврдените програмски и организациски барања на организаторите. . . . . се организира поради попотполно остварување на воспитанието и образованието на младата генерација, социјализација на младите, ... правовремено откривање, насочување и развивање на индивидуалните афинитети, способности и талент, активниот одмор, игри, разоноди, вклучување во општествениот и културниот живот на средината во која живеат...(Педагошка енциклопедија 1, 1989, стр.300).

Слободните активности (free pupil-activities) "преставуваат посебен облик на воспитно-образовна работа со учениците кои ги организира училиштето вон наставата; во слободното време на учениците. Тоа се колективни активности на учениците кои се засновуваат на начелата на слободниот избор, самостојност. . . . во кои учениците ги задоволуваат своите интересирања, развиваат способности, изразуваат творештво. . . . . Посебната значајност на слободните активности е во следното: тие се многу соодветна форма за задоволување и развивање

на→**ученичките интересирања** (ученикот сам ги бира активностите со кои ќе се занимава во слободното време, учествува во изработката на програмата за работа, односно изборот на содржините).. . . . . доприносуваат кон →**социјализација** на учениците, ... ; промена на односот на ученикот кон училиштето . . . . . ; пружат можности за подобро меѓусебно запознавање на учениците и наставниците, развивање на соработката, поголемото меѓусебна доверба, почитување и разбирање; . . . . . Формите на организација на слободните активности се: дружини, клубови, друштва, активи... (Педагошка енциклопедија 2, 1989, стр.353).

Третирањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование не може да се ограничува само во рамките на наставата и нејзините комплементарни форми. Односно остварувањето на воспитно-образовните цели и работа во рамките на функцијата, организацијата на основното образование се одвива и во воннаставните, слободните и воучилишните активности. Важноста на воннаставните, слободните и вонучилишните активности во контекст на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците е дел и на т.н "скриен курикулум,. (Jackson &Phillip - 1968), кој може да е позитивен или негативен и се состои од верувања, норми, ставови, вредности, итн., кои сè повеќе се изразени преку прописите, правилата, ритуалите, но зависат од вредносниот став на даденото лице (Seddon-1983). Значи од вредносната поставеност на училиштето чии промотори и практикувачи најчесто се наставниците, стручните, раководните лица, зависи не само внатрешната организација на училиштето, воспитно-образовната работа, формите на активности, туку и квалитетот на односите меѓу самите наставници и ученици, а тие односи можат да се хијерархиски, компетитивни, нетолерантни, и слично (Bowles,S & Gintis, H-1976; Willis,P.-1977; Apple-1979,1982,1986; Lunch, K.-1989). Истотака во контекст на нашиот предмет на истражување важноста на воннаставните, слободните и вонучилишните активности се потврдува и низ призмата на трите компоненти на скриениот курикулум и тоа: а) *притисокот во училиштата* (учениците морат да трпат не задоволување на нивните потреби, желби; потоа спречување на вниманието, каснењето, итн.); б) *противречна поврзаност* (која се бара како од наставниците така и од учениците); в) *нерамноправен однос на силите меѓу наставниците и учениците* (повеќе во корист на наставниците). Од наведеното може да заклучиме дека прашањата

поврзани со односот меѓу наставниците и учениците се длабоко навлезени и во создавањето и постоењето и на скриениот курикулум и обратно истиот промовира и доприносува за квалитет на самите односи.

Во однос на наставата во воннаставните, слободните активности се смета дека постои поголема веројатност и можности за развој на квалитетни или поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците од причина што во нив односите освен што иницијално се воспоставуваат врз изборност, доброволност, индивидуални потреби, мотиви, способности и слично, при реализација се применуваат и помалку или повеќе различни пристапи, методи, техники на работа, како и начини на вреднување, евалуација, самовреднување и самоевалуација. Имено вклученоста на ученикот врз основа на задоволување на неговите потреби, желби, доприносува за зајакнување на самопочитувањето и позитивната слика за себе, а од друга страна наставникот со можноста за индивидуален пристап, превземање на перспективата на ученикот, чуството дека е добар наставник (според бираната активност, предмет, итн.) се ослободува од стрикното програмско остварување и е помотивиран за кооперативност, воочување на индивидуалните карактеристики на учениците, нивните можности и реални очекувања. Од друга страна комуникацијата, интерперсоналните односи меѓу наставниците и учениците се во повисоко ниво, од причина што од една страна е потенцирана задоволувањето на потребите и интересирањата на ученикот, а од друга страна чуството и очекувањата на "добар, ефикасен.., мотивирачки, професионално предизивикуван наставник.

Според одредени истражувања се наведува дека од квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во воннаставните, слободните и вонучилишните активности во релативно голема мера зависи подготвеноста и квалитетот на односите, изборот, професионалната истрајност, мотивираност на ученикот како возрасен во идина.

Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во воннаставните, слободните активности зависи и од квалитетот на нивната организираност, осмисленост, материјалните и срединските услови, професионалната подготвеност, очекувања, мотивираност, индивидуалните карактеристики на наставникот, потоа мотивираноста, вклученоста и очекувањата на родителите, како и од мотивираноста, очекувањата, индивидуалните карактеристики, способности , потреби на учениците.

18. Наставникот и квалитетот на односите со учениците во основното образование

Современите промени и предизвици иако битно влијаат врз денешното сваќање на наставникот од професионален, персонален, воспитен, образовен, социјален, емоционален, културен аспект, сепак недвојбено укажуваат на фактот дека истиот останува еден од примарните фактори што го определува квалитетот, природата и развојноста на односите со учениците од основното образование.

Бројни педагошки класици ја навеле улогата, значајноста на наставникот во остварувањето на воспитната и образовната компетенција на учениците, сметајќи дека знаењето, моќтта, карактерните особини, енергијата, однесувањето, љубовта на наставникот преставува уникатен и универзален клуч за целокупен развој на учениците. Несомнено прашањето за примарната функција на наставникот низ вековите е различно толкувана, сепак кај педагошките мислители провејувало прашањето за важноста и детерминираноста на односите меѓу наставниците и учениците.

Иако денес наставникот не се третира само од агол на професионалец, предавач, при третирање на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците треба да се тргне и од постојниот дуализам, спротивставеност што произлегува од примарната улога, положба, возраста, зрелоста, искуството на наставникот но и на ученикот. За прашањето да биде покомлицирано на наведеното се надоврзува и личноста, професионалноста, културните, социјалните, воспитните вредности на секој наставник и ученик одделно.

При разгледување на прашањето на наставникот и квалитетот на односите со учениците меѓу другото ќе се задржиме на следните аспекти за кои сметаме дека ни ги даваат не само основните маргини, туку и внатрешните составни делови на наведеното прашање и тоа:

- Создадениот модел и наставникот како модел;
- Очекувањата на наставникот;
- Личноста на наставникот;
- Професионалноста и професионалниот развој на наставникот.

18.1. Создадениот модел на наставникот, наставникот како модел и квалитетот на односите со учениците

Создадениот модел (Palrady-1969; Meinchenbaum, Bowers & Ross-1969, Rich-1975; Bandura-1986; Pianta-1992; Birch& Ladd-1996; Wentzel-2000; Krnjajić-2002) преставува лична по понекогаш и колективна слика на наставникот (и неговите колеги, претпоставени, и сл.) за посакувани односи со учениците. Често пати создадениот модел преставува цврста престава или слика кон која се стреми наставникот, со голема или мала веројатност на пропуштање на посебностите, различностите на учениците, па дури и развојноста и контекстот на самите односи. Создадениот модел кога станува строго очекуван може да продуцира можности за неквалитетни или непосакувани односи со учениците. Посебно кога односите се разгледуваат од воспитен, социјален, емоционален и културен аспект. Истражувањата покажуваат дека скоро секој наставник без разлика има создаден модел за тоа како треба да се односите со учениците. Основниот проблем лежи во прашањето дали создадениот модел кореспондира со реалноста или колку истиот е подложен на промени и развојност. Колку создадениот модел е "рефлективна слика.. на личноста и професионалната подготвеност на наставникот, а колку е стихијно, селективно, емоционално итн., реагирање во "безизлезни или затечени.. ситуации е прашање што често пати укажува на ранливоста и далекусежноста на импактот на наведеното не само врз моменталните, постојните односи на наставникот со учениците туку и за изградување на понатамошните општествени, социјални, персонални, итн., односи на учениците со други луѓе. Истотака ако создадениот модел на наставникот се засновува на претходно акумулираното искуство (лично или колективно, позитивно или негативно) или пак е нецелосен (се однесува само за одреден "тип.. на ученици) отвара можности за развој на неквалитетни односи со учениците.

Кога зборуваме за создадениот модел важно е да се напомене дека наставниците треба секогаш да инсистираат на давање на образложение на учениците за нивните поставени одлуки и правила, од причина што на тој начин на учениците им е полесно да ги прифаќаат одредените одлуки и правила, како и да ги сваќаат, поврзуваат, анализираат, синтетизираат, вреднуваат (Rohrkemper-1984).

Генерално за да создадениот модел на наставникот не стане можност за неквалитетни односи со учениците истиот треба да се минимализира со цел нејзино создавање по принципот чекор по чекор со перманентна можност за промена и развојност. Ако создадениот модел е од ad хос принцип или пак наставникот ја засновува на веќе очекуваното (на пример секоја нова генерација е се полоша, итн.) тогаш се отфрлува сето тоа што всушност ги сочинува квалитетот во самите односи меѓу него и учениците.

Кога зборуваме за ***наставникот како модел***, во односите меѓу наставниците и учениците често пати се учат многу работи без некое планирано или промислено, намерно влијание од страна на наставникот и планирана акција од страна на ученикот. Но "моделирањето може да стане ефикасно воспитно средство доколку наставникот го применува свесно и плански во сопствената секојдневна практика.. (Шевкушич, С., 2004, стр.137). Учениците учат преку наблудување, имитирање, невербални или скриени пораки при вербална комуникација, како и преку реагирањето, вредносниот систем и однесувањето на наставникот во разни ситуации. Може да се случи учениците да научат нешто од наставникот без разлика на неговиот "видлив, посакуван, подржан.. модел. т.е одредени истражувања покажуваат дека при дискрепанца на вербалните искази на наставникот и неговото однесување, учениците го прифаќаат за модел однесувањето, а не зборувањето на наставникот (Bryan & Walbek-1970). Истотака ако учениците приметат дека наставникот ги отфрлува одредените ученици или лошо се однесува кон нив и самите тие кон истите соученици ќе се однесуваат како наставникот (Wentzel-2002). Наставникот може многу да влијае врз моралниот развој и воспитание на учениците, служејќи им како морален модел но и преку инсистирање на повратна информација од учениците со цел зајакнување на моралните вредности и систематизирање во нивниот вредносен систем (Lickona-1992). Често пати начинот на наставниковото однесување е модел за ученикот и неговото лично однесување, но интересен е податокот дека сличното постапувањето на учениците од основно образование како на наставникот е последица на идентификување со одредениот наставник, т.е сличен или ист начин постапување во дадени ситуации (Anderson, Alpert & Golden-1977).

Кога зборуваме за наставникот како модел важно е да се напомене фактот што истиот често пати иницира, донесува и вреднува одлуки кои всушност се дел и од воспитно-образовната работа. Проблемот настанува кога при донесување и

проследување на наведените одлуки се определува начинот на воспоставување и одржување на односи меѓу наставниците и учениците, при тоа забоварајќи на самите ученици, нивните индивидуални разлики, потреби, искуство, ставови, учество, придонес и слично со што наставникот станува единствен и неприкосновен модел за учениците. Од друга страна секоја одлука преставува скалило во изградување не само на односите меѓу наставниците и учениците туку и на сите останати односи во и вон училиштето, сегашни и идни, така да истите ". . . . често го детерминираат и самото искуство на учење, содржините кон кои вниманието е насочено, како и социјалниот и целокупниот духовен развој кој е понуден на ученикот.. (Boocock-1973).

Во однос на прашањето колку пак наставникот е свесен дека тој самиот преставува еден модел на воспитно влијание врз учениците според низа автори се смета дека истото зависи колку од професионалноста толку и од особините на личноста на самиот наставник. Ако наставникот има летаргичен однос или пасивно реагира кон прашањата и проблемите од секојдневниот живот тогаш учениците истиот го доживуваат како промислена, ладна личност која лесно калкулира со добитоците и губитоците и како прво станува непосакуван модел, лесно може кај одреден број на ученици да стане модел за идно реагирање во слични ситуации. И обратно наставниците кои премногу се фокусирани за изиграување на "ментори.. за сите и кон сите животни прашања и проблеми без притоа оставајќи простор за вистински feetback, за учениците преставуваат еден вид на модели кои првично се пожелни за идентификација но подоцна за еден дел од нив стануваат "непостојани.. модели, нетолку посакувани за идентификација и имитирање. Колку е помала возраста на учениците толку повеќе наставниците стануваат влијателни модели за идентификација и определување на односите со учениците, но еднаш поставените обрасци за однесување и одржување на односи меѓу наставниците и учениците тешко се подложни на промени(Шевкушич-2004).

За стануање добар, позитивен модел на своите ученици со цел унапредување на односите меѓу нив, наставниците треба да поседуваат одредени карактеристики и тоа: 1) да го прифаќаат ученикот како личност кое е самостојно, различно, единствено и вредно за внимание и труд, 2) да се алтруистични, т.е способни да им помагаат, грижат, прифаќаат, итн., секој ученик одделно (Rogers-1978), 3) да се отворени кон различни потреби, ставови, гледишта, 4) да се креативни во унапредувањето на односите и изнаоѓањето на решенија, 5) да се самокритични и

желни за личен развој. Од друга страна вака заснованиот модел на учениците им овозможува подобра социјализација, созревање, самоактуализација, правилен развој на личноста.

18.2. Очекувањата на наставниците и квалитетот на нивниот однос со учениците

Очекувањата на наставниците и учениците иако се разликуваат според одредени појдовни карактеристики меѓу кои како најзначајни: училишниот успех; тешкотиите при учењето (Sutherland & Goldschmid-1974), однесувањето, односите со учениците (Pianta-1992; Birch & Ladd- 1996) и слично.

Очекувањата на наставниците се засновуваат на неговите верувања за кои се смета дека делумно се изградени од неговото воспитно-образовно практично искуство, а делумно од неговите/нејзините лични уверувања, ставови, итн. Од друга страна сопствените очекувања наставниците ги засновуваат врз:

- Информациите кои ги поседуваат за своите ученици (Good & Brophy-1991) и тоа било одделно или за цела група ученици;
- Ефектите од наставниковите очекувања се познати како *самоисполнувачко пророштво и ефектот на поддржувачкото очекување*(Brophy & Good-1970; Hargreaves-1984). Првото преставува достигнување на посакувано однесување кај ученик или ученици врз основа на пристрасни или погрешни очекувања, а второто достигнување на очекувањата преку подржување и мотивирање на посакувано однесување и слично кај ученик или ученици кон кои наставникот има одредени или повисоки очекувања ;
- Ги соопштуваат вербално и невербално (Tobin & Capie-1982) и често пати тешко е да се разбере начинот на кој информациите од воспитен, социјален, културен итн., аспект се пренесуваат. Интересно е што самите наставници и учениците истите успеваат (на било кој начин) да ги разберат;
- Наставниковите очекувања се нешто кое неможе а да ги нема но треба да се соопштуваат на учениците, да има повратна информација од страна на учениците, да се реални, да се индивидуални, да се позитивни, конкретни, да се мотивирачки, да се подложни на преиспитување, вреднување,

оценување (од страна на учениците, наставникот, колегите, останатите заинтересирани страни, итн.);

- Очекувањата се нормална појава но прашањето е колку се реални или нереални, колку се природно формирани, а колку нормативни и "присилни... како и колку се поврзани и произлезени од вистинските потреби и состојби. Со други зборови колку е процесот на нивното настанување систематичен, валиден и козистентен, итн;
- Секое очекување на наставникот можно е да стане самоисполнувачко (Good & Brophy-1991) но не мора. Многу зависи и од претходно наведените елементи но и од останатите фактори како што се самите ученици, колегите, социоекономскиот статус, професионалноста, итн.;
- Очекувањата во себе содржат и влијаат и врз сферата на севкупните односи од причина што воспитно-образовната работа се одвива во интеракција и "средба.. на наставникот и учениците, така да често пати очекувањата на наставникот влијаат и врз неговото однесување;
- Во литературата постои едно разграничување во однос на наставниковите очекувања и тоа на: когнитивни и нормативни (Williams-1976). Првата е поврзана со академските, а второто со бихејвиоралните постигнувања и стандарди. Овие два вида на очекувања можат но и не мораат да бидат во исто рамниште, туку зависат од важноста која наставникот во одредено време, простор, ситуација и кон кој ученик или ученици ги поставува. Така да ако на наставникот (во неговиот очекуван модел) му е примарна *социјалната контрола* (управување со социјалната интеракција во согласност со институционално-нормативните очекувања и стандарди и социјалното однесување) врз ученикот или учениците,наместо *когнитивните* очекувања, тогаш овие последните во голема мера можат да се под влијание на претходните очекувања.

Треба да напоменеме дека очекувањата на наставниците можат и да не соодветствуваат на реалната ситуација, потреба, причинско –последични услови, индивидуални карактеристики, проблеми од различна природа, итн., на ученикот, па така се создава еден голем јаз помеѓу наставникот и самиот ученик. Често пати наставниците своите очекувања ги создаваат врз основа на: а) курикулумските норми, стандарди; б) личните ставови, стравови, однесување, искуство, итн.; в)

индивидуалните карактеристики, однесувањето, училишното постигнување на ученикот; г) социоекономскиот, културниот статус на семејството на ученикот; ѓ) мислењето на останатите колеги; и слично.

Очекувањата на наставниците влијаат врз квалитетот на нивните односи со учениците ако се карактеризираат со: 1) реалност, 2) не доведуваат до конфликти, 3) се вршат со отворена комуникација, 4) ако се јасни, достапни, 5) обезбедуваат одредена автономија, 6) се однесуваат на секој ученик одделно, 7) се засновуваат на доверба, 8) даваат чуство на соработка и заедништво, 9) имаат заедничка цел, итн. (Шевкушич - 2004).

18.3. Личноста на наставникот и квалитетот на односите со учениците

"Просечниот учител кажува. Добриот учител објаснува.
Супериорниот учител демонстрира. Најдобриот учител инспирира.."

Вилијам Ворд

Односот меѓу наставниците и учениците меѓудругото зависи и од ***личноста на наставникот***. Во педагошката литература постојат низа истражувања кои укажуваат на важноста и влијателноста на наставниковата личност врз: ученичкиот успех, постигнување (Getzels & Jackson-1964); врз емоционалната стабилност, надминување на потешкотиите, дискриминациите (Tatar & Horenzyk-1996); идентификацијата со наставникот и неговото однесување (Anderson, Alpert & Golden – 1977); мотивацијата на учениците, зачувување на нивното ментално здравје, одржување на позитивна дисциплина и контрола (Docking – 1987); социјалниот и севкупниот развој на ученикот (Boocock – 1973); надминување на конфликти, проблеми со прилагодување, поттикнување на личен развој (Pithers – 1995); задоволување на личните интересирања, зајакнување на личноста, создавање на здрава и позитивна слика за себе, итн.

Сепак за нашиот предмет на истражување важно е да се напомене дека иако постојат низа истражувања поврзани за прашањето за значењето на личноста на наставникот во сферата на односите со учениците, истите се ретки во кои експлицитно се врши дистинкција помеѓу "видливото.. (однесување, итн.), цртите и специфичните својства на личноста. Основниот проблем не лежи само во комплицираноста на дефинирање на самиот поим – наставникова личност, туку во изборот на критериумите и инструментите (Getzels &Jackson – 1964).

Досега *концепцијата за дефинирање на поимот наставникова личност* (над 50 концепции) не само што различно се сваќаа, туку истотака постојат и различни критериуми (проценки во тоа што веруваат), инструменти и емпириски резултати за објаснување и толкување кои во себе содржат понекогаш и елементи на останати различни концепции на дефинирање. Од друга страна кога зборуваме за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците, поставувањето на прашањето што се всушност добри, квалитетни односи како и одговорањето на истите зависи и од *субјективната процен*ка која било колку да е објективизирана сепак е детерминирана од социоекономскиот статус, полот, образованоста, возраста, работното искуство, социјалното, културното потекло, вредносниот систем, и сл., не само на наставникот туку и на останатите непосредни и посредни фактори на основното образование. Меѓудругото субјективната проценка на наставникот делумно е заснована и на сликата која ја има за себе и сликата која ја има за учениците. "Сликата која секој учител ја има за себе, како и неговиот став кон самиот себе, се основа врз кои учителот ја гради сликата за учениците и својот став кон нив. При тоа е важна и сликата која учениците ја имаат за учителот, како и нивниот став кон него. За успешност на учителот, освен објективната слика за себе и за учениците, важно е и познавањето на тоа како секој ученик се доживува себе си, но и како го доживува учителот. Хармоничноста на тие слики, мислења и ставови е предуслов за подобро разбирање и успешно делување..(Bratanić, M., 2002, стр.128).

Личноста на наставникот често пати е причинител за нивна категоризација во "добри.. и "лоши.. наставници. Под "добар.. наставник се подразбира тој/таа кој мотивира, прифаќа, ги познава учениците и нивните интересирања, има разбирање, обезбедува повеќе можности за контакти, интеракција и комуникација, подржува кооперативни односи, верува во себе и во учениците, толерантен е, итн. Додека "лош.. наставник е тој/таа кој е незаинтересиран, демотивира, казнува, навредува, е авторитативен, не им верува на учениците, бара послушност, држи дистанца, затворена комуникација и интеракција, итн. При ваква категоризација очигледно провејуваат особините на личноста на наставниците како едни од значајните фактори за развој на квалитетни односи меѓу нив и учениците. *Особините на личноста на наставникот* ниту во теоријата ниту го практиката не можат да се дадат во вид на конечна листа но постојат воглавно три различни поаѓалишта во врска со наведеното прашање: автори што

ИНСТИТУТ ЗА ПЕД. ИСТОРИЈА

се задржуваат само на критериумите за класификација: автори кои ги мешаат особините на личноста со критериумите за класификација и тие трети кои ги третираат особините на личноста на наставникот без критериуми за класификација (Сузиh- 2000). Во контекст на нашиот предмет на истражување ќе ги наведеме најзначајните правци на класификација на личноста на наставникот и тоа: истражувања од социјален аспект (Lewin, K., Lippitt, R., White, R.W; итн.) истражувања поврзани со вредносната насоченост на наставникот (Spranger,E., Vowinckelh, B.E, итн.); истражувања поврзани со мислењата на учениците за "најпреферирани" особини на личноста на наставникот (Jersild, A.); истражувања за односот кон ученикот, наставата и наставникот како личност (Soroki-Rosinski, Klime,B, Caselman, C); истражувања поврзани со однесувањето (Taylor, Wentzel); истражувања поврзани со емоционалниот аспект (Sprinthall, Sprinthall & Oja).

Според одредени автори кои всушност се преставници на хуманистичкото движење (Rogers, Hargreaves-1974) се потенцираат одредени особини на личноста на наставникот кои доприносуваат за "внатрешна" промена и развој на личноста на ученикот, како на пример: емпатичноста; искреноста и пристапот на наставникот како не семоќно и непогрешливо суштество; позитивниот став кон учениците; способностите за конструктивистичко решавање на проблеми и учење преку самооткривање... (Шевкушиh, С., 2004, стр.56).

Квалитетот на наставниковата личност (според Вукасович - 2001) може да се согледа преку неговите/нејзините: етички, естетски, хумани вредности, социјални (соработка, блискост, итн.) и емоционални (љубов, одушевување, оптимизам, итн.) особини.

Накратко кога зборуваме за личноста на наставникот, според разни истражувачи "добрите" наставници се тие кои се карактеризираат како: љубезни, толерантни, праведни, доследни, истрајни, хумани, симпатични, хумористични, мотивирачи, соработливи, кооперативни, емоционално и психички стабилни, морални, комуникативни, силни, вистински професионалци, хумани, способни, креативни, со широка култура и сознанија, објективни, емпатични, самокритични, смирени, сериозни и слично. Додека пак "лошите" наставници се тие кои се: нељубезни, тврдоглави, цинични, лукави, лицемерни, недоследни, непристапни, ладни, арогантни, лакоми, себични, емоционално и психички недоволно стабилни, склони кон критизерство, непрофесионалци, некултурни, недоверливи, некомуникативни, авторитативни, итн. Од друга страна иако наставниците

преставуваат лица кои ги воспоставуваат обрасците на односите со учениците, нивната личност, самодоверба, залагање за личен развој и задоволството од сопствената професија, се елементи кои учениците високо ги ценат и ги "детектираат.. без разлика на нивната возраст, способност за воочување, зрелост (Pithers-1995).

Поврзаноста на личноста на наставникот со квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците, во себе опфаќа неколку аспекти и тоа: значењето на особините на личноста; вредносниот систем; развојноста на личноста на наставникот во однос на: учениците; професионалноста; соработката со родителите; итн. Поврзаноста на личноста на наставникот со нашиот предмет на истражување се наоѓа токму во односот помеѓу наставникот кон ученикот/учениците. Имено квалитетот на односот меѓу наставникот и ученикот меѓудругото го означува и квалитетот на личноста на самиот наставник. Велиме меѓудругото бидејќи професионалната подготвеност, начинот на работа, оценување, однесувањето, итн., се истотака "параметри.. според кои се одредува целокупниот квалитет на наставникот како непосреден учесник и субјект во остварувањето на целите и функцијата на основното образование. Во контекст на наведеното според Enwistle (1970) постои разлика помеѓу поимите "добар однос.. и "пријателски однос.. меѓу наставниците и учениците сметајќи дека под првиот поим се подразбира сваќање и однесување кон ученикот како личноста, а вториот поим често пати се сведува на "персонален однос.. и цел само за себе, надополнувајќи ги сите нешта кои во реалниот свет ученикот можеби не ги доживува константно со што се зајакнува нереалната слика за развивање на личноста на самиот ученик. Имено наставникот треба и мора да направи разграничување помеѓу авторитарноста, авторитетот и преголемата мекост, анархичност. Во одржувањето и потткнувањето на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците авторитетот на наставникот е битна алка за стекнување на одреден углед, почитување од страна на самите ученици. Односно наставниковиот углед секогаш е "емотивно обоен. Учениците го почитуваат, му се дивaт, го сакаат и се горди што го имаат за учител. Тие од него бараат совет, го прашуваат за мислење, бараат да пресуди во спорните ситуации, им служи како пример, како модел и идеал на човечноста. Во тоа е *силата на авторитетот*. Тој усвојува, води, упатува, насочува, изградува – без наметнување на ставови и присилба.. (Vukasović, A.,2001, стр.250). Одржувањето во вистинскиот пат е добра

насока и патокас не само за изградување на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците, туку и изградување на идните односи како и личноста првенствено на самите ученици, но и на наставниците, бидејќи и тие се подложни на промени и перманентно збогатување на нивното искуство и личност.

Во врска со нашиот предмет на истражување важно е да наведе дека постои одредено сваќање дека наставниците треба да одржат еден вид на *социјална дистанца со учениците* (Peters- 1970; Downie – 1971) од причина што истите можат да се доведат во ситуација од неизвршување на нивните воспитно-образовни задачи и задолженија. Имено наставникот мора да балансира помеѓу "експресивноста,, (наклонетоста, пријателството) кон учениците и "инструменталноста,, т.е ефикасноста како предавач. Нагласувањето на било која од овие две елементи доведува до слабеење или штета на другиот. Истотака во контекст на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците, како важен фактор се појавуваат и *ставовите на наставниците* (Rosenthal-1987; Good & Brophy-1991; Wentzel-1993) кон учениците. Имено истражувањата покажале дека кај однесувањето, успешноста, антисоцијалноста, интеракцијата, интерперсоналните односи, итн., на учениците од основнообразовната возраст во голема мера влијаат и ставовите на наставниците било тие кои се поврзани со воспитно-образовната работа, било тие кои се од личен, професионален, општествен карактер. Поточно истражувањата покажале дека ставовите на наставниците влијаат врз квалитетот и квантитетот на интеракцијата и интерперсоналните односи на наставникот со секој ученик одделно. Но влијателноста на запира само во наведената рамка туку ставовите на наставниците преставувајќи еден вид на мерило за квалитетот на односите со секој ученик одделно и ги определуваат и односите меѓу самите ученици (Good & Brophy-1972). Далекусежноста на влијанието на наставниковите ставови (преточени во однесување, комуникација, интеракција, итн.) е поголема отколку од верувањето дека како возрасни лица истите можат да ги задржиме длабоко во себе. Секој гест, збор, однесување, реакција, акција ги рефлектира нашите ставови, а пив преку наблудување, восприемање, доживување ги прифаќаат и самите ученици.

Според Lewis, Schaps & Watson (1995) за постоење на квалитетни односи во училиштето потребно е истото да се доживува и разгледува како место во кое наставниците и учениците се грижат едни за други, ги делат истите цели и

вредности, се идентификуваат едни со други, заедно активно учествуваат во активностите, заеднички одлучуваат и имаат чуство на припадност.

18.4. Професионалноста, професионалниот развој на наставникот и квалитетот на односите со учениците

Односите меѓу наставниците и учениците во традиционалното основно училиште се карактеризирале со висок степен на хијерархичност, авторитарен, директивен начин на водење и стил на работа, со низок степен на интеракција, кооперација, еднонасочна комуникација, недостаток на емотивно изразување, топлина и блискост. Од наставникот се очекувало првенствено извршување и остварување на поставените образовни цели и задачи, додека пак воспитната функција се "мерела,, според успешноста на одржување на дисциплината, екстералното прикажување и почитување на училишните правила и норми на однесување кои во голема мера биле прифатливи и во согласност со општествениот свест и развој. Денес од наставникот на ***професионален*** план се очекува да е "добар познавател на својата струка, солидно да ја познава педагогијата, психологијата, дидактиката, методиката, филозофијата, да ги сака децата и да има развиени творечки комуникациски и интерперсонални односи, да е способен да создава поволна педагошка клима во ученичкиот и наставничкиот колектив, да е разновиден во работата и да воодушевува со својата работа,, (Stevanović,M.& Ajanović, Dž,1997, стр.148).

Во релација со професијата наставник слободно можеме да констатираме дека посебно во денешни услови наведената професија претрпува огромни промени и се соочува со низа општествени, економски, социјални, филозофски, итн., предизвици. Професијата наставник е "одговорна, тешка, понекогаш донесува и непријатни часови на дури и разочарувања, но повеќе од други професии е богата со среќата на создавање во најхуманото подрачје, т.е придонесување кон самореализација на човекот и тоа, најчесто на најчуствителниот период- во детството и младоста,, (Malić, J& Mužić, V., 1981, стр.86).

Прашањето за ***професионалноста*** на наставникот се третира низ призмата на неговите компетенции, потоа неговата воспитно-образовна работа во практиката и залагањето и активното учество во сопствениот професионален развој. Во контекст на компетенциите на наставникот "како и во сите други професии таа

компетентност не се ограничува само на стекнати знаења и вештини. Таа вклучува одредени гледишта и однесувања кои се поважни од тоа што се наставниците за учениците- како во идната така и во минатото- поголеми примери, на во општеството заедно со родителите се први пренесувачи на вредности,. (Lesourne, J,1993, стр.229). Според авторите Ryan, K. и Cooper, J.M., (1988, стр. 435) *наставничките компетенции* ги содржат следните подрачја: 1) развивање на ставови кои потикнуваат учење за вистински човечки односи; 2) теоретски знаења и оспособеност на наставникот за разбирање и сваќање на учењето и однесувањето; 3) соодветно и сеопфатно знаење на наставникот за струката и предметите кои ги предава; 4) совладување на вештини и умеења со цел олеснување и унапредување на учењето кај учениците. Иако списокот на наставниковите компетенции денес повеќе или помалку ги покриваат најголемиот број на подрачјата важни за успешно, сфикасно и ефективно остварување на воспитно-образовните цели, работа, способности, умеења, вештини, итн., сепак се поставуваат и низа прашања. Едни од прашањата кои се поврзани со квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците се однесуваат на тоа колку компетенциите кореспондираат со конкретната практика и таа во блиска иднина, потоа колку се запазуваат социјалните, културните, индивидуалните различности и дали со фокусирањето кон компетенциите се движиме кон проценување (што треба), а не кон вредносно развивање (како и зошто треба).

Другите прашања се поврзани со тоа кој сè може да биде наставник што во многу земји различно е регулирано. Воглавно прашањето за избор на лица за наставничка професија освен селективноста во областа на знаењата, одредените способности, вештини, опфаќа и својства на личноста како и личната мотивираност за наведената професија. Досегашната практика покажа дека изборот на идните наставници преставува многу значајно општествено прашање кое во себе содржи две различни би рекле биполарни компоненти. Првата се однесува на личните, човечките квалитети на кандидатите за идни наставници, а втората на наставничкиот статус, материјалната и општествената положба како наставници. Личните, човечките квалитети на кандидатите за идни наставници е условено од брзите научни, општествени, техничко-технолошки, социјални, итн., промени и иновации, кои изискуваат нови знаења, вештини, способности, креативност, односи, делување, однесување, искуство и слично на идните наставници, како и "враќањето,, на воспитната улога но со современо толкување

на самиот поим. Можеме да констатираме дека "**соодветната личност** за наставничка професија мора да има: свесна мотивираност за професијата, потполн систем на општо и стручно образование, високи интелектуални способности, црти на личноста адекватни на вредносниот систем на општеството, високо ниво на зрелост на личноста и високо ниво на лична култура.. (Jelavić, F., 1995,стр.114). Од друга страна евидентно е дека наставничката професија се повеќе губи од атрактивноста и тоа не само поради материјалната туку и поради општествената положба на самите наставници. И во однос на професионалниот развој ќе наведеме дека иако прашањето за перманентното образование на наставниците не е од понов датум истиот "пред се би требало да им помогне на наставниците да стекнат способности за правилно проценување на дадената ситуација и проверка на резултатите на одредените промени во воспитно-образовниот процес.. (Baert,G, Galton, M. и др.,1989, стр.13). Во контекст на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците, професионалниот развој и перманентното образовање на наставниците добива во значење и заради фактот што истиот "се става во **улогата на ученикот**, бидејќи лично се усовршува, во улога на **образувач** и **воспитувач**, бидејќи тоа му се професионалните компетенции. Тука е и **развојната улога** бидејќи има обврска и потреба да работи на унапредувањето на училиштето и процесот на воспитание и образование.. (Pastuović, N., 1997, стр.10).

Во контекст на професионалноста и професионалниот развој на наставникот и формирањето на квалитетни односи со учениците ќе го наведеме и прашањето за начинот како наставниците ги наблудуваат, т.е доживуваат учениците, но и како се наблудуваат, т.е доживуваат себе си (Rogers -1978; Getzels &Jackson-1964; итн.). За постигнување на квалитетни односи со учениците потребно е наставниците да се запознаат и потенцираат вистинските, лични потенцијали но и автентичните разлики на самите ученици. Од друга страна од начинот како наставниците се доживуваат себе си од професионален, персонален, институционален, социјален, културен аспект зависи и начинот на доживување и прифаќање како на учениците така и на одржување и унапредување на поквалитетни односи со истите.

ИНСТ

19. Учениците од основното образование и квалитетот на нивните односи со наставниците

И низ историјата во развојот и функционирањето на училиштето, учениците преставуваат една централна категорија во име на кои и за кои се вршат разни модулации, промени, иновации но и оценувања, вреднувања на положбата, улогата на истите и на останатите фактори на воспитанието и образованието. Без навлегување во дефинирањето на поимот ученик, ќе се обидеме истиот да го разгледаме од еден друг агол, агол кој повеќе или помалку успешно го носи бремето на минатото, сегашноста, личното, специфичното, но и генерира нитки на вредности за иднината. Тој агол се преставува преку односите меѓу наставниците и учениците и несомнено станува се позначаен во развојот на личноста на лицата вклучени во воспитно-образовниот процес.

Во традиционалното училиште ученикот преставувал објект кој треба "да се досреди.., да е под надзор и да се "очовечува.. дали преку казни или дресура. При вакви хијерархиски односи ученикот го доживувал наставникот како негативен, непријатен лик, кој има апсолутна моќ, кон кого треба да покажува неприкосновено почитување, страв и покорност. Додека пак во современото сваќање на училиштето и односите меѓу наставниците и учениците, се смета дека истите треба да се засновуваат на хуманост, да се односи на рамноправни субјекти, да се позитивни, пријатни, без присила, нехијерархиски, недирективни.

Од агол на учениците при разгледување на прашањето за квалитетот на нивните односи со наставниците ќе се задржиме на следните аспекти:

- Создадениот модел за наставниците;
- Создадениот модел за себе;
- Очекувањата на учениците;
- Личноста на ученикот.

19.1. Создадениот модел на учениците за наставниците и квалитетот на нивните односи во основното образование

Без оглед на возраста, социоекономскиот статус на семејството, полот, етничката, расната, итн., припадност, учениците индивидуално (но може и колективно)

создаваат одредена слика, а подоцна врз истата и модел за конкретниот наставник или група на наставници.(Bratanić, Krnjanić, Шеквкушич, Ђорђевић& Ђорђевић, Rosenthall, Sprinthall, Sprinthall &Oja, итн.). Воглавно врз основа на ***создадениот модел*** учениците ги делат наставниците на "добри.., "лоши.., "главни.., "споредни.,, итн. и отсекогаш се поставувало прашањето дали создадениот модел за наставниците од страна на учениците е лажен, површен или вистински и целосен. Според едни автори се смета дека создадениот модел зависи од индивидуалните карактеристики, положбата, успешноста, итн., на ученикот односно на учениците, значи дека не мора да кореспондира со реалноста, а според други автори се смета дека помеѓу создадениот и вистинскиот модел постои голема корелација. Според наше мислење (истотака според еден значаен број на автори) воопшто не треба да се поставува и пристапува кон прашањето за постоењето, важноста, корелативноста на создадениот модел од следни причини:

1. Секогаш при воспоставување на меѓусебни односи се создаваат модели за другите (значи учениците создаваат модели за наставниците и обратно);
2. Постои можности за дуализам во релација на создадениот модел за наставниците од страна на учениците и создадениот модел за себе.
3. Едностраноста, површноста, непотполноста, итн., на создадениот модел е двопасочно детерминиран (каков модел за учениците создава наставникот таков и учениците создаваат за наставникот);
4. Значајно е ускладеноста на создадените модели (како од учениците за наставниците, така и обратно);
5. квалитетот на создадениот модел зависи од квалитетот на самите односи.

Според досегашните истражувања во областа на педагогијата, психологијата, антропологијата, итн., е докажано дека човекот како социјално битие има потреба за воспоставување на односи со други луѓе и при тоа како свесно суштество преку сопствената перцепција на однесувањето на другиот, развиеноста на личните когнитивни процеси, емоционални доживувања, итн., создава модел за другиот. Создавањето на модел за другиот не мора да значи дека сведува само на окарактеризирање на другиот како добар или лош, пријатен, непријатен и слично, ниту пак означува дека од видот на окарактеризирање на другиот во одредени социјални ситуации ние го прекинуваме или го продолжуваме воспоставениот однос. Значи кога се работи за односите меѓу наставниците и учениците во основното образование (одредена, посебна социјална средина, ситуација)

воопшто не е спорно постоењето, градењето или непостоењето, неградењето на одреден модел за наставници од страна на учениците и обратно. Спорно е прашањето колку создадениот модел кореспондира со реалноста и кои се причините и процесот на нивното создавање.

Многу истражувања докажале дека врз *иницијалните, првичните импресии* кои ги стекнуваат учениците за одредениот наставник/наставници првично се започнува со процесот на создавање на моделот за наведениот наставник. Но каков модел ќе биде и колку ќе е ефикасен зависи од тоа *што* всушност ученикот или учениците *перцепираат*. Односно кои човечки, професионални квалитети на наставникот ученикот (или учениците) ги издвојува или ги смета, доживува за "највоочливи, најзначајни.., па врз основа на нив не само што го создава моделот за наставникот, туку и самиот ученик почнува да го подржува, имитира или пак да се идентификува со создадениот модел. Во контекст на наведеното важно е да се напомене дека ефикасноста на создадениот модел на наставникот врз ученикот (или учениците) зависи и од други фактори како: возраста, степенот на когнитивен, емоционален, социјален развој, индивидуалните карактеристики, потребите, мотивираноста, итн., на ученикот (или учениците). На пример ако комбинацијата на одредени човечки квалитети на наставникот (да кажеме покажување на преголема грижа, помагање, и сл.) во првите години на основното образование биле перцепирани од страна на ученикот како најзначајни компоненти за создавање на модел за наведениот наставник и кои истовремено станале и најефикасен модел за истиот, од друга страна не значи дека за истиот ученик во неговите подоцнежни години (пубертет, предметна настава) наведените наставникови персонални квалитети (врз основа на кои ученикот го создал моделот за наставникот) ќе го имаат истото значење и ефект за него како ученик.

Според истражувањата на Jersild (1940) при создавање на модел за наставникот од страна на учениците *однесувањето на наставникот* преставува еден од водечките фактори бидејќи истото е манифестирање на самата личност на наставникот. Имено учениците го создаваат моделот за наставникот врз основа на:

- човечки квалитети (љубезност, пријатност, веселост, внимателност, природност, пристапност, друштвеност, смисла за хумор, емотивност, итн.);

- физички квалитети (физичка привлечност, добро здравје, уредност, пријатен глас, правилно држење на телото, итн.);
- професионални квалитети (добро, солидно познавање на струката, предметот што го предава, начинот и постапките на работа, одличен предавач, методичар, правилно оценување, вреднување, помагање на учениците, мотиватор, итн.);
- социјални квалитети (соработлив, непристрасен, постојан, праведен, позитивен став кон дисциплината, кооперативноста, осет и разбирање за проблемите на учениците, итн.).

Истотака според истражувањето на Taylor (1962), на Evans (1962), на Hargeaves (1974), на Bandura (1986), на Brophy & Good (1991) и други во контекст на создадениот модел на наставникот од страна на ученикот и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците се укажува дека одредени категории на однесувањето на наставниците се одредници за изградувањето, постоењето и ефикасноста на наведениот модел. Според Taylor (1962) тоа се следните категории на однесувањето на наставникот: настава, организација на настава, дисциплина и персонални квалитети. Додека според Evans (1962) во врска со наведеното, како најважни категории се земаат: персоналните квалитети (љубезност, отвореност, трпеливост, разбирање за ученичките проблеми, смислата за хумор) и професионалните квалитети на наставникот (овозможување на многубројни ученички активности, одржување на дисциплина, задоволување на ученичките потреби). Иако Hargeaves (1974) дошол до слични заклучоци, интересно е неговиот пристап. Односно дошол до заклучок дека учениците во релација на однесувањето на наставникот и наведеното прашање ги потенцуирале следните аспекти: *наставниот стил, личноста на наставникот и дисциплината* што покажува и на директна поврзаност со односите меѓу наставниците и учениците, т.е квалитетот на истите. Значи начинот на водење, комуникација, интеракција, воспоставување на интерперсонални односи, кооперативноста, човечките квалитети, емоционалното изразување, поврзаност и слично манифестирано преку однесувањето влијае врз создавањето на модел за наставникот од страна на ученикот/учениците и обратно и во целиот тој процес како причина но и последица се појавува квалитетот на самите односи меѓу наставниците и учениците.

Во контекст на прашањето за постоење на *можности за дуализам*, дискрепанца во релација на создадениот модел за наставниците од страна на учениците и создадениот модел за себе, една група на истражувачи (Anderson, Alpert & Golden-1977; Musgrove& Taylor-1984) дошле до следни заклучоци: а) постои разлика и дискрепанца помеѓу создадениот модел за наставникот од страна на ученикот/учениците и обратно; б) постои разлика, дискрепанца и помеѓу сваќањето што преставува позитивен, добар создаден модел (како за наставниците од страна на учениците и обратно). Причините за тоа лежат во преферирањето, нагласувањето на одредени квалитети (дали персонални, дали професионални, дали физички, човечки, социјални, итн.) од страна на учениците и/ или наставниците кои зависат од низа лични, средински фактори (возраст, социоекономски статус, културно, и сл. потекло, успешност, професионалност, искуство, индивидуални карактеристики, итн.) но и од *социо-емоционалното оспособување* првенствено на наставникот, а потоа во согласност со возраста и развојните карактеристики и на ученикот. Сето наведено, посебно социо-емоционалното оспособување придонесува за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование, односно дава одговор и на прашањето поврзано со зависноста, детерминираноста на *квалитетот на создадениот модел од квалитетот на самите односи* меѓу учениците и наставниците.

При разгледување на прашањето за *едностраноста, површноста, непотполноста, итн., на создадениот модел* за наставници од страна на ученикот/учениците и обратно, како и двонасочната детерминираност на истите (каков модел за учениците создава наставникот таков и учениците создаваат за наставникот), според многу автори се смета дека токму тоа придонесува за неквалитетни односи меѓу учесниците, т.е наставниците и учениците. Имено соодветствувањето помеѓу создадените модели (учениците за наставниците и обратно) доведува до хармонизирање на ". . . тие слики, мислења и ставови (кои се, а.з) предуслов за подобро разбирање и поуспешно делување. Неусогласеноста во мислењата, ставовите и доживувањата доведува до рашомонски ситуации во кои е оневозможено успешното делување. Многу недоразбирања, конфликти и немили ситуации се последица на нарушената интеракција при неадекватна проценка и интерпретација на личноста и однесувањето, било од страна на учителите или од страна на учениците. Нарушената интеракција оневозможува

воспоставување на хуман однос и поуспешно меѓусебно комуницирање.. (Bratanić, M., 2002, стр.128).

Едни од причините за меѓусебно недоразбирање меѓу наставниците и учениците од основното образование се токму меѓусебните создадени модели. Односно според истражувањето на Bratanić, M (1993) извршено со наставници и ученици од основното образование во Хрватска се добиени интересни резултати кои укажуваат на различноста не само во создаваните модели туку и во интерпретацијата на меѓусебните елементи на истите. Истражувањето се однесува на една компонента од создадениот модел, т.е на причините за меѓусебното недоразбирање на наставниците и учениците:

А) Причините за меѓусебно недоразбирање според мислењето на наставниците се:

1. недоволно развиената способност на наставникот за да ги разбира учениците;
2. пркосниот став на ученикот кон наставникот;
3. ставот на наставникот дека тој/таа мора секогаш да е во право;
4. потценувачкиот став на наставникот кон учениците.

Б) Причините за меѓусебно недоразбирање според мислењето на учениците се:

1. ставот на наставникот дека тој/таа мора секогаш да е во право;
2. недоволно развиената способност на наставникот за да ги разбира учениците;
3. инаетљивиот став на ученикот кон наставникот;
4. потценувачкиот став на наставникот кон учениците.

Од наведеното можеме да заклучиме дека за поцелосно третирање на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование, потребно е разгледување на истото вон рамките на комплексноста на наведеното прашање. Односно потребно е пристапување како кон посебно, мултифакторијално и мултидетерминирачко прашање.

19.2. Создадениот модел на учениците за себе и квалитетот на односите со наставниците

Создадениот модел на учениците за самите себе се засновува на два аспекти и тоа: а) личен, индивидуално изграден од страна на ученикот во врска со себе; и

б) според "видувањето„ на ученикот од страна на наставникот/наставниците.

Првиот аспект често пати не кореспондира со вториот бидејќи основата, причините, факторите но и последиците се првенствено индивидуални, додека пак вториот аспект е повеќе зависен од самиот наставник, т.е наставници и нивните ставови, мислења и однесување. Важно е да се напомене дека помеѓу првиот и вториот аспект не мора да постои еднозначност дури и во случаи кога се работи за ученици кои се одлични, просоцијално настроени и со добро однесување. Имено според наше мислење колку што е понизок квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците, толку е поголем јазот, дискрепанцата помеѓу лично создадениот модел за себе и создадениот модел за себе на ученикот/учениците според наставникот/наставниците. Во прилог на наведеното ќе го наведеме истражувањето на Vujčić (1983) кој се однесувал на тестирање на разликите помеѓу "самопроценувачкиот модел на однесување„ на учениците и " проценувачкиот модел во очите„ на наставниците и класните наставници. Од резултатите на истражувањето авторот констатирал дека " . . . . беше лесно да се воочи дека учениците сметаат дека нивните наставници и класни раководители за нив имаат доста понегативно мислење отколку што самите имаат за себе„ (Vujčić, V.,1983, стр.118). Додека пак причините за тоа според авторот се засновуваат на социјалната перцепција, односно "Јасно е дека таквата социјална перцепција на учениците за односот на нивните наставници кон нив не се формира случајно, но пред се, врз основа на вистинските односи на наставниците кон нив и начинот на кој учениците ги доживуваат тие односи, што пак зависи од нивната индивидуалност. Резултатите укажуваат на постоење на своевидни "тензии„ помеѓу наставниците и учениците. . . . . Оваа "тензија„ ги влече своите корени најверојатно, од авторитарните односи на наставниците кон учениците, во кои и нема прилики за воспоставување на поперсонална интеракција помеѓу нив„ (Исто, 1983, стр.118).

Интересно е да се напомене дека поголемиот број на учениците имаат попозитивни мислења за себе отколку што за нив имаат поголемиот број на наставниците, без оглед на нивната положба, улога и слично. "Некогаш наведеното тврдење доволно не се разбира, на секое однесување на учениците кое се разликува од стандардизираните норми се подлегнува на критика. Некогаш критиките на сметка на младите се толку остри да истите се етикетираат како

неодговорни, неконтролирани, мрзливи, "проблематични... Се оди дотаму па се зборува за "судир на генерации... (Stevanović,M.& Ajanović, Dž, 1997, стр.170).

По создадениот модел на ученикот за себе може да подобри ако наставниците секојдневно ги потенцираат, поттикнуваат учениците да ги повторуваат позитивните тврдења за себе (Hauserman, Miller &Bond-1976), т.е ако наставниците веруваат во учениците, ги поттикнуваат да ги потенцираат своите позитивни страни, ги мотивираат со цел да се подобрат, тогаш создадениот модел на ученикот за себе станува попозитивен особено за тие ученици кои имаат низок степен на самодоверба и самопочитување.

Дали учениците имаат релативно стабилен создаден модел за себе и дали истиот непреставува додатен терет за самите себе си?. Колку пак наставниците се оспособени или пак имаат "чуство,, за детектирање и независно помагање на учениците, односно дали наставниците вршат одреден притисок врз самостојното градење на создадениот модел на ученикот за себе?. Овие и низа други прашања се сеуште актуелни иако за таа цел се извршени разни истражувања, од причина што *во и помеѓу создадениот модел на ученикот за себе и создадениот модел на ученикот за себе низ призмата на наставникот* непостои силен, потраен конструкт кој меѓудругото е потполно независен и самостојно функционира и се развива. Односно на поставуваните прашања поголемиот дел на авторите, истражувачите им приоѓаат од поинаков агол притоа обидувајќи се да ги третираат и објаснат процесите, факторите и меѓузависноста на аспектите на создадените модели на учениците за себе преку индивидуалистички пристап, одредени категории на ученици, наставници, одредени проблеми и ситуации. Значи создадениот модел на ученикот за себе не е вечен или во најмала рака стабилен, непроменет и станува за толку терет за ученикот за колку е поголема разликата помеѓу создадениот модел на ученикот за себе и создадениот модел на ученикот за себе низ призмата на наставникот. Односно фрустрацијата, незадоволството, стравот на ученикот се зголемува со зголемувањето на разликата и различноста помеѓу неговиот создаден модел за себе и создадениот модел за истиот од страна на наставникот/наставниците (Lickona-1992, Good& Brophy-1991). Причините за тоа се засновуваат на положбата, улогата што го има ученикот од една страна и што го има наставникот од друга страна, како и од индивидуалните карактеристики на самиот ученик, т.е неговото самопочитување, самодоверба и слично.

Во контекст на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците и создадениот модел на ученикот за себе според наше мислење важно е да се потенцираат неколку аспекти и тоа дека:

- се појавува уште од најмала возраст, т.е од почетокот на основното образование;
- е од променлива но развојна природа;
- поси висок степен на индивидуалност, посебност;
- зависи од очекувањата на учениците;
- може во одредени ситуации и по одредени прашања да стане и групен;
- влијае и врз интеракцијата и однесувањето помеѓу учениците;
- содржи рефлексија на квалитетот на интеракцијата, комуникацијата, стилот и начинот на работење на наставникот, интерперсоналните односи, социоемоционалната клима и однесувањето меѓу наставниците и учениците;
- допринесува или оди на штета на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците.

19.3. Очекувањата на учениците и квалитетот на нивниот однос со наставниците

Првите истражувања поврзани со прашањето на ученичките перцепции во однос на наставниците ги извршил Kratz уште во далечната 1896 година констатирајќи дека учениците на прво место од наставниците очекуваат помош при учење. Но од друга страна во сите подоцнежни истражувања е евидентирано дека феноменот на учениковите очекувања битно влијае врз целокупните воспитно-образовни односи и работа (Brophy-1983; Jussim-1986, Good & Brophy-1991; итн). Иако во поголемиот број на досегашните истражувања анализата на очекувањата на учениците се прикажани преку дескрипција и рангирање (Krnjajić, S-2002), докажано е дека истите влијаат врз начинот на кој учениците се однесуваат, ги поставуваат сопствените цели, влегуваат во интеракција, кооперација со наставникот и другите ученици, како се доживуваат самите себе си и наставникот, и слично.

Кога зборуваме за ***очекувањата на учениците*** важно е да се напомене дека меѓудругото под истиот поим се подразбираат и следните аспекти и тоа:

- Очекувањата на учениците насочени кон наставниците;
- Очекувањата на учениците насочени кон самите себе си;
- Очекувањата на учениците насочени кон другите ученици и кон одделението на кое припаѓаат.

Што се однесува на прашањето за ***очекувањата на учениците насочени кон наставниците*** (и кое впрочем соодветствува на нашиот предмет на истражување) ќе го наведеме истражувањето спроведено од Nash (1977) кое е едно од ретките истражувања во кои се одбегнува чистата дескрипција на наведеното прашање, со тоа што авторот истражувањето го спровел на таков начин што учениците самите зборувале за своите очекувања во однос на наставниците, при тоа без определување на истите во претходно понудени категории. Односно на еден експлицитен начин учениците зборувале за тоа како треба да сè и да се однесуваат наставниците споредбено со нивните очекувања. Од истражувањето се добиени шест биполарни конструкти на карактеристики кои учениците ги очекуваат од своите наставници, и тоа: 1) одржува/неодржува ред и дисциплина; 2) е праведен/ неправеден; 3) ги подучува/ не ги подучува учениците; 4) е интересен/ досаден; 5) објаснува/необјаснува; 6) е пријатен/непријатен. Од наведените карактеристики во контекст на нашиот предмет на истражување можеме да заклучиме дека поголемиот дел од очекувањата на учениците се поврзани со воспитните, социјалните, индивидуалните човечки карактеристики, како и со однесувањето на наставникот. Поточно проблематиката на очекувањата што ги имаат учениците во однос на наставниците е тесно поврзана со "конфликтноста„ т.е усогласувањето на наведеното очекување со начинот, постапката и однесувањето на наставниците. Често пати при постојните односи меѓу наставниците и учениците се манифестираат и рефлектираат сопствени очекувања или очекувања кои се поврзани со нивните улоги, кои што не мораат да бидат истоветни или слични и ако при тоа не постои вистинска интерперсонална и рефлективна комуникација и интеракција, тогаш се отвара простор за спротивставеност и "судрување„ на очекувањата на учениците со тие на наставниците и обратно. Од друга страна очекувањата на учениците во однос на наставниците се тесно поврзани и од

аспектот на положбата, улогата на наведените учесници. Учениците во зависност од квалитетот на целите, начинот, стилот на водење, работа на наставниците, интерперсоналните односи, социоемоционалната клима, комуникацијата, интеракцијата со наставниците, ги преобликуваат, насочуваат и карактеризираат нивните очекување. Кажано со други зборови учениците од еден авторитативен, некомуникативен, ладен, итн. наставник не очекуваат поинакви или квалитетни односи (иако можеби во почетокот додека не го запознале имале повисок степен и поинаков вид на очекување) но истовремено во однос на тоа каков однос би требало наставникот да негува со нив, покажуваат поинакви, т.е повисоки очекувања.

Кога зборуваме за поврзаноста на улогата на наставниците, учениците и очекувањата на учениците во однос на наставниците, во досегашните истражувања е покажано дека учениците во поголем број на случаји (имплицитно) нивната улога ја прикажуваат и доживуваат како пасивна. Причината за тоа делумно се засновува на верувањето и прифаќањето на наставниците како возрасни, професионалци, моќни, автономни, свесни, одговорни, итн., лица кои за разлика од учениците имаат поинакви задолженија и одговорности.

Истотака треба да се напомене дека очекувањата на учениците не се секогаш исти без оглед на возраста, училишниот успех, социоекономскиот статус, припаѓањето во едно одделение (иако е докажана сличност по однос на одредени прашања или пак по однос на реагирање, однесување, на ученици од ист пол, културна припадност, итн.), ниту пак остануваат статични. Како што ученикот расте, се развива, го збогатува сопственото искуство и слично, така се менуваат и неговите очекувања кон наставниците.

Во контекст на прашањата поврзани со ***очекувањата на учениците насочени кон самите себе си*** и очекувањата на учениците насочени кон другите ученици и кон одделението на кое припаѓаат, треба да напоменеме дека истите освен што зависат од семејните, персоналните, срединските фактори истотака зависат од квалитетот на односите кои постојат меѓу самите ученици (Спасеновиħ, В-2008; Krnjajić, S-2002, 2007; Michelson& Mannarino-1986; Wentzel& Asher-1995; Boulton-1995; Dodge-1986; Schwartz et al.-1997;итн). Без навлегување на подробна анализа, во педагошката литература постојат низа истражувања поврзани со наведените аспекти на очекувањата на учениците насочени кон самите себе си и ***кон другите***

ученици, во кои се докажува дека квалитетот на првите зависи од индивидуалните карактеристики на ученикот, положбата на ученикот, училишниот успех и доживувањето на очекувањата на другите, додека пак вторите зависат и од квалитетот на односите меѓу самите ученици (во кои меѓудругото се проектираат очекувањата на секој ученик и кон секого) и од квалитетот на односите на учениците со наставниците.

19.4. Личноста на ученикот и квалитетот на односите со наставниците

Според Педагошката енциклопедија 2 (1989, стр.433-434) поимот *личност* преставува ". . . . . единствена организација на физичките, психичките и психосоцијалните особини, кои го карактеризираат поединецот. Како таква, личноста е комплексна, интегрирана, лична и релативно доследна целина на својства која се формира во текот на развојот под взаемното влијание на генетските основи, срединските и општествените услови и сопствената дејност (самоактивност) на поединецот. Личноста се манифестира објективно, во однесувањето и други надворешни манифестации и субјективно, како свест за себе и сопствената личност, односно индивидуалност (→ **самосвест→јас**)... Наведеното укажува не само на целата комплексност на дефинирање на поимот личност, туку и на факторите кои влијаат врз истата. "Личноста на човекот секако е резултат на филогенетскиот револуционарен развој, како и резултат на онтогенетскиот развој на секоја личност одделно во дадената општествена средина и култура. . . . . Во секое општество личноста се развива во текот на процесот на **→социјализација** и **индивидуализација**, кои меѓусебно се надополнуваат. Голема улога во текот на тие процеси имаат воспитанието и образованието. Многу повеќе, често истакнатата цел на воспитанието е образованието и самообразованието на личноста на поединецот... (Исто, 2, 1989, стр.434).

Социјализацијата преставувајќи интеракција на личноста со социо-културната средина преку "индивидуални и групни врски и взаемно влијание„ (Дедић, Ђ, 1996, стр.133), како и рефлексија на општеството и општествените вредности, барања, норми, сепак во центарот ја поставува самата личност. Од друга страна денес социјализацијата се повеќе се врши преку институционални односи преку

кои се влијае врз социо-културното однесување, вредносен систем и мислење на секоја личност одделно. Односно интенцијата во повеќето на случаи е да преку социјализацијата личноста ги исполнува очекувањата на општеството (Линтон, Ралф), при тоа земајќи ги во предвид позитивните влијанија, а не негативните кои водат кон дезориентација, агресивност, фрустрација, асоцијабилност на личноста.

Во последните децении се извршени низа истражувања кои укажуваат на важноста на познавањето, сваќањето на личноста на ученикот, неговиот однос со наставникот и успешноста како во текот на школувањето така во понатамошниот живот.

Личноста на ученикот се разгледува од аспект на:

- Теориите за развој на личноста;
- Категоријата ученик (сватена во системска поставеност)
- Улогата, положбата во воспитно-образовниот процес;
- Сликата на ученикот за себе.

Во педагошката, психолошката литературата постои голем број на теории кои го третираат прашањето за *личноста*, т.е својствата, процесите, факторите, однесувањето итн., на истата. Наведените теории авторот Fulgos, A. (во својата книга "Психологија на личноста.,) ги класифица во десет подкатегории и тоа на: психодинамички (Freud,S); мотивациски (Murray, H.A.); тополошки (Lewin,K.); психосоцијални (Erikson,E. H); конституционалистички (Sheldon,W.H.); хуманистички (Maslow, A.H.); персонални (Allport,G.W.); когнитивни (Kelly,G.A.); бихејвиористички (Skinner, B.F.); факторско-аналитички (Catell, R.B.); и димензионална типологија на личноста (Eysenck, H.J).

Според досегашните ***теории за развој на личноста*** воглавно наследството, општествената средина, воспитанието и творечката активност на индивидот се сметаат за основни, појдовни фактори кои ја детерминираат и влијаат врз развојот на личноста. А на прашањето што всушност преставува личноста ние би го подржале ставот дека истата треба да се објаснува низ хуманистичко-вредносно-етичкиот пристап, бидејќи "личноста е вредност, универзално добро. Оттаму воспитанието ја губи својата смисла ако не тежнее кон изградување на личноста на воспитаникот во сите нејзини вредносни доживувања. . . . Личноста "го сее семето на идната,.. Ја обележува љубовта кон човекот, смислата за вредност и ја украсуваат најплеменитите човечки обележја,,(Vukasović,A., 2001).

Личноста на ученикот можеме да ја согледаме низ различни критериуми и тоа: 1) рационални, интелектуални особини (и според подрачјата на интелегенција - Gardner, H.); 2) емоционални, афективни, мотивациони особини; 3) биолошки, физиолошки особини, 4) социо-економскиот статус, улога и положба; 5) вредносниот систем и насоченост; 6) положбата во наставата; 7) односот со наставникот, итн.

Во контекст на нашиот предмет на истражување претходно наведовме дека односот меѓу наставниците и учениците е педагошки однос чиј квалитет меѓудругото зависи и од личноста како на наставникот така и на ученикот. Односно наставникот имајќи поодговорна улога треба не само да ја почитува, разбира, развива личноста на ученикот, туку треба и да го поттикнува саморазвивањето на личноста на ученикот, со цел присвојување и однесување според човечките, хуманите цели, вредности и идеали. Од друга страна личноста на ученикот не означува "камен што чека брусење,, таа поседува специфичности и својства кои иако можеби недоволно развиени, усвоени и прифатени, се својствени на секој ученик одделно. Без сомнение личноста на ученикот од основнообразовната возраст далеку е од тоа да е "tabula rasa,, ниту пак дека не содржи индивидуалност, посебност. Денес во одредени научни кругови се поставува и прашањето колку е точно мислењето дека индивидот "не носи,, одредено искуство, предзнаење, итн., уште од зачетокот на неговиот живот, т.е елементи, својства, искуства на личност од преднаталниот период.

Категоријата ученик тргнувајќи од сваќањето и определувањето на самиот поим, потоа и како категорија во самиот воспитно-образовен систем, како учесник во воспитно-образовниот процес, т.е настава, воннаставни активности, итн., денес се третира како доста променлива категорија ". . . . од гледиште на оногенезата која во себе ја содржи и филогенезата,, (Дедиќ, Ѓ,1996, стр.123). Значи врз сваќањето и определувањето на категоријата ученик влијаат и низа други неинтенционални, ирационални, посебни, лични процеси кои делумно се засновуваат на неговата личност, делумно на влијанието од семејството, средината, општеството, делумно и на наставникот, целите на воспитанието, образованието и на односот на ученикот со наставникот.

Улогата, положбата на ученикот во воспитно-образовниот процес меѓудругото укажува на детерминираност и од квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. Имено при постоење на авторитарни, нарушени

интерперсонални односи, интракција, комуникација, се нарушува и улогата и положбата на ученикот, тој/таа наместо субјект, станува објект, наместо посебна личност, станува одредена категорија на ученик, наместо соработник, учесник во сопствениот развој, станува туѓинец, неактивна индивидуа. Имено според истражувањето на Kohn & Rosman (1974) е докажано дека успешноста на учениците во училиштето многу повеќе зависи од особините на нивната личност, како и на конативните особини отколку од когнитивните способности. Поточно според мислењето на рускиот истражувач Окоња неуспешноста на ученикот е последица на нарушените односи со наставниците, другите ученици и надворешните услови. Според многу автори (Хавелка & Андрејевиh -1979; Delisle & Berger-1990;итн.) се укажува на поврзаноста помеѓу ставовите, мислењата, однесувањето на наставникот и успешноста, т.е положбата, улогата на ученикот во воспитно-образовниот процес и работа. Често пати социо-емоционалната дистанца на наставникот кон одредениот ученик резултира со антисоцијално однесување на последниот и тоа отвара пат кон слично манифестирање и во подоцнежниот живот.

Улогата, положбата на ученикот во воспитно-образовниот процес и работа подлегнува и на променливост, односно очекувањата на наставникот, особините на неговата личност, професионалноста, вредносниот систем, како и социо-економскиот статус влијаат и врз перцепирањето, односот кон ученикот. Денес преголемите образовни очекувања како и честата промена и појава на разновидни предизвици во контекст на наведеното, доведуваат до "строго и слепо,, придржување на наставниците за образовните резултати, исходи, со што се детерминира и природата на односите со учениците, а со тоа и квалитетот на самите односи меѓу нив.

Сликата на ученикот за себе меѓудругото го содржи *поимот за себе, самопочитувањето, ставовите, интересирањата и контролата врз сопственото однесување.*

Поимот за себе го преставува сето тоа што едно лице го знае за себе со посредство на сопственото искуство и повратните информации од другите лица во однос на самиот себе (McDavid-1985). Поимот за себе е организирана структура која ја сочинуваат верувањата, вредностите и ставовите кои се "вкрстуваат,, низ искуството и однесувањето и кои се поврзани со специфични навики, погледи, идеи и чуства кои некое лице ги прикажува,, (Krnjajić, S, 2007,

стр.136). Сликата на ученикот за себе се создава и низ акумулација на перцепирани и доживувани искуства поврзани со ставовите, верувањето, однесувањето, т.е целокупниот однос на наставникот кон истиот ученик. Факторите кои доприносуваат за акумулација на наведеното се: мислењата на другите, идентификацијата, личниот успех и јазикот, значи поголемиот дел од акумулацијата на искуството кај учениците потекнува од односите со разните социјални, емоционални, културни фактори, а помалку од образовниот, или друг успех. Учениците кои имаат негативен поим за себе за разлика од учениците кои имаат позитивна слика за себе покажуваат поголем степен на анксиозност, тешко се прилагодуваат, постигнуваат помал успех, тешко се спријателуваат, се по самокритични, повлечени, изолирани, помалку сакаат да учествуваат во активности или да превземат иницијатива, неспремни се да прифаќаат прекори, а уште помалку пофалби од страна на наставниците. Оттука произлегува дека наставникот за ученикот преставува важен фактор во процесот на формирање и развивање на поимот за себе. Со други зборови од природата, квалитетот на односот меѓу наставникот и ученикот зависи и квалитетот на поимот на ученикот за себе.

Самопочитувањето преставува општа мерка на поимот за себе и ги содржи диспозициите за доживување на себе си како компетентно лице кое може да излезе во пресрет со животните предизвици (Branden-1995). Со други зборови самопочитувањето е поврзано и со поимот за себе, па така ако ученикот има негативен поим за себе тогаш истиот ќе има и низок степен на самопочитување и обратно. Од друга страна нискиот степен на самопочитување кај учениците е поврзана и со нискиот степен на мотивација, социјалната повлеченост, изолираност, недостатокот од амбиција за успех и истрајност (Seidman et al.-1994). Во контекст на нашиот предмет на истражување важно е да напомене дека учениците со низок степен на самопочитување најчесто сметаат дека се лица кои другите, а меѓу нив посебно наставниците, воопшто не ги сакаат. Ваквиот начин на перцепирање и доживување на другите, кај наведените ученици резултира со зголемување на депресивноста или пак агресивноста, што додатно доприносува за нарушување и на постојните (било какви) односи со своите наставници.

Ставовите и интересирањата на учениците преставуваат едни од двигателите и промоторите на квалитетни односи со наставниците, но истите зависат и од сликата што наставниците ги имаат за ставовите и интересирањата на учениците.

Во педагошката литература постојат одредени истражувања од наведената област во кои меѓудругото се укажува дека ако непостои познавање на ставовите и интересирањата на учениците од страна на наставниците тогаш истите наместо да придонесуваат за вистински квалитетни односи меѓу нив, лесно стануваат "одделни огледала,, за доживување и однесување кон другиот.

Ставовите и интересирањата на учениците се поврзуваат со нивните навики, способности, вредности, погледи, искуства, итн., кои пак се социјално, културно, општествено детерминирани. При нарушени или негативни односи меѓу наставниците и учениците, кај учениците лесно се создаваат негативни ставови кон учењето, кооперацијата, комуникацијата, интеракцијата како и кон целокупното училишно постигнување (Wentzel-1999). Кога се зборува за интересирањата на учениците, во литературата постои и различна класификација на истите, но воглавно се смета дека без разлика кон какви и за какви интересирања станува збор, истите кај ист ученик не мора да се однесуваат за исти нешта, дури се смета дека интересирањата се поврзани со поимот за себе, мотивираноста, сликата што другите ја имаат кон лицето, чуството на успех, интеракцијата со други, идентификацијата, имитацијата и слично. Од друга страна за надминување на негативните ставови, како и губењето на интересирањата на учениците пожелно е да се воспостави позитивна социоемоционална клима, со што ќе се овозможи надминување на анксиозноста, стравовите, итн., и ќе се придонесува кон подигнување на самопочитувањето, мотивираноста и подобрување на целокупното училишно постигнување (Howes-2000).

Контролата врз себе и сопственото однесување попознато како локус на контрола преставува " . . . . генерализирана црта на личноста, односно генерализирано очекување која се однесува на поврзаноста на персоналните карактеристики и/ или акции и доживуваните исходи,, (Krnjajić, S, 2007, стр.137). Сите луѓе се разликуваат според изворот на локусот на контрола, односно истото зависи од степенот на верувањето на лицето за сопственото однесување, т.е колку истото зависи од "судбината,,, други надворешни фактори (екстерален локус на контрола) и колку зависи и е резултат на сопствениот избор (интернален локус на контрола). Во контекст на нашиот предмет на истражување важно е да се напомене дека кај учениците внатрешниот локус на контрола е поврзана со подобриот успех во училиштето (Flouri-2006), а истотака покажуваат поголема

спремност кон воспоставување на позитивни односи со наставниците. Имено учениците кои се помотивирани, кои вложуваат сопствени напори, кои имаат поголема потреба за самопотврдување, итн., се покритички настроени кон сопствениот успех, кон квалитетот на односите со наставниците и обратно.

Од наведеното можеме да заклучиме дека личноста на ученикот преставува еден од факторите кои допринесуваат за поквалитетни односи со наставниците во основното образование, но истовремено како доста деликатно подрачје изискува висока професионална, стручна подготовка од страна на наставниците, како и развивање и применување на стратегии и постапки за "вистинско и реално,, запознавање на учениците, т.е воспоставување и иницирање на човечка, хумана средба на личностите. Средба која е почетокот и придружник на патувањето кон идните средби на наставниците и учениците во просторот и времето, наречено живот.

20. Родителите и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование

И во денешни современи услови и промени семејството преставува еден од најзначајните фактори за развој на младата личност која е двигател и промотор на квалитетот на севкупните односи на индивидот во и вон одреденото општество.

Третирањето на прашањето за влијанието на семејството, посебно на родителите во контекст на нашиот предмет на истражување, преставува можност за поблиску разбирање на детерминантните релации и сваќање на "променливоста и новоста,, во природата, улогата и функционирањето на истата наспроти квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Денес семејството и нејзината *воспитна улога* е под директно влијание на неколку фактори и тоа:

- Глобализацијата на општествата како светски процес;
- Се поголема сколаризација, промени на општествата;
- Промени во семејството (вредности, односи, структура, итн.).

Во планот на промените кои настануваат делумно како последица на глобализацијата и останатите светски, регионални и локални трендови и

практики, денес пред семејството, родителите се појавуваат и низа предизвици кои повеќе или помалку како објективни или субјективни причини влијаат и врз квалитетот на односите како на самите членови (родител-дете, итн.), така и на односите наставник-ученик и наставник-ученик-родител. Како едни од мноштвото предизвици но и потешкотии со кои се соочува денешното семејство и родителство во релација со *односите* се:

- Промени во сваќањето, организацијата, структуралните врски, вредности, односи и слично, меѓу членовите во семејството;
- Рефлексија на општествената (не) развиеност (кризи, социоекономска (не) моќ, невработеноста, социјалната и здравствената сигурност, итн.) и на "новите,, општествени односи;
- Менување, промени во филозофијата, пристапот, функционирањето и стратегиите за поврзаност, соработката и парнерството помеѓу семејството и училиштето;

Во контекст на нашиот предмет на истражување сметаме дека е важно да се напомене дека иако семејството секогаш преставува еден од најзначајните фактори, личен, интимен простор во кое индивидот се развива, негува и учи за човечки, хумани односи, истата денес е сè поподложна на одредени негативни влијанија кои доведуваат до т.н *криза на самото семејство*. Имено семејството во криза ". . . . е таа во која настануваат изразени пореметувања во внатрешните односи. Карактеристики на овие пореметувања се емоционалната неповрзаност, недостаток на взаемна подршка и солидарност, недостаток на соработка, зајакнати конфликти кои не се решаваат, пореметеност на семејните улоги. Кризата на семејството чиј предзнак е дезинтегрираност, се манифестира видљиво и невидљиво, скриено,, (Аврамовиќ, З., 2007, стр.30).

Прашањето за *квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците* од основното образование и влијанието на *семејството, родителите* опфаќа мноштво на процеси, феномени и фактори меѓу кои и:

- Социоекономскиот статус, ниво на образование, етничка, расна, културна припадност, полот, возраста на родителите (Đordević-1985; Polovina-1999)
- Внатрешната структура, односи, вредносниот систем, емоционалната поврзаност, начини на функционирање, воспитание, разрешување на

проблеми и конфликти, итн., во семејството (Staub-1981; Main & George-1985; Joksimović-1994; Gačić i sar.-2004);

- Возраста, полот, етничка, расна, културна припадност, училишните постигнувања, итн., на ученикот (Scribner & Scribner-2001; Fergusin-2005a; Waden & Westat-2006);
- Родителската компетентност, заинтересираност за училишниот успех на своето дете (Swift-1975; Rubin-1980;Fergusin-2005a), очекувањата од училиштето и своето дете-ученик, итн.;
- Улогата, интеракцијата, комуникацијата, соработката меѓу родителите и наставниците, како и меѓу семејството, училиштето, локалната заедница и општеството (Farell & Jones-2000; Redding et al.- 2004; Guskey et al.-2006).

Разгледувањето на прашањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование и влијанието на семејството, поточно родителите ќе го насочиме кон следните аспекти и тоа:

1. односите меѓу родителите и децата-ученици;
2. очекувањата на родителите од своите деца-ученици и од нивните наставници;
3. соработката на родителите со наставниците и пошироко (родители-училиште-локална заедница – општество).

20.1. Односите меѓу родителите и нивните деца-ученици во основното образование

Квалитетот на односите меѓу родителите и децата ќе ги разгледуваме низ следните аспекти:

- стилови на родителства;
- улогите на родителите и децата;
- родителската топлина и надзор.

Воглавно стиловите на родителството се класифицираат на: *авторитативни, авторитарни, пријателски, попустливи и рамнодушни* (според Klarin,M.,2006, стр.24). ***Авторитативниот родителски стил*** се карактеризира со едонасочни односи, нерефлективна комуникација помеѓу родителот и детето, потоа со покажување на доминација и моќ од страна на родителот, очекување за

почитување на родителските, семејните правила од страна на детето без никакво право за повратна информација или објаснување. Во односите меѓу родителот и детето не се покажуваат емоциите, ниту пак чуството на топлина, љубов, привржености или припадност. Ваквиот родителски стил допринесува за развивање на антисоцијално однесување кај детето, значи продуцира ниско ниво на просоцијалност, а високо ниво на агресивност и самодеструктивно однесување (Deković-1991; Deković & Janssens-1992).

Авторитарниот родителски стил се карактеризира со отворено покажување на родителската љубов, грижа кон детето, овозможувајќи им чуство на припадност привзраност. Ваквиот родителски стил овозможува добра, отворена, двонасочна интеракција, комуникација и повратна информација меѓу родителот и детето, при тоа развивајќи го чуството и убедеността кај детето за постоење на перманентна родителска потпора. Во релација со однесувањето и системот на вредности, авторитарниот родителски стил се карактеризира со јасно, доследно поставување на границите и правилата на однесување, но и големо ниво на конзистентност кон посакуваните и прифатените вредности. Наведениот родителски стил во однос на децата овозможува развивање на просоцијалните вештини и однесување, полесно прикажување и манифестирање на емоциите и повисоко ниво на подготвеност за соочување и надминување на разни стереотипи и предрасуди.

Попустливиот родителски стил во релација на односите со децата се карактеризира со високо ниво на блискост, љубов и топлина, но истовремено со ниско ниво на надзор, конзистентност во однесувањето, поставување на правила, што резултира со егоцентричност, нефлексибилност во поставувањето и исполнувањето на очекувањата. Како резултат на наведеното децата на попустливите родители покажуваат високо ниво на импулсивност, незрелост, неностојаност во однесувањето, односот кон другите и воопшто кон животот. Според голем број на истражувања е докажана поврзаноста помеѓу попустливиот родителски стил и антисоцијалното однесување на децата, како и појавата и присутноста на депресивноста, чуството на отфрленост и незадоволство.

Рамнодушниот родителски стил се карактеризира со ниско ниво или отсуство на топлина, грижа, надзор и контрола над детето. Ваквиот родителски стил се засновува на отсуство и на заинтересираност кон потребите, можностите, успесите или неуспесите на детето, со што се намалува и чуството на припадност и привзаност. Децата на рамнодушните родители истотака покажуваат одредени

антисоцијални однесувања, но најтрагично е тоа што истите стануваат "осакатени,, во однос на прикажување на емоции, социјабилност кон другите. Тие често пати покажуваат поголеми барања, а помала подготвеност за пружење и потпора на туѓи желби и потреби.

Според авторите Rollins, Thomas (1979), Deković (1991) *родителските стилови* во суштина се разликуваат по следните димензии:

- *родителска топлина* (пружење на детето грижа, охрабрување, потпора, чуство на пријатност и прифаќање на детето како личност);
- *родителски надзор и контрола* (контролирање на однесувањето на детето, неговиот живот, примена на казни, ограничувања, сила, депривација).

Додека пак според авторот Rohner (1984) *родителските стилови* се засновуваат на една единствена димензија и тоа на:

- *родителската топлина* која се дели на две поддимензии:
  а) родителско прифаќање (вклучува родителска топлина, т.е прифаќање на детето. Се манифестира со физички знаци како мазење, љубење, грлење, итн. и вербални знаци како пофалување, храбрење, давање на комплименти, итн., на детето од страна на родителот);
  б) родителско одбивање (невклучува родителска топлина, т.е родителот не го прифаќа своето дете. Се манифестира со физички знаци како удирање, гризење, туркање, влечење, (значи непријателство и агресија) или пак со вербални знаци како викање, пцуење, навредување, сарказам, итн., и невербални знаци како невнимание и незаинтересираност за потребите на детето, психичка и физичка дистанца и отсуство (значи рамнодушност).

Од природата, видот и квалитетот на родителската топлина, т.е прифаќањето и одбивањето на детето зависи квалитетот на сликата на детето за себе, неговите сегашни и идни односи со наставниците, соучениците, другите луѓе, како и видот на однесување (антисоцијално, просоцијално), училишниот успех, анксиозноста, чуството на отуѓеност, незадоволство (Rohner & Rohner-1980), очекувањата, емоционалната стабилност, погледот (позитивен или негативен) кон животот.

Во релација на *интеракцијата* меѓу родителот и детето се наведуваат следните димензии: полот на родителот, односите меѓу брачните партнери, родителската топлина, прифатеност, одбиеност на детето од страна на родителот, родителскиот стил, како и личноста и претходното семејно искуство на самиот родител.

Интеракцијата помеѓу родителот и детето директно влијае врз развојот на просоцијалното однесување, вредностите и ставовите на детето, а истите ги прифаќаат според имитација и идентификација со својот/ своите родител/и.(Eisenberg &Mussen-1989; Argy-1969). Од друга страна истражувањата покажуваат дека од примената на механизмите во процесот на социјализација (наградување, казнување, опомена, објаснување, моделирање, резонирање, итн.) во семејството (од страна на родителите), зависи и усвојувањето на различните видови на просоцијално однесување (алтруизам, емпатичност, великодушност, итн).

Според поголемиот број на истражувања е докажана поврзаноста и детерминираноста помеѓу интеракцијата, родителскиот стил и промената на *улогата* на родителите. Имено авторитативниот родителски стил поради неквалитетната интеракција придонесува за намалување на степенот на социјална компетенција на детето, односно отфрленост на детето-ученик од своите другари, т.е врсници. Од друга страна мајките кои во интеракција со своето дете покажуваат недостаток на топлина и одговорност, придонесуваат за зголемување на агресивноста кај сопственото дете (Onyskiw & Hayduk-2003) и обратно. Во лонгитудиналното истражување на Zhou (et al.-2000) е докажано дека присутноста на родителската топлина посебно на мајките во интеракцијата со децата на возраст од второ до петто одделение на основното образование, резултира со висок степен на социјална компетенција, емпатичност. Учеството, присутноста, грижата која родителот- татко го покажува кон своите деца придонесува за развивање на сликата за себе, самопочитувањето, моралниот развој, итн., додека односот што таткото го воспоставува со детето влијае врз степенот на прилагоденост, комуникација, интеракција во подоцнежниот живот на детето. Дури и односот со брачниот партнер во иднина е детерминирано од односот кое е воспоставено помеѓу детето и таткото (Biller-1993). Во релација со односите помеѓу сестрите и браќата, истотака е докажана поврзаност помеѓу квалитетот на интеракцијата родител-дете, родителскиот стил и агресивното однесување на детето во училиште (MacKinnon & Lewis-1997).

Според одредени истражувања е докажано дека неуспехот во остварувањето на социјални односи (меѓу родителите и детето) во детството често се пренесува во понатамошниот живот како возрасен, манифестирајќи се преку осаменоста,

срамежливоста, опаѓање на социјална наклонетост, училишен неуспех, проблеми во бракот, проблеми во семејните односи, итн., (Caspi, Elder & Bem-1987).

Во контекст на нашиот предмет на истражување интересен е податокот дека родителите кои во интеракција со своите деца применуваат авторитативни, рамнодушни воспитни стилови и кои непокажуваат емоционална приврзаност, прифаќање и слично, воглавно се лица кои имале исто или слично претходно *семејно искуство*, т.е нивните родители се однесувале кон нив исто или слично како што тие денес се однесуваат кон своите деца (Rohner-1985). Образецот на односите е ист само што времето, местото и децата се различни.

Денес се повеќе се надминува сваќањето дека полот на родителот значително влијае врз квалитетот на односите како меѓу родителите и децата така и меѓу наставниците и учениците. Причините за тоа се засновуваат на современото сваќање на улогата на родителите -мајки и татковци, потоа промените на улогата на родителите-мајки (вработување, семејства од нуклеарен тип, итн.), како и на зголемување на истражувањата за улогата на таткото во воспитанието и развојот на личноста на детето (Hartup-1979). Истотака квалитетот на односите меѓу брачните партнери овозможува развивање на квалитетни семејни и училишни односи. Поточно меѓусебното разбирање, почитување, итн., на брачните партнери како и усогласеноста на родителскиот стил, однесување, контрола и надзор во релација со децата, е поврзано со проценките на наставниците и учениците за социјалната компетенција (Lindsey & Mize –2003).

Несомнено значајноста на квалитетот на родителскиот однос кон детето разгледано низ призмата на родителскиот стил, улоги, родителска топлина, надзор, прифаќање, одбивање, интеракција, комуникација, однесување, и слично е незаменлива и сеуште преставува една од мултидимензионалните фактори за развој на младата личност и подготвеност за идни квалитетни социјални, општествени односи.

20.2. Очекувањата на родителите од своите деца-ученици, од нивните наставници и квалитетот на меѓусебните односи

Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците делумно зависи и од очекувањата на родителите како од своите деца-ученици така и од наставниците

на нивните деца. Проблематиката на очекувањата на родителите во однос на своите деца-ученици и нивните наставници сеуште е актуелна, воедно проширувајќи го полето на истражување на разни аспекти, ја зголемува заинтересираноста кон истата.

Родителите кои имаат познавања поврзани со законитостите на развојот на детето, покажуваат пореални очекувања и барања кон своите деца (Arendell-1997). Но од друга страна досегашните истражувања покажуваат на поврзаноста помеѓу *квалитетот на семејните односи и училишниот неуспех* на ученикот (Feldman & Wentzel-1990). Односно родителите на неуспешните училишни деца најчесто манифестираат незадоволство од својата улога како родител, потоа имаат авторитативен, попустлив или рамнодушен воспитен стил, поинакви очекувања од своите деца, училиштето, животот, негативен став кон своите деца, малку од времето им го посветуваат на своите деца, како и покажуваат помал интерес за училиштето, учењето, можностите на своето дете и слично.(Đorđević-1995; Zorman-1969; Dornbusch et al.-1987)

Очекувањата на родителите во однос на академската и социјалната успешност на ученикот се поврзани и со *родителскиот стил* (Spera-2005). Имено авторитарниот,а посебно демократскиот стил на родителот придонесувајќи создавање на позитивна социо-емоционална клима во семејството, клима во која детето се чуствува сигурен, емоционално прифатен, слободен, независен, придонесува и кон подобрување на интеракцијата, комуникацијата со родителот, а преку нив и кон искажување на сопствените можности, ставови, слабости, предности. Родителите од наведените воспитни стилови поминуваат повеќе време со своите деца и тоа првенствено во помагање за разбирање на разни постапки за надминување на училишните пречки, потпирање во сопствени сили, подигнување на самодовербата и развивањето на интерперсоналните односи. Од друга страна истражувањата покажуваат дека во однос на прашањето за академското и социјалното училишно постигнување на децата и демократскиот стил на родителот не постои конзистентна корелација, бидејќи *социоекономскиот статус,степенот на образование и културната припадност* на родителите влијаат врз перцепирање на факторите и причините за училишниот успех на нивните деца (Spera-2005). Поточно материјалниот потенцијал, образовното ниво и професијата на родителите се појавуваат како фактори на училишното (не) постигнување на учениците (Ganzach-2000). Во овој контекст истите

детерминирачки фактори влијаат и врз квалитетот на очекувања на родителите во однос на нивните деца и во однос на наставниците на нивните деца. Како следен фактор кој се надоврзува на наведените се појавува и *комуникацијата* во односите родител-дете и училишниот успех на ученикот. Оттаму отворената, слободната, нехијерархиската комуникација допринесува за меѓусебно разбирање, почитување, уважување на ставовите и погледите, како и кон пренесување на вредности од страна на родителот кон детето. Односот меѓу родителот и детето кој е засновуван на сигурност и разбирање доведува до емоционална отворена, топла, флуентна комуникација. Од друга страна комуникацијата заснована на дијадниот однос родител дете и тоа преку отворена комуникација за сопственото искуство, верување, мисли, ставови, итн., допринесува за развивање на квалитетни односи меѓу родителот и детето (Bretherton-1990). Поточно комуникацијата заснована на рефлективност се смета дека допринесува кон развивање на квалитетни односи меѓу родителите и децата и остварување на посакувано училишно постигнување на детето/ученикот (Bretherton-1990).

Квалитетот на односот меѓу родителот и детето во себе ги содржи и *ставовите на родителите* кои пак влијаат врз очекувањата на родителите во релација со нивните деца и наставниците. Поточно од квалитетот на ставовите на родителите кон воспитанието и образованието, кон наставниците и училиштето зависи и односот, очекувањата на самите ученици. Родителите кои покажуваат позитивни ставови кон наставниците, кои активно се вклучуваат во процесот на воспитанието и образование на нивните деца, стануваjќи позитивни модели за идентификација на нивните деца, допринесуваат за подобри и повисоки социјални, академски и морални достигнувања на нивните деца, повисоки аспирации, како и кон создавање на пореални лични очекувања и обратно (Stevenson & Beker-1987; Stewinberg et al.-1992; Flouri-2006).

Во контекст на *вредностите* во семејството се препознаваат три основни нивоа и тоа: (според Milić, A, 2001)

1. ниво на глобалното општество, т.н семејна идеологија или општествени вредности на семејството или семејна општествена оријентација;
2. ниво на одредени групи- групни семејни вредности;
3. персонален ниво (семејни улоги како обрасци на однесување).

Според поголемиот број на емпириски истражувања се докажува дека системот на вредности на родителите влијае врз односот на детето кон себе и кон другите, укажувајќи на фактот дека од вредностите на родителите, нивниот квалитет, застапеност, вид и слично зависи и целокупното понатамошно социоемоционално, когнитивно, конативно, бихејвиорално развивање на личноста на детето. Видовите на застапени вредности на родителите се разликуваат и се многу хетерогени, но во контекст на нашиот предмет на истражување ќе ги наведеме тие кои се покарактеристични за однесувањето, т.е вредности кои подржуваат просоцијално однесување и вредностите кои го предупредуваат ризичното однесување (Brook et al.-1986), потоа вредностите кои поттикнуваат соработка, прифаќање на другите, итн.

Очекувањата на родителите не секогаш се совпаѓаат со очекувањата на децата/учениците и очекувањата на наставниците. Расчекорот често пати е резулатат на квалитетот на односот меѓу родителот и детето, родителските ставови, воспитен стил, социоекономскиот, образовниот статус и делумно културната припадност. Во услови на нарушени односи меѓу родителот и детето, неподготвеноста, некомпетентноста, нискиот, непотполниот или при неможност за стекнување на соодветно образование, потоа емоционалната нестабилност, антисоцијалноста, социоекономската немоќ, искуството од односот со своите родители, наставници и други лица, миграциите или подвижноста на семејството (често менување на местото на живеење), итн., често пати кај родителот доприносува за развивање на "нереални„ очекувања за своето дете. Наведените нереални, погрешни очекувања родителот ги насочува како кон детето така и кон наставникот создавајќи простор за поголемо нарушување на веќе неквалитетните односи. Интересно е да се наведе дека во однос на наставникот, оправдувањето за нереализација на поставените очекувања родителот ги поврзува со изградените лични ставови за квалитетот на наставникот и образованието во контекст на сопственото искуство и случувањата во општеството.

20.3. Соработката на родителите со наставниците и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

Традиционалното сваќање на соработката на родителите со наставниците, училиштето се засновува на *позадинско поставување на улогата на родителите*

и вреднување на соработката преку социоекономскиот статус, степен на образование, професија на родителите, потоа животниот простор и материјалните потенцијали на семејството (Swift-1975). Позадинското поставување на улогата на родителите во квалитетот на соработката со наставниците и училиштето се сваќа како задржување на активноста на родителот во рамките на семејството, дома и негово ангажирање за стимулација, поттикнување, помагање и контрола на воспитно-образовните постигнувања на своето дете. При тоа соработката меѓу родителот, наставникот и училиштето во голема мера била од формален карактер и со определени можности за вистинска кооперација. Накратко секој требал и сам си ја вршел својата одговорност и задолженија.

Современото сваќање на соработката меѓу родителот, наставникот и училиштето се состои од нова филозофија, пристапи, постапки, стратегии кои се засновуваат на *вистинско партнерство*. " Во рамките на вака креираната визија на соработка, улогата на родителите добива централна позиција (улога од витално значење), а платформата за објаснување и поттикнување на родителското учествување/ вклученост е проширена и продлабочена.. (Половина, Н, 2007, стр.92). Денес како дополнителни фактори кои влијаат врз квалитетот на соработката меѓу родителите и наставниците освен социоекономскиот статус, образовното ниво, културната припадност, итн., на родителите, се повеќе се потенцира и квалитетот на интеракцијата, комуникацијата, кооперацијата меѓу родителот, наставникот и останатите вработени во училиштето, потоа мотивираноста, активноста на родителот во воспитно-образовната работа, училиштето и во домот (Redding et al.- 2004; Guskey et al.-2006; Waden &Westat-2006).

Начинот на вклученост на родителите во соработка, партнерство со наставниците и училиштето зависи од низа фактори, но најважно е третирањето на наведените учесници како посебност на која треба и различно да се пристапи. Имено за постигнување на квалитетна соработка, партнерство меѓу родителите и наставниците првенствено треба да се зема во предвид: (според Guskey et al.-2006; Waden &Westat-2006)

- природата, карактеристиките на училиштето (јавна/приватна, голема/мала, услови за работа, итн.);
- потоа индивидуалните карактеристики на родителите, наставниците и учениците;

- усогласеноста на концептуалното сваќање на соработката од страна на сите непосредни и посредни учесници;
- промена на културата на однесување и третирањето на улогата на сите учесници;
- изградување на независни, соодветни стратегии и постапки за соработка;
- сваќање на соработката како динамичен, развоен процес.

Како можни пречки за развојот и негувањето на соработнички односи меѓу родителите, наставниците и училиштето се појавува се поголемите промени на општествата кои се рефлектираат врз несигурноста на родителите и семејствата. Во контекст на нашиот предмет на истражување ќе ги наведеме и неколкуте отворени прашања на соработката меѓу родителите и наставниците кои пак влијаат врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование. Едната од нив е задолжителноста на основното образование, неселективноста и сваќањето на истата како "сам по себе.. подразбирлив подсистем (тешко дека овозможува вработување), што резултира со комодитетност во однос на квалитетот на соработката меѓу родителите и училиштето. Од друга страна бидејќи се работи за ученици од околу 6 до и повеќе од 14 годишна возраст кои поради развојните карактеристики покажуваат поголема приврзаност, зависноста од возрасните, во однос на соработката меѓу родителите и наставниците се отвараат поголем број на можности за унапредување на квалитетот на истите. Така при поголема отвореност и заложба за ефикасна соработка, преку процесот на кумулативност се унапредува интеракцијата, комуникацијата, интерперсоналните односи меѓу родителите и наставниците, а со тоа се зголемува и количината и *квалитетот на меѓусебната доверба и почитување* (Redding et al.- 2004;Guskey et al.-2006). Значи за поттикнување и развој на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците, како последица на соработката меѓу родителите, наставниците и училиштето треба да се земат во предвид следните компоненти: а) училишната клима, атмосфера; б) комуникацијата и в) кооперацијата (Farell & Jones-2000). Истотака охрабрувањето, поттикнувањето на родителите преставува една од стратегиите за подобрување на меѓусебните односи, соработката со наставниците и училиштето, а со тоа и подигнување на квалитетот на односите на наставниците со учениците.

Денес во педагошката литература во однос на прашањето за соработка се прави дистинкција помеѓу *иницијативноста на родителите и иницијативноста на училиштето*. Имено под првиот пример се подразбира активно учество на родителите, а под вториот пример се подразбира пасивно, куртуазно учество на родителите во училишните активности и одлуки (Henderson-1987; Spera-2005).

Истотака во контекст на прашањето за детерминираноста на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од соработката меѓу родителите, наставниците и училиштето се повеќе се застапува мислењето дека всушност треба да се залагаме за партнерство помеѓу родителите, наставниците, училиштето и локалната заедница (Drissen, Smit & Sleegers -2005), развивајќи различни стратегии за истата. Како можни подрачја за развивање на *квалитетни стратегии за партнерство меѓу родителите и училиштето* се наведуваат:

- подршка, помош при креирање на квалитетни односи во семејството (првенствено меѓу родител-дете) и училиштето (првенствено меѓу наставник-ученик);
- развивање на отворена, двонасочна, рефлективна комуникација меѓу родителите, семејството, наставниците и училиштето;
- воведување на систем на волонтерство, отвореност на семејството кон училиштето и обратно;
- заедничко креирање, остварување на програми и донесување на одлуки за целокупната училишна политика;
- зголемување и подобрување на соработката со локалната заедница.

Несомнено од квалитетот на соработката, т.е партнерството на родителите со наставниците, училиштето и пошироко зависи и квалитетот на односите меѓу самите наставници и ученици. Доказите за тоа се засновуваат на потребата од комуникација, интеракција, кооперација, итн., меѓу родителите и останатите фактори, како и на запознавање, потенцирање или амортизирање на различните воспитни стилови, обрасци на социјално однесување, емоционални карактеристики, ставови, вредности кои доприносуваат за квалитетен развој на личноста на детето/ ученикот во целина, без поделба на истото лице во улога на дете и во улога на ученик. Тогаш би добиле бивалентна или мултиперсонална личност, неподготвена за содавање и негување на односи од било која природа во иднина.

ВТОР ДЕЛ

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТАП КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО

КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО

Проблематиката на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование иако во последните децении станува се поактуелна сепак опфаќа доста широк спектар на компоненти кои ја сочинуваат истата. Можеби токму обемноста на наведената проблематика влијае врз комплексноста на нејзиното третирање. Имено под помот односи меѓу наставниците и учениците се подразбираат низа разни и различни аспекти почнувајќи од целите на учесниците, правците на влијание, стиловите на водење, однесувањето, комуникацијата, мотивацијата, трајноста, бројноста, карактерот на односите-воспитни, социјални, емоционални, културолошки, интеракцијата, интерперсоналноста, местото и целлта на воспоставување, посредноста или непосредноста, бројноста на учесниците, и слично.

Тргнувајќи од досегашните истражувања квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците преставува еден од сѐ позначајните области на училишното, т.е воспитно-образовното делување. Причините за тоа лежат и во современото сваќање на основното образование, нејзината функција, улога и положба, како и во разните теоретски поставки на самото воспитание и образование на личноста. Од друга страна се почесто се поставува прашањето за улогата, положбата на наставникот како еден од основните промотори на квалитетни односи со учениците, но и на учениците и нивните родители, семејства. Колку успешноста на воспитанието на една личност зависи од персоналноста или имперсоналноста на сопствената улога, очекувањата, колку од зајакнувањето на воспитната компонента и тоа преку социјалните односи кои бездруго не можат да се одделат од културниот и емоционалниот аспект, а колку зависи од самата личност, нејзините индивидуални карактеристики или пак од соработката и заедништвото на влијанието на наведените фактори, се прашања кои се повеќе стануваат предмет на разни педагошки, психолошки, социолошки, итн. истражувања.

Според досегашните научни сознанија основното образование опфаќајќи ученици од 6 до 14 или 15 годишна возраст преставува еден од значајните (но и подолготрајните) воспитно-образовни системи кој е проследен и со развојни разлики во однос на личноста на ученикот, но и со внатре системски разлики како одделенска и предметна настава, начин на оценување (описно, нумеричко),

изборни, факултативни предмети, разни воннаставни, слободни активности, и слично, до "средба.. со разни наставници, соученици, воспини, социјални ситуации и избори. Во овој склоп на меѓусебни односи, релации се отвараат низа можности за правилен, хуманистички, човечки развој на личноста на ученикот, но и нови предизвици и дилеми околу "праведноста,, на донесените одлуки и прифаќање на позитивните влијанија. Се поставува прашањето колку ученикот во наведениот процес, случување е пасивен или активен субјект, колку му се овозможува "бидењето,, на активен, полноправен индивидуален субјект без отфрлување на ставовите за развојните карактеристики и потенцијали на истиот или пак колку квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците зависат од меѓусебното делување и спремност за прифаќање. Денес научните сознанија укажуваат и на менување на улогата и положбата на наставниците, поставувајќи ги истите пред нови предизвици кои ги надминуваат тесните сваќања за остварување на воспитно-образовните задачи. Имено денес од наставниците се повеќе се бара постигнување на воспитно-образовни цели кои се индивидуално, конкретно, во одредено време и простор насочени, а не само пропишани и општо декларативни. Наставникот е тој кој го определува, дизајнира и спроведува воспитанието и образованието на учениците од основното образование, при тоа вршејќи го истото преку одредени односи кои пак од друга страна можат да сѐ повеќе или помалку квалитетни.

Поставувајќи го прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците истиот е детерминиран од разни фактори кои влијаат од макро, мезо, микро ниво. Истотака квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование зависи и од подготвеноста, понудените и применетите модели, стратегии за постигнување на истиот, како и од соработката на сите посредни и непосредни фактори и институции. Во овој контекст ќе наведеме дека во законската регулатива, разните правилници, итн., за основното образование во Р.Македонија постојат низа правила и задолженија кои треба да ги исполни секое основно училиште одделно во вид на развојни планови, годишни извештаји и слично во кои се предвидени и делови кои се однесуваат токму на прашањето за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. Сметаме дека ваквиот пристап преставува добра основа не само за постигнување и унапредување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците, туку и на целокупното функционирање на основното образование. Затоа согласно со наведеното

истражувањето е спроведено во основни училишта како институции во кои се остварува дејноста на основното образование, но и од причина што во нив учествуваат ученици и наставници со различна етнична, полова припадност, возраст, семејства, училишен успех, степен на образование, години на работно искуство, итн., што ги сметаме за релевантни елементи за поблиско согледување на поставената проблематика.

Во врска со потребите од ова истражување се водени прелиминарни разговори со раководниот, советодавниот, наставниот кадар и учениците од основните училишта избрани како примерок на истражувањето, како и на наше задоволство и голема благодарност извршени се и низа теренски набудувања, посети, за кои се водени одредени белешки за условите, можностите, формите, моделите, разговорите и слично но и на ситуациите на случувања на позитивни (но и на негативни) односи меѓу наставниците и учениците. Од добиените сознанија можеме да ги подвлечеме дека иако постои позитивен прогрес кон третирањето и пристапот на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците, сепак се појавува потребата од пружење на континуирана советодавна, но и финансиска помош на основните училишта посебно во сферата на изнаоѓање на модели и стратегии кои ќе помогнат во изградувањето и одржувањето на одреден квалитет на односите. Во прилог на наведеното се потенцираше зголемувањето на бројот на нарушени односи меѓу наставниците и учениците, како и непримерно однесување, агресивност, и слично на учениците, но и неконзистентната соработка со родителите, т.е соработка со еден од родителите или пак отсуство на соработката со родителите или пак постоење на соработка единствено во т.н проблематични или свечени ситуации.

Тргнувајќи од низата на наведените причини како и од деликатноста на проблематиката на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование сметаме дека истражувањето на овој проблем може да допринесе кон негова се поголема актуелизација, изнаоѓање на системски, систематични стратегии, модели за унапредување но и перманентно следење, инвестирање и професионален пристап кон истата. Од друга страна наведеното истражување може да допринесе и кон: 1. редефинирање и збогатување на постојните програми со изнаоѓање на стратегии, модели за унапредување на иницијалното образование на наставниците за основното образование; 2. редефинирање и збогатување на постојните програми со изнаоѓање на стратегии,

модели за професионален развој на наставниците и останатиот училишен кадар; 3. структуирање на стратегии и модели за унапредување на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование; 4. изнаоѓање на стратегии, модели за обука на ученици за негување на квалитетни односи со наставниците; 5. структуирање на стратегии и модели на соработка со родители со цел постигнување и негување на квалитетни односи како меѓу наставниците и учениците, така и меѓу нив и родителите; 6. редефинирање и збогатување на законската регулатива но и на стратегии и модели на соработка на локалната заедница со основните училишта, семејствата, наставниците и учениците.

1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Согласно со актуелноста на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците и нејзиното влијание врз воспитниот, социјалниот, емоционалниот и културниот аспект на развојот на личноста на ученикот и тоа поконкретно преку анализа на категориите на односите: интерперсонални односи, воспитен стил на наставниците, комуникација, кооперативност, компетитивност, мотивација и социоемоционална клима во наставните и воннаставните, слободните активности, предметот на истражување на овој труд е: **Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.**

2. ДЕФИНИРАЊЕ НА ОСНОВНИТЕ ПОИМИ НА ПРЕДМЕТОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Со цел поблиску да се објасни предметот на истражувањето ќе ги дефинираме следните поими како посуштински за наведениот труд и тоа: односи меѓу наставниците и учениците во основното образование и квалитет.

Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците е категоризиран пре
согледување на видови на водење, воспитен стил на наставниц
интерперсоналните односи, комуникација, интеракцијата меѓу наставници
учениците, мотивацијата, кооперацијата и компетитивноста кај ученици
социоемоционална клима во наставните и воннаставните, слободните актив

Поимот **односи меѓу наставниците и учениците** (Педагошката енциклоп
1989, стр.141) меѓудругото опфаќа и може да се дефинира:“ . . . според

учесниците. . . . интерперсонални. . . .Според *начинот на воспоставување*. . . . . непосредни и посредни. Непосредни односи се меѓу. . . . . наставниците и учениците. . . .Според *степенот на нормативна организираност* односите . . . . можат да бидат спонтани и формални. . . . Зависно од *положбата или статусот на учесниците*,односите . . . . можат да се опишат како вертикални или хијерархиски и како хоризонтални или нехијерархиски. Кој тип на односи ќе преовладува зависи од бројот на отворени комуникациски канали меѓу потенцијалните учесници. . . . Според *односот меѓу целите на учесниците*, можно е да се разликуваат *соработнички (кооперативни) и натпреварувачки (компетитивни)* односи . . . . . Според *траењето* односите . . . . можат да бидат трајни или релативно трајни (пр. . . . односи во одделението. . .) или привремени . . . . Според *правецот на влијание* односите . . . . . можат да бидат еднонасочни (типично на пр. за авторитарно и традиционално училиште) или двонасочни (типично за демократско организирање на автивностите. . . . . Од наведеното можеме да ги определиме и некои од категориите на односите меѓу наставниците и учениците кои се дел од наведеното истражување и тоа: видови на водење, воспитен стил (автократски, демократски, рамнодушен) на наставниците, комуникација, интерперсонални односи, кооперативност, компетитивност, мотивација и социоемоционална клима во наставните и воннаставните, слободните активност. Додека пак според Педагошкиот речник (2002, стр.207) поимот ***однос меѓу наставниците и учениците*** се дефинира како:" – една од релациите во дидактичкиот триаголник која низ историјата на воспитувањето и образованието имала различни карактеристики; современата одлика на тој однос е целосна демократичност, почитување на личноста на ученикот, неговото ставање во средиштето на воспитно-образовната работа и доведување во активна позиција...

Од друга страна во Педагошкиот речник 2 (1967, стр.29-30) наведениот поим подразбира и:"Во воспитно-образовниот процес се воспоставува одреден однос меѓу наставниците и учениците. Тој однос во текот на развојот на училиштето се менувал и зависел од општествените услови и гледишта за училиштето и детето . . . . односот меѓу наставниците и учениците . . . .се повеќе се одликува со меѓусебна искрена љубов, взаемно почитување и доверба. Наставникот мора да ја уважува личноста на ученикот без оглед на неговата возраст и без оглед на маните кои ученикот би можел да ги има, не прецењувајќи ги силите на учениците

но и не потценувајќи ги. Односот меѓу наставникот и ученикот мора да ја поттикнува и сестрано да ја развива иницијативата, неговите (ученичките, а.з) интелектуални сили и критичкиот дух".

Поимот **квалитет** најблиску е дефиниран според авторот М.Вујаклија (2006,стр.402) според кој истиот преставува ". . . . својство, особина, врлина, вредност, добрина, добра особина . . . . некој кој е со добри вредности . . . . . ". Поточно квалитет преставува"1. вид на искуство кој по својот *вид* се разликува од сите останати видови, па затоа служи за разликување или препознавање на доживувањата. → Квалитетот во ова значење не може да се менува во поглед на количина, интензитет, ширина или степен и не може нумерички да се искаже. . . . . Меѓутоа често е тешко да се одвои квантитет од квалитет.,(English, H.B. & English, A.Ch.,1972, стр.259). Од наведеното произлегува дека квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците најблиску го определивме преку преовладувачкиот вид на наведените категории на односи. Поточно од застапеноста и примената на одредени облици на наведените категории на односи во наставните и воннаставните, слободните активности во основното образование.

3. ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Основната цел на истражувањето е: **Да се утврди квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование преку согледување на провладувачките применети категории на односи (интерперсонални односи, воспитен стил на наставниците, комуникација, мотивација, кооперација, компетиција и социоемоционалната клима) во наставните и воннаставните, слободните активности.**

Од вака дефинирана цел произлегуваат следните задачи на истражувањето:

1. Да се испита дали постои разлика во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците при практикување на различни карактеристики, својства на непосредни интерперсонални односи меѓу нив.
2. Да се испита влијанието и квалитетот на автократскиот, демократскиот и анархичниот воспитен стил на наставникот врз квалитетот на неговите односи со учениците.

3. Да се испита влијанието од примената на кооперација и компетиција врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците;
4. Да се испита примената на разни видови и облици на комуникација врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците.
5. Да се испита практикувањето на разни видови и начини на мотивација на учениците од страна на наставникот и влијанието врз квалитетот на нивните меѓусебни односи;
6. Да се испита видот и влијанието на социоемоционалната клима врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците.
7. Да се испита дали постои разлика во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава врз основа на испитуваните категории на односи во текот на наставата.
8. Да се испита дали постои разлика во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава врз основа на испитуваните категории на односи, а во однос на воннаставни, слободни активности.
9. Да се испита дали постои разлика во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците со различна етничка и полова припадност врз основа на испитуваните категории на односи во однос на наставата и воннаставните, слободните активности.
10. Да се испита мислењето и ставовите на учениците од одделенска и предметна настава со различна етничка и полова припадност за влијанието, факторите, облиците, предностите и слабостите од примена на наведените категории на односи врз квалитетот на односите меѓу нив и учениците во секојдневната практика.
11. Да се испита мислењето и ставовите на наставниците од одделенска и предметна настава со различна етничка и полова припадност за влијанието, факторите, облиците, предностите и слабостите од примена на наведените категории на односи врз квалитетот на односите меѓу нив и наставниците во секојдневната практика.
12. Да се испита мислењето и ставовите на родителите на учениците од одделенска и предметна настава со различна етничка и полова припадност за влијанието, факторите, облиците, предностите и слабостите од примена на

наведените категории на односи врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во секојдневната практика.

13. Да се испита мисленьето и ставовите на учениците, наставниците и родителите во однос на воннаставните, слободните активности, однесувањето, допринесувањето и водењето на разговор со други лица и нивното влијание врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.
14. Да се испитаат мисленьата и ставовите на учениците и наставниците од основното образование во врска со прашањето за квалитетот на односите меѓу нив.

4. ХИПОТЕЗИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Согласно со предметот, целта и врз основа на задачите произлегоа следните хипотези:

1. Постои статистички значајна разлика во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава во зависност од својствата на воспоставените интерперсонални односи во текот на наставата.
2. При изведување на настава постои статистички значајна разлика во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава во зависност од видот и квалитетот на применетиот воспитен стил (автократски, демократски и анархичен) од страна на наставникот.
3. Постои статистички значајна разлика во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава и практикувањето на кооперативни и компетитивни односи на наставниците со учениците во текот на наставата.
4. Постои статистички значајна разлика во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава и практикувањето на разни видови и облици на комуникација во настава.
5. Во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава постои статистистички значајна разлика во зависност од видот и начинот на мотивација на учениците во текот на наставата.

6. Постои статистички значајна разлика во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава во зависност од видот на социоемоционалната клима.
7. Не постои статистички значајна разлика во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава во однос на испитуваните категории на односи во воннаставните, слободните активности.
8. Не постои статистички значајна разлика во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците со различна етничка припадност во однос на испитуваните категории на односи при реализирање на настава и воннаставни, слободни активности.
9. Во мислењата и ставовите на учениците од одделенска и предметна настава постојат статистички значајни разлики во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на самите односи меѓу нив и наставниците.
10. Во мислењата и ставовите на учениците со различна етничка припадност не постојат статистички значајни разлики во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на самите односи меѓу нив и наставниците.
11. Не постојат статистички значајни разлики во мислењата и ставовите на учениците со различна полова припадност во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на односите меѓу наставниците и нив самите.
12. Во мислењата и ставовите на наставниците од одделенска и предметна настава не постојат статистички значајни разлики во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на самите односи меѓу нив и учениците.
13. Не постојат статистички значајни разлики во мислењата и ставовите на наставниците со различна етничка припадност во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на самите односи меѓу нив и учениците.
14. Меѓу мислењата и ставовите на наставниците со различна полова припадност не постојат статистички значајни разлики во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на самите односи со учениците.
15. Постојат статистички значајни разлики во мислењата и ставовите на родителите на учениците од одделенска и предметна настава во однос на

квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците и испитуваните категории на односи.

16. Меѓу мислењата и ставовите на родителите со различна етничка припадност не постојат статистички значајни разлики во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците.
17. Не постојат статистички значајни разлики во мислењата и ставовите на родителите со различна полова припадност во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на самите односи меѓу наставниците и учениците.
18. Постојат статистички значајни разлики во мислењата и ставовите на учениците, наставниците и родителите во однос на воннаставните, слободните активности, однесувањето, допринесувањето, водењето на разговор со други лица, учеството на обуки и нивното влијание врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.
19. Кај учениците и наставниците од основното образование преовладуваат воглавно позитивни ставови во однос на квалитетот на односите меѓу нив.

5. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Независна варијабла во истражувањето е односите меѓу наставниците и учениците изразени низ следните категории: интерперсонални односи, воспитен стил на наставникот - автократски, демократски и анархичен, видови на комуникација, мотивација, кооперативност и компетитивност, како и социоемоционалната клима. Како независни варијабли во истражувањето се и следните: етничката и половата припадност на родителите, наставниците и учениците од одделенска и предметна настава; како и нивните индивидуални карактеристики. Истотака како независна варијабла се појавуваат и наставните предмети, воннаставните, слободните активности опфатени во истражувањето.

Зависна варијабла во истражувањето го преставува квалитетот на односите, т.е вредноста, својствата на односите меѓу наставниците и учениците прикажани низ наведените категории на односи; потоа мислењата и ставовите на наставниците, учениците и родителите.

6. ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Примерокот на ова квантитативно и квалитативно истражување е одредено според соодветни постапки, односно според случајно стратификуван избор и според примерок на проценка. Причините за тоа лежат во потребите на истражувањето и различните карактеристики на испитаниците.

Изборот на примерокот се реализираше во две фази и тоа:

Прва фаза: беа опфатени основни училишта и испитаници од одредени северни и западни региони на Р.Македонија од причина што истражувањето требаше да се одвива во македонска и албанска популација и мешовити училишта, но и да го утврди примерокот кој ќе биде најрелевантен и во согласност со природата и карактерот на истражувањето. Во ова фаза се вршеа посети, се водеа прелиминарни разговори, одреден вид на теренски белешки со цел на елиминирање на можните паразитарни варијабли.

Втора фаза: во ова фаза го определивме финалниот примерок на истражувањето.

- *Примерокот на основни училишта* се состои од вкупно 5 основни училишта од кои по две во Скопје, Куманово и едно во Гостивар, кои имаат приближно ист степен на развојност (број на ученици, положба, објект, услови за работа, успешност, екипираност, итн.) и сите се од градско подрачје. Изборот на основни училишта од градско подрачје настана како последица на ретката можност на изнаоѓање на училишта во село од наведените подрачја во кои се изведува настава на македонски и албански јазик и кои имаат приближно ист број на ученици, услови за работа, изведување на воннаставни, слободни активности или пак што изведуваат настава во ист објект, т.е без подрачните училишта. Истотака во изборот на примерокот на основните училишта влијаеше и подготвеноста и желбата на вработените и родителите за учество во истражувањето, посебно што со истражувањето е предвидено и полудирективен интервју.

  Од секое основно училиште, т.е училишта "Рајко Жинзифов„ Скопје, "Никола Вапцаров„ Скопје, "Гоце Делчев„ Гостивар, "Толи Зордимус„ Куманово и "Наим Фрашери„ Куманово, со истражувањето се опфатени по две паралелки од IV одделение и VII одд одделение, значи една на македонски и една на албански наставен јазик.

- *Примерокот на ученици* се состои од вкупно:

а) *со техниката анкетирање* - 407 ученици од одделенска (IV одд.) и предметна (VII одд.) настава, од кои 204 македонци и 203 албанци, поточно 211 ученици од женски и 196 ученици од машки пол. Примерокот на ученици значи опфаќа ученици од одделенска и предметна настава со различна етничка и полова припадност (табела бр.1).

б) *со техниката полудирективен интервју* се опфатени вкупно 33 ученици, од 4 основни училишта (Скопје-1, Куманово-2 и Гостивар-1). Од кои 17 ученици (8 ученици од IV одд. и 9 ученици од VII одд.: 7 ученици од машки пол и 10 ученици од женски пол) се од македонска и 16 ученици (7 ученици од IV одд. и 9 ученици од VII одд.: 9 ученици од машки пол и 7 ученици од женски пол) се од албанска етничка припадност (табела бр.2).

Табела бр. 1. Примерок на ученици (опфатени со анкетирање)

Град и Основно училиште	**УЧЕНИЦИ**								**Вкупно**
	Одделенс. нас.				**Предм.нас.**				
	мак.		**алб.**		**мак.**		**алб.**		
	м	**ж**	**м**	**ж**	**м**	**ж**	**м**	**ж**	
Скопје Рајко Жинзифов	11	15	12	15	13	16	15	12	**109**
Скопје Никола Вапцаров	12	13	12	13	13	14	11	14	**102**
Куманово Толи Зордимус	10	14			13	11			**48**
Куманово Наим Франери			11	13			13	11	**48**
Гостивар Гоце Делчев	14	12	14	11	12	13	11	13	**100**
Вкупно	**47**	**54**	**49**	**52**	**51**	**54**	**50**	**50**	**407**

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

Табела бр. 2. Примерок на ученици (опфатени со полудирективен интервју)

Град и Основно училиште	УЧЕНИЦИ								Вкупно
	Одделенс. нас.				Предм.нас.				
	мак.		алб.		мак.		алб.		
	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	
Скопје Рајко Жинзифов	1	3	2	1	2	3	3	2	**17**
Куманово Т.Зордимус	1	1			1	1			**4**
Куманово Н.Фрашери			1	1			1	1	**4**
Гостивар Гоце Делчев	1	1	1	1	1	1	1	1	**8**
Вкупно	**3**	**5**	**4**	**3**	**4**	**5**	**5**	**4**	**33**

- *Примерокот на наставници* се состои од вкупно:

а) *со техниката анкетирање* - 115 наставници од одделенска (IV одд.) и предметна (VII одд.) настава, од кои 60 македонци и 55 албанци, односно 89 наставници од женски и 26 наставници од машки пол. Накратко примерокот на наставници опфаќа наставници од одделенска и предметна настава со различна етничка и полова припадност (табела бр.3).

б) *со техниката полудирективен интервју* се опфатени вкупно 18 наставници од 4 основни училишта (Скопје-1, Куманово-2 и Гостивар-1), од кои по 9 наставници од двете етнички заедници и по 9 наставници од одделенска и предметна настава, односно 4 наставници од машки пол и 14 наставници од женски пол (табела бр.4).

Табела бр.3. Примерок на наставници (опфатени со анкетирање)

Град и Основно училиште	НАСТАВНИЦИ								Вкупно
	Одделенс. нас.				Предм.нас.				
	мак.		алб.		мак.		алб.		
	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	
Скопје Рајко Жинзифов		6		6	4	7	3	10	**36**

Скопје Никола Вапцаров		5		4	2	8	3	5	**27**
Куманово Толи Зордимус	1	4			2	7			**14**
Куманово Наим Фрашери				4			5	3	**12**
Гостивар Гоце Делчев		4		4	3	7	4	4	**26**
Вкупно	**1**	**19**	**0**	**18**	**11**	**29**	**15**	**22**	**115**

Табела бр. 4. Примерок на наставници (опфатени со полудирективен интервју)

Град и Основно училиште	**НАСТАВНИЦИ**								**Вкупно**
	Одделенс. нас.				**Предм.нас.**				
	мак.		**алб.**		**мак.**		**алб.**		
	м	**ж**	**м**	**ж**	**м**	**ж**	**м**	**ж**	
Скопје Рајко Жинзифов		1		1	1	2	1	2	**8**
Куманово Т.Зордимус		1			1	1			**3**
Куманово П.Фрашери				1			1	1	**3**
Гостивар Гоце Делчев		1		1		1		1	**4**
Вкупно		**3**		**3**	**2**	**4**	**2**	**4**	**18**

- *Примерокот на родители* опфаќа вкупно: 208 родители на ученици опфатени со истражувањето. Примерокот на родители опфаќа родители со различна етничка и полова припадност. Односно со истражувањето се опфатени 110 родители на ученици од одделенска настава и 98 родители на ученици од предметна настава. По однос на етничката и половата припадност на родителите се опфатени: 112 македонци и 96 албанци, поточно 112 родители од женски и 96 од машки пол (табела бр.5).

Табела бр.5. Примерок на родители (опфатени со анкетирање)

Град и Основно училиште	РОДИТЕЛИ								Вкупно
	Одделенс. нас.				Предм.нас.				
	мак.		алб.		мак.		алб.		
	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	
Скопје Рајко Жинзифов	6	9	7	7	5	9	8	4	**55**
Скопје Никола Вапцаров	5	8	5	8	8	5	8	3	**50**
Куманово Толи Зордимус	7	8			4	9			**28**
Куманово Наим Фрашери			4	9			7	5	**25**
Гостивар Гоце Делчев	6	9	3	10	8	4	2	8	**50**
Вкупно	**24**	**34**	**19**	**34**	**25**	**27**	**25**	**20**	**208**

7. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

7.1. МЕТОДИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во истражувањето на наведената проблематика е користен дескриптивниот метод и тоа низ моделите на теоретско-аналитичкиот приод, аналитичко-дескриптивниот приод, дескриптивно-компаративниот приод, аналитичко-експликативниот приод и аналитичко-интерпретативниот приод.

Со теоретско-аналитичкиот приод се овозможи стекнување на сознанија и анализа на проблематиката за односите меѓу наставниците и учениците во основното образование и нивниот квалитет. Аналитичко-дескриптивниот приод овозможи сознанија за теоретската и практичната поставеност на наведениот предмет на истражување, додека пак дескриптивно-компаративниот приод овозможи опишување и компарација на појавите кои се испитувани и добиени од истражувањето. Со аналитичко- експликативниот приод и аналитичко-

интерпретативниот период се овозможи толкување, опишување, изведување на податоците од истражувањето преку користење на квантитативни и квалитативни техники.

7.2. ТЕХНИКИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во истражувањето се користени следните техники:

1. Систематско набљудување
2. Анкетирање
3. Скалирање
4. Полудирективен интервју

7.3. ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во согласност со техниките во истражувањето се користени следните инструменти:

1. Протокол за писмено снимање
2. Анкетен лист-скалер
3. Полуструктуиран протокол на интервјуто

1) Техниката систематско набљудување е реализирано со помош на протоколот за писмено снимање и се добиени податоци за преовладувачките категории на односи кои се практикуваат, поточно за постоење и примена на одреден вид на воспитен стил на наставниците, нивниот начин на водење, потоа видови на комуникација и поттикнувањето и подржувањето на кооперативност, компетитивност и мотивација на учениците. Истотака врз основа на набљудуваните параметри можеше да се излечат заклучоци за однесувањето, постоењето на непосредните интерперсонални односи меѓу наставниците и учениците и како и за создавањето и видот на социоемоционалната клима. Односно наведените три категории на односи и нивниот квалитет според педагошката наука се остварува и потврдува преку квалитетот на останатите претходно наведени категории на односи.

Поради природата на наведениот предмет на истражување како и поради развојните и индивидуалните карактеристики на учениците, природата на наставните и воннаставните, слободните активности, систематското набљудување

беше остварено во следните основни училишта: "Рајко Жинзифов„ Скопје, "Никола Вапцаров„ Скопје, "Гоце Делчев„ Гостивар, "Толи Зордимус„ Куманово и "Наим Фрашери„ Куманово, со по две паралелки од IV одделение и VII одделение (на македонски и албански наставен јазик) со вкупно 229 часа, односно 180 наставни часови и 49 часа од воннаставни, слободни активности. Наставните предмети беа избрани по случаен избор, при тоа водејќи сметка за приближна застапеност на предметите од општествена, природна и јазична група. Изборот на воннаставните, слободните активности повеќе зависеше од видот, обемноста и слично на организираните активности од самите основни училишта, така да нашата изборност беше неограничена и повеќе зависеше од понудените воннаставни, слободни активности на основните училишта опфатени во истражувањето. Времетраењето на секое набљудување се одвиваше во согласност со времетрасењето на секој наставен час и воннаставни, слободни активности, значи во интервал од 40 минути.

Систематското набљудување се изврши со ротирање на наблудувањето (од интервал од три недели) во основните училишта и одделенија од причина да се избегне присуството во исто училиште и во исто одделение во одреден временски период кога се реализираат наставни часови само од типот на обработка на нови наставни единици, повторување или пак оценување.

Протоколот за писмено снимање освен што содржи генерални податоци за местото, основното училиште, одделението, наставниот јазик, наставниот предмет, видот на настава, содржи и вкупно 3 поопшти групи на категории на односи определени на вкупно 18 карактеристики. Набљудуваните карактеристики на односи се определуваа и по три скален интензитет на појавеност (никогаш, понекогаш и секогаш) и тоа во релација наставник – ученик. Додека пак пополнувањето на протоколот за писмено снимање се изврши од страна на самиот истражувач со штиклирање на секоја појавена и применета карактеристика не само по три скалниот интензитет но и по фреквентност.

2) Анкетниот лист-скалер како инструмент на две техники на истражувањето-анкета и скалирање се користеше за добивање на податоци за ставовите и мислењата на наставниците, учениците и родителите за наведениот предмет на истражување. За таа цел се користени три вида на анкетни листови-скалери со приближно ист број на прашања, односно анкетниот лист-скалер за учениците содржи вкупно 15 прашања, анкетниот лист-скалер за наставниците содржи

вкупно 16 прашања и анкетниот лист-скалер за родителите содржи вкупно 15 прашања.

Структурата на акетните листови-скалери се состои од:

а) Насловната страна и обраќањето до одредената категорија на испитаници;

б) Првиот- воведниот дел со генералните податоци за испитаникот, поточно за субпримерокот на наставници ги определивме следните категории: место- град, етничка, полова припадност, одделение во кое работи и должина на работното искуство. За субпримерокот ученици ги определивме следните категории: место-град, етничка, полова припадност, одделение и училишен успех, додека пак за субпримерокот на родители: место-град, етничка, полова припадност, одделение во кое поаѓа нивното дете и социоекономски статус по однос на вработеност на брачните партнери или родителот или старателот. Наведените категории ни овозможија стекнување на сознанија за можите фактори и нивното влијание врз самото истражување;

в) Вториот дел на акетните листови-скалери се состои од прашања од типот на понудени карактеристики за наведните и опфатените со истражување на категории на односи во вид на скалер, т.е определување на наведените карактеристики во три скали на проценка и самопроценка и тоа:

- на карактеристиките на поставување на наставникот кон ученикот;
- за покажаната заинтересираност и облици на однос на наставникот кон ученикот;
- за начинот и облиците на комуникација во релација наставник-ученик;
- за видот и применувањето на наградувањето и казната на учениците од страна на наставникот;
- за видови односи на односи во релација на интерперсоналност, интеракција, кооперативност, компетитивност, воспитен стил, начин на водење и мотивација.

Низ групата на прашања со скалирање се застапени и прашања од отворен тип со цел на добивање на сознанија за мислењата и ставовите на испитаниците но и заради извршување на подлабока вкрстена анализа на податоците добиени како од наведениот тип на прашања така и од тие со скалирање.

г) Како трет дел од анкетните листови-скалери се прашањата од затворен тип, со заокружување на понудените одговори, потоа од комбиниран и отворен тип. Прашањата се однесуваат на факторите, предностите, слабостите, можностите,

видовите, учеството во разни работилници, советувалишта, обуки и слично на испитаниците во релација со предметот на истражувањето и се со елементи на самопроценка. Односно последниот дел на анкетните листови-скалери се однесуваат на мислењата и ставовите на испитаниците за нивниот однос кон другите со вршење на самопроценка на истото.

Се водевме од замислата за задржување на дел од прашањата од анкетните листови-скалери приближно исти за опфатените субпримероци на испитаници од причина што сметаме дека на тој начин ќе ни биде овозможено подобро насочување кон определените категории на односи како и побогата компарација на добиените резултати.

3) Техниката полудирективен интервју го користевме за добивање на суштествени податоци и сознанија за:

- постојните реални односи меѓу наставниците и учениците и вреднувањето на истите;
- сваќањето на категориите кои ги сочинуваат самите односи;
- определување на елементите кои доприносуваат за квалитетни односи меѓу наставниците и учениците;
- причинско-последователните фактори кои влијаат врз квалитетот на односите;
- прашања, дилеми, сознанија во однос на наведената проблематика, а кои се битни за испитаниците;
- искуствата на испитаниците, облиците, формите и потребите за унапредување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците.

Со полудирективниот интервју се опфатени наставници и ученици на основни училишта. Полудирективниот интервју за наставници и ученици содржи одделно по 19 прашања и истите се поделени во четри целини според природата на предметот на истражување и нашата цел. Истотака при реализација на полудирективниот интервју со учениците и наставниците се појавија и други 12 прашања кои настанаа спонтано низ разговорот со интервјуираните субјекти.

Прашањата за двата независни варијабли (наставници и ученици) се конципирани како поттикнувачи за разговор и добивање на повратна информација од испитаниците, без строго придржување на редоследот ниту пак инсистирање кон поставување на сите наведени прашања. Причината за наведеното се поврзуваше со различноста на стилот на комуникација на испитаниците, нивната возраст,

индивидуални карактеристики, сознанија, искуство и слично. Времетраењето на интервјуата се оствари во рамките од 30-50 минути во зависност од испитаниците но и од постигнувањето на поставената цел од наша страна.

Податоците се снимаа со аудио средство наречено дигитален плеер (digital player). Додека пак по добиените податоци се отпочна со вербална дескрипција на одделни сегменти од појавата што се истражуваше и истите се прикажани во наративен стил. Потоа се извлекоа експлицитни заклучоци.

Се одлучивме за еден вид на полуструктуиран протокол со прикажување на прашањата во вид на список со група на прашања од неколку причини и тоа: од причина на обемноста и специфичноста на предметот на истражување, како и поради добивање на порелевантни сознанија од испитаниците. Прикажувањето, анализирањето на добиените одговори подразбира: а) извлекување на најкарактеристичните и сеопфатните сознанија од одговорите на испитаниците, нивното прикажување, т.е оргинално наведување со наративен стил и б) врз основа на добиените одговори од наставниците и учениците понатаму во анализата на добиените податоци истите да се прикажат во дихотомност и да се определат како по примена така и по фреквенција најприсутните видови на категории на односи.

8. ОРГАНИЗАЦИЈА И РЕАЛИЗАЦИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Истражувањето започна во септември 2007 година и заврши во јули 2008 година. Односно со ***првата фаза*** од истражувањето се отпочна кон крајот на месец мај и траеше до јули 2007 година кога се водеа прелиминарни разговори со наставниците, стручните соработници и директори на повеќе основни училишта од северниот и западниот регион на Р.Македонија. Притоа се изврши сондажа на анкетниот лист-скалер, на протоколот за писмено снимање како и на прашањата од полудирективниот интервју и тоа на еден мал репрезентативен примерок на наставници и ученици од едно основно училиште од Скопје (ОУ"Јане Сандански,,) кое покасно не се вклучи во истражувањето поради нивно учество во еден проект и поради одредени кадровски промени.

Втората фаза отпочна од септември 2007 година до јануари 2008 година се изврши наблудувањето во наведените 5 основни училишта "Рајко Жинзифов,, Скопје, "Никола Вапцаров,, Скопје, "Гоце Делчев,, Гостивар, "Толи Зордимус,,

Куманово и "Наим Фрашери„ Куманово. Имено наблудувањето е извршено во по две паралелки од четврто и седмо одделение во секое од основните училишта, со вкупно 180 наставни часови и вкупно 49 воннаставни, слободни активности. Бројот на воннаставните, слободните активности е доста помал од низа објективни и субјективни причини на самите вработени во основните училишта, но и поради покажаниот интерес на учениците и нивните родители.

За намалување на проблемот на влијание на присутноста на наблудувачот се решивме на следно:

- вклученост на наставници кои доброволно се согласија да се вклучат во истражувањето;
- нивно запознавање со целта, постапката на наблудување, но и целосната дискреција и доверливост на наблудуваното;
- седење на набљудувачот секогаш во последната клупа.

Всушност наблудувањето е извршено после неколку посети на училиците, учениците и наставниците со стапно зголемување на времето на престој сè со цел да се добијат порелевантни податоци за истражувањето и да се одбегнат или минимализираат субјективните или емотивните бариери и причини.

Од месец февруари до крајот на месец март 2008 година се изврши анкетирањето на вкупно 115 наставници (од кои 38 одделенска, 77 предметна настава и тоа: 60 на македонски и 55 наставници на албански наставен јазик), 407 ученици (од кои 202 одделенска, 205 предметна настава и 206 на македонски и 201 на албански наставен јазик), 208 родители (чии деца учат во одделенска 111 и предметна настава 97, односно 110 на македонски и 98 на албански наставен јазик) и тоа во сите 5 основни училишта опфатени со истражувањето ("Рајко Жинзифов„ Скопје, "Никола Вапцаров„ Скопје, "Гоце Делчев„ Гостивар, "Толи Зордимус„ Куманово и "Наим Фрашери„ Куманово).

Со извршувањето на полудирективниот интервју се отпочна од месец април 2008 година и се заврши до крајот на месец јуни истата година. Траењето на полудирективниот интервју изискуваше подолг временски период од причина што иако се изврши преку примена на аудио средство, поточно се снимаше на дигитален плеер истиот поради својот карактер одземаше повеќе време од предвиденото по лице, но истотака потребно беше повеќе време за усогласување на терминте што одговараа на слободното време на испитаниците.

Полудирективниот интервју е применето во следните основни училишта "Рајко Жинзифов.. Скопје, "Толи Зордимус.. и "Наим Фрашери.. Куманово,"Гоце Делчев.. Гостивар, поради економичноста, но и поради низа објективни и субјективни причини.

Третата фаза отпочна со обработка на добиените податоци од применетите техники на истражувањето.

9. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Добиените податоци во согласност со извршеното истражување се обработуваа квантитативно и квалитативно.

Реализацијата на обработката на добиените податоци се одвиваше во неколку етапи и тоа:

Прва етапа- добиените податоци глобално се средуваа, групираа, преслушуваа.

Втора етапа- се отпочна со детална обработка на податоците добиени од примената на техниките систематско набљудување и анкетирање со скалирање и тоа според предвидените квантитативни статистички постапки и процедури. Добиените резултати се прикажани табеларно поради појасна прегледност и економичност.

Трета етапа- се изврши квалитативна обработка на добиените податоци од полудирективниот интервју, односно снимените аудио записи се преслушуваа, транскрипираа и се забележуваа во вид на групирани искази, квалитативно прикажани во зачестеност и анализа на присутност.

Четврта етапа- се пристапи кон анализа на добиените резултати од применетите техники и инструменти на истражувањето и соодветно на нив обработка на податоци со цел потврдување на поставените хипотези и извлекување на заклучоци.

Во најголемиот дел статистичките пресметки се извршени со примена на статистичкиот програм SPSS 8.0 (Statistic Program for Social Sciences), а некои од пресметките се извршени рачно со примена на соодветни формули.

Добиените податоци се обработени според следните статистички постапки: пресметка на процент (%); аритметичка средина (X); пресметка на мод; проценка на пропорција (p); фреквенција (f); пресметка на диструбуција на емпириска фреквенција (fo); на теоретска фреквенција (ft); на минимум очекувана теоретска

фреквенција (min.ft); степенот на слобода (df); процент; пресметка на хи-квадрат тестот (X^2); статистичка значајност (на хи-квадрат тестот); пресметка на коефициентот на контингенција (C) и Крамеровиот коефициент на корелација (V) како посовремена варијанта на C и на Fi коефициентото на корелација.

Квалитативната обработка на податоците е извршена низ постапките на диференцијација, споредување и експлицитно извлекување на заклучоци.

ТРЕТ ДЕЛ

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Анализата и интерпретацијата на резултатите се однесува на секој инструмент посебно со прикажување на релевантните податоци поврзани со истражувањето. Имено во согласност со природата на истражувањето интерпретацијата на резултатите кај две техники- систематско набљудување и анкетирање со скалирање, т.е инструментите протокол на набљудување со скала на проценка и анкетен лист- скалер се прикажани табеларно и тоа: табела со дистрибуција на фреквенција, потоа теоретска фреквенција, процент и дополнителна табела во која е прикажана вредноста на Хи – квадрат тестот, статистичката значајност, степенот на слобода (df), коефициентот на контингенција (C), Крамеровиот коефициент на корелација (V) и дистрибуција на минималната теориска фреквенција (min.ft).

Анализата и интерпретацијата на резултатите е извршена и прикажана со поделба на одредени подточки- според применетите техники и инструменти на истражувањето и според независните варијабли и добиените резултати. Ваквиот пристап сметаме дека овозможува по голема прегледност, логичност и истите следствено на наведеното овозможуваат и збирно извлекување на заклучоци и проверка на релевантноста на поставените хипотези.

Анализата и интерпретацијата на сознанијата и резултатите добиени со примена на техниката полудирективен интервју се прикажани во согласност со природата на квалитативниот пристап. Односно добиените сознанија се групирани по однос на субпримероците (наставници и ученици) и сродните прашања и одговори. Од друга страна интерпретацијата овозможи извлекување на релевантни за истражувањето заклучоци кои се прикажани во согласност со барањата на квалитативните истражувања.

Во последниот дел од трудот се состои од анализа и интерпретација на резултатите според применетите техники, инструменти и поставените хипотези и варијабли. Истотака во овој дел се прикажани и извлечените збирни и компаративни заклучоци и ѐ извршена проверка на поставените хипотези.

I. ПРИСТАП КОН АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ДОБИЕНИТЕ РЕЗУЛТАТИ СПОРЕД ПРИМЕНЕТИТЕ ТЕХНИКИ, ИНСТРУМЕНТИ И ПОСТАВЕНИТЕ ХИПОТЕЗИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Придржувајќи се кон природата и предметот на самото истражување, применетите техники, инструменти, поставените хипотези, варијабли како и од потребата за попрегледно прикажување на добиените резултати и на извршената анализа и интерпретација, овој дел од трудот е поделен на неколку подточки согласно со претходно наведното.

1. Анализа и интерпретација на резултатите од систематското набљудување

Наведениот дел се состои од неколку подточки во зависност од набљудуваните категории на односи и независните варијабли определени со истражувањето, и тоа:

1. Настава – 1.1. Одделенска и предметна настава;
   1.2. Македонски и албански наставен јазик.
2. Воннастава – 2.1. Одделенска и предметна настава;
   2.2. Македонски и албански наставен јазик.
3. Компарација – 3.1. Настава и воннастава во одделенска и предметна настава.

Анализата и интерпретацијата по наведените подточки е прикажана табеларно содржувајќи ги претходно наведените статистички показатели и по секоја кратка текстуална интерпретација со цел на поголема економичност и прегледност. Добиените и теоретските фреквенции се прикажани бројчано во согласност со бројот на набљудуваните наставни часови по секоја независна варијабла, додека пак процентот е прикажан во сооднос со вкупниот збир на добиените фреквенции по секоја карактеристика одделно од определените категории на односи. На крај после секоја подточка е дадено збирна интерпретација како логичен след на заклучните согледувања кои ќе овозможат (во посебна подточка- збирна интерпретација) потврдување или отфрлување на поставените хипотези на истражувањето.

1.1. Анализа и интерпретација на резултатите од систематското набљудување на наставата во одделенска и предметна настава

По однос на ***интерперсоналните односи***, т.е одредени карактеристики на истите, анализата на добиените резултати прикажани на табелата 1.1.а) укажува на постоење на статистистички значајни разлики во двете независни варијабли. Имено од вкупно 180 набљудувани наставни часови од кои 84 во одделенска настава (IV одд.), во 64 (35% од вкупно 180 наставни часови), т.е 16 (8.9%) наставникот ***никогаш*** не се поставува како *контролор на комуникација* и не *применува хумор*, наспроти 56 (31,1%), т.е 47 (26.1%) од 96 наставни часови во предметна настава (VII одд.). Од друга страна во 72 (40%) од вкупно 180 од кои 84 наставни часови во одделенска настава, поточно во 53 (29.4%) и 82 (45.6%) случаји наставниците ***секогаш*** *вклучуваат повеќе ученици во комуникација*, па во *заедничко одлучување* и *негување на взаемно разбирање и договарање*, наспроти 53 (29.4%) од вкупно 180 наставни часови од кои 96 наставни часови во предметна настава, поточно во 71 (39.4%) и 62 (34.4%) – ***понекогаш***.

Табела бр. 1.1.а) Интерперсонални односи (одделенска и предметна настава)

Категории на односи		карактеристики		Настава – одделенска и предметна						Вк.
				одделенска			предметна			
				н	н	с	н	н	с	
Интерперсонални односи	1	Водител и контролор на комуникацијата	f	63	21	0	56	35	5	180
			ft	55,5	26,1	2,3	63,5	29,9	2,7	180,0
			%	35,0%	11,7%	0,0%	31,1%	19,4%	2,8%	100%
	2	Во комуникација вклучува повеќе ученици	f	0	12	72	0	53	43	180
			ft	0,0	30,3	53,7	0,0	34,7	61,3	180,0
			%	0,0%	6,7%	40,0%	0,0%	29,4%	23,9%	100%
	3	Заедничко одлучување, разбирање	f	0	31	53	7	71	18	180
			ft	3,3	47,6	33,1	3,7	54,4	37,9	180,0
			%	0,0%	17,2%	29,4%	3,9%	39,4%	10,0%	100%
	4	Взаемно разбирање, договарање	f	0	2	82	3	62	31	180
			ft	1,4	29,9	52,7	1,6	34,1	60,3	180,0
			%	0,0%	1,1%	45,6%	1,7%	34,4%	17,2%	100%
	5	Применува хумор	f	16	45	23	47	40	9	180
			ft	29,4	39,7	14,9	33,6	45,3	17,1	180,0
			%	8,9%	25,0%	12,8%	26,1%	22,2%	5,0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	8,148	0,017	2	0,208	0,213	2,33
2	32,519	0,000	2	0,391	0,425	30,33
3	39,315	0,000	2	0,423	0,467	3,27
4	81,831	0,000	2	0,559	0,674	1,40
5	20,966	0,000	2	0,323	0,341	14,93

Табела бр.1.1.б) Воспитен стил (одделенска и предметна настава)

Категории на односи		карактеристики		Настава – одделенска и предметна						Вк.
				одделенска			предметна			
				н	п	с	н	п	с	
Воспитен стил	1	Наметнување сопствена волја	f ft %	57 43,9 31.7%	27 39,2 15.0%	0 0,9 0.0%	37 50,1 20,6%	57 44,8 31,7%	2 1,1 1,1%	180 180,0 100%
	2	Бара послушност од учениците	f ft %	72 58,8 40,0%	12 22,9 6,7%	0 2,3 0,0%	54 67,2 30,0%	37 26,1 20,6%	5 2,7 2,8%	180 180,0 100%
	3	Нема контрола	f ft %	82 73,3 45,6	2 9,8 1,1%	0 0,9 0,0%	75 83,7 41,7%	19 11,2 10,6%	2 1,1 1,1%	180 180,0 100%
	4	Ја почитува личноста и правата на учениците	f ft %	0 0,0 0,0%	8 27,1 4,4%	76 56,9 42,2%	0 0,0 0,0%	50 30,9 27,8%	46 65,1 25,6%	180 180,0 100%
	5	Прикажува верба во учениците	f ft %	2 2,8 1,1%	13 35,5 7,2%	69 45,7 38,3%	4 3,2 2,2%	63 40,5 35,0%	29 52,3 16,1%	180 180,0 100%
	6	Ги мотивира учениците	f ft %	0 0,0 0,0%	7 21,9 3,9%	77 62,1 42,8%	0 0,0 0,0%	40 25,1 22,2%	56 70,9 31,1%	180 180,0 100%
	7	Казнува ученици	f ft %	57 41,5 31,7%	27 41,4 15,0%	0 1,4 0,0%	32 47,5 17,8%	61 46,9 33,9%	3 1,6 1,7%	180 180,0 100%
	8	Пофалува ученици	f ft %	0 0,9 0,0%	4 19,1 2,2%	80 63,9 44,4%	2 1,1 1,1%	37 21,9 20,6	57 73,1 31,7%	180 180,0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	16,242	0,000	2	0,288	0,300	0,93
2	19,614	0,000	2	0,313	0,330	2,33
3	15,342	0,000	2	0,280	0,292	0,93
4	37,156	0,000	2	0,414	0,454	27,07
5	49,307	0,000	2	0,464	0,523	2,80
6	25,801	0,000	2	0,354	0,379	21,93
7	22,459	0,000	2	0,333	0,353	1,40
8	31,763	0,000	2	0,387	0,420	0,93

При набљудување на наведената категорија на односи- ***воспитен стил***, 57 (31.7%) од вкупно 180 наставни часови, т.е 84 наставни часови во одделенска настава, наставниците ***никогаш*** не ја *наметнуваа сопствената волја* над учениците, ниту ги *казнуваа учениците*, наспроти 57 (31.7%), поточно 61 (33.9%) од вкупно 180 наставни часови, т.е 96 наставни часови во предметна настава, понекогаш ги практикуваа наведените карактеристики. По однос на *барање на послушност од учениците и немање на контрола, владеење на анархичност* можеме да заклучиме дека во 72 (40%), т.е 82 (45.6%) случаи на одделенска и 54

(30%), т.е 75 (41.7%) случаји на предметна настава, ***никогаш*** не се воочија наведените карактеристики. Но интересен е податокот дека во скалата на проценка ***понекогаш*** и ***секогаш*** по наведените карактеристики во една позначајна мера е евидентирана кај наставниците при изведувањето на наставата од предметна настава.

Кај карактеристиките – *почитување на личноста и правата на учениците како и прикажување верба во пив.* од вкупно од вкупно 180 наставни часови, т.е 84 наставни часови во одделенска настава, 76 (42.2%), т.е 69 (38.3%) наставниците ***секогаш*** ги покажуваа и поттикнуваа, наспроти 50 927.8%), т.е 63 (35%) од вкупно 180 наставни часови, т.е 96 наставни часови во предметна настава, каде наставниците ***понекогаш*** ги практикуваа наведените карактеристики.

Во контекст на карактеристиките- *мотивирање и пофалување на ученици*, во двете независни варијабли (одделенска и предметна настава) во 77 (42.8%), 80 (44.4%), поточно 56 (31.1%), 57 (31.7%) наставниците ***секогаш*** ги применуваа истите, но за нас од посебно значење е податокот дека во предметна настава (за разлика од одделенската настава) наставниците во голема мера 40 (22.2%), 37 (20.6%) ***понекогаш*** ги применуваат и практикуваат наведените карактеристики.

Табела бр.1.1.в) Кооперација и компетиција (одделенска и предметна настава)

Категории на односи		карактеристики		Настава – одделенска и предметна						Вк.
				одделенска			предметна			
				н	п	с	н	п	с	
Кооперација и компетиција	1	**Вземна соработка помеѓу ученици**	f ft %	0 0,0 0,0%	0 16,8 0,0%	84 67,2 46,7%	0 0,0 0,0%	36 19,2 20,0%	60 76,8 33,3%	180 180,0 100%
	2	**Пријателски односи**	f ft %	0 0,5 0,0%	0 19,6 0,0%	84 63,9 46,7%	1 0,5 0,6%	42 22,4 23,3%	53 73,1 29,4%	180 180,0 100%
	3	**Спремност за помагање на други**	f ft %	0 1,4 0,0%	9 27,5 5,0%	75 55,1 41,7%	3 1,6 1,7%	50 31,5 27,8%	43 62,9 23,9%	180 180,0 100%
	4	**Заинтересираност за доброто на другите**	f ft %	0 3,3 0,0%	25 41,1 13,9	59 39,7 32,8%	7 3,7 3,9%	63 46,9 35,0%	26 45,3 14,4%	180 180,0 100%
	5	**Чувствителност за заеднички интерес**	f ft %	2 5,6 1,1%	35 47,1 19,4%	47 31,3 26,1%	10 6,4 5,6%	66 53,9 36,7%	20 35,7 11,1%	180 180,0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач.	df	C	V	min ft
1	39.375	0.000	2	0.424	0.468	16,80
2	49.434	0.000	2	0.464	0.524	0,47
3	39.545	0.000	2	0.424	0.469	1,40
4	35.579	0.000	2	0.406	0.445	3,27
5	25.040	0.000	2	0.349	0.373	5,60

Од анализата на добиените резултати прикажани во табелета бр. 1.1.1.в) во врска со категоријата на односи – *кооперација и компетиција*, од вкупно 180 наставни часови, т.е 84 наставни часови во одделенска настава, наставниците ***секогаш*** поттикнуваат *взаемна соработка помеѓу учениците* 84 (46.7%), *пријателски односи* меѓу нив 84 (46.7%), *спремност за помагање на други* 75 (41.7%), *заинтересираност за доброто на другите* 59 (32.8%) и *чувствителност за остварување на заеднички интереси* 47 (26.1%), наспроти наставниците од предметна настава кои само во првите две карактеристики се проценети под скалата за проценка ***секогаш***, т.е 60 (33.3%), 53 (29.4%) од вкупно 96 наставни часови во предметна настава. Во контекст на предметната настава, во однос на останатите карактеристики- *спремност за помагање на други* 50 (27.8%), *заинтересираност за доброто на другите* 63 (35%) и *чувствителност за остварување на заеднички интереси* 66 (36.7%), наставниците ги практикуваа ***понекогаш.***

Интересен е податокот дека во предметна настава *кооперацијата* некако се потиснува на сметка на компетицијата, на дури и сосема се отфрла (*заинтересираност за доброто на другите* 7 (3.9%) и *чувствителност за заеднички интереси* 10(5.6%)- ***никогаш***), како и значајниот број на добиени резултати во скалата ***понекогаш*** по следните карактеристики: *взаемна соработка помеѓу учениците, негување на пријателски односи.*

1.2. Анализа и интерпретација на резултатите од систематското набљудување на наставата изведена на македонски и на албански наставен јазик

Табела бр.1.2.а) Интерперсонални односи (македонски и албански наставен јазик)

Категории на односи		Карактеристики		Настава – наставен јазик						Вк.
				Македонски			Албански			
				н	п	с	н	п	с	
Интерперсонални односи	1	Водител и контролор на комуникацијата	f ft %	59 60,8 32,8 %	33 28,6 18,3%	0 2,6 0,0%	60 58,2 33,3%	23 27,4 12,8%	5 2,4 2,8%	180 180,0 100%
	2	Во комуникацијата вклучува повеќе ученици	f ft %	0 0,0 0,0%	29 33,2 16,1%	63 58,8 35,0%	0 0,0 0,0%	36 31,8 20,0%	52 56,2 28,9%	180 180,0 100%
	3	Заедничко одлучување	f ft %	2 3,6 1,1%	51 52,1 28,3%	39 36,3 21,7%	5 3,4 2,8%	51 49,9 28,3%	32 34,7 17,8%	180 180,0 100%
	4	Взаемно разбирање, договарање	f ft %	0 1,5 0,0%	30 32,7 16,7%	62 57,8 34,4%	3 1,5 1,7%	34 31,3 18,9%	51 55,2 28,3%	180 180,0 100%
	5	Применува хумор	f ft %	34 32,2 18,9 %	40 43,4 22,2%	18 16,4 10,0%	29 30,8 16,1%	45 41,6 25,0%	14 15,6 7,8%	180 180,0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	6,709	0,035	2	0,190	0,193	2,44
2	1,718	0,190	2	0,097	0,098	31,78
3	1,888	0,389	2	0,102	0,102	3,42
4	4,234	0,120	2	0,152	0,153	1,47
5	1,103	0,576	2	0,078	0,078	15,64

И во двата етникуми во однос на ***интерперсоналните односи*** повеќето од наставниците ***никогаш*** не се појавуваат *како водители и контролори на комуникацијата* (59 или 32,8% и 60 или 33.3.%), потоа ***секогаш*** во *комуникацијата вклучуваат повеќе ученици* (63 или 35% и 52 или 28.9%) и поттикнуваат *взаемно разбирање и договарање* (62 или 34.4% и 51 или 28.3%), а додека пак ***понекогаш*** *заеднички одлучуваат* (51 или 28.3% и 51 или 28.3%) и *применуваат хумор* (40 или 22.2% и 45 или 25%).

Табела бр. 1.2.б) Воспитен стил (македонски и албански наставен јазик)

Категории на односи		Карактеристики		Настава – наставен јазик						Вк.
				Македонски			Албански			
				н	п	с	н	п	с	
Воспитен стил	1	Наметнување сопствена волја	f	45	46	1	49	38	1	180
			ft	48.0	42.9	1.0	46.0	41.1	1.0	180.0
			%	25.0%	25.6%	0.6%	27.2%	21.1%	0.6%	100%
	2	Бара послушност од учениците	f	65	26	1	61	23	4	180
			ft	64.4	25.0	2.6	61.6	24.0	2.4	180.0
			%	36.1%	14.4%	0.6%	33.9%	12.8%	2.2%	100%
	3	Нема контрола	f	81	10	1	76	11	1	180
			ft	80.2	10.7	1.0	76.8	10.3	1.0	180.0
			%	45.0%	5.6%	0.6%	42.2%	6.1%	0.6%	100%
	4	Ја почитува личноста и правата на учениците	f	0	28	64	0	30	58	180
			ft	0.0	29.6	62.4	0.0	28.4	59.6	180.0
			%	0.0%	15.6%	35.6%	0.0%	16.7%	32.2%	100%
	5	Прикажува верба во учениците	f	2	41	49	4	35	49	180
			ft	3.1	38.8	50.1	2.9	37.2	47.9	180.0
			%	1.1%	22.8%	27.2%	2.2%	19.4%	27.2%	100%
Воспитен стил	6	Ги мотивира учениците	f	0	19	73	0	28	60	180
			ft	0.0	24.0	68.0	0.0	23.0	65.0	180.0
			%	0.0%	10.5%	40.6%	0.0%	15.6%	33.3%	100%
	7	Казнува ученици	f	46	46	0	43	42	3	180
			ft	45.5	45.0	1.5	43.5	43.0	1.5	180.0
			%	25.6%	25.6%	0.0%	23.9%	23.3%	1.7%	100%
	8	Пофалува ученици	f	0	19	73	2	22	64	180
			ft	1.0	21.0	70.0	1.0	20.0	67.0	180.0
			%	0.0%	10.6%	40.6%	1.1%	12.2%	35.6%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	0.844	0.656	2	0.068	0.068	0.98
2	2.023	0.364	2	0.105	0.106	2.44
3	0.118	0.943	2	0.026	0.026	0.98
4	0.275	0.600	2	0.039	0.039	28.36
5	1.052	0.591	2	0.076	0.076	2.93
6	2.907	0.088	2	0.126	0.127	22.98
7	3.196	0.202	2	0.132	0.133	1.47
8	2.723	0.256	2	0.122	0.123	0.98

По однос на категоријата ***воспитен стил*** - при изведувањето на наставата на македонски и на албански наставен јазик во ниеден случај од наведените карактеристики немаме појава на статистичка значајна разлика. Имено постојат мали незначителни нијанси на разлики како што е на пример во карактеристиката – *наметнување на наставникова сопствена волја* при изведба на наставата на македонски наставен јазик скоро изедначено се појавува распределба по двете скали на проценка- ***понекогаш*** (46 или 25.6%) и ***никогаш*** (45 или 25%), наспроти

случаевите на изведување на настава на албански наставен јазик – ***никогаш*** (49 или 27.2%) и ***понекогаш*** (38 или 21.1%).

По однос на останатите карактеристики имаме слична дистрибуција, односно и во двете независни варијабли најчесто ***никогаш*** не се *бара послушност од страна на учениците* (65 или 36.1% и 61 или 33.9%), потоа *немање на контрола, владеење на анархичност* (81 или 45% и 76 или 42.2%), како и *казнување на ученици* (46 или 25.6% и 43 или 23.9%). Од друга страна и во двете независни варијабли најчесто се појавува скалата на проценка ***секогаш*** по однос на *почитување на личноста и правата на учениците* (64 или 35.6% и 58 или 32.2%), прикажување на *верба во учениците* (49 или 27.2% или 49 или 27.2%), *мотивирање на ученици* (73 или 40.6% и 60 или 33.3%) и *пофалување на ученици* (73 или 40.6% и 64 или 35.6%).

Табела 1.2.в) Кооперација и компетиција (македонски и албански наставен јазик)

Категории на односи		Карактеристики		Настава – наставен јазик						Вк.
				Македонски			Албански			
				н	п	с	н	п	с	
Кооперација и компетиција	1	Вземна соработка помеѓу ученици	f	0	16	76	0	20	68	180
			ft	0.0	18.4	73.6	0.0	17.6	70.4	180.0
			%	0.0%	8.9%	42.2%	0.0%	11.1%	37.8%	100%
	2	Пријателски односи	f	0	18	74	1	24	63	180
			ft	0.5	21.5	70.0	0.5	20.5	67.0	180.0
			%	0.0%	10.0%	41.1%	0.6%	13.3%	35.0%	100%
	3	Спремност за помагање на други	f	0	31	61	3	28	57	180
			ft	1.5	30.2	60.3	1.5	28.8	57.7	180.0
			%	0.0%	17.2%	33.9%	1.7%	15.6%	31.7%	100%
	4	Заинтересираност за доброто на другите	f	3	42	47	4	46	38	180
			ft	3.6	45.0	43.4	3.4	43.0	41.6	180.0
			%	1.7%	23.3%	26.1%	2.2%	25.6%	21.1%	100%
	5	Чувствителност за заеднички интерес	f	7	50	35	5	51	32	180
			ft	6.1	51.6	34.2	5.9	49.4	32.8	180.0
			%	3.9%	27.8%	19.4%	2.8%	28.3%	17.8%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	0,800	0,371	2	0,067	0,067	17,60
2	2,653	0,265	2	0,121	0,121	0,49
3	3,201	0,202	2	0,132	0,132	1,47
4	1,189	0,552	2	0,081	0,081	3,42
5	0,389	0,823	2	0,046	0,046	5,87

Во категориите на односи ***кооперација и компетиција*** истотака по однос на двете независни варијабли немаме појава на статистички значајни разлики.

Поточно имаме слична дистрибуција по сите наведени карактеристики и тоа: во скала на проценка ***секогаш*** – *взаемна соработка помеѓу учениците* (76 или 42.2% и 68 или 37.8%); *пријателски односи* (74 или 41.1% и 63 или 35%) и *спремност за помагање на други* (61 или 33.9% и 57 или 31.7%). По однос на карактеристиката - *заинтересираност за доброто на другите* имаме мала различност и тоа: во изведувањето на наставата на македонски наставен јазик се појавува преовладување на скалата на проценка ***секогаш*** (47 или 26.1%) додека пак во изведувањето на наставата на албански наставен јазик се појавува преовладување на склата на проценка ***понекогаш*** (46 или 25.6%), по дистрибуцијата по останатите две скали е скоро идентична, што може да не насочи кон заклучокот дека сепак треба да се има во предвид и индивидуалните карактеристики и професионалната подготвеност на самите наставници изведувачи на наставата. По однос на карактеристиката *чувствителност за заедничките интереси* имаме истотака сличност во дистрибуција на податоците и тоа најмалку во скалата на проценка ***понекогаш***- (50 или 27.8% и 51 или 28.3%).

По однос на *интерперсоналните односи, воспитниот стил и кооперацијата и компетицијата* во изведувањето на наставата на македонски и албански наставен јазик, значи по етничка припадност немаме значајна статистичка разлика.

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Од добиените статистички показатели можеме да заклучиме дека помеѓу наставниците при изведувањето на **настава** во **одделенска (IV одд.) и предметна настава (VII одд.)** постојат значајни статистички разлики. Тие разлики се однесуваат како на воспоставувањето на интерперсоналните односи, така и во однос на воспитниот стил на самиот наставник, како и во поттикнувањето и негувањето на кооперативност и компетитивност.

По сите определени карактеристики на *интерперсонални односи* во предметна настава преовладува помала социјална и емоционална поврзаност и взаемност помеѓу наставниците и учениците (за разлика во одделенска настава), иако бројноста и различноста на наставните предмети и наставници е поголема токму во предметната настава. Како еден од показателите на наведеното преставува преовладувањето на набљудуваните фреквенции во средишната скала на

проценка, т.е ***понекогаш*** во следните категории: *вклучување повеќе ученици во комуникација*; *заедничко одлучување* и *взаемно разбирање и договарање*. Значи самата комуникација помеѓу наставниците и учениците во предметна настава (поточно кај VII одделенците), како и градењето на социјалната и емоционалната спрега помеѓу нив (како што е доверба, договарање, разбирање, итн.), не е доволно силна, развисна, отворена и слично. Истотака во предметна настава разликата помеѓу дистрибуцијата на набљудуваните фреквенции во скалата на проценка- ***никогаш,*** и ***понекогаш*** по однос на карактеристиките- *(наставникот) применува хумор* и *(наставникот) се поставува како водител, контролор на комуникацијата* (дури и случаји на ***секогаш***, за разлика од одделенска настава) е со мали разлики, што укажува на појава на одредени проблеми во однос на комуникацијата, т.е рамноправноста, третирањето на учениците како субјекти и директни учесници во воспитно-образовниот процес и нивниот сопствен развој, но истовремено укажува и на постоење на одредени дисциплински проблеми и недоволно меѓусебно познавање на наставниците и учениците. Делумно наведеното е последица на недовното време, простор и можности за заедничко дружење, индивидуално изразување и слично, што од друга страна директно влијае и врз квалитетот на самите интерперсонални односи помеѓу наставниците и учениците.

Поставената хипотеза за постоење на статистички значајни разлики во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава во зависност од својствата на воспоставените интерперсонални односи во текот на наставата се прифаќа.

Во контекст на *воспитниот стил* иако во двете независни варијабли (одделенска и предметна настава) не се појавуваат во чист вид и форма автократскиот и анархичниот воспитен стил, сепак можеме да заклучиме дека постојат статистички значајни разлики во однос на демократскиот воспитен стил. Поточно според добиените резултати и нивната анализа, во предметната настава повеќе преовладува приближување на демократскиот кон автократскиот воспитен стил, можеби како резултат на проблематиката на задржување и градење на авторитативност од страна на самите наставници или пак зголемувањето на различните барања и потреби на учениците како резултат на нивната психолошка развојност и сето тоа што тој период го носи со себе. Како потврда на наведеното ги издвојуваме карактеристиките: *наметнување на (наставниковата) сопствена*

воља; почитување на личноста и правата на учениците; прикажување на верба во учениците и казнување на ученици чии набљудувани фреквенции (кај предметна настава- VII одделенците) најчесто се дистрибуирани во средната од трите скали на проценка, т.е ***понекогаш***. Истотака не е за занемарување ниту појавата на значителен број на фреквенции во наведената скала и во карактеристиките: *барање на послушност од страна на учениците, пофалување на учениците* и *мотивирање на ученици* од страна на наставниците. Односно наставниците од одделенска настава (за разлика од предметна настава) најчесто ги мотивираат и ги пофалуваат учениците, а истотака создаваат поповолно социоемоционална клима. Додека пак наставниците од предметна настава при изведување на самата настава поретко применуваат мотивирачки и пофалувачки елементи како и врз основа на наведените карактеристики воглавно не поттикнуваат високо квалитетна социоемоционална клима. Од друга страна можеме да заклучиме дека наставниците од предметна настава покажуваат поголема тенденција на придвижување кон автократскиот воспитен стил, иако не е во целосна, чиста форма, што доведува и до одредени ослабнувања на квалитетот на целокупните односи помеѓу наставниците и учениците.

Анализата на добиените резултати ни посочи на заклучокот дека наставниците воглавно применуваат демократски воспитен стил, но и во истата меѓу наставниците од одделенска и предметна настава се појавија статистички значајни разлики. Затоа хипотезата која гласи дека при изведување на настава ***постои статистички значајна разлика во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава во зависност од видот и квалитетот на применетиот воспитен стил од страна на наставникот се прифаќа.***

Во релација со *кооперативноста и компетитивноста* анализата на податоците ни укажа на постоење на статистички значајни разлики помеѓу одделенската и предметната настава. Имено од вкупно набљудуваните наставни часови во предметна настава, поточно во три карактеристики: *спремност за помагање на други, заинтересираност за доброто на другите и чуствителност за заеднички интереси* фреквенциите најчесто се простираат во скалата за проценка – ***понекогаш***, што не случај во одделенска настава. Истотака во наведената скала имаме и дистрибуција на не толку занемарлив број на фреквенции и по карактеристиките: *негување на взаемна соработка помеѓу ученици и пријателски*

односи, што ни укажува на постоење на помал степен на кооперативност во предметна настава за разлика од одделенска настава.

Од наведеното можеме да заклучиме дека во предметна настава кооперацијата некако се потиснува на сметка на компетицијата, па дури и сосема се отфрлува, можеби како резултат на воспитно-образовните барања, неповрзаноста на воспитните влијанија и цели од страна на сите наставници, примената на одредени методи и техники на изведување и реализирање на настава, професионалната подготвеност и развивање на наставниот кадар, и слично.

Хипотезата за постоење на статистички значајни разлики во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава и практикувањето на кооперативноста и компетитивноста во текот на наставата се прифаќа.

Истотака во однос на *комуникацијата, мотивацијата и социоемоционалната клима* можеме да заклучиме дека при реализирање на настава (во одделенска и предметна настава) постојат статистички значајни разлики кои се воочуваат преку вклученоста, примената на разни облици и видови на комуникација и мотивација како и преку поттикнување и подржување на позитивна социоемоционална клима, т.е одредени карактеристики на истата кои допринесуваат за посакувана социоемоционална клима во воспитно-образовниот процес. Затоа во однос на следните хипотези можеме да заклучиме дека:

- ***Хипотезата за постоење на статистички значајни разлики во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава и практикувањето на разни видови и облици на комуникација во настава се прифаќа;***
- ***Хипотезата за постоење на статистички значајни разлики во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава во зависност од видот и начинот на мотивација на учениците во текот на настава се прифаќа;***
- ***Хипотезата за постоење на статистички значајни разлики во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава во зависност од видот на социоемоционалната клима се прифаќа.***

Што се однесува на анализата на податоците за изведувањето на **наставата** на **македонски и на албански јазик**, значи по однос на **етничката припадност** (вкупно во одделенска и во предметна настава) се докажа дека не постојат статистики значајни разлики, т.е во категориите на односи (интерперсонални, воспитен стил и кооперативност и компетитивност). Имено и во двата етникума немаме значајна статистичка разлика, а постоењето на мали незначителни нијанси кај наставниците кои изведуваат настава на македонски и на албански јазик можеме да ја препишуваме на индивидуалните карактеристики но и на културните разлики кои постојат помеѓу двата опфатени етникуми. Накратко можеме да заклучиме дека помеѓу двата етникума не постојат разлики по однос на квалитетот на *интерперсоналните односи*, *комуникацијата*, *пристапот кон учениците*, *мотивацијата на учениците*, односно и во двата етникума имаме преовладување на демократскиот *воспитен стил*, но останува интересно за идни истражувања прашањето за примената и видот на *казнувањето* на учениците како и преовладувањето на тенденциите кај двата етникума за развивање на *кооперативност* помеѓу учениците. Односно и по ова прашање е интересен податокот за *чувствителност за заедничките интереси* од причина што истиот најчесто е појавен во средната скала на проценка-***понекогаш***. Дали тоа е резултат на социоекономските фактори или пак на недостаток на воспитно-образовни инпути за зајакнување на наведената карактеристика е прашање за понатамошни научни согледувања.

Од анализата на податоците и извлечените констатации можеме да заклучиме дека дел од следната хипотеза која гласи:

Не постои статистички значајна разлика во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците со различна етничка припадност во однос на испитуваните категории на односи при реализирање на настава се прифаќа.

1.3. Анализа и интерпретација на резултатите од систематското набљудување на воннаставните активности во одделенска и предметна настава

Табела бр. 2.1.а) Интерперсонални односи (одделенска и предметна воннастава)

Категории на односи		Карактеристики		Воннастава-одделенска и предметна						Вк.
				одделенска			предметна			
				н	п	с	н	п	с	
Интерперсонални односи	1	Водител и контролор на комуникацијата	f	20	3	0	19	7	0	49
			ft	18,3	4,7	0,0	20,7	5,3	0,0	49,0
			%	40,8%	6,1%	0,0%	38,8%	14,3%	0,0%	100%
	2	Во комуникацијата вклучува повеќе ученици	f	0	0	23	0	1	25	49
			ft	0,0	0,5	22,5	0,0	0,5	25,5	49,0
			%	0,0%	0,0%	46,9%	0,0%	2,0%	51,0%	100%
	3	Заедничко одлучување	f	0	4	19	0	8	18	49
			ft	0,0	5,6	17,4	0,0	6,4	19,6	49,0
			%	0,0%	8,2%	38,8%	0,0%	16,3%	36,7%	100%
	4	Взаемно разбирање, договарање	f	0	1	22	0	0	26	49
			ft	0,0	0,5	22,5	0,0	0,5	25,5	49,0
			%	0,0%	2,0%	44,9%	0,0%	0,0%	53,1%	100%
	5	Применува хумор	f	1	11	11	4	15	7	49
			ft	2,3	12,2	8,4	2,7	13,8	9,6	49,0
			%	2,0%	22,4%	22,4%	8,2%	30,6%	14,3%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	1,447	0,229	2	0,169	0,172	4,69
2	0,903	0,342	2	0,135	0,136	0,47
3	1,181	0,277	2	0,153	0,155	5,63
4	1,154	0,283	2	0,152	0,153	0,47
5	3,132	0,209	2	0,245	0,253	2,35

И во двата независни варијабли (одделенска и предметна настава) во однос на ***интерперсоналните односи*** во воннаставните активности не постојат значајни статистички разлики. Во поголем број на случаеви наставниците ***никогаш*** не се појавуваат како *водители и контролори на комуникацијата* (20 или 40,8% и 19 или 38.8 %), потоа ***секогаш*** во *комуникацијата вклучуваат повеќе ученици* (23 или 46.9% и 25 или 51 %), негуваат заедничко одлучување (19 или 38.8% и 18 или 36.7%) и поттикнуваат *взаемно разбирање и договарање* (22 или 44.9% и 26 или 53.1%), додека пак ***понекогаш*** и ***секогаш*** *применуваат хумор* (по 11 или 22.4 %) при изведување на воннаставни активности во одделенска настава и ***понекогаш*** (15 или 30.6%) при изведување на воннаставни активности во предметна настава.

Табела бр. 2.1.б) Воспитен стил (одделенска и предметна воннастава)

Категории на односи		Карактеристики		Воннастава-одделенска-предметна						Вк.
				одделенска			предметна			
				н	п	с	н	п	с	
Воспитен стил	1	Наметнување сопствена волја	f	20	3	0	14	12	0	49
			ft	16,0	7,0	0,0	18,0	8,0	0,0	49,0
			%	40,8%	6,1%	0,0%	28,6%	28,6%	0,0%	100%
	2	Бара послушност од учениците	f	23	0	0	23	3	0	49
			ft	21,6	1,4	0,0	24,4	1,6	0,0	49,0
			%	46,9%	0,0%	0,0%	46,9%	6,1%	0,0%	100%
	3	Нема контрола	f	23	0	0	26	0	0	49
			ft	21,6	0,0	0,0	26,0	0,0	0,0	49,0
			%	46,9%	0,0%	0,0%	53,1%	0,0%	0,0%	100%
	4	Ја почитува личноста и правата на учениците	f	0	0	23	0	0	26	49
			ft	0,0	0,0	21,6	0,0	0,0	26,0	49,0
			%	0,0%	0,0%	46,9%	0,0%	0,0%	53,1%	100%
	5	Прикажува верба во учениците	f	0	0	23	0	1	25	49
			ft	0,0	0,5	22,5	0,0	0,5	25,5	49,0
			%	0,0%	0,0%	46,96%	0,0%	2,0%	51,0%	100%
	6	Ги мотивира учениците	f	0	0	23	0	0	26	49
			ft	0,0	0,0	23,0	0,0	0,0	26,0	49,0
			%	0,0%	0,0 %	46,9%	0,0%	0,0%	53,1%	100%
	7	Казнува ученици	f	20	3	0	15	11	0	49
			ft	16,4	6,6	0,0	18,6	7,4	0,0	49,0
			%	40,8%	6,1%	0,0%	30,6%	22,4%	0,0%	100%
	8	Пофалува ученици	f	0	0	23	0	1	25	49
			ft	0,0	0,5	22,5	0,0	0,5	25,5	49,0
			%	0,0%	0,0%	46,9%	0,0%	2,0%	51,0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	6,299	0,012	2	0,337	0,359	7,04
2	2,827	0,093	2	0,234	0,240	1,41
5	0,903	0,342	2	0,135	0,136	0,47
7	5,121	0,024	2	0,308	0,323	6,57
8	0,903	0,342	2	0,135	0,136	0,47

При набљудување на наведената категорија на односи- ***воспитен стил***, 20 (40.8%) од вкупно 49 воннаставни часови, т.е 23 воннаставни часови во одделенска настава, наставниците ***никогаш*** не ја *наметнуваа сопствената волја* над учениците, ниту ги *казнуваа учениците*, наспроти 14 (28.6 %), поточно 15 (30.6 %) од вкупно 49 воннаставни часови, т.е 26 воннаставни часови во предметна настава. По однос на *барање на послушност од учениците* и *немање на контрола, владеење на анархичност* можеме да заклучиме дека во 23 (46.9 %), т.е 23 (46.9%) случаи на одделенска и 23 (46.9 %), т.е 26 (53.1 %) случаји на предметна настава, ***никогаш*** не се воочија наведените карактеристики. Но интересен е податокот дека во скалата на проценка ***понекогаш*** по наведена

карактеристика- *барање на послушност од учениците* (3 или 6.1%) е евидентирана кај наставниците при изведувањето на воннаставните активности во предметна настава. Кај карактеристиките – *почитување на личноста и правата на учениците, прикажување верба во нив, мотивирање и пофалување на ученици* во одделенска настава по сите четри карактеристики имаме слична дистрибуција на податоци 23 (46.9 %) во скалата на проценка ***секогаш***. Во предметна настава имаме слична дистрибуција на податоци, 26 (53.1 %), т.е 25 (51%) на наведените карактеристики во скалата на проценка – ***секогаш***.

За нас од посебно значење е податокот дека само во две карактеристики од категоријата на односи *воспитен стил* во контекст на независните варијабли одделенска и предметна настава при изведување на воннаставни активности се појавува статистички значајна разлика и тоа во: *наметнување на сопствената волја од страна на наставникот*- 0.012 и *казнување на учениците* – 0.024. Во однос на првата карактеристика - наметнување на сопствената волја, кај предметната настава при изведување на воннаставни активности во 12 (28.6 %) од случајите се појавува ***понекогаш*** тенденцијата и кон наметнување, за разлика од одделенска настава каде што тој процент е незначителен 3 (6.1%). Од друга страна и по однос на втората категорија- *казнување на ученици* имаме скоро слична ситуација, поточно кај предметната настава при изведување на воннаставни активности во 11 (22.4 %) од случајите се појавува ***понекогаш*** тенденцијата и кон примена на казна, за разлика од одделенска настава каде што тој процент е незначителен -3 (6.1%).

Табела бр. 2.1.в) Кооперација и компетиција (одделенска и предметна воннастава)

Категории на односи		Карактеристики		Воннастава-одделенска-предметна						Вк.
				одделенска			предметна			
				н	п	с	н	п	с	
Кооперација и компетиција	1	Вземна соработка помеѓу ученици	f	0	0	23	0	1	25	49
			ft	0,0	0,5	22,5	0,0	0,5	25,5	49,0
			%	0,0%	0,0%	46,9%	0,0%	2,0%	51,0%	100%
	2	Пријателски односи	f	0	1	22	0	1	25	49
			ft	0,0	0,9	22,1	0,0	1,1	24,9	49,0
			%	0,0%	2,0%	44,9%	0,0%	2,0%	51,0%	100%
	3	Спремност за помагање на други	f	0	0	23	0	5	21	49
			ft	0,0	2,3	20,7	0,0	2,7	23,3	49,0
			%	0,0%	0,0%	46,9%	0,0%	10,2%	42,9%	100%
	4	Заинтересираност за доброто на другите	f	0	1	22	0	5	21	49
			ft	0,0	2,8	20,2	0,0	3,2	22,8	49,0
			%	0,0%	2,0%	44,9%	0,0%	10,2%	42,9%	100%
	5	Чувствителност за заеднички интерес	f	0	1	22	0	7	19	49
			ft	0,0	3,8	19,2	0,0	4,2	21,8	49,0
			%	0,0%	2,0%	44,9%	0,0%	14,3%	38,8%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	0,903	0,342	2	0,135	0,136	0,47
2	0,008	0,929	2	0,013	0,013	0,94
3	4,926	0,026	2	0,302	0,317	2,35
4	2,516	0,113	2	0,221	0,227	2,82
5	4,553	0,033	2	0,292	0,305	3,76

Од анализата на добиените резултати прикажани во табелета бр. 1.2.1.в) во врска со категоријата на односи – ***кооперација и компетиција***, од вкупно 49 набљудувани воннаставни часови, т.е 23 воннаставни часови во одделенска и 26 воннаставни часови во предметна настава, наставниците ***секогаш*** поттикнуваат *взаемна соработка помеѓу учениците* (23 или 46.9% или 25 или 51%), *пријателски односи* меѓу нив (22 или 44.9% и 25 или 51%) и *заинтересираност за доброто на другите* (22 или 44.9 % и 21 или 42.9%). Истата скала на проценка – ***секогаш*** се појавува и за останатите две карактеристики *спремност за помагање на други* (23 или 46.9% и 21 или 42.9%) и *чувствителност за остварување на заеднички интереси* (22 или 44.9% и 19 или 38.8%) но помеѓу двете независни варијабли (одделенска и предметна настава) се појавува значителна статистичка значајност. Во првиот случај - *спремност за помагање на други*, статистичката значајност изнесува 0.026, додека во вториот случај - *чувствителност за остварување на заеднички интереси*, статистичката значајност изнесува 0.033, укажувајќи ни дека во изведувањето на воннаставните активности во предметна настава (за разлика во одделенска настава) помалку се поттикнуваат наведените

карактеристики, поточно во одредена мера истите тенденции се појавуваат ***понекогаш***. Значи во предметна настава и во однос на воннаставните активности одредени карактеристики на кооперацијата некако се потиснуваат на сметка на компетицијата.

1.4. Анализа и интерпретација на резултатите од систематското набљудување на воннаставните активности изведени на македонски и на албански наставен јазик

Табела бр.2.2.а) Интерперсонални односи во воннаставата (македонски и албански наставен јазик)

Категории на односи		Карактеристики		Настава – наставен јазик						Вк.
				Македонски			Албански			
				н	п	с	н	п	с	
Интерперсонални односи	1	Водител и контролор на комуникацијата	f	21	4	0	18	6	0	49
			ft	19,9	5,1	0,0	19,1	4,9	0,0	49,0
			%	42,9%	8,2%	0,0%	36,7%	12,2%	0,0%	100%
	2	Во комуникацијата вклучува повеќе ученици	f	0	0	25	0	1	23	49
			ft	0,0	0,5	24,5	0,0	0,5	23,5	49,0
			%	0,0%	0,0%	51,0%	0,0%	2,0%	46,9%	100%
	3	Заедничко одлучување	f	0	4	21	0	8	16	49
			ft	0,0	6,1	18,9	0,0	5,9	18,1	49,0
			%	0,0%	8,2%	42,9%	0,0%	16,3%	32,7%	100%
	4	Взаемно разбирање, договарање	f	0	1	24	0	0	24	49
			ft	0,0	0,5	24,5	0,0	0,5	23,5	49,0
			%	0,0%	2,0%	49,0%	0,0%	0,0%	49,0%	100%
	5	Применува хумор	f	2	11	12	3	15	6	49
			ft	2,6	13,3	9,2	2,4	12,7	8,8	49,0
			%	4,1%	22,4%	24,5%	6,1%	30,6%	12,2%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	0,611	0,435	2	0,111	0,112	4,90
2	1,063	0,302	2	0,146	0,147	0,49
3	1,989	0,158	2	0,198	0,201	5,88
4	0,980	0,322	2	0,140	0,141	0,49
5	2,796	0,247	2	0,232	0,239	2,45

Во контекст на изведување на воннаставни активности и во двата етникуми во однос на ***интерперсоналните односи*** според добиените податоци немаме појава на значајни статистички разлики. Поточно во повеќе случаи наставниците од двата етникума ***никогаш*** не се појавуваат како *водители и контролори на комуникацијата* (21 или 42,9% и 18 или 36.7 %). Потоа ***секогаш*** во *комуникацијата вклучуваат повеќе ученици* (25 или 51 % и 23 или 46.9%),

заеднички одлучуваат (21 или 42.9 % и 16 или 32.7 %), *поттикнуваат взаемно разбирање и договарање* (24 или 49 % и 24 или 49 %) и *применуваат хумор* (12 или 24.5 % - македонски наставен јазик). Единствената мала разлика (но незначителна) се појавува по однос на *примена на хумор* кај изведувањето на воннаставните активности на албански наставен јазик каде што најголема фреквенција на податоци се појавува во скалата на проценка- ***понекогаш*** (15 или 30.6 %).

Табела бр. 2.2.б) Воспитен стил во воннастава (македонски и албански настав.јаз.)

Категории на односи		Карактеристики		Воннастава – наставен јазик						Вк.
				Македонски			Албански			
				н	п	с	н	п	с	
Воспитен стил	1	**Наметнување сопствена волја**	f ft %	17 17,3 34,7%	8 7,7 16,3%	0 0,0 0,0%	17 16,3 34,7%	7 7,3 14,3 %	0 0,0 0,0%	49 49,0 100%
	2	**Бара послушност од учениците**	f ft %	25 23,5 51,0%	0 1,5 0,0%	0 0,0 0,0%	21 22,5 42,9%	3 1,5 6,1%	0 0,0 0,0%	49 49,0 100%
	3	**Нема контрола**	f ft %	25 23,5 51,0%	0 0,0 0,0%	0 0,0 0,0%	24 24,5 49,0%	0 0,0 0,0%	0 0,0 0,0%	49 49,0 100%
	4	**Ја почитува личноста и правата на учениците**	f ft %	0 0,0 0,0%	0 0,0 0,0%	25 23,5 51,0%	0 0,0 0,0%	0 0,0 0,0%	24 24,5 49,0%	49 49,0 100%
	5	**Прикажува верба во учениците**	f ft %	0 0,0 0,0%	0 0,5 0,0%	25 24,5 51,0%	0 0,0 0,0%	1 0,5 2,0%	23 23,5 46,9%	49 49,0 100%
	6	**Ги мотивира учениците**	f ft %	0 0,0 0,0%	0 0,0 0,0%	25 25,0 51,0%	0 0,0 0,0%	0 0,0 0,0%	24 24,0 49,0%	49 49,0 100%
	7	**Казнува ученици**	f ft %	18 17,9 36,7%	7 7,1 14,3%	0 0,0 0,0%	17 17,1 34,7%	7 6,9 14,3 %	0 0,0 0,0%	49 49,0 100%
	8	**Пофалува ученици**	f ft %	0 0,0 0,0%	1 0,5 2,0%	24 24,5 49,0%	0 0,0 0,0%	0 0,5 0,0%	24 23,5 49,0%	49 49,0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	0,046	0,830	2	0,031	0,031	7,35
2	3,329	0,068	2	0,252	0,261	1,47
5	1,063	0,302	2	0,146	0,147	0,490
7	0,008	0,928	2	0,013	0,013	6,86
8	0,980	0,322	2	0,140	0,141	0,49

Во контекст на категоријата ***воспитен стил*** - при изведувањето на воннаставните активности на македонски и на албански наставен јазик во ниеден случај од

наведените карактеристики, т.е добиените податоци не се појавува статистичка значајна разлика. Имено по наведените карактеристики: *наметнување на наставниковата сопствена волја* (17 или 34.7% и 17 или 34.7%), *барање на послушност од страна на учениците* (25 или 51% и 21 или 42.9%), *немање на контрола, владеење на анархичност* (25 или 51 % и 24 или 49 %) и *казнување на учениците* (18 или 36.7% и 17 или 34.7%) имаме слична дистрибуција, т.е простирање во скалата на проценка- ***никогаш***.

По однос на карактеристиките: *почитување на личноста и правата на учениците* (25 или 51 % и 24 или 49 %), прикажување на *верба во учениците* (25 или 51 % и 23 или 46.9 %), *мотивирање на ученици* (25 или 51 % и 24 или 49 %) и *пофалување на ученици* (24 или 49 % и 24 или 49 %) имаме дистрибуција на податоци по скалата на проценка – ***секогаш.***

Од извршената анализа на наведените податоци можеме да заклучиме дека по однос на категоријата ***воспитен стил*** во изведувањето на воннаставните активности на македонски и албански наставен јазик немаме статистички значајни разлики и дека во двата етникума преовладува демократскиот воспитен стил.

Табела 2.2.в) Кооперација и компетиција во воннастава (македонски и албански наставен јазик)

Категории на односи		Карактеристики		Воннастава – наставен јазик						Вк.
				Македонски			Албански			
				н	п	с	н	п	с	
Кооперација и компетиција	1	**Вземна соработка помеѓу ученици**	f ft %	0 0,0 0,0%	1 0,5 2,0%	24 24,5 49,0%	0 0,0 0,0%	0 0,5 0,0%	24 23,5 49,0%	49 49,0 100%
	2	**Пријателски односи**	f ft %	0 0,0 0,0%	1 1,0 2,0%	24 24,0 49,0%	0 0,0 0,0%	1 1,0 2,0%	23 23,0 46,9%	49 49,0 100%
	3	**Спремност за помагање на други**	f ft %	0 0,0 0,0%	3 2,6 6,1%	22 22,4 44,9%	0 0,0 0,0%	2 2,4 4,1%	22 21,6 44,9%	49 49,0 100%
	4	**Заинтересираност за доброто на другите**	f ft %	0 0,0 0,0%	3 3,1 6,1%	22 21,9 44,9%	0 0,0 0,0%	3 2,9 6,1%	21 21,1 42,9%	49 49,0 100%
	5	**Чувствителност за заеднички интерес**	f ft %	0 0,0 0,0%	3 4,1 6,1%	22 20,9 44,9%	0 0,0 0,0%	5 3,9 10,2%	19 20,1 38,8%	49 49,0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	0,980	0,322	2	0,140	0,141	0,49
2	0,001	0,976	2	0,004	0,004	0,98
3	0,180	0,672	2	0,060	0,061	2,45
4	0,003	0,957	2	0,008	0,008	2,94
5	0,699	0,403	2	0,119	0,119	3,92

Во категориите на односи ***кооперација и компетиција*** истотака по однос на двете независни варијабли немаме појава на статистички значајни разлики. Поточно имаме слична дистрибуција по сите наведени карактеристики и тоа: во скала на проценка ***секогаш*** – *взаемна соработка помеѓу учениците* (24 или 49 % и 24 или 49 %); *пријателски односи* (24 или 49 % и 23 или 46.9 %), *спремност за помагање на други* (22 или 44.9% и 22 или 44.9 %), *заинтересираност за доброто на другите* (22 или 44.9 и 21 или 42.9%) и *чуствителност за заеднички интереси* (22 или 44.9 % и 19 или 38.8%). Наведеното може да не посочи кон заклучокот дека при изведување на воннаставните активности на македонски и албански наставен јазик преовладува кооперативноста на сметка на компетитивноста.

По однос на *интерперсоналните односи, воспитниот стил и кооперацијата и компетицијата* во изведувањето на воннаставните активности на македонски и албански наставен јазик, значи по етничка припадност немаме појава на значајна статистичка разлика.

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Од добиените статистички показатели можеме да заклучиме дека помеѓу наставниците при изведувањето на **воннаставните активности** во **одделенска и предметна настава** (поточно во IV одд. и VII одд.) не постојат значајни статистички разлики, освен во **две карактеристики на** *воспитниот стил* и на *кооперативноста и компетитивноста*.

По сите определени карактеристики на *интерперсонални односи* во одделенска и предметна настава при изведувањето на воннаставните активности преовладува добра, солидна социјална и емоционална поврзаност и взаемност помеѓу наставниците и учениците (со мали разлики во предметна настава). Имено во предметна настава по однос на карактеристиките: (*наставникот) водител и контролор на комуникацијат, заедничко одлучување и применување на хумор* имаме и појава на одреден број на набљудувани фреквенции и во скалата на

проценка – ***понекогаш***, што не е случај со одделенска настава. Ова ни укажува на постоење на повисок степен на еден вид на диктирање и контрола на интерперсоналните односи од страна на предметните наставници, дури и кога се работи за воннаставни активности. Накратко можеме да заклучиме дека наведеното делумно е последица на поинаквата природа и очекувања од воннаставните активности во предметната настава, како и самиот квалитет на воспоставените интерперсонални односи помеѓу наставниците и учениците. Не се за запоставување ни фактите кои ни укажуваат на реализирање на воннаставните активности од истите наставници кои реализираат настава, како и од постоење на ситуации на неволно реализирање на истите (од причина на пополнување на фондот на часови, компетитивноста, итн.)

Во контекст на *воспитниот стил* во двете независни варијабли (одделенска и предметна настава) по однос на изведувањето на **воннаставните активности** не се појавија автократскиот и анархичниот воспитен стил, туку преовладува *демократскиот воспитен стил*. Како единствени карактеристики во кои (по однос на двете независни варијабли) се појавија статистички значајни разлики се: *наметнување (на наставниковата) сопствена волја*-0.0012 и *казнување на учениците*- 0.024. Имено според добиените резултати и нивната анализа и при изведување на воннаставните активности во предметната настава повеќе преовладува приближување на демократскиот кон автократскиот воспитен стил и појавување на тенденцијата кон казнување на учениците и во сферата на воннаставните активности. Причините за ова состојба можеби лежат во начинот, изборноста, средствата и слично на организирање на воннаставните активности во училиштата, професионалната подготвеност, желба, итн. на самите наставници како и од заинтересираноста од страна на учениците.

Од анализата на податоците истотака можеме да заклучиме дека во однос на комуникацијата не се појавуваат значајни статистички разлики освен во однос на казнувањето, т.е наставниците од предметна настава при реализирање на воннаставните активности покажаа тенденција кон примена на одредени облици на казнување (укор, додатно ангажирање на ученикот, и сл.) како начин за постигнување на подобри индивидуални резултати кај учениците, што од друга страна не ја надмина линијата на непотребното, неправилното, навредливото, наметливото казнување на учениците од страна на наставниците. Накратко и во однос на *комуникацијата* меѓу наставниците и учениците од одделенска и

предметна настава при реализирање на воннаставни, слободни активности *немаме појава на статистички значајни разлики.*

Истотака *немаме појава на статистички значајни разлики и по однос на мотивацијата и социоемоционалната клима* која владее и се негува меѓу односите на наставниците и учениците од одделенска и предметна настава при реализирање на воннаставни, слободни активности.

Во релација со *кооперативноста и компетитивноста* наведовме дека е интересен податокот според кој можеме да заклучиме дека во изведувањето на воннаставните активности во одделенска и предметна настава не постојат статистички значајни разлики, освен по однос на карактеристиките: *спремност за помагање на* други-0.0026 и *чуствителност за заеднички* интереси-0.033. Анализата на податоците истотака ни укажа на дистрибуција на еден број на фреквенции по наведените карактеристики (во предметна настава) во скалата за проценка-***понекогаш***, што не е случај во одделенска настава. Поточно при реализирањето на воннаставните активности наставниците од предметна настава ги потиснуваат двете значајни кооперативни карактеристики (на сметка на компетитивноста) можеби и како резултат на извлекување на индивидуалните потенцијали на секој ученик учесник во истите. Или пак истото делумно е и резултат на неправилното или нецелосното придржување кон педагошко-професионалните барања и претпоставки, како делумно и материјално-техничката опременост на самото училиште и слично.

Хипотезата за не постоење на статистички значајни разлики во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава во однос на испитуваните категории на односи во текот на воннаставните, слободните активности се прифаќа.

Анализата на податоците за изведувањето на **воннаставните активности** на **македонски и на албански јазик**, значи по однос на **етничката припадност**, утврди дека **не постојат статистики значајни разлики**, т.е во категориите на односи (интерперсонални, воспитен стил и кооперативност и компетитивност). Незначителните разлики се резултат на индивидуалните карактеристики на самите наставници, делумно и време, простор, итн. на реализација и слично. Имено и во двата етникума немаме значајна статистичка разлика и можеме да заклучиме дека постојат слични по квалитет *интерперсонални односи, комуникација, мотивација, пристап кон учениците*. Истотака во двата етникума

по однос на воннаставните активности преовладува демократскиот *воспитен стил* и *кооперативноста* помеѓу учениците и помеѓу нив и наставниците.

Во однос на етничката припадност истотака можеме да заклучиме дека: ***Хипотезата за не постоење на статистички значајни разлики во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците со различна етничка припадност во однос на испитуваните категории на односи во текот на воннаставните, слободните активности се прифаќа.***

1.5. Компаративна анализа и интерпретација на резултатите од систематското набљудување на наставата и воннаставните активности во одделенска и предметна настава

Табела бр.3.1.а) Интерперсонални односи (одделенска и предметна настава и воннастава)

Категории на односи		Карактеристики		Настава и воннастава						Вк.
				одделенска			предметна			
				н	п	с	н	п	с	
Интерперсонални односи	1	Водител и контролор на комуникациjата	f ft %	83 74,3 36,2%	26 32,4 11,4%	0 2,4 0,0%	73 81,7 31,9%	42 35,6 18,3%	5 2,6 2,2%	229 229,0 100%
	2	Во комуникација вклучува повеќе ученици	f ft %	0 0,0 0,0%	12 31,4 5,2%	97 77,6 42,4%	0 0,0 0,0%	54 34,6 23,6%	66 85,4 28,8 %	229 229,0 100%
	3	Заедничко одлучување	f ft %	0 3,3 0,0%	36 54,3 15,7%	73 51,4 31,9%	7 3,7 3,1%	78 59,7 34,1%	35 56,6 15,3 %	229 229,0 100%
	4	Взаемно разбирање, договарање	f ft %	0 1,4 0,0%	3 30,9 1,3%	106 76,6 46,3%	3 1,6 1,3%	62 34,1 27,1%	55 84,4 24,0 %	229 229,0 100%
	5	Применува хумор	f ft %	18 32,8 7,9%	57 52,8 24,9%	34 23,3 14,8%	51 36,2 22,3%	54 58,2 23,6%	15 25,7 6,6%	229 229,0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	8,898	0,012	2	0,193	0,197	2,38
2	32,169	0,000	2	0,351	0,375	31,41
3	35,397	0,000	2	0,366	0,393	3,33
4	72,348	0,000	2	0,490	0,562	1,43
5	22,755	0,000	2	0,301	0,315	23,32

Анализата на добиените резултати прикажани на претходната табела по однос на ***интерперсоналните односи***, т.е одредени карактеристики на истите, укажува на

ИНСТИТУТ ЗА ПСИХОЛОГИЈА

постоење на статистистички значајни разлики во четрите независни варијабли (настава и воннастава, одделенска и предметна настава). Имено од вкупно 229 набљудувани наставни и воннаставни часови од кои 109 во одделенска и 120 во предметна настава во 83 или 36.2 % и 73 или 31.9 % на случаеви наставниците ***никогаш*** не се поставувале како *водители и контролори на комуникацијата*. Но во предметна настава се добиени резултати, анализата на кои укажува на постоење и на завиден процент на наведената карактеристика во скалата на проценка ***понекогаш*** (42 или 18.3 %). Во контекст на останатите карактеристики истотака имаме значителни статистички разлики. По однос на *вклучување на ученици во комуникација* иако во двете независни варијабли (одделенска и предметна) преовладуваат податоците од скалата на проценка ***секогаш*** (97 или 42.6 % и 66 или 28.8 %) сепак во предметна настава имаме скоро приближен скор и во скалата ***понекогаш*** (54 или 23.6 %), што не е случај во одделенска настава (12 или 5.2 %). Во врска со карактеристиките *заедничко одлучување* и *взаемно разбирање и договарање*, во одделенска настава збирно податоците укажуваат на преовладување на скалата на проценка ***секогаш*** (73 или 31.9 % и 106 или 46.3 %) наспроти во предметна настава каде што поголема дистрибуција на податоци се појавува во скалата на проценка ***понекогаш*** (78 или 34.1 % и 62 или 27.1 %). Интересен е податокот на појавување на одредени случаји на наведените карактеристики во предметна настава (за разлика од одделенска настава) во скалата на проценка ***никогаш*** (7 или 3.1 % и 3 или 1.3 %). И по однос на *применување на хумор* постојат статистички значајни разлики по однос на збирот на набљудуваните наставни и воннаставни часови во одделенска и предметна настава. Имено во одделенска и предметна настава податоците укажуваат на преовладување на скалата на проценка ***понекогаш*** (57 или 24.9 % и 54 или 23.6 %), но истотака во предметна настава скоро со идентичен број на фреквенции имаме и дистрибуција по склалата на проценка ***никогаш*** (51 или 22.3 %).

Табела бр.3.1.б) Воспитен стил (одделенска и предметна настава и воннастава)

Категории на односи		Карактеристики		Настава и воннастава						Вк.
				одделенска			предметна			
				н	п	с	н	п	с	
Воспитен стил	1	**Наметнување сопствена волја**	f ft %	77 60,0 33,6%	32 48,1 14,0%	0 1,0 0,0%	49 66,0 21,4%	69 52,9 30,1%	2 1,0 0,9%	229 229,0 100%
	2	**Бара послушност од учениците**	f ft %	97 81,9 42,4%	12 24,8 5,2%	0 2,4 0,0%	75 90,1 32,8%	40 27,2 17,5%	5 2,6 2,2%	229 229,0 100%
	3	**Нема контрола**	f ft %	107 98,1 46,7%	2 10,0 0,9%	0 1,0 0,0%	99 107,9 43,2%	19 11,0 8,3%	2 1,0 0,9%	229 229,0 100%
	4	**Ја почитува личноста и правата на учениците**	f ft %	0 0,0 0,0%	8 27,6 3,5%	101 81,4 44,1%	0 0,0 0,0%	50 30,4 21,8%	70 89,6 30,6%	229 229,0 100%
Воспитен стил	5	**Прикажува верба во учениците**	f ft %	2 2,9 0,9%	15 37,6 6,6%	92 68,5 40,2%	4 3,1 1,7%	64 41,4 27,9%	52 75,5 22,7%	229 229,0 100%
	6	**Ги мотивира учениците**	f ft %	0 0,0 0,0 %	7 22,4 3,1%	102 86,6 44,5%	0 0,0 0,0 %	40 24,6 17,5%	80 95,4 34,9%	229 229,0 100%
	7	**Казнува ученици**	f ft %	77 58,1 33,6%	32 49,5 14,0%	0 1,4 0,0%	45 63,9 19,7%	72 54,5 31,4%	3 1,6 1,3%	229 229,0 100%
	8	**Пофалува ученици**	f ft %	0 1,0 0,0%	4 20,0 1,7%	105 88,1 45,9%	2 1,0 0,9%	38 22,0 16,6%	80 96,9 34,9%	229 229,0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	21,297	0,000	2	0,292	0,305	0,95
2	22,414	0,000	2	0,299	0,313	2,38
3	15,580	0,000	2	0,252	0,261	0,95
4	35,587	0,000	2	0,367	0,394	27,61
5	41,738	0,000	2	0,393	0,427	2,86
6	25,360	0,000	2	0,316	0,333	22,37
7	26,310	0,000	2	0,321	0,339	1,43
8	32,449	0,000	2	0,352	0,376	0,95

При набљудување на определените карактеристики на категорија на односи-***воспитен стил***, укажува на постоење на статистистички значајни разлики по сите карактеристики и по четрите независни варијабли (настава и воннастава, одделенска и предметна настава). Од вкупно 229 набљудувани наставни и воннаставни часови од кои 109 во одделенска и 120 во предметна настава, податоците во карактеристиките – *наметнување на сопствената (наставникова) волја* (77 или 33.6 %) ; *барање на послушност од учениците* (97 или 42.4 %), *немање на контрола* (107 или 46.7 %) и *казнување на ученици* (77 или 33.6 %) од одделенска настава се простираат во скалата на проценка ***никогаш***, додека во

предметна настава во скалата на проценка ***понекогаш*** (наметнување на сопствената волја 69 или 30.1 %; казнување на ученици 72 или 32.4 %), додека во скалата на проценка ***никогаш*** (барање на послушност од учениците 75 или 32.8 %; немање на контрола 99 или 43.2 %).

Кај карактеристиките – *почитување на личноста и правата на учениците; мотивирање и пофалување на учениците* од вкупно од вкупно 229 наставни и воннаставни часови, во одделенска настава, 101 (44.1.%); 102 (44.5 %) и 105 (45.9 %) наставниците ***секогаш*** ги покажуваа и поттикнуваа, наспроти во предметна настава 70 (30.6 %); 80 (34.9 %) и 80 (34.9 %). По однос на карактеристиката прикажување на *верба во учениците* во одделенска настава најголема дистрибуција имаме во скалата на проценка ***секогаш*** (92 или 40.2 %), наспроти во предметна настава- ***понекогаш*** (64 или 27.9 %).

Табела бр.3.1.в) Кооперација и компетиција (одделенска и предметна настава и воннастава)

Категории на односи		Карактеристики		Настава и воннастава						Вк.
				одделенска			предметна			
				н	п	с	н	п	с	
Кооперација и компетиција	1	Вземна соработка помеѓу ученици	f	0	1	108	0	37	83	229
			ft	0,0	18,1	90,9	0,0	19,9	100,1	229,0
			%	0,0%	0,4%	47,2%	0,0%	16,2%	36,2%	100%
	2	Пријателски односи	f	0	1	108	1	43	76	229
			ft	0,5	20,9	87,6	0,5	23,1	96,4	229,0
			%	0,0%	0,4%	47,2%	0,4%	18,8%	33,2%	100%
	3	Спремност за помагање на други	f	0	9	100	3	55	62	229
			ft	1,4	30,5	77,1	1,6	33,5	84,9	229,0
			%	0,0%	3,9%	43,7%	1,3%	24,0%	27,1%	100%
	4	Заинтересираност за доброто на другите	f	0	28	81	7	68	45	229
			ft	3,3	45,7	60,0	3,7	50,3	66,0	229,0
			%	0,0%	12,2%	35,4%	3,1%	29,7%	19,7%	100%
	5	Чувствителност за заеднички интерес	f	2	38	69	10	72	38	229
			ft	5,7	52,4	50,9	6,3	57,6	56,1	229,0
			%	0,9%	16,6%	30,1%	4,4%	31,4%	16,6%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	36,934	0,000	2	0,373	0,402	18,09
2	46,234	0,000	2	0,410	0,449	0,48
3	44,550	0,000	2	0,404	0,441	1,43
4	33,501	0,000	2	0,357	0,382	3,33
5	24,352	0,000	2	0,310	0,326	5,71

Од анализата на добиените резултати прикажани во табелета бр. 1.3.1.в (3.1.в) во врска со категоријата на односи – ***кооперација и компетиција*** по сите наведени карактеристики и независни варијабли (настава, воннастава, одделенска и

предметна настава) постојат статистички значајни разлики. Поточно од вкупно 229 наставни и воннаставни часови, т.е 109 наставни часови во одделенска настава, наставниците ***секогаш*** поттикнуваат *взаемна соработка помеѓу учениците* 108 (42.7 %), *пријателски односи* меѓу нив 108 (42.7%), *спремност за помагање на други* 100 (43.7%), *заинтересираност за доброто на другите* 81 (35.4%) и *чуствителност за остварување на заеднички интереси* 69 (30.1%), наспроти наставниците од предметна настава кои само во првите три карактеристики се проценети под скалата за проценка ***секогаш***, т.е 83 (36.2%), 76 (33.2 %) и 62 (27.1%) од вкупно 120 наставни и воннаставни часови во предметна настава. Во контекст на предметната настава, во однос на останатите карактеристики-*заинтересираност за доброто на другите* 68 (29.7%) и *чуствителност за остварување на заеднички интереси* 72 (31.4%), наставниците ги практикуваа ***понекогаш.***

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Од добиените статистички показатели можеме да заклучиме дека помеѓу наставниците при изведувањето на **наставните и воннаставните активности** во **одделенска и предметна настава постојат значајни статистички разлики**.

Во однос на *интерперсоналните односи* можеме да заклучиме гледано во целина (настава и воннаставни активности) дека во предметна настава постои делумно карактеристики на незадоволителна социјална, емоционална поврзаност и комуникациска релација помеѓу наставниците и учениците што не е случај во одделенска настава. Значи кај наставниците од предметна настава (за разлика од одделенска настава) во значителна мера се појавува повисок степен на *контролирање* и *не вклучување на повеќе ученици во комуникација* (значи работа со "омилени, добри., ученици), *периодично заедничко одлучување* (иако учениците од предметна настава се поголеми по возраста), *взаемно разбирање, договарање и применување на хумор*. Сето наведено не насочува кон заклучокот дека *квалитетот на интерперсоналните односи во предметна настава (по однос на набљудувани наставни и воннаставни часови) е во пониско ниво отколку во одделенска настава.*

По однос на категоријата на односи - *воспитен стил* можеме да заклучиме дека **постои значајна статистичка разлика** помеѓу изведувањето на наставата и

воннаставните активности во одделенска и предметна настава. Имено во предметна настава се воочува тенденцијата кон "построг„ нецелосен демократски воспитен стил, преку умерено наметнување на наставниковата волја, несекогаш прикажување на верба кон учениците и почесто применување на одредени постапки на казнување на учениците. Истотака и во останатите карактеристики на воспитниот стил кај предметната настава во изведувањето на самата настава и воннаставни активности имаме појава на зголемен процент на непотполн анархичен воспитен стил, но и елементи на автократски воспитен стил (барање на послушност, нецелосно почитување на личноста и правата на учениците, мотивирање на учениците, примена на казна и пофалба).

Во контекст на категоријата на односи - *кооперативност и компетитивност* интересен е податокот дека во предметна настава при реализирање на настава и воннаставни активности имаме и завидна дистрибуција на податоци во скалата на проценка *понекогаш* и во мал но забележителен број на фреквенции во скалата на проценка *никогаш* на четри од вкупно пет определени карактеристики, што укажува на помала кооперативност, односно негување и поттикнување на истата од страна на наставниците.

2. Анализа и интерпретација на резултатите од анкетирањето

Овој дел од трудот се состои од неколку подточки во зависност од опфатените субпримероци (ученици, наставници и родители), категориите на односи и одредени независни варијабли, и тоа анализа на резултатите од анкетирањето на:

2.1.Ученици: а) од IV одд. и од VII одд.од основно образование;
б) по однос на етничка припадност (македонци и албанци);
в) по однос на полова припадност (машки и женски)

2.2. Наставници: а) од IV одд. и од VII одд.од основно образование;
б) по однос на етничка припадност (македонци и албанци);
в) по однос на полова припадност (машки и

женски).

2.3. Родители : а) на ученици од IV одд. и од VII. од основното образование;

б) по однос на етничка припадност (македонци и албанци);

в) по однос на полова припадност (машки и женски).

Анализата и интерпретацијата по наведените подточки е прикажана табеларно содржувајќи ги претходно наведените статистички показатели и по секоја следува кратка текстуална интерпретација и тоа само во случаите кога постои статистички значајни разлики со цел на поголема економичност и прегледност. Добиените и теоретските фреквенции се прикажани бројчано во согласност со искажаните ставови и мислења на анкетираните и тоа по секоја независна варијабла, додека пак процентот е прикажан во сооднос со вкупниот збир на добиените фреквенции по секоја карактеристика одделно од определените категории на односи. На крај после секоја подточка е дадено збирна интерпретација како логичен след на заклучните согледувања кои ќе овозможат (во посебна подточка- збирна интерпретација) потврдување или отфрлување на поставените хипотези на истражувањето.

2.1. Анализа и интерпретација на резултатите од анкетирањето на учениците

Со првите пет прашања од анкетниот лист-скалер за учениците го определивме наведениот субпримерок во пет структури и тоа според:

- половата припадност (машки, женски);
- одделението во кое поаѓаат, т.е возраст (IV и VII одделение);
- етничка припадност (македонци и албанци);
- училишниот успех (одличен, многу добар, добар и задоволителен);
- статусот на вработеност на родители.

Во понатамошната анализа и интерпретација ние се определивме за третирање на само на следните структури на наведениот субпримерок и тоа: одделение во кое поаѓаат (IV и VII одделение) и полова и етничка припадност, од неколку причини

– првенствено што преставуваат доволни индикатори за анализа, интерпретација и извлекување на заклучоци, потоа поради економичност на трудот, итн.

. . . . . .

Со **првото прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на учениците опфатени со истражувањето добивме податоци за карактеристиките на поставување на наставниците кон учениците, т.е интерперсоналните односи помеѓу нив.

Табела бр. 1.а) Поставување (ученици-одделенска и предметна настава)

Бр.	Карактеристики на поставување		Ученици-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Добар водител	f	0	2	199	0	71	135	407
		ft	0,0	36,1	164,9	0,0	36,9	169,1	407,0
		%	0,0%	0,5%	48,9%	0,0%	17,4%	33,2%	100%
2	Праведен	f	0	18	183	10	74	122	407
		ft	4,9	45,4	150,6	5,1	46,6	154,4	407,0
		%	0,0%	4,4%	45,0%	2,5%	18,2%	30,0%	100%
3	Ги сака учениците	f	0	22	179	1	69	136	407
		ft	0,5	44,9	115,6	0,5	46,1	159,4	407,0
		%	0,0%	5,4%	44,0%	0,2%	17,0%	33,4%	100%
4	Вклучува повеќе ученици во комуникацијата	f	2	20	179	10	98	98	407
		ft	5,9	58,3	136,8	6,1	59,7	140,2	407,0
		%	0,5%	4,9%	44,0%	2,5%	24,1%	24,1%	100%
5	Контролор	f	118	49	34	72	117	17	407
		ft	93,8	82,0	25,2	96,2	84,0	25,8	407,0
		%	29,0%	12,0%	8,4%	17,7%	28,7%	4,2%	100%
6	Хуман однос кон учениците	f	0	7	194	4	73	129	407
		ft	2,0	39,5	159,5	2,0	40,5	163,5	407,0
		%	0,0%	1,7%	47,7%	1,0%	17,9%	31,7%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	77,433	0,000	2	0,400	0,436	36,05
2	56,234	0,000	2	0,348	0,372	4,94
3	31,088	0,000	2	0,266	0,276	0,49
4	80,529	0,000	2	0,406	0,445	5,93
5	44,604	0,000	2	0,314	0,331	25,19
6	71,480	0,000	2	0,387	0,419	1,98

По однос на карактеристиката *добар водител* учениците (од вкупно 407 ученици од ***одделенска и предметна настава***) најчесто ја одбрале скалата ***секогаш*** (199 или 48.7% и 135 или 33.2 %), иако разлика постои во однос на учениците од предметна настава кои се појавуваат како построги вреднувачи (71 или 17.4% одбрале скала- ***понекогаш***) на наставниците и нивниот начин на водење, отколку учениците од одделенска настава.

И во следните карактеристики: *праведен* (183 или 45 % и 122 или 30%), *ги сака учениците* (179 или 44 % и 136 или 33.4 %) и *хуман однос кон учениците* (194 или 47.4 % и 129 или 31.7 %) можеме да забележиме најчест избор на скалата ***секогаш*** иако кај учениците од предметна настава по однос на првата и третата карактеристика имаме дистрибуција и во скалата ***никогаш*** (10 или 2,5% и 4 или 1 %) и значителен број на фреквенции во скалата ***понекогаш*** (74 или 18.2 %и 73 или 17.9%) за разлика од учениците од одделенска настава.

Во однос на карактеристиката *вклучува повеќе ученици во комуникација* (179 или 44 % и 98 или 24.1 %)можеме да забележиме дека кај учениците од предметна настава имаме сличен број на фреквенции во скалата ***понекогаш*** (98 или 24.1 %) што укажува на поголема скептичност, но и такво доживување на истите кон наставниците и воспоставените комуникациски релации, отколку учениците од одделенска настава.

Повеќето од учениците од одделенска настава по однос на карактеристиката *контролор* (118 или 29%) сметаат дека наставниците не се однесуваат како контролори, но истотака по однос на скалата ***секогаш*** имаат повисок вкупен број на фреквенции (34 или 8.4%) за разлика од учениците од предметна настава (17 или 4.2 %).

Меѓу мислењата и ставовите на учениците од одделенска и предметна настава по однос на сите наведени карактеристики постојат статистички значајни разлики (и тоа сите по 0.000), наведувајќи не кон заклучокот дека квалитетот на *интерперсоналните односи* меѓу учениците и наставниците од предметна настава се разликува од одделенската, т.е е пониско оценета од страна на самите ученици.

Табела бр.1. б) Поставување (ученици-етничка припадност)

Бр.	Карактеристики на поставување		Ученици-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	Добар водител	f	0	23	181	0	50	153	407
		ft	0,0	36,6	167,4	0,0	36,4	166,6	407,0
		%	0,0%	5,7%	44,5%	0,0%	12,3%	37,6%	100%
2	Контролор	f	96	93	15	94	73	36	407
		ft	95,2	83,2	25,6	94,8	82,8	25,4	407,0
		%	23,6%	22,9%	3,7%	23,1%	17,9%	8,8%	100%
3	Хуман однос кон учениците	f	2	26	176	2	54	147	407
		ft	2,0	40,1	161,9	2,0	39,9	161,1	407,0
		%	0,5%	6,4%	43,2%	0,5%	13,3%	36,1%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	12.331	0.000	2	0.171	0.174	36.41
2	11.075	0.004	2	0.163	0.165	25.44
3	12.401	0.002	2	0.172	0.175	2.00

Во однос на наведеното прашање и по основ на ***етничката припадност*** од добиените резулати (вкупно 407 ученици од одделенска и предметна настава) можеме да забележиме дека постои статистички значајни разлики само во следните карактеристики: *добар водител* каде учениците начесто се определиле за скалата на проценка ***секогаш*** (македонци- 181 или 44.5% и албанци-153 или 37.6%) и *хуман однос кон учениците* (176 или 43.2% и 147 или 36.1%), додека пак во однос на карактеристиката *контролор* (96 или 23.6% и 94 или 23.1%) се определиле за скалата на проценка ***никогаш***. Не е за занемарување ниту дистрибуцијата на добиените фреквенции по останатите скали, врз основа на кои можеме да заклучиме дека учениците со македонска етничка припадност сметаат дека наставниците во значителна мера се поставуваат кон нив како контролори, додека учениците од албанска етничка припадност дека наставниците понекогаш се поставуваат како добри водители и имаат хуман однос кон нив.

По однос на останатите карактеристики *праведни* (153 или 37.6% и 152 или 37.3%, стат.значај.0.801), *ги сакаат учениците* (157 или 38.6% и 158 или 38.8%, стат.значај.0.603) *и вклучуваат повеќе ученици во комуникација* (139 или 34.2% и 138 или 33.9%, стат.значај.0.479) меѓу мисленьата на учениците од различна етничка припадност не се појавија статистички значајни разлики, иако поголемиот број на ученици од двата етникума потврдно одговориле, одбирајќи ја најчесто скалата на проценка ***секогаш***.

Табела бр. 1.в) Поставување (ученици-полова припадност)

Бр.	Карактеристики на поставување		Ученици-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	Вклучува повеќе ученици во комуникацијата	f	6	48	157	6	70	120	407
		fi	6,2	61,2	143,6	5,8	56,8	133,4	407,0
		%	1,5%	11,8%	38,6%	1,5%	17,2%	29,5%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	8.503	0,014	2	0,143	0,145	5,78

Од добиените податоци по основа на ***половата припадност***, добиена статистички значајна разлика само кај карактеристиката *вклучува повеќе ученици*

во комуникација со најчест избор на скалата ***секогаш*** (машки-и 120 или 29.5 % и женски-157 или 38.6%, стат.значај.0.014) . Интересен е податокот на дистрибуција на одреден број на фреквенции во скалата ***понекогаш*** според која можеме да заклучиме дека учениците од машки пол (од одделенска и предметна настава) по однос на наведеното прашање сметаат дека наставниците не секогаш вклучуваат повеќе ученици во комуникација.

Во останатите карактеристики: *добар водител* (157 или 38.6% и177 или 43.5%, стат.значај.0.320), *праведни* (148 или 36.4% и 157 или 38.6%, стат.значај.0.667, *ги сакаат учениците* (155 или 38.1% и 160 или 39.3%, стат.значај.0.492) и имаат *хуман однос кон учениците* (148 или 38.4% и 175 или 43%, стат.значајн.0.173) во скалата ***секогаш*** и *контролор* (88 или 21.6% и 102 или 25.1%, стат.значај.0.263) со најчест избор на скалата ***никогаш***, меѓу мислењата на учениците од различна полова припадност не се појавија статистички значајни разлики.

Со **второто прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на учениците опфатени со истражувањето добивме податоци за карактеристиките на заинтересираност на наставниците кон учениците, т.е за што се посебно заинтересирани наставниците.

Табела бр.2.а) Заинтересираност (ученици-одделенска и предметна настава)

Бр.	Карактеристики на заинтересираност		Ученици-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Училишниот успех на ученикот	f	2	11	188	0	76	130	407
		ft	1.0	43.0	157.0	1.0	44.0	161.0	407.0
		%	0.5%	2.7%	46,2%	0,0%	18,7%	31,9%	100%
2	Однесување на ученикот	f	0	7	194	0	32	174	407
		ft	0.0	19,3	181,7	0,0	19,7	186,3	407.0
		%	0.0%	1,7%	47,7%	0,0%	7,9%	42,8%	100%
3	Личниот напредок на ученикот	f	1	11	189	5	98	103	407
		ft	3,0	53,8	144,2	3,0	55,2	147,8	407.0
		%	0,2%	2,7%	46,4%	1,2%	24,1%	25,3%	100%
4	Проблемите на ученикот	f	15	46	140	31	118	57	407
		ft	22,7	81.0	97,3	23,3	83,0	99,7	407.0
		%	3,7%	11,3%	34,4%	7,6%	29,0%	14,0%	100%
5	Сопствениот рејтинг како наставник	f	59	26	115	59	96	51	407
		ft	58,3	60,3	82,0	59,7	61,7	84,0	407.0
		%	14,5%	6,4%	28,3%	14,5%	23,6%	12,5%	100%
6	Остварување на сопствената работа	f	46	13	142	46	96	64	407
		ft	45,4	53,8	101,7	46,6	55,2	104,3	407.0
		%	11,3%	3,2%	34,9%	11,3%	23,6%	15,7%	100%
7	Ништо посебно	f	156	22	23	114	65	27	407
		ft	133,3	43,0	24,7	136,7	44,0	25,3	407.0
		%	38,3%	5,4%	5,7%	28,0%	16,0%	6,6%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	61.090	0.000	2	0.361	0.387	0.99
2	17.054	0.000	2	0.201	0.205	19.26
3	97.389	0.000	2	0.439	0.489	2.96
4	72.094	0.000	2	0.388	0.421	22.72
5	65.787	0.000	2	0.373	0.402	0.49
6	92.688	0.000	2	0.431	0.477	45.43
7	28.049	0.000	2	0.254	0.263	24.69

Од добиените податоци прикажани во табелата бр.2.а), можеме да забележиме дека само по однос на карактеристиките: *заинтересиран за успехот на ученикот* (188 или 46.2 % и 130 или 31.9 %), *за однесување на ученикот* (194 или 47.7% и 174 или 42.8%) и *заинтересирани за личниот напредок на ученикот* (189 или 46.4% и 103 или 25.3%) ја одбрале скалата ***секогаш***, додека по однос на карактеристиките: *за проблемите на ученикот, за сопствениот рејтинг како наставник* и *за остварување на сопствената работа* учениците од одделенска настава најчесто ја одбрале скалата ***секогаш*** (140 или 34.4%; 115 или 28.3%; 141 или 34.9%), додека пак учениците од предметна настава најчесто ја избрале скалата на проценка ***понекогаш*** (118 или 29%; 96 или 23.6%; 96 или 23.6%). По однос на карактеристиката *заинтересиран за нешто посебно* и учениците од одделенска и учениците од предметна настава најчесто ја одбрале скалата ***секогаш*** (156 или 38.3% и 114 или 28%). Накратко по сите определени карактеристики меѓу мислењата и ставовите на учениците од *одделенска и предметна настава* постојат значителни статистички разлики укажувајќи ни за мислењата и ставовите на учениците според кои се намалува заинтересираноста на предметните наставници кон нивните проблеми, потреби и слично.

Табела бр.2.б) Заинтересираност (ученици-етничка припадност)

Бр.	Карактеристики на заинтересираност		Ученици-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	Училишниот успех на ученикот	f	2	34	168	0	53	150	407
		ft	1,0	43,6	159,4	1,0	43,4	158,6	407,0
		%	0,5%	8,4%	41,3%	0,0%	13,0%	36,9%	100%
2	Однесување на ученикот	f	0	26	178	0	13	190	407
		ft	0,0	19,5	184,5	0,0	19,5	183,5	407,0
		%	0,0%	6,4%	43,7%	0,0%	3,2%	46,7%	100%
3	Проблемите на ученикот	f	31	96	77	15	68	120	407
		ft	23,1	82,2	98,7	22,9	81,8	98,3	407,0
		%	7,6%	23,6%	18,9%	3,7%	16,7%	29,5%	100%
4	Сопствениот рејтинг како наставник	f	46	82	76	72	40	90	407
		ft	59,1	61,1	83,2	58,9	60,9	82,8	407,0
		%	11,3%	20,1%	18,7%	17,7%	9,8%	22,1%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	7,166	0,028	2	0,132	0,133	1,00
2	4,722	0,030	2	0,107	0,108	19,45
3	19,729	0,000	2	0,215	0,220	22,94
4	22,366	0,000	2	0,228	0,234	0,50

Анализата на добиените податоци по основа на ***етничката припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики само по однос на следните карактеристики и тоа: *заинтересиран за успехот на ученикот* (168 или 41.3 % и 150 или 36.9 %), *за однесување на ученикот* (178 или 43.7% и 190 или 46.7%) во скалата за проценка ***секогаш***. Додека пак по однос на карактеристиките *заинтересиран за проблемите на ученикот и за сопствениот рејтинг како наставник* учениците-македонци најмалку се определиле за скалата ***понекогаш*** (96 или 23.6%; 82 или 20.1%), додека пак учениците-албанци за скалата на проценка ***секогаш*** (120 или 29.5%; 90 или 22.1%). Од наведеното можеме да заклучиме дека учениците-македонци (за разлика од учениците-албанци) се поскептични кон заинтересираноста на наставниците за нивното однесување, нивните проблеми како и заинтересираноста на наставниците за одржување и градење на сопствениот рејтинг.

По однос на следните карактеристики не се појавија статистички значајни разлики и тоа за: *напредокот на ученикот* (149 или 36.6% и 143 или 35.1%, статис.значај.0.171), *остварување на сопствената работа* (113 или 27.8% и 93 или 22.9%, статис.значај.0.138) со најчеста изборност на скалата на проценка ***секогаш*** и *ништо посебно* (135 или 33.2% и 135 или 33.2%, статис.значај.0.090) со најчеста изборност на скалата на проценка ***никогаш***.

Табела бр.2.в) Заинтересираност (ученици-полова припадност)

Бр.	Карактеристики на заинтересираност		Ученици-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	Однесување на ученикот	f	0	28	183	0	11	185	407
		ft	0,0	20,2	190,8	0,0	18,8	177,2	407,0
		%	0,0%	6,9%	45,0%	0,0%	2,7%	45,55	100%
2	Проблемите на ученикот	f	30	73	108	16	92	88	407
		ft	23,8	85,5	101,6	22,2	79,5	94,4	407,0
		%	7,4%	17,9%	26,5%	3,9%	22,6%	21,6%	100%
3	Сопствениот рејтинг како наставник	f	72	68	70	46	54	96	407
		ft	61,2	63,2	86,1	56,8	58,8	79,9	407,0
		%	17,7%	16,7%	17,2%	11,3%	13,3%	23,6%	100%
4	Остварување на сопствената работа	f	53	74	84	39	35	122	407
		ft	47,7	56,5	106,8	44,3	52,5	99,2	407,0
		%	13,0%	18,2%	20,6%	9,6%	8,6%	30,0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	6,878	0,009	2	0,129	0,130	18,78
2	7,948	0,019	2	0,138	0,140	22,15
3	11,871	0,008	2	0,168	0,171	0,48
4	22,572	0,000	2	0,229	0,235	44,30

Од добиените податоци по основа на ***половата припадност***, добиени се статистички значајни разлики. Кај карактеристиките *заинтересирани за однесувањето на ученикот* (183 или 45 % и 185 или 45.5%) и *заинтересирани за остварување на сопствената работа* (84 или 20.6% и 122 или 30%) од учениците од двата пола најчесто се определиле за скалата ***секогаш***. Додека пак кај карактеристиката *заинтересирани за проблемите на ученикот* учениците од женски пол се определиле за скалата ***секогаш*** (108 или 26.5%), додека учениците од машки пол за скалата ***понекогаш*** (92 или 22.6%). За карактеристиката *заинтересиран за сопствениот рејтинг* учениците од машки пол најчесто се определиле за скалата ***секогаш*** (96 или 23.6%) додека учениците од женски пол за скалата ***никогаш*** (72 или 17.7%). Можеме да заклучиме дека учениците од машки пол за разлика од учениците од женски пол сметаат дека нивните наставници повеќе се заинтересирани за однесувањето на учениците и за остварување на нивната работа и градење на нивниот рејтинг како наставници.

Во карактеристиките: *заинтересиран за успехот на ученикот* (163 или 40 % и 155 или 38.1 %, стат.значај.0.057), *заинтересирани за личниот напредок на ученикот* (134 или 32.9% и 158 или 38.8%, стат.значај.0.202) во скалата ***секогаш*** и *ништо посебно* (119 или 29.2% и 151 или 37.1%, статис.значај.0.069) со најчеста изборност на скалата на проценка ***никогаш***, не се добиени статистички значајни разлики.

Третото прашање од анкетниот лист – скалер, ни овозможи преку мислењата и ставовите на учениците опфатени со истражувањето да добиеме податоци за карактеристиките кои ги практикуваат наставниците, како што е пофалбата, охрабрувањето и мотивирањето.

Табела бр.3.а) Пофалби, охрабрувања, мотивирање (ученици-одделенска и предметна настава)

Бр.	Карактеристика што ја практикувате		Ученици-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Пофалува усно	f	4	48	149	14	94	98	407
		ft	8,9	70,1	122,0	9,1	71,9	125,0	407,0
		%	1,0%	11,8%	36,6%	3,4%	23,1%	24,1%	100%
2	Пофалува писмено	f	17	65	119	58	111	37	407
		ft	37,0	86,9	77,0	38,0	89,1	79,0	407,0
		%	4,2%	16,0%	29,2%	14,3%	27,3%	9,1%	100%
3	Пофалува со гестови	f	19	59	123	104	83	19	407
		ft	60,7	70,1	70,1	62,3	71,9	71,9	407,0
		%	4,7%	14,5%	30,2%	25,6%	20,4%	4,7%	100%
4	Охрабрува со покажување на верба	f	1	24	175	21	90	95	407
		ft	10,9	56,3	133,3	11,1	57,7	136,7	407,0
		%	0,2%	5,9%	43,0%	5,2%	22,1%	23,3%	100%
5	Охрабрува со вклучување на активности	f	0	25	176	23	103	80	407
		ft	11,4	63,2	126,4	11,6	64,8	129,6	407,0
		%	0,0%	6,1%	43,2%	5,7%	25,3%	19,7%	100%
6	Охрабрува усно	f	0	15	186	13	97	96	407
		ft	6,4	55,3	139,3	6,6	56,7	142,7	407,0
		%	0,0%	3,7%	45,7%	3,2%	23,8%	23,6%	100%
7	Охрабрува писмено	f	19	65	117	66	105	35	407
		ft	42,0	84,0	75,1	43,0	86,0	76,9	407,0
		%	4,7%	16,0%	28,7%	16,2%	25,8%	8,6%	100%
8	Усно мотивирање	f	9	33	159	7	99	100	407
		ft	7,9	65,2	127,9	8,1	66,8	131,1	407,0
		%	2,2%	8,1%	39,1%	1,7%	24,3%	24,6%	100%
9	Мотивира со оценка	f	20	58	123	18	102	86	407
		ft	18,8	79,0	103,2	19,2	81,0	105,8	407,0
		%	4,9%	14,3%	30,2%	4,4%	25,1%	21,1%	100%
10	Мотивирање со ангажирање	f	26	70	105	40	103	63	407
		ft	32,6	85,4	83,0	33,4	87,6	85,0	407,0
		%	6,4%	17,2%	25,8%	9,8%	25,3%	15,5%	100%
11	Мотивира со гестови, покажувања	f	20	59	122	105	74	27	407
		ft	61,7	65,7	73,6	63,3	67,3	75,4	407,0
		%	4,9%	14,5%	30,0%	25,8%	18,2%	6,6%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	30,931	0,000	2	0,266	0,276	8,89
2	77,489	0,000	2	0,400	0,436	37,04
3	138,925	0,000	2	0,504	0,584	60,74
4	81,047	0,000	2	0,408	0,446	0,49
5	106,486	0,000	2	0,455	0,512	11,36
6	101,713	0,000	2	0,447	0,500	6,42
7	79,587	0,000	2	0,404	0,442	41,98
8	46,636	0,000	2	0,321	0,339	7,90
9	18,697	0,000	2	0,210	0,214	18,77
10	19,706	0,000	2	0,215	0,220	32,59
11	120,019	0,000	2	0,477	0,543	61,73

Резултатите од одговорите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** презентирани во табелата бр.3.а) ни укажуваат на постоење на значајни

статистички разлики по сите наведени карактеристики. Поточно по однос на карактеристиките *пофалуваат усно* (149 или 36.6% и 98 или 24.1 %), *охрабруваат со манифестирање на верба* (175 или 45 % и 95 или 23.3%) *и мотивираат усно* (159 или 39.1% и 100 или 24.6%) и учениците од одделенска и од предметна настава најмногу ја избрале скалата ***секогаш***. Но истовремено кај учениците од предметна настава по истите карактеристики во значителна мера се појавуваа дистрибуција на фреквенции и во скалата ***понекогаш*** (94 или 23.1%; 90 или 22.1%; 99 или 24.3%). По однос на карактеристиките: *пофалуваат писмено, охрабруваат со вклучување во активности, охрабруваат усно, охрабруваат писмено, мотивираат со оценка и мотивираат со ангажирање* учениците од одделенска настава најчесто се определиле за скалата ***секогаш*** (119 или 29.2%; 176 или 43.2%; 186 или 45.7%; 117 или 28.7%; 123 или 30.2% и 105 или 25.8%), додека пак учениците од предметна настава за скалата ***понекогаш*** (111 или 27.3%; 103 или 25.3%; 97 или 23.8%; 105 или 25.8%; 102 или 25.1%; 103 или 25.3%). Истотака по наведените карактеристики е значајно да се наведе дека кај учениците од предметна настава се појавува и значителен број на определување кон скалата ***никогаш*** (за *пофалуваат писмено*- 58 или 14.3%; потоа за *охрабруваат писмено*- 66 или 16.2%), укажувајќи на низок степен на примена на истите видови на пофалување и охрабрување од страна на наставниците во предметна настава. Додека пак кај одреден број на ученици од предметна настава по наведените карактеристики се појавува и значителен број на определување кон скалата ***секогаш*** (за *охрабруваат со вклучување во активности* – 80 или 19.7%; *охрабруваат усно*- 96 или 23.6%; *мотивираат со оценка* – 86 или 21.1%; *мотивираат со ангажирање* – 63 или 15.5%). По однос на примена на *пофалуваат со гестови и мотивираат со гестови, покажувања* учениците од одделенска настава најмногу се определиле за скалата –***секогаш*** (123 или 30.2% и 122 или 30%), додека пак учениците од предметна настава се определиле за скалата ***никогаш*** (104 или 25.6% и 105 или 25.8%), што е најголемата разлика по наведеното прашање помеѓу двата независни варијабли (ученици од одделенска и предметна настава).

Табела бр.3.б) Пофалби, охрабрувања, мотивирање (ученици-етничка припади.)

Бр.	Карактеристика што ја практикувате		Ученици-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	Пофалува усно	f	4	62	138	14	80	109	407
		ft	9,0	71,2	123,8	9,0	70,8	123,2	407,0
		%	1,0%	15,2%	33,9%	3,4%	19,7%	26,8%	100%
2	Пофалува со гестови	f	55	84	65	68	58	77	407
		ft	61,7	71,2	71,2	61,3	70,8	70,8	407,0
		%	13,5%	20,6%	16,0%	16,7%	14,3%	18,9%	100%
3	Охрабрува со покажување на верба	f	17	55	132	5	59	138	407
		ft	11,0	57,1	135,3	11,0	56,9	134,7	407,0
		%	4,2%	13,5%	32,4%	1,2%	14,5%	33,9%	100%
4	Охрабрува писмено	f	58	77	69	27	93	83	407
		ft	42,6	85,2	76,2	42,4	84,8	75,8	407,0
		%	14,3%	18,9%	17,0%	6,6%	22,9%	20,4%	100%
5	Мотивира усно	f	5	54	145	11	78	114	407
		ft	8,0	66,2	129,8	8,0	65,8	129,2	407,0
		%	1,2%	13,3%	35,6%	2,7%	19,2%	28,0%	100%
6	Мотивира со ангажирање	f	38	65	101	28	108	67	407
		ft	33,1	86,7	84,2	32,9	86,3	83,8	407,0
		%	9,3%	16,0%	24,8%	6,9%	26,5%	16,5%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	11,240	0,004	2	0,164	0,166	8,98
2	7,146	0,028	2	0,131	0,133	61,35
3	7,817	0,050	2	0,137	0,139	0,50
4	14,099	0,001	2	0,183	0,186	42,40
5	10,322	0,006	2	0,157	0,159	7,98
6	19,082	0,000	2	0,212	0,217	32,92

Анализата на добиените податоци по основа на ***етничката припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики само по однос на следните карактеристики и тоа: *пофалуваат усно* (138 или 33.9% и 109 или 26.8 %), *охрабруваат со манифестирање на верба* (132 или 32.4 % и 138 или 33.9%) *и мотивираат усно* (145 или 35.6% и 114 или 28%) каде што учениците од двата етникума највеќе ја избрале скалата ***секогаш***. Но истовремено кај учениците од наведените етникуми по истите карактеристики во значителна мера се појавуваа дистрибуција на фреквенции и во скалата ***понекогаш***. По однос на карактеристиката *охрабруваат писмено* и во двата етникума имаме најголема изборност во скалата ***понекогаш*** со јасна тенденција кон скалата секогаш. Кај карактеристиката *пофалуваат со гестови* учениците македонци се определиле за скалата ***понекогаш*** (84 или 20.66%), а учениците албанци скалата ***секогаш*** (77 или 18.9%), додека пак по однос на карактеристиката *мотивираат со ангажирање* учениците македонци највеќе се определиле за скалата ***секогаш*** (101

или 24.8%), додека учениците албанци за скалата ***понекогаш*** (108 или 26.5%). Можеме да заклучиме дека учениците македонци сметаат дека нивните наставници помалку ги пофалуваат со гестови и писмено ги охрабруваат, додека пак учениците албанци дека усно ги пофалуваат, усно ги мотивираат и ги мотивираат со ангажирање.

По однос на следните карактеристики не се појавија статистички значајни разлики и тоа за: *охрабрување со вклучување* (122 или 30% и 134 или 32.9%, статис.значај.0.122), *усно охрабрување* (139 или 34.2% и 143 или 35.1%, статис.значај.0.676), *мотивирање со оценка* (104 или 25.6% и 105 или 25.8%, статис.значај.0.219) со најчеста изборност на скалата на проценка ***секогаш,*** потоа *писмено пофалување* (84 или 20.6% и 92 или 22.6%, статис.значај.0.166) во скалата ***понекогаш*** и *мотивирање со гестови* (македонци-85 или 20.9% во скала ***секогаш*** и албанци-74 или 18.2% во скалата ***понекогаш***, со статис.значај.0.089).

Табела бр.3.в) Пофалби, охрабрувања, мотивирање (ученици-полова припадност)

Бр.	Карактеристика што ја практикувате		Ученици-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	**Охрабрува писмено**	f	48	98	65	37	72	87	407
		ft	44.1	88.1	78.8	40.9	81.9	73.2	407.0
		%	11.8%	24.1%	16.0%	9.1%	17.7%	21.4%	100%
2	**Мотивира со оценка**	f	18	96	97	20	64	112	407
		ft	19.7	82.9	108.4	18.3	77.1	100.6	407.0
		%	4.4%	23.6%	23.8%	4.9%	15.7%	27.5%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	8.042	0.018	2	0.139	0.141	40.93
2	7.039	0.030	2	0.130	0.132	18.30

Од добиените податоци по основа на ***половата припадност***, добиени се статистички значајни разлики само по однос на две карактеристики и тоа: *писмено охрабрување* кај ученици од женски пол во скалата ***понекогаш*** (98 или 24.1%), додека кај учениците од машки пол во скалата ***секогаш*** (87 или 24.1%) и *мотивирање со оценка*, кај ученици од двата пола во скалата ***секогаш*** (женски-97 или 23.8% и машки- 112 или 27.5%), со таа разлика што кај учениците од женски пол имаме скоро слична дистрибуција на фреквенции и во скалата ***понекогаш*** (96 или 23.6%). Накратко учениците од машки пол сметаат дека наставниците повеќе користат писмено охрабрување отколку учениците од женски пол.

По однос на следните карактеристики не се појавија статистички значајни разлики и тоа за: *усно пофалување* (машки-116 или 28.5% и женски-131 или 32.2%, стат.значај.0.737), *охрабрување со покажување на верба* (126 или 31% и 145 или 35.6%, стат.значај.0.192), *охрабрување со вклучување во активности* (124 или 30.5% и 132 или 32.4%, стат.значај.0.384), *усно охрабрување* (143 или 35.1% и 139 или 34.2%, статис.значај.0.289), *усно мотивирање* (129 или 31.7% и 130 или 31.9%, статис.значај.0.155), со најчеста изборност на скалата ***секогаш***, потоа *мотивирање со ангажирање* (87 или 21.4% и 86 или 21.1%, статис.значај.0.111) во скалата ***понекогаш***, потоа *писмено пофалување* (82 или 20.1% и 95 или 23.3%, стат.значај.0.358) и *мотивирање со гестови* (76 или 18.7% и 76 или 18.7%, стат.значај.0.327), машки пол во скала ***секогаш***, а женски пол во скала ***понекогаш*** како и *пофалување со гестови* (68 или 16.7% и 75 или 18.4%, стат.значај.0.923), машки пол во скала ***понекогаш***, а женски пол во скала ***секогаш.***

Четвртотто прашање од анкетниот лист – скалер за ученици е од *отворен тип* и се однесува на мислењата и ставовите на учениците во однос на тоа што преставува или карактеризира еден добар наставник, поточно што подразбираат под класификацијата добар наставник.

Од вкупно 407 ученици опфатени со истражувањето само 35 или 8.59% покажаа апстиненција или непотполно одговориле на поставеното прашање, додека пак 372 или 91.40% од учениците одговориле со давање на низа интересни податоци за одредени особености што според нив го карактеризираат еден добар наставник. Воглавно одговорите можеме да ги класифицираме во четри основни категории на особини и тоа:

1. *социјални-* праведен; умее да сослуша; користи хумор; соработува; сите ги третира како личности; мотивира; добар водител; советува; итн.
2. *емоционални-* грижлив; добар како личност; љубезен; расположен; ведар; искрен; ги сака учениците; храбар; верува во ученици; заштитник; не навредлив; пофалува; не љубоморен; стабилен; доверлив; итн.
3. *однесување-* се поставува како другар; дава шанси; не се поставува надмоќно; ги подржува и почитува учениците; сите подеднакво ги третира; умее да се контролира; не малтретира; не тепа; добро се однесува; е пристоен; не вика; толерантен; итн.

4. *професионални*- праведно оценува; добро предава; објаснува; користи нови наставни методи; е точен; поттикнува и мисли за понатамошното школување на учениците; следи иновации; итн.

Од анализата на добиените одговори можеме да заклучиме дека нема некоја видлива разлика помеѓу мислењата на учениците со различна полова и етничка припадност, од одделенска или предметна настава освен во тоа што учениците од предметна настава (за разлика од учениците од одделенска настава) почесто го потенцирале оценувањето, т.е праведноста на наставникот при оценување, потоа професионалните особини и самото однесување на наставникот. Имено учениците од предметна настава почесто ги навеле карактеристиките на социјалното, професионалното и самото однесување на наставникот, додека пак учениците од одделенска настава поеднакво ја навеле и емоционалната димензија што го сочинува еден добар наставник.

Петтото прашање од анкетниот лист – скалер за ученици е од *отворен тип* и се однесува на мислењата и ставовите на учениците околу основните карактеристики кои ја сочинуваат квалитетноста на односот меѓу нив и наставниците.

Од вкупниот број на анкетирани ученици само 39 или 9.58% дале непотполни одговори или пак апстенирале, додека пак 368 или 90.41% од опфатените ученици дале одговори кои можат да се класифицираат во одредени *социјални, емоционални, културолошки, професионални категории*. Односно учениците како најчести одговори и ги навеле следните: да се културни; да се почитуваат; да се сакаат; да не се караат; да не се некултурни; да не се попушта во оценки; заеднички да се учествува во оценувањето; постоење на искреност; дружење, меѓусебно слушање, разговор, грижа, почитување, толерантност, помош, разбирање, другарство, отвореност, мотивација; да постои ист однос спрема сите ученици; учениците да внимаваат на часови, да учат, да не се тепаат; да постои добра комуникација, да нема агресивност, да постои дисциплина; отворен однос; решавање проблеми, давање на идеи за подобрување; итн.

Можеме да заклучиме дека по однос на наведеното прашање учениците преку нивните одговори укажуваат на придавање на поголемо значење и улога на наставниците, а со тоа и имање на поголеми очекувања од истите во насока на постоење и градење на квалитетни односи меѓу нив. Истотака преку анализата на

добиените одговори е воочено дека учениците од Куманово и Гостивар, како и учениците од албанска етничка припадност (Скопје) имаат за нијанса, незначителна (но интересно за потенцирање) поголема зачестеност на одговори кои укажуваат на самокритичност, т.е согледување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците низ призмата на оставрување на сопствената улога како ученик, како и спремност кон придржување кон правилата значајни за наставникот. Имено истото укажува на почитување и подржување на авторитетот на наставникот (во наведените градови освен во Скопје) но не и на автократизмот, како и на вложениот труд на наставниците кон сопствено подобрување и унапредување. Истотака немаме појава на евидентни разлики во одговорите на учениците од различна полова припадност, како и на различна возраст.

Генерално по однос на наведеното прашање можеме да заклучиме дека учениците правилно ја протолкуваат и ја сваќаат проблематиката на квалитетот на односите меѓу наставниците и нив, сметајќи дека истиот зависи од двата субјекти во воспитно-образовниот процес и тоа во перманентна взаемна меѓузависност.

Со **шестото прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на учениците опфатени со истражувањето добивме податоци за карактеристиките кои ги применуваат наставниците кон учениците, т.е за наградувањето и казнувањето.

Табела бр.4.а) Награди и казни (ученици-одделенска и предметна настава)

Бр.	Карактеристика што применувате		Ученици-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Наградува вербално	f	3	26	172	29	109	68	407
		ft	15,8	66,7	118,5	16,2	68,3	121,5	407,0
		%	0,7%	6,4%	42,3%	7,1%	26,8%	16,7%	100%
2	Наградува писмено	f	2	34	165	38	114	54	407
		ft	19,8	73,1	108,2	20,2	74,9	110,8	407,0
		%	0,5%	8,4%	40,5%	9,3%	28,0%	13,3%	100%
3	Наградува со ангажирање	f	15	85	101	42	101	63	407
		ft	28,1	91,9	81,0	28,9	94,1	83,0	407,0
		%	3,7%	20,9%	24,8%	10,3%	24,8%	15,5%	100%
4	Наградува со гестови, движења	f	16	66	119	129	64	13	407
		ft	71,6	64,2	65,2	73,4	65,8	66,8	407,0
		%	3,9%	16,2%	29,2%	31,7%	15,7%	3,2%	100%
5	Наградува со храна, пијалоци	f	134	58	9	178	27	1	407
		ft	154,1	42,0	4,9	157,9	43,0	5,1	407,0
		%	32,9%	14,3%	2,2%	43,7%	6,6%	0,2%	100%
6	Наградува со предмети, подароци	f	118	71	12	171	34	1	407
		ft	142,7	51,9	6,4	146,3	53,1	6,6	407,0
		%	29,0%	17,4%	2,9%	42,0%	8,4%	0,2%	100%

7	Казнува усно,со зборови	f ft %	55 38,5 13,5%	99 106,2 24,3%	47 56,3 11,5%	23 39,5 5,7%	116 108,8 28,5%	67 57,7 16,5%	407 407,0 100%
8	Казнува со неангажирање	f ft %	146 124,9 35,9%	45 65,7 11,1%	10 10,4 2,5%	107 128,1 26,3%	88 67,3 21,6%	11 10,6 2,7%	407 407,0 100%
9	Казнува писмено, со оценки	f ft %	89 64,7 21,9%	84 92,8 20,6%	28 43,5 6,9%	42 66,3 10,3%	104 95,2 25,6%	60 44,5 14,7%	407 407,0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	117,178	0,000	2	0,473	0,537	15,80
2	131,862	0,000	2	0,495	0,569	19,75
3	22,913	0,000	2	0,231	0,237	28,15
4	173,179	0,000	2	0,546	0,652	64,20
5	23,853	0,000	2	0,235	0,242	4,94
6	32,009	0,000	2	0,270	0,280	6,42
7	17,922	0,000	2	0,205	0,210	38,52
8	19,903	0,000	2	0,216	0,221	10,37
9	30,570	0,000	2	0,264	0,274	43,46

Од добиените податоци прикажани во табелата бр.**4**.а), можеме да забележиме дека по однос на сите карактеристики меѓу учениците од ***одделенска и предметна настава*** постојат значајни статистички разлики. И тоа учениците од одделенска настава најчесто ја одбрале скалата ***секогаш*** по однос на карактеристиките: *наградуваат вербално* (оддел.-172 или 42.3%), *наградуваат писмено* (оддел.-165 или 40.5%), *наградува со ангажирање* (оддел.- 101 или 24.8%), *наградува со гестови, движења* (оддел.-119 или 29.2%) со најчест избор на скалата ***секогаш***, додека учениците од предметна настава на скалата ***понекогаш*** (109 или 26.8%; 114 или 28%; 101 или 24.8%) и скалата ***никогаш*** за карактеристиката *наградуваат со гестови, движења* (129 или 31.7%), што ни укажува на значително помала мера на примена на истите (комуникациски видови) во предметна настава. Што се однесува на карактеристиките *наградуваат со храна, тијалоци и наградува со предмети, подароци* иако и во двете независни варијабли имамс најголем процент на определба кон скалата ***никогаш*** (одделенска: 134 или 32.9%; 118 или 29% и предметна: 178 или 43.7% и 171 или 42%), сепак е интересен податокот на појавување на значителен број на фреквенции кај скалата ***понекогаш*** – кај учениците од одделенска настава (58 или 14.3% и 71 или 17.4%), укажувајќи за присутноста на наведените видови на наградување во одделенска настава (што не е толку чест случај во предметна настава).

Кај карактеристиката *казнува усно, со зборови* најчесто е избрана скалата ***понекогаш*** (99 или 24.3% и 116 или 28.5%), а интересно е податокот кој укажува на значителен број на определување на учениците од одделенска настава кон скалата ***никогаш*** (55 или 13.5%) наспроти учениците од предметна настава кои ја избрале скалата ***секогаш*** (67 или 16.5%). Околу карактеристиката *казнување со неангажирање* учениците од одделенска и предметна настава најчесто се определиле за скалата ***никогаш*** (146 или 35.9% и 107 или 28.3%) и интересно е податокот кој укажува на значителен број на определување на учениците од предметна настава кон скалата ***понекогаш*** (88 или 21.6 %). На крај по однос на карактеристиката *казнуваат писмено, со оценки*, учениците од одделенска настава најчесто се определиле за скалата ***никогаш*** (89 или 21.9%) и забележително за скалата ***понекогаш*** (84 или 20.6%), додека пак учениците од предметна настава кон скалата ***понекогаш*** (104 или 25.6%) и забележително кон скалата ***секогаш*** (60 или 14.7%), укажувајќи на поголема присутност на ваквиот вид на казнување во наведената популација.

По однос на карактеристиката *казнуваат физички* (160 или 39.3% и 154 или 37.8%, стат.значајн.0.493) во скалата ***никогаш*** и *казнување со гестови, гримаси, поглед* (108 или 26.5% и 94 или 23.1%, стат.значајн.0.257) во скалата ***понекогаш*** помеѓу учениците од одделенска и предметна настава не постојат статистички значајни разлики.

Табела бр.4.б) Награди и казни (ученици-етничка припадност)

Бр.	Карактеристика што применувате		Ученици-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	**Наградува вербално**	f	27	54	123	5	81	117	407
		ft	16,0	67,7	120,3	16,0	67,3	119,7	407,0
		%	6,6%	13,3%	30,2%	1,2%	19,9%	28,7%	100%
2	**Наградува писмено**	f	29	81	94	11	67	125	407
		ft	20,0	74,2	109,8	20,0	73,8	109,2	407,0
		%	7,1%	19,9%	23,1%	2,7%	16,5%	30,7%	100%
3	**Наградува со ангажирање**	f	39	94	71	18	92	93	407
		ft	28,6	93,2	82,2	28,4	92,8	81,8	407,0
		%	9,6%	23,1%	17,4%	4,4%	22,6%	22,9%	100%
4	**Наградува со гестови, движења**	f	84	53	67	61	77	65	407
		ft	72,7	65,2	66,2	72,3	64,8	65,8	407,0
		%	20,6%	13,0%	16,5%	15,0%	18,9%	16,0%	100%
5	**Наградува со храна, пијалоци**	f	178	19	7	134	66	3	407
		ft	156,4	42,6	5,0	155,6	42,4	5,0	407,0
		%	43,7%	4,7%	1,7%	32,9%	16,2%	0,7%	100%

6	Наградува со предмети, подароци	f	168	27	9	121	78	4	407
		ft	144,9	52,6	6,5	144,1	52,4	6,5	407,0
		%	41,3%	6,6%	2,2%	29,7%	19,2%	1,0%	100%
7	Казнува физички, телесно	f	176	26	2	138	63	2	407
		ft	157,4	44,6	2,0	156,6	44,4	2,0	407,0
		%	43,2%	6,4%	0,5%	33,9%	15,5%	0,5%	100%
8	Казнува со неангажирање	f	114	85	5	139	48	16	407
		ft	126,8	66,7	10,5	126,2	66,3	10,5	407,0
		%	28,0%	20,9%	1,2%	34,2%	11,8%	3,9%	100%
9	Казнува писмено, со оценки	f	82	90	32	49	98	56	407
		ft	65,7	94,2	44,1	65,3	93,8	43,9	407,0
		%	20,1%	22,1%	7,9%	12,0%	24,1%	13,8%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	20,673	0,000	2	0,220	0,225	15,96
2	13,810	0,001	2	0,181	0,184	19,95
3	10,707	0,005	2	0,160	0,162	28,43
4	8,107	0,017	2	0,140	0,141	64,84
5	33,791	0,000	2	0,277	0,288	4,99
6	34,336	0,000	2	0,279	0,290	6,48
7	19,978	0,000	2	0,216	0,222	2,00
8	18,523	0,000	2	0,209	0,213	10,47
9	15,196	0,001	2	0,190	0,193	43,89

Табела бр.4.в) Награди и казни (ученици-полова припадност)

Бр.	Карактеристика што применуваме		Ученици-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	Наградува вербално	f	22	59	130	10	76	110	407
		ft	16,6	70,0	124,4	15,4	65,0	115,6	407,0
		%	5,4%	14,5%	31,9%	2,5%	18,7%	27,0%	100%
2	Наградува писмено	f	23	64	124	17	84	95	407
		ft	20,7	76,7	113,5	19,3	71,3	105,5	407,0
		%	5,7%	15,7%	30,5%	4,2%	20,6%	23,3%	100%
3	Наградува со ангажирање	f	21	100	90	36	86	74	407
		ft	29,6	96,4	85,0	27,4	89,6	79,0	407,0
		%	5,2%	24,6%	22,1%	8,8%	21,1%	18,2%	100%
4	Наградува со храна, пијалоци	f	172	37	2	140	48	8	407
		ft	161,7	44,1	5,2	150,3	40,9	4,8	407,0
		%	42,3%	9,1%	0,5%	34,4%	11,8%	2,0%	100%
5	Казнува со неангажирање	f	149	57	5	104	76	16	407
		ft	131,2	69,0	10,9	121,8	64,0	10,0	407,0
		%	36,6%	14,0%	1,2%	25,6%	18,7%	3,9%	100%
6	Казнува писмено, со оценки	f	80	82	49	51	106	39	407
		ft	67,9	97,5	45,6	63,1	90,5	42,4	407,0
		%	19,7%	20,1%	12,0%	12,5%	26,0%	9,6%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	7,765	0,021	2	0,137	0,138	15,41
2	6,899	0,032	2	0,129	0,130	19,26
3	6,017	0,049	2	0,121	0,122	27,45
4	7,763	0,021	2	0,137	0,138	4,82
5	15,949	0,000	2	0,194	0,198	10,11
6	10,081	0,006	2	0,155	0,157	42,38

Анализата на добиените податоци по основа на ***етничката и половата припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики по однос на следните карактеристики и тоа: *усно наградување* (македонци- 123 или 30.2% и албанци- 117 или 28.7% машки-110 или 27% и женски-130 или 31.9%) , *писмено наградување* (94 или 23.1% и 125 или 30.7%; машки-95 или 23.3% и женски-124 или 30.5%) во скалата ***секогаш,*** потоа *наградува со ангажирање* (македонци-94 или 23.1%; машки-86 или 21.1% и женски-100 или 24.6% во скалата ***понекогаш***, албанци-93 или 22.6% во скалата ***секогаш***). За карактеристиката *наградува со гестови, движења* (македонци-84 или 20.6% во скалата ***никогаш*** и албанци-77 или 18.9% во скалата***понекогаш***), а за карактеристиките *наградува со храна, пијалоци, наградува со предмети, подароци* (во етничка припадност), *казнува физички, телесно* (етничка припадност), *казнува со неангажирање* најголема определеност имаме во скалата ***никогаш***, додека пак за *писмено казнување* во скалата ***понекогаш***. Од наведеното можеме да заклучиме дека учениците од македонска етничка припадност се поделени околу прашањето за наведените видови наградување, додека учениците албанци околу физичкото и писменото казнување. По однос на половата припадност учениците од машки пол се на мислење дека наставниците недоволно ги наградуваат усно, писмено, со ангажирање и со храна и пијалоци, додека учениците од женски пол сметаат дека наставниците помалку ги казнуваат со неангажирање или пак писмено, со оценки. По однос на следните карактеристики помеѓу мислењата на учениците од различна *етничка и полова припадност* не се појавија статистички значајни разлики и тоа за: *казнуваат усно* (македонци-100 или 24.6% и албанци-115 или 28.3%, стат.значајн.0.193; машки-96 или 23.6% и женски-119 или 29.2%, стат.знаќајн.0.320) во скалата ***понекогаш*** и *казнување со гестови, гримаси, поглед* (македонци-91 или 22.4% во скалата ***никогаш*** и албанци-112 или 27.5% во скалата ***понекогаш***, стат.значајн.0.083; машки-103 или 25.3% и женски-99 или 24.3% во скалата ***понекогаш***, стат.значајн.0.088). Истотака по однос на одредени карактеристики помеѓу мислењата на учениците од различна *полова припадност* не се појавија статистички значајни разлики и тоа за: *казнуваат физички, телесно* (144 или 35.4% и 170 или 41.8%, стат.значајн.0.227), *наградуваат со гестови* (67 или 16.5% и 78 или 19.2%, стат.значајн.0.817), *наградуваат со предмети,*

подароци (139 или 34.2% и 151 или 37.1%, стат.значајн.0.971) со најчеста изборност на скалата за проценка ***никогаш***.

Седмото прашање од анкетниот лист – скалер, ни овозможи преку мислењата и ставовите на учениците опфатени со истражувањето да добиеме податоци за видови на односи кои постојат меѓу учениците и наставниците, преку согледување и на кооперативноста и компетитивноста.

Табела бр.5.а) Видови на односи (ученици-одделенска и предметна настава)

Бр.	Видови односи		Ученици-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	**Пријателски односи**	f	4	16	181	4	106	96	407
		ft	4,0	60,3	136,8	4,0	61,7	140,2	407,0
		%	1,0%	3,9%	44,5%	1,0%	26,0%	23,6%	100%
2	**Заедничко донесување на одлуки и договарање**	f	14	26	161	27	110	69	407
		ft	20,2	67,2	113,6	20,8	68,8	116,4	407,0
		%	3,4%	6,4%	39,6%	6,6%	27,0%	17,0%	100%
3	**Непријателски односи**	f	177	20	4	139	60	7	407
		ft	156,1	39,5	5,4	159,9	40,5	5,6	407,0
		%	43,5%	4,9%	1,0%	34,2%	14,7%	1,7%	100%
4	**Взаемна соработка**	f	4	22	175	8	73	125	407
		ft	5,9	46,9	148,2	6,1	48,1	151,8	407,0
		%	1,0%	5,4%	43,0%	2,0%	17,9%	30,7%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	92,429	0,000	2	0,430	0,477	3,95
2	92,757	0,000	2	0,431	0,477	20,25
3	25,330	0,000	2	0,242	0,249	5,43
4	36,990	0,000	2	0,289	0,301	5,93

Резултатите од одговорите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** презентирани во табелата бр.5.а) ни укажуваат на постоење на значителни статистички разлики по однос на сите наведени карактеристики и тоа: *пријателски односи* и *заедничко донесување на одлуки и договарање* учениците од одделенска настава најчесто ја избрале скалата ***секогаш*** (181 или 44.5%; 161 или 39.6%), додека пак кај учениците од предметна настава најчесто се определиле за скалата ***понекогаш*** (106 или 26 %;110 или 27%). По однос на карактеристиката *непријателски односи* учениците и од одделенска и од предметна настава повеќе се определиле за скалата ***никогаш*** (177 или 43.5% и 139 или 77.6%), но интересен е појавата на значителен број на фреквенции на скалата ***понекогаш*** (60 или 14.7%) кај учениците од предметна настава, што ни укажува на постоење на одредени "не добри,, односи меѓу учениците и наставниците. Истотака по однос на карактеристиката *взаемна соработка* и во двете независни варијабли најчесто

е избрана скалата ***секогаш*** (175 или 43% и 125 или 30.7%), но интересен е појавувањето на значителен број на фреквенции кај учениците од предметна настава во скалата ***понекогаш*** (73 или 17.9%), значи имаме помал степен на соработка меѓу учениците и наставниците.

Табела бр.5.б) Видови на односи (ученици-етничка припадност)

Бр.	Видови односи		Ученици-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	Непријателски односи	f	171	26	7	145	54	4	407
		fi	158.4	40.1	5.5	157.6	39.9	5.5	407.0
		%	42.0%	6.4%	1.7%	35.6%	13.3%	1.0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	12.755	0.002	2	0.174	0.177	5.49

Од добиените податоци по основа на ***етничката припадност*** е добиена статистички значајна разлика само по однос на карактеристиката постоење на *непријателски односи* (македонци-171 или 42% и албанци-145 или 35.6%) во скалата на проценка ***никогаш***, но истотака кај учениците од албанско етничка припадност имаме значителен број на определеност и во скалата ***понекогаш*** и помалку во скалата ***секогаш***. Ова ни укажува за признавање на постоење на одредени ладни, одбојни, несоработувачки односи со наставниците (кај албанскиот етникум).

По однос на останатите наведени карактеристики на видови односи не постојат статистички значајни разлики и тоа за: *пријателски односи* (143 или 35.1% и 134 или 32.9%, стат.значајн.0.447), *заедничко донесување на одлуки и договарање* (107 или 26.3% и 123 или 30.2%, стат.значајн.0.249) и *взаемна соработка* (147 или 36.1% и 153 или 37.6%, стат.значајн.0.065) со најчеста изборност на скалата за проценка ***секогаш***.

Табела бр.5.в) Видови на односи (ученици-полова припадност)

Бр.	Видови односи		Ученици-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	Пријателски односи	f	3	77	131	5	45	146	407
		fi	4,1	63,2	143,6	3,9	58,8	133,4	407,0
		%	0,7%	18,9%	32,2%	1,2%	11,1%	35,9%	100%
2	Взаемна соработка	f	6	38	167	6	57	133	407
		fi	6,2	49,3	155,5	5,8	45,7	144,5	407,0
		%	1,5%	9,3%	41,0%	1,5%	14,0%	32,7%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	9.165	0.010	2	0.148	0.150	3.85
2	7.110	0.029	2	0.131	0.132	5.78

Анализата на добиените податоци по основа на ***полова припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики по однос на следните карактеристики и тоа: постоење на *пријателски односи* во скалата ***секогаш*** (машки-146 или 35.9% и женски 131 или 32.2%) со тенденција кај учениците од женски пол за јасно определување кон скалата ***понекогаш*** и негување на *взаемна соработка* истотака во скалата ***секогаш*** (машки-133 или 32.& и женски-167 или 41%), со значителна определеност на учениците од машки пол кон скалата ***понекогаш***. Нашата констатација е дека учениците од женски пол се поскептични кон постоењето на пријателски односи меѓу нив и наставниците, додека пак учениците од машки пол за постоење на взаемна соработка.

По однос на карактеристиката *заедничко донесување на одлуки и договарање* (машки-106 или 26% и женски-124 или 30.5%, стат.значајн.0.473) во скалата ***секогаш*** и *непријателски односи* (144 или 35.4% и 172 или 42.3%, стат.значајн.0.135) во скалата ***никогаш*** помеѓу учениците од одделенска и предметна настава не постојат статистички значајни разлики, што е за пофалување.

Осмото прашање од анкетниот лист-скалер за ученици е од *отворен тип* и се однесува на мислењата и ставовите на учениците за причините, факторите и сл. кои допринесуваат за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците.

На наведеното прашање од вкупно 407 опфатени ученици одговориле 392 или 96.31% додека пак 15 или 3.68% апстенирале или даде непотполни одговори.

Како најчести причинители, фактори кои допринесуваат за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците се наведуваат следните: добра, квалитетна комуникација; меѓусебно разбирање, слушање, неприменување на физички казни, непостоење на страв; постоење на љубов; дисциплина; правилно, позитивно однесување; постоење и негување на пријателски односи; правилно оценување; постоење на волја, меѓусебно почитување, толерантност, разбирање, трпељивост, помош, советување, соработка, добрина, одговорност; запазување на правото на сопствено мислење; давање на додатни информации, блискост, отвореност; повеќе ангажирање, учење; ведрина, поминување на повеќе време заедно; водење на грижа за проблемите на ученикот; итн.

Воглавно од дадените одговори можеме да заклучиме дека: не постојат значајни разлики помеѓу учениците од одделенска, предметна настава, од различна етничка или полова припадност. Односно учениците како причинители, фактори кои придонесуваат кон поквалитетни односи меѓу нив и наставниците меѓудругото го наведуваат недостатокот на време за остварување на поблиска комуникација, "средба,, меѓу нив, потоа постоење на мал број на воннаставни, слободни активности, како и на недоволна взаемна доверба, советување и помош во надминување на одредени проблеми. Истотака во однос на наведеното прашање интересни се и појавените одговори кај еден дел од учениците кои ни укажуваат и на поставеноста на дисциплината и објективното, транспарентното оценување на учениците од страна на наставниците.

Со **деветото прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на учениците опфатени со истражувањето добивме податоци за видовите пристап кои ги применуваат наставниците кон учениците, односно и за карактеристиките на воспитниот стил на наставниците.

Табела бр.6.а) Видови пристап (ученици-одделенска и предметна настава)

Бр.	Видови пристап		Ученици-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Подржува централизиран, затворен пристап	f	117	45	39	95	95	16	407
		fi	104.7	69.1	27.2	107.3	70.9	27.8	407.0
		%	28.7%	11.1%	9.6%	23.3%	23.3%	3.9%	100%
2	Подржува само одредени ученици	f	156	24	21	105	77	24	407
		fi	128.9	49.9	22.2	132.1	51.1	22.8	407.0
		%	38.3%	5.9%	5.2%	25.8%	18.9%	5.9%	100%
3	Подржува недоследен пристап	f	158	25	18	117	62	27	407
		fi	135.8	43.0	22.2	139.2	44.0	22.8	407.0
		%	38.8%	6.1%	4.4%	28.7%	15.2%	6.6%	100%
4	Подржува отворен пристап	f	1	18	182	7	50	149	407
		fi	4.0	33.6	163.5	4.0	34.4	167.5	407.0
		%	0.2%	4.4%	44.7%	1.7%	12.3%	36.6%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	29,701	0,000	2	0,261	0,270	27,16
2	37,922	0,000	2	0,292	0,305	22,22
3	23,590	0,000	2	0,234	0,241	22,22
4	22,791	0,000	2	0,230	0,237	3,95

Од добиените податоци прикажани во табелата бр.6.а), можеме да забележиме дека по однос на сите наведени карактеристики меѓу учениците од ***одделенска и предметна настава*** постојат значајни статистички разлики. Имено учениците од

одделенска и предметна настава најчесто се определиле за скалата ***никогаш*** по однос на карактеристиките: *подржува централизиран, затворен пристап* (117 или 28.7% и 95 или 23.3%), *подржува само одредени ученици* (156 или 38.3% и 105 или 25.8%) и *подржува недоследен пристап* (158 или 38.8% и 117 или 28.7%). Интересен е податокот дека учениците од предметна настава истотака по однос на наведените карактеристики во значителна мера се определиле и за скалата ***понекогаш*** (95 или 23.3%; 77 или 18.9%; 62 или 15.2%), насочувајќи нè кон заклучокот дека кај истите меѓудругото постојат мислења и ставови кои не одат во прилог на постоење процентуално развиен демократски воспитен стил кај наставниците од предметна настава, поточно истиот има помалку карактеристики на автократски и анархичен воспитен стил. Во прилог на наведеното се и податоците добиени по однос на карактеристиката *подржува отворен пристап* каде што учениците од одделенска и предметна настава најчесто се определиле за скалата на проценка ***секогаш*** (182 или 44.7% и 149 или 36.6%), со појава на значаен број на определени одговори на учениците од предметна настава и во скалата на проценка ***понекогаш*** (50 или 12.3%).

Табела бр.6.б) Видови пристап (ученици-етничка припадност)

Бр.	Видови пристап		Ученици-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			и	п	с	и	п	с	
1	Подржува централизиран, затворен пристап	f	122	59	23	90	81	32	407
		ft	106,3	70,2	27,6	105,7	69,8	27,4	407,0
		%	30,0%	14,5%	5,7%	22,1%	19,9%	7,9%	100%
2	Подржува отворен пристап	f	8	34	162	0	34	169	407
		ft	4,0	34,1	165,9	4,0	33,9	165,1	407,0
		%	2,0%	8,4%	39,8%	0,0%	8,4%	41,5%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	9,758	0,008	2	0,153	0,155	27,43
2	8,146	0,017	2	0,140	0,141	3,99

Табела бр.6.в) Видови пристап (ученици-полова припадност)

Бр.	Видови пристап		Ученици-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			и	п	с	и	п	с	
1	Подржува централизиран, затворен пристап	f	129	65	17	83	75	38	407
		ft	109,9	72,6	28,5	102,1	67,4	26,5	407,0
		%	31,7%	16,0%	4,2%	20,4%	18,4%	9,3%	100%
2	Подржува недоследен пристап	f	153	48	10	122	39	35	407
		ft	142,6	45,1	23,3	132,4	41,9	21,7	407,0
		%	37,6%	11,8%	2,5%	30,0%	9,6%	8,6%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	18.185	0.000	2	0.207	0.211	26.49
2	17.786	0.000	2	0.205	0.209	21.67

Анализата на добиените податоци по основа на ***етничка и полова припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики по однос на следните карактеристики и тоа: постоење на *централизиран пристап* во скалата ***никогаш*** (македонци-122 или 30% и албанци-90 или 22.1%; машки-83 или 20.4% и женски-129 или 31.7%), потоа *недоследен пристап* во скалата ***никогаш*** (машки-122 или 30% и женски- 153 или 37.6%) и *подржуваат отворен пристап* во скалата ***секогаш*** (македонци-162 или 39.8% и албанци-169 или 41.5%). Можеме да констатираме дека учениците албанци и учениците од машки пол сметаат дека нивните наставници имаат по конзервативен воспитен стил, односно одредени елементи на автократски воспитен стил. Од друга страна учениците албанци истотака сметаат (за нијанса) дека постои отворен пристап, поголема демократичност во односите со наставниците (отколку учениците македонци). Учениците од машки пол се истотака на мислење дека еден дел од нивните наставници подржуваат недоследен пристап, т.е елементи на анархичен воспитен стил.

По однос на останатите наведени карактеристики на видови пристап не постојат статистички значајни разлики и тоа за: *подржува само одредени ученици* (македонци-124 или 30.5% и 137 или 33.7%, стат.значајн.0.181; машки-118 или 29% и женски-143 или 35.1%, стат.значај.0.216, во скала ***никогаш***), *подржува недоследен пристап* (македонци-140 или 34.4% и 135 или 33.2%, стат.значајн.0.337, во скала ***никогаш***) и *подржува отворен пристап* (машки-155 или 38.1% и женски-176 или 43.2%, стат.значај.0.519, во скала ***секогаш***).

Десеттото прашање од анкетниот лист – скалер, ни овозможи преку мислењата и ставовите на учениците опфатени со истражувањето да добиеме податоци за социосмоционалната клима која владее и се негува во основните училишта.

Табела бр.7.а) Социоемоционална клима (ученици-одделенска и предметна настава)

Бр.	Карактеристика која ја потикнуваме		Ученици-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Позитивност	f	5	27	169	3	101	102	407
		ft	4,0	63,2	133,8	4,0	64,8	137,2	407,0
		%	1,2%	6,6%	41,5%	0,7%	24,8%	25,1%	100%
2	Чувство на припадност	f	18	41	142	25	131	49	407
		ft	21,3	85,2	94,6	21,7	86,8	96,4	407,0
		%	4,4%	10,1%	35,0%	6,2%	32,3%	12,1%	100%
3	Верба во другите	f	13	29	159	23	120	63	407
		ft	17,8	73,6	109,6	18,2	75,4	112,4	407,0
		%	3,2%	7,1%	39,1%	5,7%	29,5%	15,5%	100%
4	Пријатност	f	0	16	185	6	85	115	407
		ft	3,0	49,9	148,2	3,0	51,1	151,8	407,0
		%	0,0%	3,9%	45,5%	1,5%	20,9%	28,3%	100%
5	Рамноправност	f	2	26	173	10	75	121	407
		ft	5,9	49,9	145,2	6,1	51,1	148,8	407,0
		%	0,5%	6,4%	42,5%	2,5%	18,4%	29,7%	100%
6	Доверливост	f	3	60	138	25	77	104	407
		ft	13,8	67,7	119,5	14,2	69,3	122,5	407,0
		%	0,7%	14,7%	33,9%	6,1%	18,9%	25,6%	100%
7	Радост	f	0	11	190	7	97	102	407
		ft	3,5	53,3	144,2	3,5	54,7	147,8	407,0
		%	0,0%	2,7%	46,7%	1,7%	23,8%	25,1%	100%
8	Почитување на различностите	f	3	16	182	16	82	108	407
		ft	9,4	48,4	143,2	9,6	49,6	146,8	407,0
		%	0,7%	3,9%	44,7%	3,9%	20,1%	26,5%	100%
9	Соработка	f	0	18	182	10	54	142	407
		ft	4,9	35,6	160,0	5,1	36,4	164,0	407,0
		%	0,0%	4,4%	44,7%	2,5%	13,3%	34,9%	100%
10	Прифаќање на другиот	f	3	34	164	13	100	93	407
		ft	7,9	66,2	126,9	8,1	67,8	130,1	407,0
		%	0,7%	8,4%	40,3%	3,2%	24,6%	22,9%	100%
11	Постигнување на повисоки цели	f	0	20	181	10	64	132	407
		ft	4,9	41,5	154,6	5,1	42,5	158,4	407,0
		%	0,0%	4,9%	44,5%	2,5%	15,7%	32,4%	100%
12	Индивидуален развој	f	8	21	172	19	108	79	407
		ft	13,3	63,7	124,0	13,7	65,3	127,0	407,0
		%	2,0%	5,2%	42,3%	4,7%	26,5%	19,4%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	59,793	0,000	2	0,358	0,383	3,95
2	93,485	0,000	2	0,433	0,480	21,29
3	99,822	0,000	2	0,444	0,495	17,78
4	69,421	0,000	2	0,382	0,413	2,96
5	38,247	0,000	2	0,293	0,307	5,93
6	24,114	0,000	2	0,237	0,243	13,83
7	101,956	0,000	2	0,448	0,501	3,46
8	72,176	0,000	2	0,388	0,421	9,38
9	33,882	0,000	2	0,277	0,289	0,49
10	58,320	0,000	2	0,354	0,379	7,90
11	40,663	0,000	2	0,301	0,316	4,94
12	97,567	0,000	2	0,440	0,490	13,33

Резултатите од одговорите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** презентирани во табелата бр.7.а) ни укажуваат на постоење на значителни статистички разлики во нивните мислења и ставови по однос на прашањето за социоемоционалната клима. По однос на карактеристиките: *позитивност, пријатност, рамноправност, доверливост, радост, почитување на различности, соработка и постигнување на повисоки цели* учениците од одделенска и предметна настава најчесто се определиле за скалата на проценка ***секогаш***, но истотака кај учениците од предметна настава не е занемарување и бројот на фреквенции во скалата ***понекогаш***. Истото ни укажува на постоење на одредени слабости и недостатоци околу прашањето на квалитетот на социоемоционалната клима во предметната наспроти одделенската настава.

По однос на карактеристиките *чуство на припадност, верба во другите, прифаќање на другиот и индивидуален развој* учениците од одделенска настава најчесто се определиле за скалата ***секогаш*** (142 или 35%; 159 или 39.1%; 164 или 40.3%; 172 или 42.3%), додека пак учениците од предметна настава за скалата ***понекогаш*** (131 или 32.3%; 120 или 29.5%; 100 или 24.6%; 108 или 26.5%), укажувајќи на постоење на повоочливи разлики по однос на наведените карактеристики во двете независни варијабли. Од друга страна истотака интересен е податокот на појавување на одреден број на ученици од предметна настава кои се определиле за скалата ***никогаш*** што може да ни послужи како добар показател според кој можеме да ги воочиме слабостите и на квалитетот на социоемоционаланата клима во наведениот подситем на образование.

Табела бр.7.б) Социоемоционална клима (ученици-етничка припадност)

Бр.	Карактеристика која ја потикнувате		Ученици-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	**Позитивност**	f fi %	0 4,0 0,0%	53 64,2 13,0%	151 135,8 37,1%	8 4,0 2,0%	75 63,8 18,4%	120 135,2 29,5%	407 407,0 100%
2	**Доверливост**	f fi %	25 14,0 6,1%	81 68,7 19,9%	98 121,3 24,1%	3 14,0 0,7%	56 68,3 13,8%	144 120,7 35,4%	407 407,0 100%
3	**Радост**	f fi %	7 3,5 1,7%	65 54,1 16,0%	132 146,4 32,4%	0 3,5 0,0%	43 53,9 10,6%	160 145,6 39,3%	407 407,0 100%
4	**Почитување на различностите**	f fi %	4 9,5 1,0%	47 49,1 11,5%	153 145,4 37,6%	15 9,5 3,7%	51 48,9 12,5%	137 144,6 33,7%	407 407,0 100%

5	Прифаќање на другиот	f	2	58	144	14	76	113	407
		ft	8,0	67,2	128,8	8,0	66,8	128,2	407,0
		%	0,5%	14,3%	35,4%	3,4%	18,7%	27,8%	100%
6	Постигнување на повисоки цели	f	1	43	160	9	41	153	407
		ft	5,0	42,1	156,9	5,0	41,9	156,1	407,0
		%	0,2%	10,6%	39,3%	2,2%	10,1%	37,6%	100%
7	Индивидуален развој	f	17	73	114	10	56	137	407
		ft	13,5	64,7	125,8	13,5	64,3	125,2	407,0
		%	4,2%	17,9%	28,0%	2,5%	13,8%	33,7%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	15,325	0,000	2	0,190	0,194	3,99
2	30,589	0,000	2	0,264	0,274	13,97
3	14,164	0,001	2	0,183	0,187	3,49
4	7,412	0,025	2	0,134	0,135	9,48
5	15,155	0,001	2	0,189	0,193	7,98
6	6,602	0,037	2	0,126	0,127	4,99
7	6,160	0,046	2	0,122	0,123	13,47

Табела бр.7.в) Социоемоционална клима (ученици-полова припадност)

Бр.	Карактеристика која ја потикнуваме		Ученици-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	Позитивност	f	7	73	131	1	55	140	407
		ft	4,1	66,4	140,5	3,9	61,6	130,5	407,0
		%	1,7%	17,9%	32,2%	0,2%	13,5%	34,4%	100%
2	Почитување на различностите	f	7	63	141	12	35	149	407
		ft	9,9	50,8	150,3	9,1	47,2	139,7	407,0
		%	1,7%	15,5%	34,6%	2,9%	8,6%	36,6%	100%
3	Постигнување на повисоки цели	f	8	50	153	2	34	160	407
		ft	5,2	43,5	162,3	4,8	40,5	150,7	407,0
		%	2,0%	12,3%	37,6%	0,5%	8,4%	39,3%	100%
4	Индивидуален развој	f	16	80	115	10	49	136	407
		ft	13,5	67,0	130,4	12,5	62,0	120,6	407,0
		%	3,9%	19,7%	28,3%	2,5%	12,1%	33,5%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	6,787	0,034	2	0,128	0,129	3,85
2	8,996	0,011	2	0,147	0,149	9,15
3	6,260	0,044	2	0,123	0,124	4,82
4	9,976	0,007	2	0,155	0,157	12,49

Анализата на добиените податоци по основа на ***етничка и полова припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики по однос на следните карактеристики: *позитивност, почитување на различности, постигнување на повисоки цели, и индивидуален развој*, каде што учениците најчесто се определиле за скалата на проценка ***секогаш***. Интересен е податокот дека кај учениците од албанскиот етникум (освен за карактеристиката индивидуален развој) и од женски пол по наведените карактеристики се појавуваат и еден одреден број на резултати кои се распределени во скалата ***понекогаш*** за разлика од учениците од

македонскиот етникум и од машки пол. Од друга страна по основа на етничка припадност имаме статистичка заначајна разлика уште и по однос на следните карактеристики: *доверливост*(98 или 24.1% и 144 или 35.4%), *радост* (132 или 32.4% и 160 или 39.3%) и *прифаќање на другиот* (144 или 35.4% и 113 или 27.8%) кои се во скалата ***секогаш***. Интересен е податокот дека учениците-македонци покажуваат на постоење на помал степен на доверливост и радост во основните училишта, додека учениците-албанци за прифаќање на другиот.

Статистички значајни разлики не се добија по однос на следните карактеристики: *чуство на припадност* (македонци-97 или 23.8% и албанци-95 или 23.3%, стат.значајн.0.852, во скала ***секогаш***; машки-100 или 24.6% во скала ***секогаш*** и женски-94 или 23.1%, во скала ***понекогаш,*** стат.значај.0.299), *верба во другите* (македонци-118 или 29% и албанци-104 или 25.6%, стат.значајн.0.406; машки-100 или 24.6% и женски-122 или 30%,стат.значај.0.319), *пријатност* (македонци-152 или 37.2% и албанци-148 или 36.4%, стат.значајн.0.932; машки-144 или 35.4% и женски-156 или 38.1%,стат.значај.0.316), *рамноправност* (македонци-150 или 36.9% и албанци-144 или 35.4%, стат.значајн.0.762; машки-136 или 33.4% и женски-158 или 38.8%,стат.значај.0.163), *соработка* (македонци-168 или 41.2% и албанци-157 или 38.6%, стат.значајн.0.295; машки-158 или 38.8% и женски-167 или 41%,стат.значај.0.068), со најчеста изборност на скалата ***секогаш***. Истотака статистички значајни разлики не добивме и по однос на карактеристиките: *доверливост* (машки-118 или 29% и женски-124 или 30.5%, стат.значајн.0.622), *радост* (машки-149 или 36.6% и женски-143 или 35.1%, стат.значајн.0.063) и *прифаќање на другиот* (машки-127 или 31.2% и женски-130 или 31.9%, стат.значајн.0.550) со најчест избор на скалата на проценка ***секогаш***.

Со **единаесеттото прашање** од анкетниот лист – скалер кој е од *комбиниран тип*, преку мислењата и ставовите на учениците опфатени со истражувањето добивме податоци за учеството на учениците во одредени активности кои ги организира нивното училиште.

Табела бр. 8.а) Учество на учениците во активности на училиштето

Бр.	Учество во активности во училиште		Ученици-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			да	не	не занам	да	не	не занам	
1	Учество во активности во училиште	f	131	69	1	109	97	0	407
		ft	118,5	82,0	0,5	121,5	84,0	0,5	407,0
		%	32,2%	17,0%	0,2%	26,8%	23,8%	0,0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	7.679	0.022	2	0.136	0.137	0.49

Од добиените резултати по наведеното прашање можеме да заклучиме дека постои значајна статистичка разлика. Поконкретно поголемиот број на ученици од ***одделенска и од предметна настава*** се вклучени во одредени активности организирани од страна на училиштата, но истотака имаме еден завиден број на ученици од предметна настава кои не се опфатени со ниедна активност. Можеме да заклучиме дека евидентна е појавата на губење на интерес кај учениците од предметна настава за воннаставните активности организирани од страната на нивните училишта.

По однос на ***етничка и полова припадност*** немаме појавување на статистички значајни разлики (македонци-130 или 31.9% и албанци-110 или 27%, стат.значајн.0.079; машки-112 или 27.5% и женски-128 или 31.4%,стат.значај.0.469), потврдно одговориле што значи вклученоста на учениците е скоро идентична.

Поставеното прашање е од комбиниран тип поради добивање на податоци за видот на организирани воннаставни, слободни активности од страна на училиштата, потоа поради бројот и видот на учество на учениците, како и поради поврзаноста со следното прашање кое се однесува на промената или константноста во однесувањето на наставниците кон ученикот при реализирање и изведување на настава или одредени видови на воннаставни, слободни активности. Така како најчести видови на учество во воннаставни, слободни активности се наведуваат следните: а) *одделенска настава*- приредби, натпревари, патрони празници, рецитаторски секции, свирење на одредени инструменти, танцување, драматизациски секции, спорт; б) *предметна настава* – хор, рецитал. Драмска секција, училишен оркестар, библиотекарска секција, ликовна секција, училишни натпревари, спорт, прва помош, информатиак, курсеви, танцување, фолклор, итн.

Како генерални заклучоци можеме да наведеме дека:

- видот и формата на воннаставните, слободните активности зависи од понудата на самото основно училиште;

- воннаставните, слободните активности во одделенска настава се изведуваат со помал обем и вид согласно со поставеноста на одделенската настава;
- во одделенска настава (за разлика од предметна настава) се воочува тенденцијата кон вклучување на повеќе ученици со различен училишен успех во воннаставните, слободните активности;
- учество на одредени ученици во повеќе видови на воннаставните, слободните активности, како и постоење на ученици кои не се вклучени и не учествуваат ниту во еден;
- постои мала разлика помеѓу учениците со различна полова припадност во однос на изборот на воннаставните, слободните активности, односно учениците од машки пол често избираат спорт како што е футбалот;
- иако не можеме да извлечеме генерален заклучок врз основа само на опфатените училишта, сепак е забележана тенденцијата за учество на учениците во разни видови на воннаставните, слободните активности кои се организираат независно од самото училиште, т.е се вон училиштето (како курсеви, спортски, музички, итн. активности).

Дванаесеттото прашање од анкетниот лист-скалер за ученици е од *комбиниран тип* и се однесува на мислењата на истите за постоење на разлики во однесувањето на наставниците како и определување во кои видови на настава и воннаставни активности.

Од добиените податоци можеме да забележиме дека во најголем број на случаји учениците од одделенска и предметна настава со различна етничка и полова припадност се определиле за:

а) **настава** (од вкупно 253 или 34.7%: оддел.-156 или 61.7% и предмет.-96 или 37.9%, стат.значајн. 0.204;македон.-116 или 45.8% и албан.-136 или 53.8%, стат.значајн.0.280; машки-130 или 51.4% и женски-122 или 48.2%, стат.значајн.0.303),

б) **воннаставни активности** (од вкупно 253 или 34.7%: оддел.-142 или 56.1% и предм.-110 или 43.5%, стат.знач.0.257; македон.-138 или 54.5% и албан.-114 или 45.1%, стат.значај.0.272;машки-124 или 49% и женски-128 или 50.6%, стат.знач.0.326),

в) **екскурзии** (од вкупно 215 или 29.5%: оддел.-101 или 47% и предм.- 114 или 53%, стат.значај. констан. 215; макед.-133 или 61.9% и албан.-82 или 38.1%, стат.значај. констан. 215; машки-106 или 49.3% и женски-109 или 50.7%, стат.знач.конст.215),

г) **дополнителна настава** (од вкупно 95 или 13%: оддел.-47 или 49.5% и предм.-48 или 50.5%, стат.значј.констатн.215; макед.-49 или 51.6% и албан.-46 или 48.4%, стат.значј.констатн.95; машки-40 или 42.1% и женски-55 или 57.9%, стат.знач.конст.95),

ѓ) **проекти** (од вкупно 73 или 10%: оддел.-31 или 42.5% и 42 или 57.5%, стат.значј.констатн.73; макед.-54 или 74% и албан.-19 или 26%, стат.значј.констатн.95;машки-33 или 45.2% и женски-40 или 54.8%, стат.знач.конст.73),

д) **додатна настава** (од вкупно 61 или 8.4%: оддел.-40 или 65.5% и предм.-20 или 32.8%, стат.значај.0.481; макед.-45 или 73.8% и албан.-15 или 24.6%, стат.значај. 0.091; машки-33 или 54.1% и женски-27 или 44.3%, стат.знач.0.274);

е) **работилници-семинари** (од вкупно 22 или 3%: оддел.-1 или 4.5% и 21 или 95.5%, стат.значај. констант.22; макед.-17 или 77.3% и албан.-5 или 22.7%, стат.значај.констатн.22; машки-7 или 31.8% и женски-15 или 68.2%, стат.значај.конст.22).

Значи по однос на наведеното прашање немаме статистички значајни разлики. Според добиените податоци можеме да заклучиме дека и при реализирање на настава наставниците можат различно да се однесуваат кон истиот ученик, но најголемата разлика постои помеѓу изведување на настава и воннаставни активности, посебно екскурзии.

Тринаесеттото прашање од анкетниот лист-скалер за ученици е од *отворен тип* и се однесува на добивање сознанија преку мислењата на учениците за најчестите проблеми кои се појавуваат и влијаат врз односите меѓу нив и наставниците.

Учениците од основнообразовна возраст како најчести проблеми кои се појавуваат и влијаат врз односите меѓу нив и наставниците ги наведуваат следните:

Одделенска настава – непослушност, недисциплина, некултурност, невоспитаност, потоа лошите односи и непочитувањето, карањето со наставникот или меѓусебе, однесувањето, понекогаш оценките, физикото казнување, урлањето, дерењето, нередовноста, итн.

Предметна настава- невниманието и невнимателноста на учениците; недоразбирање во комуникацијата (дерење,викање, навредување, омаловажување, исмејување, заканување); необјективно оценување, освета со оценки, спротивставување на наставник поради оценка; губење на доверба, меѓусебно почитување; немање слобода за искажување на своите проблеми; дрскоста, недисциплината на ученикот, непочитување на наставникот, водење на разговори и незаинтересираноста во настава; лажење на ученикот; пренесување на личните проблеми на наставникот врз учениците, расположението на наставникот, самобендисаноста, недоволната трпељивост, нетолерантност, итн.

Воопштено можеме да заклучиме дека учениците од одделенска настава сметаат дека најчесто самите ученици се причинители за појава на одредени проблеми во односите со наставниците, додека пак учениците од предметна настава сметаат дека и учениците и наставниците подеднакво се одговорни за појава или немање на одредени проблеми во нивните меѓусебни односи. За посебно потенцирање е прикажувањето на комплексноста на наведеното прашање од страна на учениците, односно истите во согласност со нивната возраст, зрелост и сл. во голема мера се свесни за различноста на проблемите кои можат да влијаат врз квалитетот на односите меѓу наставниците и нив, како и значајноста на самите ученици и нивните меѓусебни односи. Истотака не се појавија некои дијаметрални разлики во добиените одговори во однос на етничката и половата припадност на учениците.

Со **четринаесеттото прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на учениците опфатени со истражувањето добивме податоци за допринесувањето (или недопринесувањето) на истите за поквалитетни односи со наставниците.

Табела бр. 9.а) Допринесување на ученици (ученици-одд. и предм. настава)

Бр.	Допринес на ученици		Ученици-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			да	не	не знам	да	не	не знам	
1	**Дали учениците допринесуваат**	f	182	10	9	158	35	13	407
		ft	167,9	22,2	10,9	172,1	22,8	11,1	407,0
		%	44,7%	2,5%	2,2%	38,8%	8,6%	3,2%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	16,251	0,000	2	0,196	0,200	10,86

Според добиените податоци можеме да забележиме дека поголем број од опфатените ученици од ***одделенска и предметна настава***, по наведеното прашање одговориле позитивно (одделенци-182 или 44.7% и предметна-158 или 38.8%, стат.значајн.0.000), што ни укажува на постоење на задоволителен степен на свесност кај учениците за улогата и нивното учество во градењето на односите со наставниците. Очекувано е еден мал процент на ученици од предметна настава да се определени за негативната алтернација во зависност од нивното лично доживување на функционирањето на меѓусебните односи и улогата на наставниците.

Во однос на понудените алтернации на одговори важни за наставниците, од добиените податоци можеме да забележиме дека во најголем број на случаји учениците од *одделенска и предметна настава* се определиле за алтернацијата *општото добро на ученикот* (вкупно296 или 40.5%, одд-156 и предм-140, стат.знач.констан. 296), потоа за *пожелното однесување на ученикот* (вкупно-264 или 36.2%, одд-144 и предм-118, стат.знач.0.443), потоа за *личниот напредок на ученикот* (вкупно-196 или 26.8%, одд-93 и предм-101, стат.знач.0.954), потоа за *немање на лични проблеми кај ученикот* (вкупно-96 или 13.2%, одд.-46 и предм.-46, стат.знач.1.000) и *друго* (вкупно 28 или 3.8%, одд.-12 и предм.-16, стат.знач.конст.28). По однос на наведеното прашање немаме статистички значајни разлики и според добиените податоци можеме да заклучиме дека учениците во однос на причините кои се важни за наставниците при остварување на квалитетни односи со учениците, приближно исто ги вреднуваат – причините кои придонесуваат за општо добро на самите ученици и посакуваното нивно однесување. Значи учениците сеуште наставниците ги доживуваат како воспитувачи, но истовремено се свесни и самокритични во однос на значењето на нивното однесување врз квалитетот на самите меѓусебни односи.

Табела бр. 9.б) Придонесување на ученици (етничка припадност)

Бр.	Допринес на ученици		Ученици-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			да	не	не занам	да	не	не занам	
1	Дали учениците придонесуваат	f	179	12	13	161	33	9	407
		fi	170,4	22,6	11,0	169,6	22,4	11,0	407,0
		%	44,0%	2,9%	3,2%	39,6%	8,1%	2,2%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	11,478	0,003	2	0,166	0,168	10,97

По однос на ***етничката припадност*** а во контекст на прашањето за допринесување на учениците кон односите со наставниците имаме појава на статистички значајна разлика и тоа: потврдно одговориле (македонци-179 или 44% и албанци-161 или 39.6%, стат.значајн.0.003), но интересно е рапределбата на останатите податоци, имено еден поголем број од ученици од македонска етничка припадност (за разлика од учениците од албанска етничка припадност) се определиле за алтернација не знам, што укажува на одреден степен на несигурност и обратно во однос на негативните одговори.

Од добиените податоци во однос на можните алтернации важни за самите наставници, можеме да забележиме дека во најголем број на случаи учениците со различна *етничка припадност* се определиле за алтернацијата *општото добро на ученикот* (вкупно296 или 40.5%, макед.-134 и албан.-162, стат.знач.констан. 296), потоа за *пожелното однесување на ученикот* (вкупно-264 или 36.2%, макед.-142 и албан.-120, стат.знач.0.363), потоа за *личниот напредок на ученикот* (вкупно-196 или 26.8%, макед.-129 и предм-65, стат.знач.0.623), потоа за *немање на лични проблеми кај ученикот* (вкупно-96 или 13.2%, макед.-68 и албан.-24, стат.знач.0.292) и *друго* (вкупно 28 или 3.8%, макед.-17 и албан.-11, стат.знач.конст.28). По однос на наведеното прашање немаме статистички значајни разлики.

Табела бр. 9.в) Допринесување на ученици (ученици-полова припадност)

Бр.	Допринес на ученици		Ученици-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			да	не	не занам	да	не	не занам	
1	Дали учениците допринесуваат	f	187	18	4	151	27	18	407
		ft	174,4	23,2	11,4	163,6	21,8	10,6	407,0
		%	46,2%	4,4%	1,0%	37,3%	6,7%	4,4%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	14,141	0,001	2	0,184	0,187	10,65

Според добиените податоци можеме да забележиме постоење на статистички значајни разлики и дека поголем број од опфатените ученици по основа на ***полова припадност***, по наведеното прашање одговориле позитивно (машки-151 или 37.3% и женски-187 или 46.2% со стат.значај.0.001). Интересен е податокот дека кај учениците од машки пол се појавува повисок степен на скептичност и

недоверба во однос на нивниот допринес и влијание врз односите со наставниците отколку кај учениците од женски пол.

Во однос на понудените алтернации на одговори кои се битни за наставниците, од добиените податоци можеме да забележиме дека во најголем број на случаји учениците со различна *полова припадност* се определиле за алтернацијата *општото добро на ученикот* (вкупно296 или 40.5%, машки-127 и женски-169, стат.знач.констан. 296), потоа за *пожелното однесување на ученикот* (вкупно-264 или 36.2%, машки-130 и женски-132, стат.знач.0.376), потоа за *личниот напредок на ученикот* (вкупно-196 или 26.8%, машки-83 и женски-111, стат.знач.0.837), потоа за *немање на лични проблеми кај ученикот* (вкупно-96 или 13.2%, машки-39 и женски-53, стат.знач.0.490) и *друго* (вкупно 28 или 3.8%, машки-16 и женски-12, стат.знач.конст.28). По однос на наведеното прашање немаме статистички значајни разлики..

Петтнаесеттото прашање од анкетниот лист-скалер за учениците истотака е од *комбиниран тип* се однесува на добивање податоци за водењето на разговор, дискусија и слично на учениците со други лица поврзано со прашањето за постојните нивни односи со наставниците.

Табела бр. 10.а) Разговор, дискусија на ученици со други (одд.и предм.настава)

Бр.	Споделување		Ученици-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			да	не	не знам	да	не	не знам	
1	Дискусија, разговор со други	f	154	46	1	121	80	5	407
		ft	135,8	62,2	3,0	139,2	63,8	3,0	407,0
		%	37,8%	11,3%	0,2%	29,7%	19,7%	1,2%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	15.742	0,000	2	0,193	0,197	2,96

Според добиените податоци можеме да забележиме дека поголем број од опфатените ученици, по наведеното прашање одговориле позитивно (одделенци-154 или 37.8% и предметна-121 или 29.7%, стат.значајн.0.000), што ни укажува на постоење на задоволителен степен на постоење на сензибилизација на наведената проблематика. Очекувано е еден процент на ученици од предметна настава да се определени за негативната алтернација (за разлика од учениците од одделенска настава), од неколку претпоставки и тоа: возрасните развојни карактеристики на учениците, немање на "време., за споделување со родители, наставници, и слично.

Истотака треба да наведеме дека по однос на наведеното прашање и врз основа на добиените податоци имаме појавување на значајна статистичка разлика.

Табела бр. 10.б) Разговор, дискусија на ученици со други (етничка припадност)

Бр.	Споделување		Ученици-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			да	не	не знам	да	не	не знам	
1	Дискусија, разговор со други	f	142	56	6	133	70	0	407
		ft	137,8	63,2	3,0	137,2	62,8	3,0	407,0
		%	34,9%	13,8%	1,5%	32,7%	17,2%	0,0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	7,848	0,020	2	0,138	0,139	2,99

Од добиените податоци можеме да забележиме дека постојат статистички значајни разлики и дека во најголем број на случаји учениците од двата етникума потврдно одговориле на поставеното прашање (142 или 34.9% и 133 или 32.7%, стат.значај.0.020), но интересен е податокот кој ни укажува дека учениците-албанци помалку разговараат, дискутираат со други по однос на наведеното прашање.

Табела бр. 10.в) Разговор, дискусија на ученици со други (полова припадност)

Бр.	Споделување		Ученици-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			да	не	не знам	да	не	не знам	
1	Дискусија, разговор со други	f	164	44	3	111	82	3	407
		ft	142,6	65,3	3,1	132,4	60,7	2,9	407,0
		%	40,3%	10,8%	0,7%	27,3%	20,1%	0,7%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	21,151	0,000	2	0,222	0,228	2,89

Според добиените податоци можеме да забележиме дека постои статистички значајни разлики и дека поголемиот број од опфатените ученици, по наведеното прашање одговориле позитивно (111 или 27.3% и 164 или 40.3%, со стат.значај.0.000). Интересен е податокот според кој учениците од машки пол покажуваат понизок процент во однос на споделување, водење разговори, дискусии со други лица во однос на наведеното прашање.

Наведовме дека петнаесеттото прашање е од комбиниран тип и врз основа на добиените одговори можеме да констатираме дека: учениците од *одделенска*

настава најчесто разговараат со своите родители но и со своите наставници, додека пак учениците од *предметна настава* најчесто разговараат со своите родители (или еден од нив), потоа со другари/ки, а многу поретко со наставници и тоа само со тие што ги чуствуваат поблиски. Како најчести теми на разговор се: однесувањето (било на наставникот, било на ученици), потоа оценувањето, самиот однос меѓу наставниците и учениците, изведување на наставата, воннаставните активности и слично, како и за тоа како треба тие како ученици да се однесуваат во училиштето, со наставниците, итн.

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

1. По однос на наведената категорија на односи, помеѓу учениците од ***одделенска и предметна настава*** постои значајна статистичка разлика, што укажува на постоење на различни наставници, различни искуства со наставници, или е во зависност и од училишниот успех на самите ученици и сл. Воглавно по однос на поставувањето, т.е ***интерперсоналните односи*** учениците од *одделенска настава* се изјасниле дека имаат подобри интерперсонални односи со своите наставници (дури и ги вреднувале помалку објективно и реално- гледано врз основа на теоретската фреквенција), додека пак тоа е обратно кај учениците од предметна настава. Причините за тоа можат да се најдат во постоењето и градењето на поцврсти социјални и емоционални релации помеѓу учениците и наставниците од одделенска настава (неколкугодишно заедничко работење, учење, дружење, потоа природата на одделенската настава, возраста на учениците, пристапот на наставниците од одделенска настава кон учениците од таа возраст, итн.).

Истотака по основа на ***етничката припадност*** учениците – *македонци* се двоумат околу контролорското поставување на наставниците кон нив, додека пак учениците-*албанци* се построги кон оценувањето на хуманиот однос на наставниците кон нив, како и нивно поставување како добри водители.

По однос на останатите карактеристики *праведни, ги сакаат учениците и вклучуваат повеќе ученици во комуникација* меѓу мислењата на учениците од различна етничка припадност не се појавија статистички значајни разлики, иако поголемиот број на ученици од двата етникума потврдно одговориле, одбирајќи ја најчесто скалата на проценка ***секогаш***.

Во однос на поставуваната независна варијабла – ***полова припадност*** можеме да заклучиме дека единствена статистичка разлика постои во контекст на карактеристиката на наставничкото поставување- вклучување на повеќе ученици во комуникација. Сметаме дека иако постојат научни истражувања кои укажуваат на поголеми вербални способности кај лицата од женски пол, делумно причините за вакви ставови лежат и во се поголемата феминизација на основното образование, недоволната професионална подготовка на наставниците, итн.

Во останатите карактеристики: *добар водител, праведни, ги сакаат учениците* и имаат *хуман однос кон учениците* со најчест избор во скалата ***секогаш*** и *контролор* во скалата ***никогаш***, меѓу мислењата на учениците од различна полова припадност не се појавија статистички значајни разлики.

2. Во контекст на ***заинтересираноста на наставниците*** можеме да заклучиме дека помеѓу мислењата и ставовите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** постојат статистички значајни разлики. Поточно учениците од *одделенска настава* сметаат дека нивните наставници се подеднакво заинтересирани како за нивниот училишен успех, однесување, личен напредок, лични проблеми, така и за остварување на нивниот рејтинг и работа како наставници. Наспроти тоа кај учениците од *предметна настава* имаме и значителен број кои сметаат дека ***понекогаш*** наставниците се заинтересирани за нивниот училишен успех, однесување, напредок и за ништо посебно, како и што ***никогаш*** не се заинтересирани за нивните проблеми. Ова не насочува кон заклучокот дека учениците од предметна настава не сметаат дека нивните наставници се подеднакво заинтересирани како за нив така и за остварување на нивната мисија и работа, делумно можеби како резултат на сегашната поставеност и организираност на воспитно-образовната дејност, т.е немање на доволно време, ресурси и сл. за преслушување, советување, меѓусебно запознавање на учениците и наставниците.

Во контекст на ***етничката припадност*** истотака имаме појава на статистички значајни разлики по однос на заинтересираноста на наставниците. Имено учениците-*македонци* сметаат дека наставниците помалку се обремени со нивното однесување, проблеми, како и сопствениот рејтинг, додека пак учениците-*албанци* сметаат дека наставниците се помалку заинтересирани за нивниот училишен успех, проблеми и доста малку за остварување на сопствениот рејтинг како наставници. Од друга страна ова ни укажува за постоење на мислења и

ставови кај учениците-*албанци* за видно опаѓање и ослабнување на заинтересираноста, мотивираноста на наставниците кон сопствената професија, т.е постоење на еден вид на летаргичност. Причините би биле сигурно многубројни, различни и комплексни и интересни за понатамошни истражувања.

По однос на следните карактеристики не се појавија статистички значајни разлики и тоа за: *напредокот на ученикот*, *остварување на сопствената работа* со најчеста изборност на скалата на проценка ***секогаш*** и *ништо посебно* во скалата на проценка ***никогаш***.

Во однос на ***половата припадност*** учениците од *машки пол* сметаат дека нивните наставници се повеќе заинтересирани за сопствената работа како и за однесувањето на учениците, додека пак учениците од *женски пол* сметаат дека наставниците се позаинтересирани за нивните проблеми, однесување, а многу помалку за остварување на сопствениот рејтинг. Од една страна половата припадност на ученикот може да допринесе кон различно доживување на покажаната социјална и емоционална димензија од страна на наставникот, делумно и како резултат на се поголемиот број на наставници од женски пол, но и како последица на специфичностите што ги носи развојниот период кај машката и женската ученичка популација во основното образование.

Во карактеристиките: *заинтересиран за успехот на ученикот*, *заинтересирани за личниот напредок на ученикот* со најчеста изборност на скалата на проценка ***секогаш*** и *ништо посебно* во скалата на проценка ***никогаш***, не се добиени статистички значајни разлики.

3. Помеѓу мислењата и ставовите учениците од ***одделенска и предметна настава*** по однос на примената на ***пофалбата, охрабруваьето и мотивираьето*** (одредени видови, форми) од страна на наставниците, постои значајна статистичка разлика. Ние можеме да заклучиме дека во *предметна настава* не само што во помала мера се практикуваат усните пофалби, мотивирање како и охрабрување со покажување на верба кон ученикот, туку и по однос на пофалување и мотивирање со примена на гестови- невербална комуникација. Имено по однос на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од предметна настава имаме осиромашување во правец на "човечноста., и воспитната, културната димензија на истите, станувајќи се повеќе однос на образовна размена.

По однос на ***етничката припадност*** податоците ни укажаа на постоење на статистички значајни разлики само по основа на одредени карактеристики, т.е ***видови на пофалување, охрабрување и мотивирање***. Накратко учениците од *македонска етничка припадност* се на мислење дека наставниците помалку присегнуваат кон невербално пофалување како и писмено охрабување, што значи дека постои недоволна позитивна невербална комуникација и изразување, како и веројатно користење на писмени облици на охрабрување (не се мисли само на оценки). Додека пак учениците *албанци* сметаат дека наставниците недоволно усно ги пофалуваат, усно ги мотивираат или пак ги мотивираат со ангажирање, што укажува на обратна ситуација, односно постоење на одредени проблеми во комуникацискиот аспект, а делумно со тоа и на воспитниот стил на наставниците.

По однос на следните карактеристики не се појавија статистички значајни разлики и тоа за: *охрабрување со вклучување*, *усно охрабрување*, *мотивирање со оценка* со најчеста изборност на скалата на проценка ***секогаш,*** потоа *писмено пофалување* во скалата ***понекогаш*** и *мотивирање со гестови* (македонци-во скалата ***секогаш*** и во скалата ***понекогаш***).

Во контекст на наведеното а врз основа на ***половата припадност*** и добиените статистички значајни разлики по однос на две карактеристики, увидовме дека учениците од *машки пол* сметаат дека наставниците повеќе користат писмено охрабрување (за разлика од учениците од женски пол) како и мотивирање со оценки. Истотака учениците од *женски пол* по однос на мотивирањето со оценки сметаат дека наставниците често но и нетолку често мотивираат со оценки. Ова не насочува кон заклучокот дека и по однос на мотивирањето со оценка, поточно сваќањето на истата постојат полови разлики. Сметаме дека наведеното прашање делумно е поврзана и со училишниот успех на самите ученици, нивните искуства при оценувањето, и слично.

По однос на следните карактеристики не се појавија статистички значајни разлики и тоа за: *усно пофалување*, *охрабрување со покажување на верба*, *охрабрување со вклучување во активности*, *усно охрабрување*, *усно мотивирање*, со најчеста изборност на скалата ***секогаш***, потоа *мотивирање со ангажирање* во скалата ***понекогаш*** и *писмено пофалување*, *мотивирање со гестови* (машки пол во скалата ***секогаш***, а женски пол во скалата ***понекогаш***) и *пофалување со гестови* (машки пол во скала ***понекогаш***, а женски пол во скала ***секогаш***).

4. Од анализата на добиените одговори по однос на поставеното прашање што и како се означува еден наставник за ***добар наставник*** можеме да заклучиме дека нема некоја видлива разлика помеѓу мислењата на учениците со различна полова и етничка припадност, од одделенска или предметна настава освен во тоа што учениците од предметна настава (за разлика од учениците од одделенска настава) почесто го потенцирале оценувањето, т.е праведноста на наставникот при оценување, потоа професионалните особини и самото однесување на наставникот. Имено учениците од предметна настава почесто ги навеле карактеристиките на социјалното, професионалното и самото однесување на наставникот, додека пак учениците од одделенска настава поеднакво ја навеле и емоционалната димензија што го сочинува еден добар наставник.

5. Можеме да заклучиме дека по однос на прашањето кои се основните карактеристики на еден ***квалитетен однос меѓу наставниците и учениците*** учениците преку нивните одговори укажуваат на придавање на поголемо значење и улога на наставниците, а со тоа и имање на поголеми очекувања од истите во насока на постоење и градење на квалитетни односи меѓу нив. Истотака преку анализата на добиените одговори е воочено дека учениците од Куманово и Гостивар, како и учениците од албанска етничка припадност (Скопје) имаат за нијанса, незначителна (но интересно за потенцирање) поголема зачестеност на одговори кои укажуваат на самокритичност, т.е согледување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците низ призмата на остварување на сопствената улога како ученик, како и спремност кон придржување кон правилата значајни за наставникот. Имено истото укажува на почитување и подржување на авторитетот на наставникот (во наведените градови освен во Скопје) но не и на автократизмот, како и на вложениот труд на наставниците кон сопствено подобрување и унапредување. Истотака немаме појава на евидентни разлики во одговорите на учениците од различна полова припадност, како и на различна возраст.

Генерално по однос на наведеното прашање можеме да заклучиме дека учениците правилно ја протолкуваат и ја сваќаат проблематиката на квалитетот на односите меѓу наставниците и нив, сметајќи дека истиот зависи од двата субјекти во воспитно-образовниот процес и тоа во перманентна взаемна меѓузависност.

6. По однос на ***наградувањето и казнувањето*** (во нивните различни видови), помеѓу учениците од одделенска и предметна настава постои значајна

статистичка разлика, што укажува на заклучокот дека како што повеќе се движиме кон погорното скалило на образованието во основното толку помалку се практикува *усно, писмено наградување, како и наградување со ангажирање на ученикот и невербално наградување* (со гестови, поглед, движење, и сл.) од страна на наставниците. Наведените видови на наградување всушност се едни од основиците за изградување на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците, бидејќи во нив преовладува хуманиот, воспитниот дух наместо материјалниот и технократскиот. Што се однесува пак до *казнувањето* нако наведовме дека и во двете независни варијабли добивме податоци кои ни укажуваат на отсуство на физичко, телесно казнување и на невербалното казнување, сепак не е за занемарување појавувањето на податоци кои ни укажуваат на делумно присуство на истите во *предметна настава*. Колку истото е (не) оправдано, колку е поврзано со неможноста за справување со дисциплинските прашања, а колку со тенденцијата на зголемување на агресивноста кај учениците (но и наставниците) од предметна настава е прашање за понатамошни научни истражувања. Од друга страна истото прашање значително влијае и врз квалитетот на целокупните односи меѓу наставниците и учениците. Истотака во контекст на наведеното интересно е да се напомене дека усното казнување, како и писменото казнување се почести видови на примена во предметна отколку во одделенска настава, поставувајќи го и прашањето на присегнување на наставниците од предметна настава кон "непопуларните", (кие би додале не ефикасните од воспитен, социјален и емоционален аспект) мерки за постигнување на посакуваното.

По однос на карактеристиката *казнуваат физички* (160 или 39.3% и 154 или 37.8%, стат.значајн.0.493) во скалата ***никогаш*** и *казнување со гестови, гримаси, поглед* (108 или 26.5% и 94 или 23.1%, стат.значајн.0.257) во скалата ***понекогаш*** помеѓу учениците од одделенска и предметна настава не постојат статистички значајни разлики, што е за пофалување.

Во контекст на ***етничката и половата припадност*** истотака имаме појава на статистички значајни разлики по однос на примената и видовите на *награди и казни*. Воглавно кај учениците од *македонска етничка припадност* постои поделеност околу прашањето за наведените видови наградување, додека пак учениците *албанци* сметаат дека наставниците почесто ги наградуваат писмено, усмено и со ангажирање отколку со храна, пијалоци, предмети или подароци. Од друга страна учениците македонци сметаат дека наставниците скоро никогаш не

ги казнуваат физички, поретко ги казнуваат со неангажирање или писмено, додека учениците албанци покажуваат повисок степен на определеност (отколку учениците македонци) околу физичкото и писменото, со оценки казнување, а поретко за казнување со неангажирање. Наведената анализа е интересна за понатамошни научни согледувања, а ние можеме да заклучиме дека меѓудругото влијание има и воспитната запоставеност на учениците, социоекономските услови, и слично.

По однос на *половата припадност* иако имаат идентичен избор по однос на скалите за проценка сепак учениците од машки пол се на мислење дека наставниците почесто користат усно, писмено и наградување со ангажирање, како и казнување со неангажирање (за разлика од учениците од женски пол).

По однос на следните карактеристики помеѓу мислењата на учениците од различна *етничка и полова припадност* не се појавија статистички значајни разлики и тоа за: *казнуваат усно* во скалата ***понекогаш*** и *казнување со гестови, гримаси, поглед* (македонци-во скалата ***никогаш*** и албанци-во скалата ***понекогаш***; машки и женски пол-во скалата ***понекогаш***). Истотака по однос на одредени карактеристики помеѓу мислењата на учениците од различна *полова припадност* не се појавија статистички значајни разлики и тоа за: *казнуваат физички, телесно, наградуваат со гестови, наградуваат со предмети, подароци* со најчеста изборност на скалата за проценка ***никогаш***. Наведеното го потврдува заклучокот дека физичкото казнување, како и вербалното и невербалното казнување не се вообичаени начини на практикување во односите меѓу наставниците и учениците, туку се реткост. Истото се однесува и во однос на наградувањето и тоа со предмети, подароци или невербално, што донекаде отвара низа прашања интересни за понатамошно научно третирање, односно дали непрактикувањето на истите е поврзано со културните, социјалните, економските или индивидуалните карактеристики или пак од нешто сосема друго.

7. Во контекст на ***видовите односи (и кооперативноста и компетитивноста)*** можеме да заклучиме дека помеѓу мислењата и ставовите на учениците од одделенска и предметна настава постојат статистички значајни разлики. Односно според мислењата на учениците од *предметна настава* меѓу нив и наставниците владеат помалку пријателски односи, како и практика на заедничко донесување на одлуки и договарање и взаемна соработка, кои меѓудругото се и карактеристики на кооперативност, отколку во одделенска настава. Можните

причинители за ова можат да бидат неправилното искористување на индивидуалната различност, како и различноста во пристапот, однесувањето, очекувањата и можностите на наставниците, како и недоволната кохезивност на личните очекувања и барања со оние на другиот.

По однос на ***етничката и половата припадност*** можеме да заклучиме дека учениците од *македонскиот етникум* сметаат дека меѓу нив и наставниците скоро непостојат непријателски односи (со мал процент кои сметаат дека постојат) за разлика од учениците *албанци* кои покажуваат одредени двоумења (иако мнозиството се определиле за скалата никогаш). Причините се послојни од вообичаените, но една од низата може да преставува и преголемиот број на ученици во едно одделение, големината на училиштето или пак тросменското работење, материјално-техничките услови и слично. Од друга страна учениците од *женски пол* се поскептични и построги кон оценувањето на односите меѓу нив и наставниците како пријателски односи, додека пак учениците од *машки пол* за постоење и негување на взаемна соработка. Значи по однос на кооперативноста учениците од машки пол сметаат дека таа иако постои е на пониско ниво, а причините за тоа сигурно лежат во одредените пречки и недостатоци во комуникацијата, воведувањето на иновативни методи, техники, стратегии на работа и слично.

По однос на ***етничката припадност*** во останатите наведени карактеристики на видови односи не постојат статистички значајни разлики и тоа за: *пријателски односи*, *заедничко донесување на одлуки и договарање* и *взаемна соработка* со најчеста изборност на скалата за проценка ***секогаш***, што укажува на постоење и на одредени кооперативни карактеристики, како и на позитивни односи меѓу наставниците и учениците.

По однос на ***половата припадност*** карактеристиката *заедничко донесување на одлуки и договарање* во скалата ***секогаш*** и *непријателски односи* во скалата ***никогаш*** помеѓу учениците од машки и женски пол не постојат статистички значајни разлики, што е за пофалување, односно исто се докажува постоење на кооперативни карактеристики во односите меѓу наставниците и учениците, како и помеѓу самите ученици.

8. Воглавно од дадените одговори на поставеното прашање ***што доприносува за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците*** можеме да заклучиме дека: не постојат значајни разлики помеѓу учениците од одделенска, предметна

настава, од различна етничка или полова припадност. Односно учениците како причинители, фактори кои доприносуваат кон поквалитетни односи меѓу нив и наставниците меѓудругото го наведуваат недостатокот на време за остварување на поблиска комуникација, "средба,, меѓу нив, потоа постоење на мал број на воннаставни, слободни активности, како и на недоволна взаемна доверба, советување и помош во надминување на одредени проблеми. Истотака во однос на наведеното прашање интересни се и појавените одговори кај еден дел од учениците кои ни укажуваат и на поставеноста на дисциплината и објективното, транспарентното оценување на учениците од страна на наставниците.

9. Помеѓу мислењата и ставовите учениците од ***одделенска и предметна настава*** по однос на прашањето за ***видови на пристап***, т.е карактеристики на ***воспитен стил*** од страна на наставниците, постои значајна статистичка разлика. Односно можеме да заклучиме дека меѓу учениците и наставниците од *одделенска настава* преовладуваат демократски односи, согледано низ призмата на отворениот пристап, додека пак меѓу учениците и наставниците од *предметна настава* иако преовладуват демократските односи истите се обремени со централизираност, затвореност, потоа подржување на одредени ученици и подржување на недоследен пристап. Накратко наведените последни карактеристики во односите меѓу учениците и наставниците од предметна настава доприносуваат за доживување на воспитниот стил на наставниците помалку демократичен, отворен и транспарентен (од страна на учениците). Можеби делумно причините за истото се резултат на поголемиот број на наставници во предметна настава, а учениците за истите дава можеби еден вид на "замислен,, просек, како и преоптовареноста на учениците, начинот на оценување, недоволното обрнување внимание на индивидуалните потреби, потоа и материјално-техничките и останатите услови во самите училишта.

По однос на ***етничката и половата припадност*** во контекст на *видови на пристап, воспитниот стил* можеме да заклучиме дека учениците од *македонскиот етникум* и од *женски пол* сметаат дека наставниците помалку практикуваат автократски воспитен стил, а од друга страна учениците *албанци* (за нијанса) дека постои отворен пристап, поголема демократичност во односите со наставниците (отколку учениците македонци). Во однос на недоследниo пристап, (со елементи на анархичен воспитен стил) учениците од *машки пол* се на мислење дека еден дел од нивните наставници истите ги практикуваат. Како заклучок би

навеле дека според мислењата на учениците, наставниците воглавно практикуваат отворен пристап, демократски воспитен стил, но истотака покажуваат и присуство на елементи на автократскиот и многу малку на анархичниот воспитен стил. Од друга страна научно потврдено е дека кога се зборува за определување на воспитниот стил на наставникот многу ретко или никогаш истиот не може да се определи во "чист" вид туку само по основа на мнозинството на карактеристиките од одредениот вид.

По однос на останатите наведени карактеристики на видови пристап не постојат статистички значајни разлики и тоа за: *подржува само одредени ученици* (етничка и полова припадност во скалата ***никогаш***), *подржува недоследен пристап* (етничка припадност- во скалата ***никогаш***) и *подржува отворен пристап* (полова припадност - во скалата ***секогаш***).

10. Прашањето за одредување и проценување на ***социоемоционалната клима*** е доста комплексно и опширно прашање, но врз основа на определените карактеристики на истата ние ќе се обидеме скромно да излечиме одредени заклучоци. Една од нив е дека евидентно во ***одделенска настава*** постои и се негува позитивна, константна социоемоционалана клима што не е исто во ***предметна настава***. Имено само со анализа на изборот на скалата ***никогаш*** и ***понекогаш*** може да се воочат разликите помеѓу мислењата на учениците од IV и VII одделение. По сите карактеристики учениците од *предметна настава* имаат највисок процент на определеност, освен за нијанса во карактеристиката *позитивност* (по однос на скалата ***никогаш***), што не значи со сигурност дека преставува реалност туку може да е лично, моментално доживување. Ваквата поставеност на добиените резултати освен што ни укажува на постоење на полоша социоемоционална клима во предметна настава, истовремено ни укажува и на послабиот квалитет на истиот. Причините според нас се многубројни, а посебно би ја издвоиле и недоволната подготвеност на наставниците дури и од иницијалниот период, за развивање, одржување и унапредување на квалитетна социоемоционална клима во училиштата каде што работаат. Ова прашање иако денес добива се повеќе во значење, сепак некако се запоставува.

По однос на ***етничката и половата припадност*** а во контекст на *социоемоционалната клима* можеме да заклучиме дека учениците од *македонски етникум* сметаат дека постои *пониэок степен* на *доверливост, радост и индивидуален развој*, додека пак учениците од *албански етникум* на

позитивност, почитување на различности, прифаќање на другиот и постигнување на повисоки цели во социоемоционалната клима што владее во училиштата. Истотака учениците од *женски пол* сметаат дека постои *понизок степен* на социоемоционална клима по однос на *позитивност, почитување на различности, постигнување на повисоки цели и индивидуалниот развој*.

Статистички значајни разлики не се добија по однос на следните карактеристики: *чуство на припадност* (етникум во скалата ***секогаш***; машки-во скала ***секогаш*** и женски-во скала ***понекогаш***), *верба во другите*, *пријатност*, *рамноправност*, *соработка*, со најчеста изборност на скалата ***секогаш***. Истотака статистички значајни разлики не добивме и по однос на полова припадност во карактеристиките: *доверливост*, *радост* и *прифаќање на другиот* со најчест избор на скалата на проценка ***секогаш***.

Накратко можеме да заклучиме дека социоемоционалната клима различно се доживува и разбира како од страна на возрасните, така и од страната на учениците, но кај последниве воочливи се проблемите поврзани со постоење на поттикнувачка, позитивна средина во која поединецот ќе се развива според сопствените индивидуални специфичности без страв од отфрлување или игнорирање од другите.

11. По однос на прашањето за ***воннаставните активности***, организирани во склоп на основните училишта меѓу мислењата и ставовите на учениците од одделенска и предметна настава постои статистички значајна разлика (стат.значајн.0.022). Како што претходно наведовме можеме да заклучиме дека евидентна е појавата на губење на интерес кај учениците ***од предметна настава*** за воннаставните активности организирани од страната на нивните училишта. Причините за тоа можат да се поврзани со природата, разноликоста, обемноста и слично на понудените воннаставни активности, како и од мотивираноста на самите ученици, наставници и родители, потоа подршката, материјално-техничката опременост и услови, итн.

По однос на ***етничка и полова припадност*** според добиените податоци не се појавија статистички значајни разлики (со најчеста изборност на скалата ***никогаш***, значи вклученоста на учениците е скоро идентична), односно вклученоста или не вклученоста на учениците во воннаставните активности кои ги организира училиштетот во кое поаѓаат е скоро идентична како и причините за истото.

Како најчести видови на учество во воннаставни, слободни активности се наведуваат следните: а) *одделенска настава*- приредби, натпревари, патрони празници, рецитаторски секции, свирење на одредени инструменти, танцување, драматизациски секции, спорт; б) *предметна настава* – хор, рецитал. Драмска секција, училишен оркестар, библиотекарска секција, ликовна секција, училишни натпревари, спорт, прва помош, информатнак, курсеви, танцување, фолклор, итн.

Како генерални заклучоци можеме да наведеме дека:

- видот и формата на воннаставните, слободните активности зависи од понудата на самото основно училиште;
- воннаставните, слободните активности во одделенска настава се изведуваат со помал обем и вид согласно со поставеноста на одделенската настава;
- во одделенска настава (за разлика од предметна настава) се воочува тенденцијата кон вклучување на повеќе ученици со различен училишен успех во воннаставните, слободните активности;
- учество на одредени ученици во повеќе видови на воннаставните, слободните активности, како и постоење на ученици кои не се вклучени и не учествуваат ниту во еден;
- постои мала разлика помеѓу учениците со различна полова припадност во однос на изборот на воннаставните, слободните активности, односно учениците од машки пол често избираат спорт како што е футбалот;
- иако не можеме да извлечеме генерален заклучок врз основа само на опфатените училишта, сепак е забалажана тенденцијата за учество на учениците во разни видови на воннаставните, слободните активности кои се организираат независно од самото училиште, т.е се вон училиштето (како курсеви, спортски, музички, итн. активности).

12. Помеѓу мислењата и ставовите учениците од ***одделенска и предметна настава со различна етничка и полова припадност*** по однос на прашањето за *различноста во* ***однесувањето на наставникот и видовите на настава и воннаставни активности***, не постојат значајни статистички разлики. Како што и се очекуваше учениците сметаат дека однесувањето на наставниците при реализирање на настава и воннаставни активности е различна, посебно во текот на организирање и остварување на екскурзии. Причините за тоа (како и што се произнесоа и самите ученици) лежат во блискоста, спонтаноста, итн. што се

создава меѓу наставниците и нив, како и делумно што нема оценување, строго придржување кон реализирање на поставените задачи, како и " брзањето.. што се според учениците карактеристики на наставата. Истотака интересни се податоците кои укажуваат дека и при реализација и изведување на самата настава учениците (посебно од предметна настава) сметаат дека постојат разни односи со наставниците и тоа првенствено зависи од тоа за кој наставник се работи, каков стил на работа има, како се однесува но и како се однесуваат и каков однос имаат и самите ученици и слично.

13. Во однос на прашањето ***кои се најчестите проблеми кои се појавуваат и влијаат врз односите меѓу наставниците и учениците*** воопшто можеме да заклучиме дека учениците од *одделенска настава* сметаат дека најчесто самите ученици се причинители за појава на одредени проблеми во односите со наставниците, додека пак учениците од предметна настава сметаат дека и учениците и наставниците подеднакво се одговорни за појава или немање на одредени проблеми во нивните меѓусебни односи. За посебно потенцирање е прикажувањето на комплексноста на наведеното прашање од страна на учениците, односно истите во согласност со нивната возраст, зрелост и сл. во голема мера се свесни за различноста на проблемите кои можат да влијаат врз квалитетот на односите меѓу наставниците и нив, како и значајноста на самите ученици и нивните меѓусебни односи. Истотака не се појавија некои дијаметрални разлики во добиените одговори во однос на етничката и половата припадност на учениците.

14. По однос на прашањето за ***допринесување и причини за допринес на учениците во односите со наставниците*** по основа на ***одделенска и предметна настава, со различна етничка и половата припадност*** според добиените податоци и појавената статитистичка значајна разлика, можеме да заклучиме дека учениците од *предметна настава, албанци и машки пол* се поскептични по однос на наведеното прашање отколку учениците од *женски пол*. Но без оглед на возраста, зрелоста на учениците од основното образование, истите покажуваат завиден степен на свесност, самокритичност кон нивната улога, положба во самите односи со наставниците и нивниот квалитет. Истотака интересен е податокот според кој можеме да заклучиме дека по однос на појдовните причини за важноста на воспоставување и одржување на односи со учениците од страна на наставниците, се издвојува настојувањето за општо добро

на учениците, постигнување на посакуваното однесување, како и нивен личен напредок. Накратко учениците во контекст на односите со наставниците истите ги доживуваат и ги определуваат како важни воспитни, социјални и емоционални модели и подржувачи.

15. Помеѓу мисленьата и ставовите учениците од ***одделенска и предметна настава*** по однос на прашањето за ***водење на разговор, дискусија и слично со друго лице а во врска со односите кои ги имаат со наставниците***, постојат значајни статистички разлики. Иако поголемиот број од учениците на наведеното прашање одговориле потврдно сепак не е за занемарување и процентот на ученици кои одговориле негативно. Додека пак во однос на ***етничката и половата припадност*** помеѓу добиените податоци постојат статистички значајни разлики и иако поголемиот број од опфатените ученици одговориле потврдно сепак можеме да заклучиме дека учениците од *албанскиот етникум* како и учениците од *машки пол* помалку разговараат , т.е покажуваат повисок степен на отсуство на разговор, дискусија со други лица. Ова ни укажува на две поларитетни работи, првата- дека учениците сакаат и си разговараат со други лица (родители, другари/ки, наставници, итн.) за наведеното прашање, а второтоедеи дел не разговара што може да допринесе кон зголемување на потенцијалите за иден неуспех на односите меѓу учениците и наставниците. Имено недостатокот од комуникациско споделување, поготово во овие бурни времиња и промени без оглед на предностите или недостатоците во постојните односи меѓу учениците и наставниците, во голема мера може да допринесе кон атакување врз квалитетот на самите односи и врз градењето на идни односи во животот (првенствено) на учениците. Затоа можеме да наведеме дека е повеќе од потребно зајакнување на советувачките, корективните, споделувачките и слични капацитети и можности при самите основни училишта, воедно станувајќи и места, центри за развој на квалитетни односи меѓу учениците и наставниците.

. . . . . .

Од претходната анализа на добиените податоци, нивна интерпретација и извлечените заклучоци во однос на поставените хипотези можеме да констатираме дека:

Хипотезата која гласи дека во мислењата и ставовите на учениците од одделенска и предметна настава постојат статистички значајни разлики во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на самите односи меѓу нив и наставниците се прифаќа.

Од друга страна хипотезата која гласи дека ***не постои статистички значајна разлика во мислењата на учениците со различна етничка припадност во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на самите односи меѓу нив и наставниците се прифаќа***. Имено по однос на квалитетот на одредените својства на *интерперсоналните односи* (заинтересираност, контролорско поставување, имање на хуман однос кон учениците) одредени видови, облици на *комуникација и мотивација* (невербално и вербално пофалување, писмено охрабрување, мотивирање со ангажирање, потоа облиците на *наградување и казнување*- писмено, физички и со неангажирање на ученикот), *воспитниот стил на наставникот* (обременоста на демократскиот воспитен стил со елементи на автократското), *социоемоционалната клима* (доверливоста, позитивноста, прифаќањето на другиот, постигнување на повисоки цели, индивидуален развој) меѓу мислењата и ставовите на учениците со различна етничка припадност постојат одредени статистички значајни разлики кои не влијаат директно врз определувањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование, туку повеќе се резултат на одредени индивидуални и други карактеристики и услови.

Во однос на *половата припадност* од добиените податоци и извршената анализа и интерпретација можеме да заклучиме дека имаме појава на статистички значајни разлики по одредени карактеристики кои всушност не се дијаметрално различни туку укажуваат на постоење на поголема или помала скептичност на учениците од машки и женски пол. Поточно појавените статистички значајни разлики не укажуваат на спротиставени мислења и ставови туку на процентуално поголема зачестеност на изборност на истата скала на проценка. Затоа хипотезата која гласи: ***Не постојат статистички значајни разлики во мислењата и ставовите на учениците со различна полова припадност во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на самите односи меѓу нив и наставниците се прифаќа.***

Во однос на хипотезата: ***Постојат статистички значајни разлики во мислењата и ставовите на учениците во однос на воннаставните,***

слободните активности, однесувањето, дополнесувањето и водењето на разговор со други лица околу прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование се прифаќа. Причините за наведеното се засновуваат на следното:

- во однос на *вонаставните, слободните активности* меѓу мислењата и ставовите на учениците од одделенска и предметна настава имаме статистички значајна разлика. Но меѓу мислењата и ставовите на учениците со различна етничка и полова припадност немаме појава на статистички значајни разлики;
- во однос на *дополнесувањето на учениците* кон квалитетот на односите меѓу нив и наставниците во мислењата и ставовите на учениците од одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност имаме појава на статистистички значајни разлики;
- меѓу мислењата и ставовите на учениците од одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност во однос на *однесувањето на наставниците* во разните видови на настава и вонаставни, слободни активности истотака не се добиени статистички значајни разлики;
- во однос на *водењето на разговори, дискусии со други лица* меѓу мислењата и ставовите на учениците од одделенска и предметна настава не постои статистички значајна разлика, додека пак меѓу мислењата и ставовите на учениците со различна етничка и полова припадност постојат статистички значајни разлики.

2.2. Анализа и интерпретација на резултатите од анкетирање на наставниците

Со првите шест прашања од анкетниот лист-скалер за наставниците го определивме наведениот субпримерок во шест структури и тоа според:

- половата припадност (машки, женски);
- степен на основното образование во кое работат (IV и VII одделение);
- етничка припадност (македонци и албанци);

- степен на образование (вишо, високо);
- должина на работното искуство (до 10; од 10-20; од 20-30 и над 30 години);
- возраст (до 35; од 35-45; од 45-55 и над 55 години)

Во понатамошната анализа и интерпретација ние се определивме за третирање на само на следните структури на наведениот субпримерок и тоа: степен во кое работат (IV и VII одделение) и полова и етничка припадност, од неколку причини – првенствено што преставуваат доволни индикатори за анализа, интерпретација и извлекување на заклучоци, потоа поради економичност на трудот, итн. Истотака во трудот е прикажана анализа и интерпретација на податоци во кои се појавува постоење на значајна статистичка разлика.

. . . . . .

Со **првото прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на наставниците опфатени со истражувањето добивме податоци за карактеристиките на пивно поставување кон учениците, т.е интерперсоналните односи помеѓу нив.

Табела бр. 1.а) Поставување (наставници-одделенска и предметна настава)

Бр.	Карактеристики на поставување		Наставници-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	**Ги сака учениците**	f	0	2	36	0	0	77	115
		ft	0,0	0,7	37,3	0,0	1,3	75,7	115,0
		%	0,0%	1,7%	31,3%	0,0%	0,0%	67,0%	100%
2	**Контролор**	f	24	8	6	50	25	2	115
		ft	24,5	10,9	2,6	49,5	22,1	5,4	115,0
		%	20,9%	7,0%	5,2%	43,5%	21,7%	1,7%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	4,124	0,042	2	0,186	0,189	0,66
2	7,533	0,023	2	0,248	0,256	2,64

Од добиените податоци прикажани во табелата бр.1.а) можеме да забележиме дека (од вкупно 115 наставници опфатени со истражувањето) само по однос на две карактеристики е појавена значајна статистичка разлика и тоа: *ги сака учениците* (36 или 31.3 % и 77 или 67 %) во скалата на проценка ***секогаш*** и *контролор* (24 или 20.9% и 50 или 43.5%) во скалата на проценка ***никогаш***. По

однос на останатите карактеристики наставниците од одделенска и предметна настава сметаат дека се добри водители, дека се праведни, вклучуваат повеќе ученици во комуникација и дека се хумани. Имено наставниците од предметна настава сметаат дека истите периодично се поставуваат како контролори кон учениците, додека пак во однос на првата карактеристика – ги сака учениците се позитивно едногласни.

Во останатите карактеристики на поставување не постојат статистички значајни разлики и тоа: *добар водител* (36 или 31.3% и 76 или 66.1%, со стат.значај.0.210), *праведност* (36 или 31.3% и 71 или 61.7%, со стат.значај.0.616), *вклучува повеќе ученици во комуникација* (35 или 30.4% и 70 или 60.9%, стат.значај.0.830) и *хуман однос* (38 или 33% и 75 или 65.2%, стат.значајн.0.316) со најчеста изборност во скалата ***секогаш***.

По однос на наведеното прашање, а во контекст на ***етничката и половата припадност*** во добиените податоци не се појави никаква статистичка значајност поради што истите не ги прикажуваме табеларно. Поточно наставниците со различна *етничка припадност* сметаат дека се *добри водители* (57 или 49.6% и 55 или 47.8%, со стат.значај. 0.093), *праведни* (55 или 47.8% и 52 или 45.2%, со стат.значај. 0.544), *ги сакаат учениците* (58 или 50.4% и 55 или 47.8%, со стат.значај. 0.172), *вклучуваат повеќе ученици во комуникација* (54 или 47% и 51 или 44.3%, со стат.значај. 0.604) и имаат *хуман однос кон учениците* (59 или 51.3% и 54 или 47%, со стат.значај. 0.950) со најчеста изборност на скалата на проценка ***секогаш*** како и дека истите не се поставуваат како *контролори* (36 или 31.3% и 38 или 33%, со стат.значај. 0.112 во скала ***никогаш***).

Во контекст и на *половата припадност* немаме појава на статистичка значајна разлика, односно наставниците од двата пола сметаат дека се *добри водители* (женски-86 или 74.8% и машки-26 или 22.6%, со стат.значај. 0.343), *праведни* (82 или 71.3% и 25 или 21.7%, со стат.значај. 0.479), *ги сакаат учениците* (87 или 75.7% и 26 или 22.6%, со стат.значај. 0.441), *вклучуваат повеќе ученици во комуникација* (80 или 69.6% и 25 или 21.7%, со стат.значај. 0.318) и имаат *хуман однос кон учениците* (88 или 76.5% и 25 или 21.7%, со стат.значај. 0.350) со најчеста изборност на скалата на проценка ***секогаш***. Истотака според добиените податоци наставниците од двата пола сметаат дека истите најчесто не се поставуваат како *контролори* (62 или 53.9% и 12 или 10.4%, со стат.значај. 0.070 во скала ***никогаш***).

Со **второто прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на наставниците опфатени со истражувањето добивме податоци за карактеристиките на нивната заинтересираност кон учениците, т.е за што се посебно заинтересирани во нивната работа.

Табела бр.2.а) Заинтересираност (наставници-одделенска и предметна настава)

Бр.	Карактеристики на заинтересираност		Наставници-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Ништо посебно	f	24	4	9	58	11	4	110
		fi	27,6	5,0	4,4	54,4	10.0	8,6	110,0
		%	21,8%	3,6%	8,2%	52,7%	10,0%	3,6%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	8,406	0,015	2	0,266	0,276	4,37

Од добиените податоци прикажани во табелата бр.2.а), можеме да забележиме дека постои статистички значајна разлика во мислењата на наставниците од ***одделенска и предметна настава*** само по однос на карактеристиката: *заинтересиран за ништо посебно* (24 или 21.8% и 58 или 52.7, со стат.значајн.0.015) со најчеста изборност во скалата на проценка ***никогаш***. Имено според добиените податоци можеме да воочиме појава на поголем процент на одговори на наставниците од одделенска настава во скалата ***секогаш***, за разлика од предметните наставници, што не е толку очекувано.

Воопштено можеме да заклучиме дека наставниците од одделенска и предметна настава се на мислење дека се заинтересирани за *училишниот успех на ученикот* (37 или 32.5% и 73 или 64%, со стат.значај.0.719), за *однесувањето на ученикот* (37 или 32.2% и 73 или 63.5%, со стат.значај.0.526), за *личниот напредок на ученикот* (29 или 25.2% и 64 или 55.7%, со стат.значај.0.383), за *проблемите на ученикот* (30 или 26.1% и 58 или 50.4%, со стат.значај.0.666), потоа за *остварување на сопствената работа* (35 или 30.4% и 69 или 60%, со стат.значај.0.758) со најчест избор на скалата ***секогаш*** како и за *сопствениот рејтинг* (одделенска-19 или 16.5% во скала ***понекогаш*** и 37 или 32.2% во скала ***секогаш***, со стат.значај.0.120). Иако не добивме статистички значајна разлика по однос на наведените карактеристики на заинтересираност сепак е интересен податокот на поголема распределеност на одговорите низ трите скали на проценка во однос на карактеристиката заинтересираност за сопствениот рејтинг како наставник.

Табела бр.2.б) Заинтересираност (наставници-етничка припадност)

Бр.	Карактеристики на заинтересираност		Наставници-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	Училишниот успех на ученикот	f	0	4	55	0	0	55	114
		ft	0,0	2,1	56,9	0,0	1,9	53,1	114,0
		%	0,0%	3,5%	48,2%	0,0%	0,0%	48,2%	100%
2	Личниот напредок на ученикот	f	0	5	55	0	17	38	115
		ft	0,0	11,5	48,5	0,0	10,5	44,5	115,0
		%	0,0%	4,3%	47,8%	0,0%	14,8%	33,0%	100%
3	Ништо посебно	f	35	13	7	47	2	6	110
		ft	41,0	7,5	6,5	41,0	7,5	6,5	110,0
		%	31,8%	11,8%	6,4%	42,7%	1,8%	5,5%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	3,864	0,049	2	0,181	0,184	1,93
2	9,453	0,002	2	0,276	0,287	10,52
3	9,900	0,007	2	0,287	0,300	6,50

Анализата на добиените податоци по основа на ***етничката припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики само по однос на следните карактеристики и тоа: *заинтересиран за успехот на ученикот* (55 или 48.2 % и 55 или 48.2 %), *заинтересиран за личниот напредок на ученикот* (55 или 47.8% и 38 или 33%) во скалата за проценка ***секогаш*** и *заинтересиран за ништо посебно* (35 или 31.8% и 47 или 42.7%) во скалата на проценка ***никогаш***. Најголемата статистичка разлика се воочува по однос на карактеристиката *заинтересиран за личниот напредок на ученикот*, односно наставниците од албанска етничка припадност покажуваат повисок процент на константност во нивната заинтересираност за личниот напредок на учениците.

По однос на следните карактеристики на заинтересираност не се добиени статистички значајни разлики и тоа за: *однесувањето на ученикот* (56 или 48.7% и 54 или 47%, со стат.значај.0.203), *проблемите на ученикот* (44 или 38.3% и 44 или 33.3%, со стат.значај.0.399), *остварување на сопствената работа* (53 или 46.1% и 51 или 44.3%, со стат.значај.0.542) со најчеста изборност на скалата ***секогаш*** и заинтересирани за *сопствениот рејтинг* (македонци-32 или 27.8% во склала ***секогаш*** и албанци-25 или 21.7% во скала ***понекогаш***, со стат.значај.0.433).

Табела бр.2.в) Заинтересираност (наставници-полова припадност)

Бр.	Карактеристики на заинтересираност		Наставници-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	Личниот напредок на ученикот	f	0	21	68	0	1	25	115
		ft	0.0	17.0	72.0	0.0	5.0	21.0	115.0
		%	0.0%	18.3%	59.1%	0.0%	0.9%	21.7%	100%
2	Проблемите на ученикот	f	0	17	72	0	10	16	115
		ft	0.0	20.9	68.1	0.0	6.1	19.9	115.0
		%	0.0%	14.8%	62.6%	0.0%	8.7%	13.9%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	5.073	0.024	2	0.206	0.210	4.97
2	4.198	0.040	2	0.188	0.191	6.10

Од добиените податоци по основа на ***половата припадност***, добиени се статистички значајни разлики по однос на две карактеристики *заинтересиран за личниот напредок на ученикот* (25 или 21.7% и 68 или 59.1%) и *заинтересирани за проблемите на учениците* (16 или 13.9% и 72 или 62.6%) каде наставниците од двата пола најчесто се определиле за скалата ***секогаш***.

Врз основа на добиените податоци можеме да заклучиме дека наставниците од машки пол за разлика од наставниците од женски пол сметаат дека се повеќе *заинтересирани за личниот напредок на учениците*, а помалку за *проблемите на учениците*.

По однос на останатите карактеристики немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *успехот на ученикот* (машки-26 или 22.6% и женски-85 или 73.9%, стат.значајн.0.271), *однесувањето на ученикот* (машки-26 или 22.6% и женски-84 или 73.%, стат.значајн.0.217), *остварување на сопствената работа* (машки-26 или 22.6% и женски-78 или 67.8%, стат.значајн.0.169) со најчеста изборност на скалата ***секогаш***, потоа заинтересирани за *сопствениот рејтинг* (машки-13 или 11.3, скала ***понекогаш*** и женски-47 или 40.9%, скала ***секогаш***, стат.значајн.0.079) и *заинтересирани за ништо посебно* (машки-22 или 20% и женски-60 или 54.5%,стат.значајн.0.239) во скалата ***никогаш***.

Третото прашање од анкетниот лист – скалер, ни овозможи преку мислењата и ставовите на наставниците опфатени со истражувањето да добиеме податоци за карактеристиките кои ги практикуваат во нивната воспитно-образовна работа, како што е пофалбата, охрабруването и мотивирањето.

Табела бр.3.а) Пофалби, охрабрувања, мотивирање (наставници-одделенска и предметна настава)

Бр.	Карактеристика што ја практикувате		Наставници-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Пофалува со гестови	f	5	15	18	2	24	51	115
		ft	2,3	12,9	22,8	4,7	26,1	46,2	115,0
		%	4,3%	13,0%	15,7%	1,7%	20,9%	44,3%	100%
2	Охрабрува со покажување на верба	f	0	10	27	0	7	70	115
		ft	0,0	2,6	32,1	0,0	11,4	64,9	115,0
		%	0,0%	8,7%	23,5%	0,0%	6,1%	60,9%	100%
3	Охрабрува со вклучување на активности	f	0	13	25	1	11	65	115
		ft	0,3	7,9	29,7	0,7	16,1	60,3	115,0
		%	0,0%	11,3%	21,7%	0,9%	9,6%	56,5%	100%
4	Мотивира со оценка	f	2	27	9	0	34	43	115
		ft	0,7	20,2	17,2	1,3	40,8	34,8	115,0
		%	1,7%	23,5%	7,8%	0,0%	29,6%	37,4%	100%
5	Мотивирање со ангажирање	f	0	15	23	1	11	65	115
		ft	0,3	8,6	29,1	0,7	17,4	58,9	115,0
		%	0,0%	13,0%	20,0%	0,9%	9,6%	56,5%	100%
6	Мотивира со гестови, покажувања	f	3	19	16	0	27	50	115
		ft	1,0	15,2	21,8	2,0	30,8	44,2	115,0
		%	2,6%	16,5%	13,9%	0,0%	23,5%	43,5%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	6,688	0,035	2	0,234	0,241	2,31
2	8,322	0,016	2	0,260	0,269	0,33
3	6,461	0,040	2	0,231	0,237	0,33
4	13,342	0,001	2	0,322	0,341	0,66
5	9,531	0,009	2	0,277	0,288	0,33
6	9,808	0,007	2	0,280	0,292	0,99

Резултатите од одговорите на наставниците од ***одделенска и предметна настава*** презентирани во табелата бр.3.а) ни укажуваат на постоење на значајни статистички разлики по неколку од наведените карактеристики. Поточно по однос на карактеристиките *пофалуваат со гестови* (18 или 15.7% и 51 или 44.3%), *охрабруваат со манифестирање на верба* (27 или 23.5 % и 70 или 60.9%), *охрабрување со вклучување во активности* (25 или 21.7% и 65 или 56.6%) и *мотивирање со ангажирање* (23 или 20% и 65 или 56.5%) наставниците од одделенска и од предметна настава најмногу ја избрале скалата ***секогаш***. Но истовремено наставниците од одделенска настава по истите карактеристики во значителна мера се појавуваа како построги во сопственото вреднување. По однос на карактеристиките: *мотивирање со оценка* (27 или 23.5% и 34 или 29.6%) *и мотивирање со гестови* (19 или 16.5% и 27 или 23.5%) наставниците од одделенска и предметна настава најчесто се определиле за скалата ***понекогаш***. Накратко наставниците и од предметна сметаат дека повеќе користат невербално

пофалување, охрабрување со покажување на верба, ангажирање, но истотака и мотивирање со оценки.

Во останатите карактеристики на наведеното прашање не се добиени статистички значајни разлики во мислењата на наставниците и тоа во примена на: *усно пофалување* (29 или 25.2% и 68 или 59.1%, стат.значај.0.096), *усно охрабрување* (27 или 23.5% и 65 или 56.5%, стат.значај.0.092), *усно мотивирање* (35 или 30.7% и 67 или 58.8%, стат. значај. 0.517) во скалата на проценка ***секогаш***, потоа *писмено пофалување* (одделенска-по19 или 16.5% во двете скали ***понекогаш*** и ***секогаш*** и предметна-37 или 32.2% во скалата ***секогаш*** со стат.значај.0.468) и *писмено охрабрување* (21 или 18.3% и 43 или 37.4%, стат. значај. 0.876) во скалата ***понекогаш***.

Табела бр.3.б) Пофалби, охрабрувања, мотивирање (наставници-етничка припад.)

Бр.	Карактеристика што ја практикувате		Наставници-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	Пофалува писмено	f	3	38	19	0	18	37	115
		ft	1.6	29.2	29.2	1.4	26.8	26.8	115.0
		%	2.6%	33.0%	16.5%	0.0%	15.7%	32.2%	100%
2	Пофалува со гестови	f	7	18	35	0	21	34	115
		ft	3.7	20.3	36.0	3.3	18.7	33.0	115.0
		%	6.1%	15.7%	30.4%	0.0%	18.3%	29.6%	100%
3	Охрабрува со покажување на верба	f	0	14	45	0	3	52	115
		ft	0.0	8.9	50.6	0.0	8.1	46.4	115.0
		%	0.0%	12.2%	39.1%	0.0%	2.6%	45.2%	100%
4	Охрабрува усно	f	0	17	43	0	6	49	115
		ft	0.0	12.0	48.0	0.0	11.0	44.0	115.0
		%	0.0%	14.8%	37.4%	0.0%	5.2%	42.6%	100%
5	Охрабрува писмено	f	2	39	19	0	25	30	115
		ft	1.0	33.4	25.6	1.0	30.6	23.4	115.0
		%	1.7%	33.9%	16.5%	0.0%	21.7%	26.1%	100%
6	Мотивира со оценка	f	0	42	18	2	19	34	115
		ft	1.0	31.8	27.1	1.0	29.2	24.9	115.0
		%	0.0%	36.5%	15.7%	1.7%	16.5%	29.6%	100%
7	Мотивира со гестови, покажувања	f	0	32	28	3	14	38	115
		ft	1.6	24.0	34.4	1.4	22.0	31.6	115.0
		%	0.0%	27.8%	24.3%	2.6%	12.2%	33.0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	15,741	0,000	2	0,347	0,370	1,43
2	7,041	0,030	2	0,240	0,247	3,35
3	8,421	0,015	2	0,261	0,271	0,48
4	5,445	0,020	2	0,213	0,218	11,00
5	7,328	0,026	2	0,245	0,252	0,96
6	15,407	0,000	2	0,344	0,366	0,96
7	11,363	0,003	2	0,300	0,314	1,43

Анализата на добиените податоци по основа на ***етничката припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики само по однос на следните карактеристики и тоа: *пофалуваат со гестови* (35 или 30.4% и 34 или 29.6 %), *охрабруваат со манифестирање на верба* (45 или 39.1 % и 52 или 45.2%), *охрабруваат усно* (43 или 37.4% и 49 или 42.6%) со најчест избор во скалата ***секогаш***. По однос на карактеристиките *писмено пофалување, писмено охрабрување, мотивирање со оценка и мотивирање со гестови*, можеме да воочиме дека наставниците од македонскиот етникум (38 или 33%; 39 или 33.9%; 42 или 36.5%; 32 или 27.8%) најчесто ја избрале скалата ***понекогаш***, додека пак наставниците од албанскиот етникум (37 или 32.2%; 30 или 26.1%; 34 или 29.6%; 38 или 33%) скалата ***секогаш***. Накратко можеме да забележиме дека кај наставниците од македонска етничка припадност постојат наставници кои сметаат дека помалку користат невербално пофалување, писмено пофалување, писмено и усмено охрабрување, охрабрување со покажување на верба, мотивирање со оценка и со гестови.

По однос на следните карактеристики немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *усно пофалување* (македонци-47 или 40.9% и албанци-50 или 43.5%, стат.значај.0.064), *охрабрување со вклучување* (македонци-45 или 39.1% и албанци-45 или 39.1%, стат.значај.0.484), *усно мотивирање* (македонци-54 или 47.4% и албанци-48 или 42.1%, стат.значај.0.847) и *мотивирање со ангажирање* на ученикот (македонци-42 или 36.5% и албанци-46 или 40%, стат.значај.0.180) со најчеста изборност на скалата ***секогаш***.

Табела бр.3.в) Пофалби, охрабрувања, мотивирање (наставници-полова припадн.)

Бр.	Карактеристика што ја практикувате		Наставници-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	Охрабрува со вклучување во активности	f ft %	0 0,8 0,0%	23 18,6 20,0%	66 69,7 57,4%	1 0,2 0,9%	1 5,4 0,9%	24 20,3 20,9%	115 115,0 100%
2	Мотивира со ангажирање	f ft %	0 0,8 0,0%	24 20,1 20,9%	65 68,1 56,5%	1 0,2 0,9%	2 5,9 1,7%	23 19,9 20,0%	115 115,0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	8,935	0,011	2	0,269	0,279	0,23
2	7,355	0,025	2	0,245	0,253	0,23

Од добиените податоци по основа на ***половата припадност***, добиени се статистички значајни разлики само по однос на две карактеристики и тоа: ,

охрабрување со вклучување во активности (24 или 20.9% и 66 или 57.4%), *мотивирање со ангажирање* (23 или 20% и 65 или 65.5%) и тоа за двата пола во скалата ***секогаш***.

Накратко наставниците од машки пол сметаат дека повеќе користат охрабрување со вклучување во активности и мотивирање со ангажирање отколку наставниците од женски пол.

Во контекст и на *половата припадност* немаме појава на статистичка значајна разлика, односно наставниците од двата пола сметаат дека користат: *усно пофалување* (машки-19 или 16.5% и женски-78 или 67.8%, стат.значај.0.072), *пофалување со гестови* (машки-16 или 13.9% и женски-53 или 46.1%, стат.значај.0.881), *охрабрување со покажување на верба* (машки-24 или 20.9% и женски-73 или 63.5%, стат.значај.0.204), *усно охрабрување* (машки-20 или 17.4% и женски-72 или 62.6%, стат.значај.0.656), *усно мотивирање* (машки-20 или 17.5% и женски-82 или 71.9%, стат.значај.0.081), потоа *писмено пофалување* (машки-15 или 13% во скала ***секогаш*** и женски-45 или 39.1%, во скала ***понекогаш*** со стат.значај.0.424), *писмено охрабрување* (машки-14 или 12.2% и женски-50 или 43.5%, стат.значај.0.645) и *мотивирање со оценка* (машки-16 или 13.9% и женски-45 или 39.1%, стат.значај.0.501) во скалата ***понекогаш*** и *мотивирање со гестови* (машки-по13 или 11.3% во скалите ***секогаш*** и ***понекогаш*** и женски-53 или 46.1%, во скала ***секогаш*** со стат.значај.0.361).

Четвртото прашање од анкетниот лист – скалер за наставници е од *отворен тип* и се однесува на мисленьата и ставовите на наставниците во однос на тоа што го преставува или го карактеризира еден добар наставник, т.е кои карактеристики, особини го прават еден наставник добар.

Воглавно одговорите на наставниците се однесуваат на следните карактеристики и тоа:

- *професионални* – добро да ја познава, сака и цени професијата, предметот, да е стручно подготвен, добро да ја организира работата; секогаш да објаснува, да применува иновации, да знае да го пренесе знаењето, да ги постигнува поставените цели, да работи одговорно, да е флексибилен во реализацијата на воспитно-образовната работа, да користи разни методи, да се усовршува, транспарентен, да се ангажира за подобрување на училишни резултати, да го следи успехот на ученикот, да пристапи според индивидуалните особености на учениците, итн;

- *социјални-* да е праведен; да има разбирање, да е праведен, да умее да сослуша; да користи хумор; соработува; сите ги третира учениците како личности; да мотивира; добар водител; да советува; да е пријател со учениците, реален, непристрасен, педантен, уреден, хуман, итн.
- *емоционални-* трпељив, мил, близок, грижлив; добар како личност; љубезен; расположен; оптимист, ведар; искрен; доверлив, ги сака учениците; храбар; верува во ученици; заштитник; близок со учениците, не навредлив; пофалува; не љубоморен; стабилен; итн.
- *однесување-* се поставува секогаш како добар водител, праведен, да имаат другарски односи; дава еднакви шанси и третирање; да има авторитет но не и автократ; да ги подржува, почитува, поттикнува учениците; сите подеднакво да ги третира; да е толерантен; добар како личност, вистински педагог, итн.

Меѓу мислењата на наставниците од одделенска, предметна настава, со различна етничка и полова припадност можеме да заклучиме дека не постои некоја видлива разлика освен што наставниците од женски пол подеднакво ги потенцираат и емоционалните карактеристики сметајќи дека истите влијаат во определувањето на еден наставник како добар наставник.

Петтото прашање од анкетниот лист – скалер за наставници е од *отворен тип* и се однесува на мислењата и ставовите на наставниците околу основните карактеристики кои ја сочинуваат квалитетноста на односот меѓу нив и учениците.

Анкетирани наставници дале одговори кои можат да се класифицираат во одредени *професионални, социјални, емоционални, културолошки категории* наведувајќи ги следните: взаемно почитување, доверба, соработување, искреност, почитување, разбирање, толерантност, верба кај учениците, отвореност, доверба, правилно оценување, соработка наставник-родител, соработка со педагошката служба, интерактивен однос, корелација ученик-наставник-родител, отворена и директна комуникација, другарски однос, хуман однос, советување, давање на шанси, културен однос, исполнување на ветувањата, професионален однос со учениците, правилно однесување, взаемно мотивирање, поставување на јасни правила и придржување од двете страни, итн.

Можеме да заклучиме дека по однос на наведеното прашање наставниците од одделенска, предметна настава со различна етничка и полова припадност преку нивните одговори укажуваат на важноста на личните, човечките, емоционалните карактеристики, но и социјалните и професионалните на наставниците во постигнувањето и одржувањето на добри односи со учениците. Истотака наведувајќи дека квалитетот на односите меѓу нив и учениците зависи и од самите ученици.

Со **шестото прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на наставниците опфатени со истражувањето добивме податоци за применувањето на одредените видови на награда и казна во нивната воспитно-образовна работа.

Табела бр.4.а) Награди и казни (наставници-одделенска и предметна настава)

Бр.	Карактеристика што применувате		Наставници-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Наградува вербално	f	0	15	23	2	12	63	115
		ft	0,7	8,9	28,4	1,3	18,01	57,6	115,0
		%	0,0%	13,0%	20,0%	1,7%	10,4%	54,8%	100%
2	Наградува со ангажирање	f	0	15	23	0	15	62	115
		ft	0,0	9,9	28,1	0,0	20,1	56,9	115,0
		%	0,0%	13,0%	20,0%	0,0%	13,0%	53,9%	100%
3	Наградува со храна,пијалоци	f	28	10	0	74	3	0	115
		ft	33,7	4,3	0,0	68,3	8,7	0,0	115,0
		%	24,3%	8,7%	0,0%	64,3%	2,6%	0,0%	100%
4	Наградува со предмети,подароци	f	22	13	3	74	3	0	115
		ft	31,7	5,3	1,0	64,3	10,7	2,0	115,0
		%	19,1%	11,3%	2,6%	64,3%	2,6%	0,0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	8,714	0,013	2	0,265	0,275	0,66
2	5,275	0,022	2	0,209	0,214	9,91
3	12,755	0,000	2	0,316	0,333	4,30
4	27,334	0,000	2	0,438	0,488	0,99

Од добиените податоци прикажани во табелата бр.4.а), можеме да забележиме дека скоро по однос на само четри видови на наградување и казнување меѓу наставниците од ***одделенска и предметна настава*** постојат значајни статистички разлики и тоа: *наградува вербално* (23 или 20% и 63 или 54.8%), *наградува со ангажирање* (23 или 20% или 62 или 62 или 53.9%) со најчеста избрана скала ***секогаш*** и карактеристиките *наградува со храна, пијалоци* (28 или 24.3% и 74 или 64.3%) *и наградува со предмети, подароци* (22 или 19.1% и 74 или 64.3%) со најчест избор во скалата ***никогаш***. Од наведеното можеме да заклучиме

дека наставниците од одделенска настава сметаат (помалку од очекуваното) дека учениците несекогаш ги наградуваат усно и со ангажирање, додека пак наставниците од предметна настава сметаа дека скоро никогаш не ги наградуваат учениците со храна, пијалоци, предмети и подароци. Околу правењето поврзано со *казнување* на ученици, помеѓу наставниците од одделенска и предметна настава не се појави статистички значајна разлика, имено истите сметаат дека не користат физичко казнување, како и казнување преку оценки, писмено или со неангажирање, туку дека ретко користат усно и невербално казнување.

Според добиените податоци, немаме статистички значајни разлики за следните карактеристики и тоа за: *наградуваат писмено* (одд.-21 или 18.3% во скала ***секогаш*** и пред.-46 или 40% во скала ***понекогаш***, стат.значајан.0.197), *наградуваат со гестови* (одд.-21 или 18.3% во скала ***понекогаш*** и пред.-34 или 29.6% во скала ***секогаш***, стат.значајан.0.069), *казнуваат физички* (одд.-38 или 33% и предм.-74 или 64.3%, стат.знач.0.218), *казнуваат со неангажирање* (одд.-29 или 25.2% и предм.-61 или 53%, стат.знач.0.722) и *казнуваат писмено, со оценки* (одд.-19 или 16.5% и предм.-45 или 39.1%, стат.знач.0.086) во скалата на проценка ***никогаш***, потоа *казнуваат усно* (одд.-22 или 19.1% и предм.-59 или 51.3%, стат.знач.0.113) во скала ***понекогаш*** и *казнуваат со гестови* (одд.-19 или 16.5% во скала ***понекогаш*** и пред.-41 или 35.7% во скала ***никогаш***, стат.значајан.0.515).

Табела бр.4.б) Награди и казни (наставници-етничка припадност)

Бр.	Карактеристика што применувате		Наставници-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	Наградува со ангажирање	f	0	23	37	0	7	48	115
		ft	0.0	15.7	44.3	0.0	14.3	40.7	115.0
		%	0.0%	20.0%	32.2%	0.0%	6.1%	41.7%	100%
2	Наградува со гестови, движења	f	4	31	25	17	16	22	115
		ft	11.0	24.5	24.5	10.0	22.5	22.5	115.0
		%	3.5%	27.0%	21.7%	14.8%	13.9%	19.1%	100%
3	Казнува со гестови, гримаси, поглед	f	23	33	4	35	16	4	115
		ft	30.3	25.6	4.2	27.7	23.4	3.8	115.0
		%	20.0%	28.7%	3.5%	30.4%	13.9%	3.5%	100%
4	Казнува писмено со оценки	f	41	16	3	23	25	7	115
		ft	33.4	21.4	5.2	30.6	19.6	4.8	115.0
		%	35.7	13.9%	2.6%	20.0%	21.7%	6.1%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	9.758	0.002	2	0.280	0.291	14.35
2	12.833	0.002	2	0.317	0.334	10.04
3	8.179	0.017	2	0.258	0.267	3.83
4	8.437	0.015	2	0.261	0.271	4.78

Од добиените податоци во контекст на ***етничка припадност*** можеме да воочиме постоење на статистички значајни разлики само по однос на четри карактеристики и тоа: *наградување со ангажирање, наградување со гестови, казнување со гестови и писмено казнување (со оценка).* Истотака по наведените карактеристики имаме и различност во зачестеноста на изборот на скалите. Имено само по однос на карактеристиката *наградува со ангажирање* имаме најчест избор на скалата ***секогаш*** (37 или 32.2% и 48 или 41.7%), иако наставниците-македонци имаат и повисок процент на изборност на скалата ***понекогаш***. По однос на карактеристиката *наградува со гестови* кај наставниците-албанци имаме поголема поделеност околу истата, односно иако поголем број од наставниците се определиле за скалата ***секогаш*** (за разлика од наставниците-македонци), имаме и подеднаков број на истите кои се определиле за скалите ***понекогаш и никогаш*** , а чиј вкупен износ ги надминува првите. Од друга страна по однос на карактеристиката *казнување со гестови* наставниците-албанци (35 или 30.4% во скала никогаш) сметаат дека поретко истото го применуваат, а наставниците-македонци (41 или 35.7% во скала никогаш) по однос на карактеристиката *казнува писмено, со оценка.*

По однос на следните карактеристики на наградување и казнување не се добија статистички значајни разлики и тоа за: *наградуваат усно* (макед.-40 или 34.8% и албан.-46 или 40% во скала ***секогаш***, стат.значјан.0.074), *наградуваат писмено* (макед.-36 или 31.3% во скала ***понекогаш*** и албан.-29 или 25.2% во скала ***секогаш***, стат.значјан.0.113), *наградуваат со храна, пијалоци* (макед.-54 или 47% и албан.-48 или 41.7%, стат.значјан.0.645), *наградуваат со предмети, подароци* (макед.-52 или 45.2% и албан.-44 или 38.3%, стат.значјан.0.058), *казнуваат физички* (макед.-58 или 50.4% и албан.-54 или 47%, стат.значјан.0.611) и *казнуваат со неангажирање* (макед.-48 или 41.7% и албан.-42 или 36.5%, стат.значјан.0.637) во скала на проценка ***никогаш*** и *казнуваат вербално, усно* (макед.-41 или 35.7% и албан.-40 или 34.8%, стат.значјан.0.568) во скала на проценка ***понекогаш***.

Табела бр.4.в) Награди и казни (наставници- полова припадност)

Бр.	Карактеристика што применувате		Наставници-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	Наградува со храна,пијалоци	f	76	13	0	26	0	0	115
		ft	78.9	10.1	0.0	23.1	2.9	0.0	115.0
		%	66.1%	11.3%	0.0%	22.6%	0.0%	0.0%	100%
2	Наградува со предмети, подароци	f	70	16	3	26	0	0	115
		ft	74.3	12.4	2.3	21.7	3.6	0.7	115.0
		%	60.9%	13.9%	2.6%	22.6%	0.0%	0.0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	4.282	0.039	2	0.189	0.193	2.94
2	6.649	0.036	2	0.234	0.240	0.68

Анализата на добиените податоци по основа на ***половата припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики по однос на следните карактеристики и тоа: *наградува со храна, пијалоци* (машки-26 или 22.6% и женски-76 или 66.1%, стат.значајн.0.039) и *наградува со предмети, подароци* (машки-26 или 22.6% и женски-70 или 60.9%, стат.значајн.0.036) во скалата на проценка ***никогаш***. Од наведеното можеме да заклучиме дека наставниците од машки пол се на мислење дека не ги наградуваат учениците со храна и пијалоци, ниту ги наградуваат со предмети и пијалоци.

Според добиените податоци, немаме статистички значајни разлики за следните карактеристики на наградување и казнување и тоа за: *наградуваат усно* (машки-20 или 17.4% и женски-66 или 57.4%, стат.значај.0.738), *наградуваат со ангажирање* (машки-22 или 19.1% и женски-63 или 54.8%, стат.значај.0.158) во скалата ***секогаш***, *наградуваат писмено* (машки-16 или 13.9% и женски-46 или 40%, стат.значај.0.546), *казнуваат усно* (машки-19 или 16.5% и женски-62 или 53.9%, стат.значај.0.871) во скалата ***понекогаш***, потоа *наградуваат со гестови* (машки-13 или 11.3% во скала ***понекогаш*** и женски-36 или 31.3% во скала ***секогаш***, стат.значај.0.252). Потоа *казнуваат физички* (машки-25 или 21.7% и женски-87 или 75.7%, стат.значај.0.653), *казнуваат со неангажирање* (машки-19 или 16.5% и женски-71 или 61.7%, стат.значај.0.466), *казнуваат писмено* (машки-14 или 12.2% и женски-50 или 43.5%, стат.значај.0.510) во скала ***никогаш*** и *казнуваат со гестови* (машки-13 или 11.3% во скала ***понекогаш*** и женски-46 или 40% во скала ***никогаш***, стат.значај.0.600).

Седмото прашање од анкетниот лист – скалер, ни овозможи преку мислењата и ставовите на наставниците опфатени со истражувањето да добиеме податоци за

видови на односи кои постојат меѓу нив и учениците, меѓудругото преку согледување и на кооперативноста и компетитивноста.

Табела бр.5.а) Видови на односи (наставници-одделенска и предметна настава)

Бр.	Видови односи		Наставници-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Взаемна соработка	f	1	2	35	0	20	57	115
		ft	0,3	7,3	30,4	0,7	14,7	61,6	115,0
		%	0,9%	1,7%	30,4%	0,0%	17,4%	49,6%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	8,771	0,012	2	0,266	0,276	0,33

Резултатите од одговорите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** презентирани во табелата бр.5.а) ни укажуваат на постоење на значајна статистичка разлика (стат.знач. 0.012) само по однос на една карактеристика и тоа: *взаемна соработка* (35 или 30.4% и 57 или 49.6%) со најчесто избрана скала-***секогаш***. Имено наставниците од предметна настава за разлика од наставниците од одделенска настава се поскептични околу постоењето на висок степен на кооперативност со учениците, што донекаде е одраз и на објективноста.

По однос на останатите видови односи не се добиени статистички значајни разлики и тоа за: *пријателски односи* (одд.-37 или 32.2% и пред.73 или 63.5%, стат.значајн.0.526), *заедничко донесување на одлуки и договарање* (одд.-28 или 24.3% и пред.57 или 49.6%, стат.значајн.0.873) во скала на проценка ***секогаш*** и *непријателски односи* (одд.-38 или 33% и пред.-70 или 60.9%, стат.значајн.0.159) во скалата ***никогаш.***

По основа на ***етничката и полова припадност*** не се добиени статистички значајни разлики и истите не се прикажани табеларно во трудот и тоа: *пријателски односи* (макед.-58 или 50.4% и албан.-52 или 45.2%, стат.значајн.0.577; машки-24 или 20.9% и женски-86 или 74.8%, стат.значајн.0.342), *заедничко донесување на одлуки и договарање* (макед.-43 или 37.4% и албан.-42 или 36.5%, стат.значајн.0.833; машки-17 или 14.8% и женски-68 или 59.1%, стат.значајн.0.415) и *взаемна соработка* (макед.-53 или 46.1% и албан.-39 или 33.9%, стат.значајн.0.054; машки-23 или 20% и женски-69 или 60%, стат.значајн.0.448) во скала на проценка ***секогаш*** и *непријателски односи* (макед.-57 или 49.6% и албан.-51 или 44.3%, стат.значајн.0.572; машки-24 или 20.9% и женски-84 или 73%, стат.значајн.0.169) во скалата ***никогаш.***

Осмото прашање од анкетниот лист-скалер за наставници е од *отворен тип* и се однесува на мислењата и ставовите на наставниците за причините, факторите кои допринесуваат за поквалитетни односи меѓу нив и учениците.

Како најчести причинители, фактори кои доприносуваат за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците се наведуваат следните: взаемна соработка, почитување, взаемна искреност, трпељивост, комуникација, постојано наградување на наставникот, охрабрување, наградување и поттикнување на ученикот, заинтересираност за добротелство, учество и соработка со родители, отвореност, толерантност, доверба, почитување на личноста на ученикот и на наставникот, континуирано следење, почитување на разлики и различности, квалитетот и нивото на воспитност на ученикот и на наставникот, примање на професионални мислења и предлози, објективно оценување, казнување, партнерски односи, самокритичност, квалитетни учебници и наставни помагала, хуманост, праведност, итн.

Можеме да заклучиме дека не постојат значајни разлики меѓу мислењата на наставниците од одделенска, предметна настава, од различна етничка или полова припадност. Имено наставниците се на мислење дека социјалниот, воспитниот, емоционалниот како и професионалниот аспект се значајни фактори кои доприносуваат кон поквалитетни односи меѓу нив и учениците.

Со **деветото прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на наставниците опфатени со истражувањето добивме податоци за видовите пристап кои ги применуваат кон учениците, (т.е карактеристики на воспитниот стил на наставниците).

Од добиените податоци можеме да забележиме дека по однос на сите наведени карактеристики во мислењата на наставниците од ***одделенска и предметна настава*** не постојат значајни статистички разлики. Имено наставниците од одделенска и предметна настава сметаат дека во нивната секојдневна работа применуваат отворен пристап, т.е демократски воспитен стил. Еден незначителен број на наставници од предметна и одделенска настава се произнесени дека подржуваат централизиран, затворен пристап, но истите податоци не извршија влијание врз статистичката значјност, т.е не се доби значајна статистичка разлика. Поточно за подржување на: *централизиран пристап* (одд.-25 или 21.7% и предм.-48 или 41.7%, стат.значајн.0.803), *одредени ученици* (одд.-34 или 29.6% и предм.-69 или 60%, стат.значајн.0.366) и *недоследен пристап* (одд.-30 или 26.1% и

ИНСТИТУТ ЗА ПЕД. ГОД.

предм.-72 или 62.6%, стат.значајн.0.063) во скалата на проценка ***никогаш*** и *отворен пристап* (одд.-38 или 33% и предм.-77 или 67%, стат.значајн.константна 115) во скалата ***секогаш***.

Табела бр.6.б) Видови пристап (наставници-етничка припадност)

Бр.	Видови пристап		Наставници-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	Подржува недоследен пристап	f	58	1	1	44	10	1	115
		fi	53,2	5,7	1,0	48,8	5,3	1,0	115,0
		%	50,4%	0,9%	0,9%	38,3%	8,7%	0,9%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	9,085	0,011	2	0,271	0,281	0,96

Анализата на добиените податоци по основа на ***етничка припадност*** ни укажа на постоење на статистичка значајна разлика по однос на следната карактеристика и тоа: *недоследен пристап* во скалата ***никогаш*** (58 или 50.4% и 44 или 38.3%) со статистичка значајност од 0.011, односно наставниците од албанска за разлика од наставниците од македонска етничка припадност покажуваат повисок процент на периодично подржување на централизиран, затворен пристап, односно дека понекогаш го практикуваат наведениот пристап.

По однос на следните видови пристапи немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *централизиран пристап* (макед.-36 или 31,3% и албан.-37 или 32,2%, стат.значајн.0.516), *одредени ученици* (макед.-53 или 46.1% и албан.-50 или 43.5%, стат.значајн.0.854) во скалата на проценка ***никогаш*** и *отворен пристап* (макед.-60 или 52.2% и албан.-55 или 47.8%, стат.значајн.константна 115) во скалата ***секогаш***.

Табела бр.6.в) Видови пристап (наставници-полова припадност)

Бр.	Видови пристап		Наставници-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	Подржува централизиран, затворен пристап	f	63	24	2	10	13	3	115
		fi	56,5	28,6	3,9	16,5	8,4	1,1	115,0
		%	54,8%	20,9%	1,7%	8,7%	11,3%	2,6%	100%
2	Подржува само одредени ученици	f	82	4	3	21	5	0	115
		fi	79,7	7,0	2,3	23,3	2,0	0,7	115,0
		%	71,3%	3,5%	2,6%	18,3%	4,3%	0,0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	10,626	0,005	2	0,291	0,304	1,13
2	6,750	0,034	2	0,235	0,242	0,68

Анализата на добиените податоци по основа на ***половата припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики по однос на две карактеристики и тоа: постоење на *централизиран пристап* во скалата ***никогаш*** (женски-63 или 54.8%%) и во скалата ***понекогаш*** (машки- 13 или 11.3%), со статистичка значајност од 0.005 и карактеристиката *поддржува само одредени ученици* (машки- 21 или 18.3% и женски-82 или 71.3%) во скала на проценка ***никогаш*** со статистичка значајност од 0.034. Наставниците од машки пол покажуваат повисок процент на применување на централизиран, затворен пристап, додека пак наставниците од женски пол на одредени ученици.

По однос на следните видови пристапи немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *недоследен пристап* (машки-22 или 19.1% и женски-80 или 69.6%, стат.значајн.0.589) во скалата на проценка ***никогаш*** и *отворен пристап* (машки-26 или 22.6% и женски-89 или 77.4%, стат.значајн.константна 115) во скала на проценка ***секогаш***.

Десеттото прашање од анкетниот лист – скалер, ни овозможи преку мислењата и ставовите на наставниците опфатени со истражувањето да добиеме податоци за социоемоционалната клима која владее и се негува во основните училиштa.

Табела бр.7.а) Социосмоционална клима (наставници-одделен. и предмет. наст.)

Бр.	Карактеристика која ја потикнувате		Наставници-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Пријатност	f	0	1	37	0	12	65	115
		ft	0.0	4.3	33.7	0.0	8.7	68.3	115.0
		%	0.0%	0.9%	32.2%	0.0%	10.4%	56.5%	100%
2	Радост	f	0	2	36	0	15	62	115
		ft	0.0	5.6	32.4	0.0	11.4	65.6	115.0
		%	0.0%	1.7%	31.3%	0.0%	13.0%	53.9%	100%
3	Прифаќање на другиот	f	0	0	38	0	9	68	115
		ft	0.0	3.0	35.0	0.0	6.0	71.0	115.0
		%	0.0%	0.0%	33.0%	0.0%	7.8%	59.1%	100%
4	Индивидуален развој	f	0	0	38	2	21	54	115
		ft	0.7	6.9	30.4	1.3	14.1	61.6	115.0
		%	0.0%	0.0%	33.0%	1.7%	18.3%	47.0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	4,258	0,039	2	0,189	0,192	4,30
2	4,083	0,043	2	0,185	0,188	5,62
3	4,819	0,028	2	0,201	0,205	2,97
4	14,188	0,001	2	0,331	0,351	0,66

Резултатите од одговорите на наставниците од ***одделенска и предметна настава*** презентирани во табелата бр.7.а) ни укажуваат на постоење на значителни статистички разлики во нивните мислења и ставови по однос на следните карактеристики: *пријатност* (37 или 32.2% и 65 или 56.5%), *радост* (36 или 31.3% и 62 или 53.9%), *прифаќање на другиот* 9 38 или 33% и 68 или 59.1%) *и индивидуален развој* (38 или 33% и 54 или 47%) со најчесто избрана скала на проценка- ***секогаш***. Од наведеното можеме да воочиме дека кај наставниците од предметна настава се појавува и одреден број кои понекогаш ги поттикнуваат наведените карактеристики, што не е случај со наставниците од одделенска настава (тие почесто ја избрале скалата на проценка секогаш).

Од добиените податоци за одредени карактеристики на социоемоционална клима немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *позитивност* (одд.-37 или 32.2% и предм.-72 или 62.6%, стат.значајн.0.564), *чувство на припадност* (одд.-28 или 24.3% и предм.-46 или 40%, стат.значајн.0.280), *верба во другите* (одд.-32 или 27.8% и предм.-58 или 50.4%, стат.значајн.0.277), *рамноправност* (одд.-38 или 33% и предм.-68 или 59.1%, стат.значајн.0.090), *доверливост* (одд.-36 или 31.3% и предм.-69 или 60%, стат.значајн.0.359), *почитување на различности* (одд.-37 или 32.2% и предм.-71 или 61.7%, стат.значајн.0.276), *соработка* (одд.-38 или 33% и предм.-76 или 66.1%, стат.значајн.0.480) и *постигнување на повисоки цели* (одд.-38 или 33% и предм.-71 или 61.7%, стат.значајн.0.077) во скала на проценка ***секогаш***.

Табела бр.7.б) Социоемоционална клима (наставници-етничка припадност)

Бр.	Карактеристика која ја поткикнувате		Наставници-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	Чувство на припадност	f	5	10	45	2	24	29	115
		fi	3.7	17.7	38.6	3.3	16.3	35.4	115.0
		%	4.3%	8.7%	39.1%	1.7%	20.9%	25.2%	100%
2	Пријатност	f	0	0	60	0	13	42	115
		fi	0.0	6.8	53.2	0.0	6.2	48.8	115.0
		%	0.0%	0.0%	52.2%	0.0%	11.3%	36.5%	100%
3	Рамноправност	f	1	0	59	0	8	47	115
		fi	0.5	4.2	55.3	0.5	3.8	50.7	115.0
		%	0.9%	0.0%	51.3%	0.0%	7.0%	40.9%	100%
4	Прифаќање на другиот	f	0	8	52	0	1	54	115
		fi	0.0	4.7	55.3	0.0	4.3	50.7	115.0
		%	0.0%	7.0%	45.2%	0.0%	0.9%	47.0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	10.312	0.006	2	0.287	0.299	3.35
2	15.989	0.000	2	0.349	0.373	6.22
3	10.160	0.006	2	0.285	0.297	0.48
4	5.275	0.022	2	0.209	0.214	4.30

Анализата на добиените податоци по основа на ***етничка припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики по однос на следните карактеристики: *чуство на припадност* (45 или 39.1% и 29 или 25.2%), *пријатност* (60 или 52.2% и 42 или 36.5%), *рамноправност* (59 или 51.3% и 47 или 40.9%) и *прифаќање на другиот* (52 или 45.2% и 54 или 47 %), во скалата на проценка ***секогаш***. Во однос на првите три карактеристики (чуство на припадност, пријатност и рамноправност) наставниците од албанска етничка припадност се изјасниле дека помалку ги поттикнуваат или се залагаат за истите, додека пак наставниците од македонска етничка припадност за карактеристиката прифаќање на другиот. Сепак статистичката значајност меѓу наставниците од двата етникума најевидентна е во карактеристиката пријатност, потоа чуство за припадност, рамноправност, а најмалку во однос на карактеристиката прифаќање на другиот.

По однос на следните карактеристики на социоемоционална клима, а во контекст на *етничката припадност* немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *позитивност* (макед.-59 или 51.3% и албан.-50 или 43.5%, стат.значајн.0.171), *верба во другите* (макед.-49 или 42.6% и албан.-41 или 35.7%, стат.значајн.0.355), *доверливост* (макед.-54 или 47% и албан.-51 или 44.3%, стат.значајн.0.604), *радост* (макед.-52 или 45.2% и албан.-46 или 40%, стат.значајн.0.647), *почитување на различности* (макед.-55 или 47.8% и албан.-53 или 46.1%, стат.значајн.0.293), *соработка* (макед.-59 или 51.3% и албан.-55 или 47.8%, стат.значајн.0.336), *постигнување на повисоки цели* (макед.-55 или 47.8% и албан.-54 или 47%, стат.значајн.0.117) и *индивидуален развој* (макед.-45 или 39.1% и албан.-47 или 40.9%, стат.значајн.0.221) во скала на проценка ***секогаш***.

Табела бр.7.в) Социоемоционална клима (наставници-полова припадност)

Бр.	Карактеристика која ја потикнувате		Наставници-полова припадност						Вк.
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	Позитивност	f	0	1	88	2	3	21	115
		fi	1,5	3,1	84,4	0,5	0,9	24,6	115,0
		%	0,0%	0,9%	76,5%	1,7%	2,6%	18,3%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	13.817	0.001	2	0.328	0.347	0.45

Добиените податоци за мисленьата на наставниците со различна ***полова припадност*** укажуваат на постоење на статистички значајна разлика само во однос на една карактеристика и тоа: поттикнување на клима на *позитивност* (21 или 18.3% и 88 или 76.5%) со статистичка значајност 0.001 и со најчеста изборност во скала на проценка ***секогаш***. Од наведеното можеме да воочиме дека кај наставниците од женски пол постои мислење дека истите повеќе поттикнуваат позитивност отколку наставниците од машки пол.

Од добиените податоци за одредени карактеристики на социоемоционална клима немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *чуство на припадност* (машки-19 или 16.5% и женски-55 или 47.8%, стат.значајн.0.283), *верба во другите* (машки-18 или 15.7% и женски-72 или 62.6%, стат.значајн.0.204), *пријатност* (машки-25 или 21.7% и женски-77 или 67%, стат.значајн.0.172), *рамноправност* (машки-26 или 22.6% и женски-80 или 69.6%, стат.значајн.0.240), *доверливост* (машки-25 или 21.7% и женски-80 или 69.6%, стат.значајн.0.318), *радост* (машки-20 или 17.4% и женски-78 или 67.8%, стат.значајн.0.176), *почитување на различности* (машки-26 или 22.6% и женски-82 или 71.3%, стат.значајн.0.140), *соработка* (машки-26 или 22.6% и женски-88 или 76.5%, стат.значајн.0.587), *прифаќање на другиот* (машки-22 или 19.1% и женски-84 или 73%, стат.значајн.0.103), *постигнување на повисоки цели* (машки-23 или 20% и женски-86 или 74.8%, стат.значајн.0.099) и *индивидуален развој* (машки-18 или 15.7% и женски-74 или 64.3%, стат.значајн.0.139) во скала на проценка ***секогаш***.

Единаесеттото прашање од анкетниот лист-скалер за наставници е од *отворен тип* и се однесува на добивање сознанија преку мисленьата на наставниците за најчестите проблеми кои се појавуваат и влијаат врз односите меѓу нив и учениците.

Според мисленьата на наставниците од одделенска и предметна настава, од двата етникума и полова припадност како најчести проблеми кои се појавуваат и влијаат врз односите меѓу учениците и нив се следните: семејни проблеми, пристрасен однос или незаинтересираност на родителите; различен пристап на родителот и наставникот кон решавањето на некој проблем; недоверба помеѓу наставникот и ученикот; нетолерантност; негативна клима; неправилен или

нееднаков пристап кон ученикот; непостоење на код на однесување на наставникот; недисциплинарноста на ученикот; непочитување; недоразбирање; ученик затворен во себе; ученик со низок степен на самодоверба; несоцијализиран, емоционално незрел ученик; незаинтересиран ученик; изостаноци на учениците; воспитаноста на наставникот и на ученикот; примена на физичко казнување; омраза, негрижа; итн.

Помеѓу мислењата на опфатените наставници не се појави некоја воочлива разлика, односно сите повеќе или помалку ги сметаат наведените елементи како можни извори на проблеми кои можат и влијаат врз односите меѓу наставниците и учениците.

Со **дванаесеттото прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на наставниците опфатени со истражувањето добивме податоци за нивното учество на семинари, работилници посветени на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Од добиените податоци можеме да заклучиме дека помеѓу мислењата на наставниците од ***одделенска и предметна настава*** со различна ***етничка припадност*** по однос на наведеното прашање не постои статистички значајна разлика, иако бројот на учество кај наставниците од одделенска настава е за нијанса повисока отколку кај наставниците од предметна настава (најверо одговори: одд.-22 или 19.1% со потврден одговор и пред.-38 или 33% со негативен одговор, стат.значај.0.217). Додека пак во однос на етничката припадност бројот на учество кај наставниците од албанска етничка припадност е за нијанса повисока отколку кај наставниците од македонска етничка припадност (најверо одговори: макед.-29 или 25.2% со негативен одговор и албан.-29 или 25.2% со позитивен одговор, стат.значајн.0.577).

Табела. 8.в). Учество на семинари, работилници (наставници)

Бр.	Учество на некој семинар		Наставници-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			да	не	не знам	да	не	не знам	
1	**Учество на семинар, работилници**	f ft %	42 44.1 36,5%	46 41.8 40.0%	1 3.1 0,9%	15 12.9 13,0%	8 12.2 7,0%	3 0.9 2,6%	115 115.0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	8.597	0.014	2	0.264	0.273	0.90

Како што можеме да забележиме од добиените податоци по однос на ***полова припадност*** меѓу наставниците од машки и женски пол се појави статистички значајна разлика од 0.014. Односно повеќето од наставниците од машки пол потврдно се изјасниле во контекст на наведеното прашање, а кај наставниците од женски пол (иако не е мал процентот на учество) имаме обратна ситуација.

Со **тринаесеттото прашање** од анкетниот лист – скалер кој е од *комбиниран тип*, преку мисленьата и ставовите на наставниците опфатени со истражувањето добивме податоци за учеството или организирањето на одредени активности во нивното училиште.

Од добиените резултати по наведеното прашање можеме да заклучиме дека по однос на трите независни варијабли не постои значајна статистичка разлика. Имено поголемиот број на наставници од ***одделенска и од предметна настава*** (одд.-25 или 21.7% и предм.-57 или 49.6%, стат.значајн.0.358) со различна ***етничка*** (макед.-47 или 40.9% и албан.-35 или 30.4%, стат.значајн.0.082) ***и полова припадност*** (машки-19 или 16.5% и женски-63 или 54.8%, стат.значајн.0.820) учествуваат, односно организираат одредени активности во склоп на нивните училишта, но истотака имаме еден процент на наставници кои не учествуваат ниту организираат активности. Можеме да заклучиме дека кај наставниците сеуште постои појава на извршување само на наставниот дел од работата иако во секој воспитно-образовен аспект може да се најдат интересни и соодветни теми за воннаставни активности.

Поставеното прашање е од комбиниран тип поради добивање на податоци за видот на организирани воннаставни, слободни активности од страна на училиштата, потоа поради бројот и видот на учество на учениците, како и поради поврзаноста со следното прашање кое се однесува на промената или константноста во однесувањето на наставниците кон ученикот при реализирање и изведување на настава или одредени видови на воннаставни, слободни активности. Така како најчести видови на учество во воннаставни, слободни активности се наведуваат следните: а) *одделенска настава*- приредби, натпревари, патрони празници, рецитаторски секции, свирење на одредени инструменти, танцување, драматизациски секции, спорт; б) *предметна настава* – хор, рецитал, драмска секција, училишен оркестар, библиотекарска секција,

ликовна секција, училишни натпревари, спорт, прва помош, информатика, курсеви, танцување, фолклор, итн.

Како генерални заклучоци можеме да наведеме дека: видот и формата на воннаставните, слободните активности зависи од понудата на самото основно училиште но и од заинтересираноста на самите наставници; во одделенска настава истите се изведуваат со помал обем и вид но со поголемо вклучување на ученици со различни способности, интересирања, училишен успех и слично; постојат наставници кои воопшто не се вклучени ниту пак организираат активности во склоп на училиштата во кои работат; итн.

Четрнаесеттото прашање од анкетниот лист-скалер за наставниците кој истотака е од *комбиниран тип*, се однесува на мислењата на наставниците за постоење на разлики во нивното однесување кон учениците како и определување во кои видови на настава и воннаставни активности.

Од добиените податоци можеме да забележиме дека во најголем број на случаји наставниците од одделенска и предметна настава со различна етничка и полова припадност се определиле за:

а) **екскурзии** (од вкупно 68 или 9.4%: оддел.-26 или 38.2% и предм.-42 или 61.8%, стат.значај. констан. 68; макед.-38 или 55.9% и албан.-30 или 44.1%, стат.значај. констан. 68; машки-18 или 26.5% и женски-50 или 73.5%, стат.знач.конст.68),

б) **воннаставни активности** (од вкупно 54 или 7.4%: оддел.-17 или 31.5% и предм.-37 или 68.5%, стат.знач.констант.54;макед.-36 или 66.7% и албан.-18 или 33.3%, стат.значај. констант.54;машки-16 или 29.6% и женски-38 или 70.4%, стат.знач.констант.54),

в) **настава** (од вкупно 47 или 6.5%: оддел.-25 или 53.2% и предмет.-22 или 46.8%, стат.значајн. констант.47; макед.-36 или 76.6% и албан.-11 или 23.4%, стат.значајн.констант.47; машки-6 или 12.8% и женски-41 или 87.2%, стат.значајн.констант.47),

г) **дополнителна настава** (од вкупно 45 или 6.2%: оддел.-29 или 64.4% и предм.-16 или 35.6%, стат.значј.констати.45; макед.-28 или 62.2% и албан.-17 или 37.8%, стат.значј.констати.45; машки-10 или 22.2% и женски-35 или 77.8%, стат.знач.конст.45),

ѓ) **работилници-семинари** (од вкупно 42 или 5.8%: оддел.-11 или 26.2% и 30 или 71.4%, стат.значај. константт.0.547; макед.-24 или 57.1% и албан.-17 или 40.5%, стат.значј.0.243; машки-13 или 31% и женски-28 или 66.7%, стат.значај.0.498).

д) **проекти** (од вкупно 37 или 5.1%: оддел.-11 или 29.7% и предмет.-26 или 70.3%, стат.значј.констатн.37; макед.-16 или 43.2% и албан.-21 или 56.8%, стат.значј.констатн.37;машки-13 или 35.1% и женски-24 или 64.9%, стат.знач.конст.37).

е) **додатна настава** (од вкупно 33 или 4.6%: оддел.-23 или 69.7% и предм.-10 или 30.3%, стат.значај.33; макед.-24 или 72.7% и албан.-9 или 27.3%, стат.значај. констант.33; машки-5 или 15.2% и женски-28 или 84.8%, стат.знач.констант.33).

Значи по однос на наведеното прашање немаме статистички значајни разлики. Според добиените податоци можеме да заклучиме дека и при реализирање на настава наставниците можат различно да се однесуваат кон истиот ученик, но најголемата разлика постои помеѓу изведување на настава и воннаставни активности, посебно екскурзии.

Со **петнаесеттото прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мисленьата и ставовите на наставниците опфатени со истражувањето добивме податоци за доприносувањето (или недоприносувањето) на учениците со цел на воспоставување на поквалитетни односи меѓу нив и наставниците.

Според добиените податоци можеме да забележиме дека меѓу добиените одговори од наставниците не постои статистички значајна разлика и дека поголемиот број од опфатените наставници од ***одделенска и предметна настава***, со различна ***етничка и полова припадност*** по наведеното прашање одговориле позитивно (одделенски-38 или 33%, предметна-72 или 62.6%, стат.значајн.0.275; македонци- 55 или 47.8%, албанци- 55 или 47.8% стат.значјан.0.091; машки-25 или 21.7%, женски-85 или 73.9%, стат.значајн.0.420), што ни укажува дека истите учениците ги сваќаат и ги доживуваат како директни учесници во постојните односи и идното креирање на истите.

Од добиените податоци можеме да забележиме дека во најголем број на случаји наставниците од *одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност* се определиле за алтернацијата *општото добро на ученикот* (одд.-32 или 42.7% и предм.-43 или 57.3%; макед.-34 или 45.3% и албан.-41 или 54.7%; машки-20 или 26.7% и женски-55 или 73.3%, стат.знач.конста.75), потоа за

посакуваното однесување на ученикот (одд.-23 или 35.9% и предм.-41 или 64.1%; макед.-34 или 53.1% и албан.-30 или 46.9%; машки-14 или 21.9% и женски-50 или 78.1%, стат.знач.констан.64), потоа за *личниот напредок на ученикот* (одд.-14 или 26.9% и предм.-38 или 73.1%; макед.-36 или 62.9% и албан.-16 или 30.8%; машки-16 или 30.8% и женски-36 или 69.2%, стат.знач.констан.52), потоа за *немање на лични проблеми кај ученикот* (одд.-15 или 37.5% и предм.-25 или 62.5%; макед.-22 или 55% и албан.-18 или 45%; машки-9 или 22.5% и женски-31 или 77.5%, стат.знач.констан.40) и *друго* (одд.-9 или 90% и предм.-1 или 10%; макед.-10 или 100% и албан.-0 или 0%; машки-10 или 100% и женски-0 или 0%, стат.знач.констан.10). По однос на наведеното прашање немаме статистички значајни разлики. Според добиените податоци можеме да заклучиме дека наставниците сметаат дека општото добро на ученикот како и посакуваното однесување на ученикот се едни од најзначајните елементи кои доприносуваат за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците од причина што истите го сочинуваат и самиот однос.

Шеснаесеттото прашање од анкетниот лист-скалер за наставниците истотака е од *комбиниран тип* и се однесува на добивање податоци за водењето на разговор, дискусија и слично на наставниците со други лица, а поврзано со прашањето за постојните односи на истите со учениците.

Според добиените податоци можеме да забележиме дека не постои статистички значајна разлика и дека поголемиот број од опфатените наставници, по наведеното прашање одговориле позитивно (одделенци-35 или 30.4% и предметна-70 или 60.9%, стат.значајн.0.780; македонци-54 или 47%, албанци-51 или 44.3%, стат.значајн.0.612; машки-24 или 20.9%, женски-81 или 70.4%, стат.значајн.0.862), што ни укажува на постоење на задоволителен степен на сензибилизација на наведената проблематика. Истотака еден мал број на наставници (по трите независни варијабли) се произнеселе дека не практикуваат разговор или дискусија со други лица во врска со нивните односи со учениците, што иако можеби е очекувано сепак далеку е од можното, бидејќи под други лица беа наведени колеги, родители, ученици и слично, што дури е незамисливо.

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

1. По однос на категоријата на односи- ***интерперсонални*** , помеѓу наставниците од ***одделенска и предметна настава*** постои значајна статистичка разлика само во однос на две карактеристики *ги сака учениците* и *контролор*, што укажува на постоење на поголем степен на хомогеност во мисленьата и ставовите. Интересен е податокот што токму во однос на последната карактеристика-*контролор* кај наставниците од одделенска настава се појавија одредени податоци (во скалата ***секогаш*** – 6 или 5.2%) кои укажуваат на постоење на ваков строг начин на поставување дури и во овој степен (иако кај предметните наставници имаме видно повисок процент 25 или 21.7% во скалата ***понекогаш***). Значи во однос на поставувањето, т.е интерперсоналните односи поголемиот број од наставниците од одделенска и предметна настава се на мислење дека се добри водители, праведни и хумани, вклучуваат повеќемина во комуникација.

Во останатите карактеристики на поставување не постојат статистички значајни разлики и тоа: *добар водител, праведност, вклучува повеќе ученици во комуникација* и *хуман однос* со најчеста изборност во скалата ***секогаш***.

Генерално можеме да заклучиме дека без оглед за кој степен, возраст на ученици се работи, за воспоставување на добри и квалитетни интреперсонални односи голема значајност имаат индивидуалните карактеристики и професионалната подготвеност на самите наставници.

Во однос на независните варијабли – ***етничка и полова припадност*** можеме да заклучиме дека не постојат статистички значајни разлики во мисленьата на наставниците поточно истите сметаат дека почесто се поставуваат како *добри водител, праведни, вклучуваат повеќе ученици во комуникација* и имаат *хуман однос кон нив* како и дека не се поставуваат како *контролори*.

2. Во контекст на ***заинтересираноста на наставниците*** можеме да заклучиме дека помеѓу мисленьата и ставовите на наставниците од ***одделенска и предметна настава*** не постојат статистички значајни разлики. Единствена статистичка значајна разлика се појави по однос на карактеристиката *заинтересиран за нешто посебно* каде се воочи појавата на присуство на поголем процент на одговори на наставниците од одделенска настава во скалата ***секогаш*** (за разлика од предметните наставници), а врз основа на која може да препоставиме дека истите или се построги во самовреднувањето или пак имаме случаи на поинертни,

немотивирани одделенски наставници. Истотака треба да се зема во предвид и фактот дека еден дел од наставниците работат без некоја сигурност, т.е со парцијални решенија за нивните работни места, во лоши материјално-технички и човечки услови па можеби истото да се појави и како еден вид на "незаинтересираност,, од нивна страна, што не е за оправдување.

Во мислењата на наставниците од одделенска и предметна настава во однос на останатите карактеристики, т.е наведени видови на заинтересираност не постојат статистички значајни разлики и тоа за: *училишниот успех на ученикот*, за *однесувањето на ученикот*, за *личниот напредок на ученикот*, за *проблемите на ученикот*, потоа за *остварување на сопствената работа* со најчест избор на скалата ***секогаш*** како и за *сопствениот рејтинг* (одделенска-во скала ***понекогаш*** и предм.-во скала ***секогаш***). Поточно иако не добивме статистички значајни разлики по однос на наведените карактеристики на заинтересираност сепак е интересен податокот на поголема распределеност на одговорите низ трите скали на проценка во однос на карактеристиката заинтересираност за сопствениот рејтинг како наставник.

Во контекст на ***етничката припадност*** истотака имаме појава на статистички значајни разлики по однос на заинтересираноста на наставниците. Имено највоочливата статистичка разлика се воочува по однос на карактеристиката *заинтересиран за личниот напредок на ученикот*, односно наставниците од албанска етничка припадност покажуваат повисок процент на константност во нивната заинтересираност за личниот напредок на учениците, додека пак наставниците од македонско етничко потекло *за ништо посебно.*

Причините би биле сигурно лични, од различни извори и интересни за понатамошни истражувања.

По однос на следните карактеристики на заинтересираност не се добиени статистички значајни разлики и тоа за: *училишниот успех на ученикот, однесувањето на ученикот, проблемите на ученикот, остварување на сопствената работа* со најчеста изборност на скалата ***секогаш*** и заинтересирани за *сопствениот рејтинг* (македонци- во склала ***секогаш*** и албанци-во скала ***понекогаш***).

Во однос на ***половата припадност*** можеме да заклучиме дека наставниците од машки пол (за разлика од наставниците од женски пол) сметаат дека се повеќе *заинтересирани за личниот напредок на учениците*, а помалку за *проблемите на*

учениците, што донекаде се поврзува и со се поголемиот број на наставници од женски пол и нивна "подготвеност.. за воспоставување на поблиски односи со учениците.

По однос на останатите карактеристики немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *успехот на ученикот, однесувањето на ученикот, остварување на сопствената работа* со најчеста изборност на скалата ***секогаш***, потоа заинтересирани за *сопствениот рејтинг* (машки-скала ***понекогаш*** и женски-скала ***секогаш***) и *заинтересирани за ништо посебно* во скалата ***никогаш***.

3. Помеѓу мислењата и ставовите наставниците од ***одделенска и предметна настава*** по однос на примената на ***пофалбата, охрабрувањето и мотивирањето*** (нивни одредени видови) постојат значајни статистички разлики и тоа по следните карактеристики: *пофалува со гестови, охрабрува со манифестирање на верба, охрабрување со вклучување во активности, мотивирање со ангажирање, мотивирање со оценка и мотивирање со гестови.* Наставниците од одделенска настава по истите карактеристики во значителна мера се појавуваат како построги вреднувачи на сопствената работа, односно дека несекогаш истите видови на карактеристики ги применуваат во секојдневната практика. Ова може да ни укаже на постоење на повисок степен на свесност на истите за помала примена на невербални видови на пофалување и мотивирање, како и индивидуално охрабрување и мотивирање на учениците. Истотака околу примената на оценката како мотиватор, наставниците од одделенска настава за разлика од наставниците од предметна настава сметаат дека помалку истата ја користат, што ни укажува на неколку битни работи: или истите се пообучени во сваќањето на самото оценување или сметаат дека истото не го користат често како мотиватор или се потпираат на подоброто познавање на самите ученици или причината лежи во примената на описното оценување (заклучно со трето одделение). Од друга страна пак наставниците од предметна настава сметаат дека повеќе користат невербално пофалување, охрабрување со покажување на верба, ангажирање, но истотака и мотивирање со оценки, отколку што се очекуваше.

Во останатите карактеристики на наведеното прашање не се добиени статистички значајни разлики во мислењата на наставниците и тоа во примена на: *усно пофалување, усно охрабрување, усно мотивирање* во скалата на проценка ***секогаш***, потоа *писмено пофалување* (одделенска-во двете скали ***понекогаш*** и

секогаш и предметна-во скалата ***секогаш***) и *писмено охрабрување* во скалата ***понекогаш***.

По однос на ***етничката припадност*** податоците ни укажаа на постоење на статистички значајни разлики само по основа на одредени карактеристики, т.е ***видови на пофалување, охрабрување и мотивирање***. Накратко можеме да забележиме дека кај наставниците од македонска етничка припадност постојат наставници кои сметаат дека помалку користат невербално пофалување, писмено пофалување, писмено и усмено охрабрување, охрабрување со покажување на верба, мотивирање со оценка и со гестови. Значи можно е дека се пореални во однос на применувањето на одредени видови на пофалување, охрабрување и мотивирање, посебно на наведените (освен мотивирање со оценки и гестови) за кои во практиката ретко се наоѓаат и докази за примена.

По однос на следните карактеристики немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *усно пофалување*, *охрабрување со вклучување*, *усно мотивирање* и *мотивирање со ангажирање* на ученикот со најчеста изборност на скалата ***секогаш***.

Во контекст на наведеното а врз основа на ***половата припадност*** и добиените статистички значајни разлики по однос на две карактеристики, увидовме дека наставниците од машки пол сметаат дека повеќе користат *охрабрување со вклучување во активности и мотивирање со ангажирање* отколку наставниците од женски пол. Имено наставниците од женски пол се појавуваат како построги самовреднувачи по однос на двете карактеристики отколку наставниците од машки пол. Сметаме дека дека наведеното прашање делумно е поврзана и со личното чуство на самите наставници, потоа зависи и од природата на наставниот предмет, искуствата и слично.

Во контекст и на *половата припадност* немаме појава на статистичка значајна разлика, односно наставниците од двата пола сметаат дека користат: *усно пофалување*, *пофалување со гестови*, *охрабрување со покажување на верба*, *усно охрабрување*, *усно мотивирање*, потоа *писмено пофалување* (машки-во скала ***секогаш*** и женски-во скала ***понекогаш***), *писмено охрабрување* и *мотивирање со оценка* во скалата ***понекогаш*** и *мотивирање со гестови* (машки-во скалите ***секогаш*** и ***понекогаш*** и женски-во скала ***секогаш***).

4. Со четвртото прашање од анкетниот лист – скалер за наставници кој е од *отворен тип* добивме податоци во однос на тоа што го преставува или го

карактеризира еден ***добар наставник***, т.е кои карактеристики, особини го прават еден наставник добар.

Воглавно одговорите на наставниците се однесуваат на следните карактеристики и тоа: *професионални, социјални, емоционални* и за *однесување*.

Меѓу мислењата на наставниците од одделенска, предметна настава, со различна етничка и полова припадност можеме да заклучиме дека не постои некоја видлива разлика освен што наставниците од женски пол подеднакво ги потенцираат и емоционалните карактеристики сметајќи дека истите влијаат во определувањето на еден наставник како добар наставник.

5. Петтото прашање од анкетниот лист – скалер за наставници (*отворен тип*) се однесува на мислењата и ставовите на наставниците околу основните карактеристики кои ја сочинуваат ***квалитетноста на односот меѓу нив и учениците***. Можеме да заклучиме дека анкетирани наставници дале одговори кои можат да се класифицираат во одредени *професионални, социјални, емоционални, културолошки категории*. Поточно дека по однос на наведеното прашање наставниците од одделенска, предметна настава со различна етничка и полова припадност преку нивните одговори укажуваат на важноста на личните, човечките, емоционалните карактеристики, но и социјалните и професионалните на наставниците во постигнувањето и одржувањето на добри односи со учениците. Истотака наведувајќи дека квалитетот на односите меѓу нив и учениците зависи и од самите ученици.

6. По однос на ***наградувањето и казнувањето*** (во нивните различни видови), помеѓу наставниците од ***одделенска и предметна настава*** постои значајна статистичка разлика само по однос на четри видови, форми на наградување и тоа: *наградува вербално*(статис.знач.0.013), *наградува со ангажирање* (стат.знач.0.022) со најчеста избрана скала ***секогаш*** и карактеристиките *наградува со храна, пијалоци* (стат.значај.0.000) *и наградува со предмети, подароци* (стат.знач.0.000) со најчест избор во скалата ***никогаш***. Од наведеното можеме да воочиме дека наставниците од одделенска настава сметаат (помалку од очекуваното) дека несекогаш учениците ги наградуваат усно и со ангажирање, додека пак наставниците од предметна настава сметаааат дека скоро никогаш не ги наградуваат учениците со храна, пијалоци, предмети и подароци. Интересен е податокот дека околу прашањето за *казнување* на ученици, помеѓу наставниците од одделенска и предметна настава не постои статистички значајна разлика, што

ни укажува на постоење на поусогласени ставовови и начини на постапување на наставниците во однос на наведеното прашање. Како заклучок можеме да наведеме дека воглавно наставниците по однос на наведените форми на наградување на учениците се водат и од специфичностите од тоа дали работат со ученици од одделенска или од предметна настава, од воспоставените социјални, емоционални односи како и од ред други причини. Истотака по однос на казнувањето сметаме дека наставниците повеќе се водат од пропишаните прописи и тоа што се очекува од нив (никогаш не казнуваат физички, со оценки, писмено и со неангажирање, а понекогаш усно и со гестови,) отколку од тоа што навистина се практикува, а како потврда на наведеното е заклучокот извлечен од добиените податоци од учениците.

Според добиените податоци, немаме статистички значајни разлики за следните карактеристики и тоа за: *наградуваат писмено* (одд.-во скала ***секогаш*** и пред.-во скала ***понекогаш***), *наградуваат со гестови* (одд.-во скала ***понекогаш*** и пред.-во скала ***секогаш***), *казнуваат физички*, *казнуваат со неангажирање* и *казнуваат писмено, со оценки* во скалата на проценка ***никогаш***, потоа *казнуваат усно* во скала ***понекогаш*** и *казнуваат со гестови* (одд.-во скала ***понекогаш*** и пред.-во скала ***никогаш***).

Во контекст на ***етничката припадност*** имаме појава на статистички значајни разлики само по однос на четри карактеристики на *наградување и казнување* во кои се појавува и различност во зачестеноста на изборот на скалите. Накратко можеме да заклучиме дека наставниците од македонско етничка припадност за разлика од наставниците-албанци се поумерени во наградување на ученици со пивно ангажирање, но почесто ги наградуваат со гестови. Додека пак по однос на казнување со гестови наставниците-албанци (за разлика од наставниците-македонци) поретко ја применуваат, а по однос на писмено казнување имаме обратна ситуација. Накратко можеме да заклучиме дека етничката припадност можеби поради одредени културолошки специфичности може да влијае врз начинот и зачестеноста на примена на одредени форми на наградување и казнување на ученици од страна на наставниците, но за таков заклучок потребни се и поопсежни истражувања. Затоа ние врз основа на добиените податоци и пивна анализа би заклучиле дека повеќе истото се должи на индивидуалните карактеристики, професионалната подготвеност, мотивираност и слично на самите наставници отколку на етничката припадност.

По однос на следните карактеристики на наградување и казнување не се добија статистички значајни разлики и тоа за: *наградуваат усно* (во скала ***секогаш***), *наградуваат писмено* (макед.-во скала ***понекогаш*** и албан.-во скала ***секогаш***), *наградуваат со храна, пијалоци, наградуваат со предмети, подароци, казнуваат физички* и *казнуваат со неангажирање* во скала на проценка ***никогаш*** и *казнуваат вербално, усно* во скала на проценка ***понекогаш***.

Во контекст на ***половата припадност*** истотака имаме појава на статистички значајни разлики по однос на примената и видовите на *награди* и тоа: *наградување со храна, пијалоци* и *наградување со предмети, подароци*. Воглавно наставниците од машки пол се категорични дека никогаш не практикуваат наградување со храна, пијалоци, ниту пак со предмети, подароци, што не е случај со наставниците од женски пол. Делумно можеме да заклучиме дека специфичностите на половата припадност во однос на наградувањето покажуваат појава (во блага форма) на еден вид на т.н" женствен, мајчински.. приод кон самиот акт на наградување што е за подршка, бидејќи денес имаме и појава на ученици кои потекнуваат од многу сиромашни семејства, итн. Од друга страна ваквата поделба на форми на наградување по однос на полова припадност нè наведува на размислување околу постоење на различности во односите меѓу наставниците и учениците детерминирани од половата припадност на самите наставници. Колку е тоа реално во практиката, како и на кој начин влијае врз квалитетот на самите односи меѓу наставниците и учениците е прашање за понатамошни научни истражувања.

Според добиените податоци, немаме статистички значајни разлики за следните карактеристики на наградување и казнување и тоа за: *наградуваат усно, наградуваат со ангажирање* во скалата ***секогаш***, *наградуваат писмено, казнуваат усно* во скалата ***понекогаш***, потоа *наградуваат со гестови* (машки-во скала ***понекогаш*** и женски-во скала ***секогаш***). Потоа *казнуваат физички, казнуваат со неангажирање, казнуваат писмено* во скала ***никогаш*** и *казнуваат со гестови* (машки-во скала ***понекогаш*** и женски-во скала ***никогаш***).

7. Во контекст на ***видовите односи*** *(и кооперативноста и компетитивноста)* можеме да заклучиме дека помеѓу мислењата и ставовите на наставниците од ***одделенска и предметна настава*** не постојат статистички значајни разлики освен по однос на една карактеристика и тоа: *взаемна соработка* (35 или 30.4% и 57 или 49.6%) со најчесто избрана скала- ***секогаш***, со статистичка значајност од

0.012. Како што и напоменавме наставниците од предметна настава за разлика од наставниците од одделенска настава се поскептични околу постоењето на висок степен на кооперативност со учениците, што донекаде е одраз и на објективноста. Од друга страна поради специфичностите на одделенска настава можеби се очекуваше наставниците да се произнесат за повисок процент на постоење на кооперативност во нивните односи со учениците како и меѓу самите ученици.

По однос на останатите видови односи не се добиени статистички значајни разлики и тоа за: *пријателски односи, заедничко донесување на одлуки и договарање* во скала на проценка ***секогаш*** и *непријателски односи* (во скала ***никогаш***).

По основа на ***етничката и полова припадност*** не се добиени статистички значајни разлики и истите не се прикажани во трудот (и тоа: *пријателски односи, заедничко донесување на одлуки и договарање* и *взаемна соработка* во скала на проценка ***секогаш*** и *непријателски односи* во скалата ***никогаш***).

8. Осмото прашање од анкетниот лист-скалер за наставници е од *отворен тип* и се однесува на мислењата и ставовите на наставниците за ***причините, факторите кои придонесуваат за поквалитетни односи меѓу нив и учениците***.

Како генерални заклучоци можеме да ги наведеме следните: ***наставниците од одделенска, предметна настава со различна етничка и полова припадност*** се на мислење дека триаголникот наставник-ученик-родител, како и соработката меѓу нив е значаен фактор кој придонесува поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците. Истотака наставниците се на мислење дека социјалниот, воспитниот, емоционалниот како и професионалниот аспект се значајни фактори кои придонесуваат кон поквалитетни односи меѓу нив и учениците. Поточно за професионалниот аспект или димензија во односите сметаат дека мотивираноста, унапредувањето, професионализацијата, наградувањето итн., на наставникот се стожери кои придонесуваат за поквалитетни односи со учениците. Потоа начинот на независно, транспарентно, објективно оценување, како и материјалните услови на училиштата, квалитетот на учебниците, наставните помагала и сл. се едни од придонесувачките фактори за поквалитетни меѓусебни односи на наставниците со учениците. Истотака интересни се и одговорите од кои може да се извлече констатацијата според која наставниците го поставуваат и воспитаноста, карактерот, личноста на

наставникот, неговата самокритичност, чесност, праведност, однесување, очекувања и давање на пример-модел како важни фактори кои допринесуваат за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование.

9. Помеѓу мислењата и ставовите на наставниците од ***одделенска и предметна настава*** по однос на прашањето за ***видови на пристап***, т.е карактеристики на нивниот *воспитен стил*, не постои значајна статистичка разлика. Односно можеме да заклучиме дека наставниците од одделенска и предметна настава воглавно сметаат дека применуваат отворен пристап, т.е демократски воспитен стил иако еден незначителен број на наставници се произнесени дека некохгаш подржуваат централизиран, затворен пристап, но истите податоци не извршија влијание врз статистичката заначјност, т.е не се доби значајна статистичка разлика.

Според добиените податоци немаме појава на статистички значајни разлики во однос на следните видови пристапи и тоа за: *централизиран пристап*, *одредени ученици* и *недоследен пристап* во скалата на проценка ***никогаш*** и *отворен пристап* во скалата ***секогаш***.

По основа на ***етничка припадност*** добивме статистички значајни разлики по однос на една карактеристика и тоа: *недоследен пристап* во скалата ***никогаш*** (макед.-58 или 50.4% и албан.-44 или 38.3%) со статистичка значајност од 0.011. Врз основа на добиените податоци можеме да заклучиме дека наставниците од албанска за разлика од наставниците од македонска етничка припадност покажуваат повисок процент на периодично подржување наведениот пристап. Колку може извлечениот заклучок со сигурност да се препише на етничката припадност е прашање кое изискува поопширни истражувања, а според наше мислење сметаме дека поголемо влијание врз периодичната примена на анархичниот воспитен стил е резултат на професионалната (не) подготвеност, обученост, потоа делумно и незадоволството и губењето на рејтингот на самата професија, итн.

По однос на следните видови пристапи немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *централизиран пристап*, *подржува само одредени ученици* во скалата на проценка ***никогаш*** и *отворен пристап* во скалата ***секогаш***.

Врз основа на податоците добиени во однос на ***половата припадност*** добивме статистички значајни разлики само по однос на две карактеристики и тоа: постоење на *централизиран пристап* (женски-63 или 54.8%% во скалата ***никогаш***

и машки- 13 или 11.3% во скалата ***понекогаш***), со статистичка значајност од 0.005 и карактеристиката *подржува само одредени ученици* (машки- 21 или 18.3% и женски-82 или 71.3%) во скала на проценка ***никогаш*** со статистичка значајност од 0.034. Односно наставниците од машки пол покажуваат повисок процент на применување на централизиран, затворен пристап, додека пак наставниците од женски пол на подржување на одредени ученици. Од наведеното можеме да заклучиме дека кај наставниците од машки пол сепак (периодично) се појавува тенденција на воспоставување на контрола, доминација над учениците, додека пак кај наставниците од женски пол создавање на "специфичен,, социо-емоционален однос со одредени ученици, т.н "омилени,, ученици. Добиените податоци делумно се резултат на очекуваниот модел на наставник споредено со половата припадност. Имено сеуште постојат мислења според кои наставниците од машки пол се доживуваат како поавторитативни, со поцврст однос кон учениците и од друга страна денес со сè поголемото намалување на нивниот број во основното образование истите понекогаш се користат за покажување и одржување на наведеното. Значи постојат низа причини од индивидуална, лична, колективна и останата различна природа кои влијаат врз периодично појавување на одредени елементи од автократскиот воспитен стил кај наставниците од машки пол (за разлика од наставните од женски пол). Истотака треба да укажаме и на честото мешање на значењата на поимите авторитет, авторитативност и автократство во пристапот, т.е во воспитниот стил што го применува и го подржува самиот наставник.

По однос на следните видови пристапи немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *недоследен пристап* во скалата на проценка ***никогаш*** и *отворен пристап* во скала на проценка ***секогаш***.

10. По однос на прашањето за ***социоемоционалната клима***, т.е поттикнување на одредени нејзини карактеристики, а врз основа на добиените податоци за мислењата на наставниците од ***одделенска и предметна настава*** можеме да заклучиме дека постојат статистички значајни разлики само во однос на четри карактеристики (*пријатност , радост, прифаќање на другиот и индивидуален развој* во скала на проценка- ***секогаш***) и тоа кај наставниците од предметна настава со поретка појавеност, за разлика од наставниците од одделенска настава.

Од добиените податоци за одредени карактеристики на социоемоционална клима немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *позитивност, чуство на*

припадност, *верба во другите*, *рамноправност*, *доверливост*, *почитување на различности*, *соработка* и *постигнување на повисоки цели* во скала на проценка ***секогаш***.

Во однос на ***етничката припадност*** добиени се статистички значајни разлики во карактеристиките: *чувство на припадност*, *пријатност*, *рамноправност* и *прифаќање на другиот* (во скалата на проценка ***секогаш***). Во првите три карактеристики наставниците од албанска етничка припадност се изјасниле дека помалку ги поттикнуваат или се залагаат за истите, додека пак наставниците од македонска етничка припадност за карактеристиката прифаќање на другиот. Сепак статистичката значајност меѓу наставниците од двата етникума најевидентна е во карактеристиката пријатност, потоа чувство за припадност, рамноправност, а најмалку во однос на карактеристиката прифаќање на другиот.

По однос на следните карактеристики на социоемоционална клима, а во контекст на *етничката припадност* немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *позитивност*, *верба во другите*, *доверливост*, *радост*, *почитување на различности*, *соработка*, *постигнување на повисоки цели* и *индивидуален развој* во скала на проценка ***секогаш***.

Според добиените податоци за мислењата на наставниците со различна ***полова припадност***, статистички значајна разлика постои само во однос на една карактеристика и тоа: поттикнување на клима на *позитивност*. Односно од наведеното можеме да воочиме дека кај наставниците од женски пол постои мислење дека истите повеќе поттикнуваат позитивност отколку наставниците од машки пол.

Како заклучок можеме да наведеме дека наведените карактеристики зависат од квалитетот на постојните односи меѓу наставниците и учениците, нивните социјални, емоционални врски и релации, како и од обременоста на самите односи со папорите и желбите за остварување на поставените задолженија и обврски. Тука често пати се испреплетуваат и останатите фактори кои директно или индиректно влијаат токму врз емоционалните доживувања и социјалните искуства како на наставниците така и на учениците.

Од добиените податоци за одредени карактеристики на социоемоционална клима немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *чувство на припадност*, *верба во другите*, *пријатност*, *рамноправност*, *доверливост*, *радост*,

почитување на различности, соработка, прифаќање на другиот, постигнување на повисоки цели и *индивидуален развој* во скала на проценка ***секогаш***.

11. Единаесеттото прашање како прашање од отворен тип што се однесува на наведување на мислењата на наставниците за ***проблемите кои се појавуваат и влијаат врз односите меѓу нив и учениците*** ни овозможи добивање на драгоцени податоци од кои можеме да ги извлечеме следните заклучоци: ***наставниците*** без разлика на ***етничката, половата припадност*** или дали работат во ***одделенска или предметна настава*** сметаат дека најчесто како иницирачи на проблеми кои влијаат врз односите меѓу наставниците и учениците се токму воспитните, социјалните и семејните фактори. Од друга страна интересни се и податоците кои укажуваат на поставување и на личните состојби, т.е емоционално- социјалните проблеми на учениците (повлеченост во себе, незрелост, немање на самодоверба, итн.), потоа начинот на пристап, санкционирање, казнување на однесувањето, итн., на учениците, како и денешното третирање, место и улога како на наставникот така и на учениците, потоа на целокупното воспитание и образование во нашето општество и слично. Истотака наставниците сметаат дека и незаинтересираноста, невклученоста и слично на родителите, нивните очекувања, пристап кон односите со наставниците, ученичките проблеми итн., е еден од факторите за појавување на одредени проблеми кои влијаат врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

12. Во врска со прашањето околу ***учество на наставниците во семинар, работилница и слично*** поврзано со односите меѓу нив и учениците добивме интересни податоци. Имено кај наставниците од ***одделенска и предметна настава*** со различна ***етничка припадност*** по однос на наведеното прашање не постои статистички значајна разлика, иако бројот на учество кај наставниците од *одделенска настава* е за нијанса повисока отколку кај *наставниците од предметна настава*. Додека пак во однос на *етничката припадност* бројот на учество кај *наставниците од албанска етничка припадност* е за нијанса повисока отколку кај *наставниците од македонска етничка припадност*. Од друга страна по однос на ***полова припадност*** меѓу наставниците од машки и женски пол се појави статистички значајна разлика од 0.014. Односно повеќето од *наставниците од машки пол* потврдно се изјасниле во контекст на наведеното прашање, а кај *наставниците од женски пол* (иако не е мал процентот на учество)

имаме обратна ситуација. Од наведеното неможеме да извлечеме генерален заклучок на сметка на учество во однос на полова припадност бидејќи тоа може да е поврзано со изборноста на училиштата опфатени со истражувањето, значи може да е и случајност, иако делумно може да е резултат и на оправдано отсуствување на наставниците од женски пол поради породувања, грижа кон сопствените деца и слично.

Во контекст на поставеното прашање можеме да заклучиме дека учеството или неучеството на наставниците во разни форми на обуки е детерминирано и од можностите за партиципирање и од мотивираноста на самиот наставник, но и од понудата и изборноста на соодветни теми на обуки, како и од одржливоста на самите обуки. Истотака треба да се напомене дека според новата законска регулатива од наставниците се очекува нивно континуирано професионално обучување и развивање со цел унапредување на целокупната воспитна-образовна работа.

13. По однос на прашањето за ***воннаставните активности***, организирани во склоп на основните училишта, поточно врз основа на добиените резултати по наведеното прашање можеме да заклучиме дека по однос на трите независни варијабли не постои значајна статистичка разлика. Имено поголемиот број на наставници од ***одделенска и од предметна настава*** со различна ***етничка и полова припадност*** учествуваат, односно организираат одредени активности во склоп на нивните училишта, но истотака имаме еден процент на наставници кои не учествуваат ниту организираат било една активност. Можеме да заклучиме дека кај наставниците колку што постои толку и непостои интерес за учество или организирање на одредени активности во училиштата каде што работат, а причините за тоа често пати се поврзани со материјалната положба и подршка, потоа опаѓање на интересот за реализирање на додатни активности, зголемување и конкурентноста на вонучилишните активности во вид на курсеви, училишта и слично.

14. Помеѓу мислењата и ставовите на наставниците од ***одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност*** по однос на прашањето за ***различноста во однесувањето на наставникот и видовите на настава и воннаставни активности***, не постојат значајни статистички разлики. Како што и се очекуваше наставниците сметаат дека нивното однесување при реализирање на настава и воннаставни активности е иста, т.е константна.

15. Според добиените податоци можеме да забележиме дека меѓу добиените одговори од наставниците во однос на прашањето за ***придонесувањето на учениците*** кон постоење и градење на поквалитетни односи не постои статистички значајна разлика и дека поголемиот број од опфатените наставници од ***одделенска и предметна настава***, со различна ***етничка и полова припадност*** по наведеното прашање одговориле позитивно што ни укажува дека наставниците ги сваќаат и ги доживуваат учениците како директни учесници во постојните односи и идното креирање на истите.

16. Според добиените податоци можеме да забележиме дека не постои статистички значајна разлика меѓу мислењата и ставовите на наставниците во однос на прашањето ***дали, со кого и на кој начин разговараат, дискутираат со други лица.*** Така да поголемиот број од опфатените наставници од ***одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност***, по наведеното прашање одговориле позитивно што ни укажува на постоење на задоволителен степен на сензибилизација на наведената проблематика. Истотака еден мал број на наставници (по трите независни варијабли) се произнеселе дека не практикуваат разговор или дискусија со други лица во врска со нивните односи со учениците, што иако можеби е очекувано сепак е невозможно, бидејќи под други лица беа наведени колеги, родители, ученици и слично.

. . . . . .

Од претходната анализа на добиените податоци, нивна интерпретација и извлечените заклучоци во однос на поставените хипотези можеме да констатираме дека:

Хипотезата која гласи дека меѓу мислењата и ставовите на наставниците од одделенска и предметна настава не постојат статистички значајни разлики во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на самите односи меѓу нив и учениците се прифаќа.

Наведената хипотеза ја прифативме бидејќи по однос на *интерперсоналните односи* (контролорско, ги сакаат учениците), *невербалната комуникација*, *мотивација*, потоа одредени облици на *наградување* (вербално, со ангажирање), како и постоењето на вистинска *кооперација* меѓу наставниците и учениците (взаемна соработка) како и одредени карактеристики за понозитивна

социоемоционална клима (радост, пријатност, индивидуален развој и прифаќање на другиот) во мисленьата на *наставниците од одделенска и предметна настава* се појавија одредени статистички значајни разлики. Но истите се однесуваат на постоење на понизок степен на доверба кон квалитетноста, а не кон непостоење или дијаметралност во квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во одделенска и предметна настава.

Од друга страна хипотезата која гласи дека ***не постои статистички значајна разлика во мисленьата на наставниците со различна етничка припадност во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на самите односи меѓу нив и учениците се прифаќа.***

Имено по однос на квалитетот на одредените видови, облици на *комуникација и мотивација* (невербално, вербално и писмено пофалување, охрабрување, мотивирање на ученикот како и невербално и писмено казнување), *воспитниот стил на наставникот* (обременоста на демократскиот воспитен стил со елементи на анархичното), *социоемоционалната клима* (чуство на припадност, пријатност, рамноправност, прифаќањето на другиот) меѓу мисленьата и ставовите на наставниците со различна етничка припадност постојат одредени статистички значајни разлики иако изборноста на скалите за проценки беа идентични (единствена разлика се појави во бројноста на фреквенциите) но истите не влијаат директно врз определувањето на квалитетот на односите меѓу нив и учениците од етнички аспект во основното образование.

Во однос на *половата припадност* од добиените податоци и извршената анализа и интерпретација можеме да заклучиме дека хипотезата која гласи: ***Не постојат статистички значајни разлики во мисленьата и ставовите на наставниците со различна полова припадност во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на самите односи меѓу нив и учениците се прифаќа.***

Иако треба да се напомене дека кај наставниците од машки пол имаме појава на блага тенденција кон подржување на демократски воспитен стил со поизразени примеси на автократскиот воспитен стил.

Во однос на хипотезата: ***Постојат статистички значајни разлики во мисленьата и ставовите на наставниците во однос на воннаставните, слободните активности, однесувањето, допринесувањето, водењето на разговор со други лица и учество на семинари околу прашањето за квалитет***

на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование се отфрлува.

Причините за наведеното се засновуваат на следното:

- во однос на вонаставните, слободните активности меѓу мислењата и ставовите на наставниците од одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност не постои статистички значајна разлика;
- меѓу мислењата и ставовите на наставниците од одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност во однос на нивното однесување во разните видови на настава и вонаставни, слободни активности истотака не се добиени статистички значајни разлики;
- во однос на допринесувањето на учениците кон квалитетот на односите меѓу нив и наставниците во мислењата и ставовите на наставниците од одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност не постојат статистистички значајни разлики;
- во однос на водењето на разговори, дискусии со други лица меѓу мислењата и ставовите на наставниците од одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност не постојат статистички значајни разлики;
- во однос на учеството на семинари, работилници и сл. посветени на аспектите од односите меѓу наставниците и учениците, меѓу мислењата и ставовите на наставниците од одделенска и предметна настава, со различна етничка припадност не постои статистички значајна разлика. Освен по однос на половата припадност имаме појава на статистичка значајна разлика, односно наставниците од машки пол повеќе потврдно се изјасниле.

2.3. Анализа и интерпретација на резултатите од анкетирањето на родителите

Со првите шест прашања од анкетниот лист-скалер за наставниците го определивме наведениот субпримерок во шест структури и тоа според:

- половата припадност (машки, женски);
- степен на основното образование во кое им поаѓа детето (IV и VII одделение);

- етничка припадност (македонци и албанци);
- степен на образование (вишо, високо);
- статус на вработеност на брачните партнери (двајцата вработени, единот вработен; двајцата невработени);
- возраст (до 35; од 35-45; од 45-55 и над 55 години)

Во понатамошната анализа и интерпретација ние се определивме за третирање на само на следните структури на наведениот субпримерок и тоа: степен во кое детето им поаѓа (IV и VII одделение) и полова и етничка припадност, од неколку причини – првенствено што преставуваат доволни индикатори за анализа, интерператација и извлекување на заклучоци, потоа поради економичност на трудот, итн. Истотака во трудот е прикажана анализа и интерпретација на податоци во кои се појавува постоење на значајна статистичка разлика.

. . . . . .

Со **првото прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на родителите опфатени со истражувањето добивме податоци за карактеристиките на поставување на наставниците кон учениците, т.е интерперсоналните односи помеѓу нив.

Табела бр. 1.а) Поставување (родители-одделенска и предметна настава)

Бр.	Карактеристики на поставување		Родители-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	**Добар водител**	f	0	3	107	0	26	72	208
		ft	0,0	15,3	94,7	0,0	13,7	84,3	208,0
		%	0,0%	1,4%	51,4%	0,0%	12,5%	34,6%	100%
2	**Праведен**	f	0	4	106	0	34	64	208
		ft	0,0	20,1	89,9	0,0	17,9	80,1	208,0
		%	0,0%	1,9%	51,0%	0,0%	16,3%	30,8%	100%
3	**Ги сака учениците**	f	0	3	107	3	45	50	208
		ft	1,6	25,4	83,0	1,4	22,6	74,0	208,0
		%	0,0%	1,4%	51,4%	1,4%	21,6%	24,0%	100%
4	**Вклучува повеќе ученици во комуникацијата**	f	0	5	105	11	26	61	208
		ft	5,8	16,4	87,8	5,2	14,6	78,2	208,0
		%	0,0%	2,4%	50,5%	5,3	12,5%	29,3%	100%
5	**Контролор**	f	67	31	12	42	35	21	208
		ft	57,6	34,9	17,5	51,4	31,1	15,5	208,0
		%	32,2%	14,9%	5,8%	20,2%	16,8%	10,1%	100%
6	**Хуман однос кон учениците**	f	0	4	106	3	21	74	208
		ft	1,6	13,2	95,2	1,4	11,8	84,8	208,0
		%	0,0%	1,9%	51,0%	1,4%	10,1%	35,6%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	24.474	0.000	2	0.324	0.343	13.66
2	33.480	0.000	2	0.372	0.401	17.90
3	59.952	0.000	2	0.473	0.537	1.41
4	36.317	0.000	2	0.386	0.418	5.18
5	7.764	0.021	2	0.190	0.193	15.55
6	19.622	0.000	2	0.294	0.307	1.41

Од добиените податоци прикажани во табелата бр.1.а) можеме да забележиме дека (од вкупно 208 родители опфатени со истражувањето) е појавена значајна статистичка разлика по сите наведени карактеристики и тоа: *добар водител* (107 или 51.4%и 72 или 34.6%), *праведност*(106 или 51% и 64 или 30.8%) , *ги сакаат учениците* (107 или 51.4% и 50 или 24%), *вклучуваат повеќе ученици во комуникација* (105 или 50.5% и 61 или 29.3%) и имаат *хуман однос кон ученикот* (106 или 51% и 74 или 35.6%) за кои родителите најчесто потврдно одговориле, избирајќи ја скалата на проценка ***секогаш***. Интересен е податокот на постоење на висока статистичка разлика помеѓу мислењата на родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** (по сите карактеристики стат.значајн. е 0.000), воедно воочувајќи поголема скептичност од страна на родителите на учениците кои поаѓаат во VII одделение во однос на наведените карактеристики. Имено истите (за разлика од родителите на учениците од IV одд.) сметаат дека наставниците не секогаш се добри водители, праведни, со хуман однос, дека ги сакаат и дека повеќемината ги вклучуваат учениците во комуникација.

По однос на карактеристиката *контролор* имаме појава на статистичка значајност од 0.021, а повеќето од родителите ја избрале скалата на проценка ***никогаш*** (67 или 32.2% и 42 или 20.2%). Забележително е дека родителите на учениците од одделенска настава повеќе од очекуваното се определиле за наведената скала, додека пак од одговорите на родителите на учениците од предметна настава можеме да воочиме дека постојат и одреден број на наставници кои се поставуваат како контролори кон учениците.

Табела бр. 1.б) Поставување (родители-етничка припадност)

Бр.	Карактеристики на поставување		Родители-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	Контролор	f	71	35	6	38	31	27	208
		ft	58.7	35.5	17.8	50.3	30.5	15.2	208.0
		%	34.1%	16.8%	2.9%	18.3%	14.9%	13.0%	100%
2	Хуман однос кон учениците	f	3	22	87	0	3	93	208
		ft	1.6	13.5	96.9	1.4	11.5	83.1	208.0
		%	1.4%	10.6%	41.8%	0.0%	1.4%	44.7%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	22,499	0,000	2	0,312	0,329	15.23
2	16.507	0,000	2	0,271	0,282	1.38

По однос на наведеното прашање, а во контекст на ***етничката припадност*** од добиените податоци можеме да забалежиме дека е појавена статистичка значајна разлика само по однос на карактеристиките: *контролор* (71 или 34.1% и 38 или 18.3%) во скала на проценка ***никогаш*** и *хуман однос кон учениците* (87 или 41.8% и 93 или 44.7%) во скала на проценка ***секогаш***. Во однос на карактеристиката *контролор* можеме да воочиме дека родителите со албанска етничка припадност сметаат дека наставниците почесто се поставуваат како контролори (27 или 13% од вкупно 96 родители –во скала ***секогаш***) отколку родителите од македонска етничка припадност. Инетересени се податоците по однос на карактеристиката *хуман однос кон учениците* каде што се забележува поскептичен став на родителите од македонска етничка припадност (22 или 10.% во скала ***понекогаш*** и 3 или 1.4% во скалата ***никогаш***), за разлика од родителите со албанска етничка припадност.

Можеме да заклучиме дека родителите од двата етникума по однос на останатите карактеристики: *добар водител* (макед.-95 или 45.7% и албан.-84 или 40.4%, стат.значајн.0.578), *праведен* (макед.-93 или 44.7% и албан.-77 или 37%, стат.значајн.0.599), *ги сакат учениците* (макед.-86 или 41.3% и албан.-71 или 34.1%, стат.значајн.0.169) *и вклучуваат повеќе ученици во комуникација* (макед.-87 или 41.8% и албан.-79 или 38%, стат.значајн.0.393) со најчеста изборност на скалата на проценка ***секогаш*** сметаат дека наставниците кон нивното дете-ученик најчесто според истите и се поставуваат. Значи немаме појава на значајни статистички разлики во мислењата на родителите со различна етничка припадност во однос на наведените карактеристики на поставување, т.е интерперсонални односи на наставниците кон учениците.

Табела бр. 1.в) Поставување (родители-полова припадност)

Бр.	Карактеристики на поставување		Родители-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	**Праведен**	f	0	13	99	0	25	71	208
		ft	0.0	20,5	91,5	0,0	17,5	78,5	208,0
		%	0,0%	6,3%	47,6%	0,0%	12,0%	34,1%	100%
2	**Контролор**	f	56	43	13	53	23	20	208
		ft	58,7	35,5	17,8	50,3	30,5	15,2	208,0
		%	26,9%	20,7%	6,3%	25,5%	11,1%	9,6%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	7,213	0,007	2	0,183	0,186	17,54
2	6,435	0,040	2	0,173	0,176	15,23

Од добиените податоци, а во контекст на ***половата припадност*** можеме да забележиме дека имаме појавување на статистичка значајна разлика само по однос на две карактеристики и тоа: *праведност* (машки-71 или 34.1% и женски-99 или 47.6%) во скала на проценка ***секогаш*** и со статистичка значајност од 0.007. Поточно родителите од машки пол покажуваат поголема скептичност кон праведното поставување на наставниците кон учениците (за разлика од родителите од женски пол). Додека пак по однос на карактеристиката *контролор* (машки-53 или 25.5% и женски-56 или 26.9%) со најчест избор на скалата ***никогаш***, имаме интересни податоци, односно родителите од женски пол за разлика од родителите од машки пол сметаат дека наставниците понекогаш се поставуваат како контролори, додека пак по однос на изборноста на скалата ***секогаш*** имаме обратна ситуација.

По однос на останатите карактеристики нема појава на статистички значајни разлики, односно родителите од двата пола сметаат дека наставниците најчесто се поставуваат како *добри водители* (машки-85 или 40.9% и женски-94 или 45.2%, стат.значајн.0.338), *ги сакаат учениците* (машки-68 или 32.7% и женски-89 или 42.8%, стат.значајн.0.096), *вклучуваат повеќемина во комуникација* (машки-73 или 35.1% и женски-93 или 44.7%, стат.значајн.0.456) *и се хумани во однос на пив* (машки-81 или 38.9% и женски-99 или 47.6%, стат.значајн.0.100) со најчеста изборност на скалата ***секогаш***.

Со **второто прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на родителите опфатени со истражувањето добивме податоци за

карактеристиките на заинтересираност на наставниците во однос на учениците, т.е за што се посебно се заинтересирани наставниците.

Табела бр.2.а) Заинтересираност (родители-одделенска и предметна настава)

Бр.	Карактеристики на заинтересираност		Родители-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Училишниот успех на ученикот	f	0	15	95	0	25	73	208
		ft	0.0	21.2	88.8	0.0	18.8	79.2	208.0
		%	0.0%	7.2%	45.7%	0.0%	12.0%	35.1%	100%
2	Однесување на ученикот	f	0	7	103	4	26	68	208
		ft	2.1	17.5	90.4	26	15.5	80.6	208.0
		%	0.0%	3.4%	49.5%	1.9%	12.5%	32.7%	100%
3	Личниот напредок на ученикот	f	1	21	88	15	35	48	208
		ft	8.5	29.6	71.9	7.5	26.4	64.1	208.0
		%	0.5%	10.1%	42.3%	7.2	16.8%	23.1%	100%
4	Проблемите на ученикот	f	8	35	67	16	37	45	208
		ft	12.7	38.1	59.2	11.3	33.9	52.8	208.0
		%	3.8%	16.8%	32.2%	7.7%	17.8%	21.6%	100%
5	Сопствениот рејтинг како наставник	f	28	26	56	13	41	44	208
		ft	21.7	35.4	52.9	19.3	31.6	47.1	208.0
		%	13.5%	12.5%	26.9%	6.3%	19.7%	21.2%	100%
6	Остварување на сопствената работа	f	24	11	75	16	29	53	208
		ft	21.2	21.2	67.7	18.8	18.8	60.3	208.0
		%	11.5%	5.3%	36.1%	7.7%	13.9%	25.5%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	4.704	0.030	2	0.149	0.150	18.85
2	21.482	0.000	2	0.306	0.321	1.88
3	26.912	0.000	2	0.338	0.360	7.54
4	6.373	0.041	2	0.172	0.175	11.31
5	9.626	0.008	2	0.210	0.215	19.32
6	12.832	0.002	2	0.241	0.248	18.85

Од добиените податоци прикажани во табелата бр.2.а), можеме да забележиме дека постои статистички значајна разлика во мислењата на родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** по однос на следните карактеристики на заинтересираност: *за училишниот успех на ученикот* (95 или 45.7% и 73 или 35.1%), *за однесувањето на ученикот* (103 или 49.5% и 68 или 32.7%), *за личниот напредок на ученикот* (88 или 42.3% и 48 или 23.1%), *за проблемите на ученикот* (67 или 32.2% и 45 или 21.6%), *за сопствениот рејтинг* (56 или 26.9% и 44 или 21.2%) и *за остварување на сопствената работа* (75 или 36.1% и 53 или 25.5%) со најчеста изборност во скалата на проценка ***секогаш***. Имено според добиените податоци можеме да воочиме појава на помал процент на изборност на родителите на ученици од предметна настава во скалата ***секогаш***. Истотака можеме да забележиме поголем степен на увереност на родителите на учениците од одделенска настава (за разлика од родителите на учениците од

предметна настава) дека наставниците помалку се заинтересирани за сопствениот рејтинг како и за остварување на сопствената работа отколку за останатите наведени карактеристики на заинтересираност на наставниците.

Можеме да заклучиме дека родителите на учениците од одделенска и предметна настава се на мислење дека наставниците најмалку се *заинтересирани за нивно посебно* (оддел.-76 или 36.5% и предме.-54 или 26%, стат.значајн.0.055, во скалата ***никогаш***) за што не добивме статистички значајна разлика по однос на наведената карактеристика на заинтересираност.

Табела бр.2.б) Заинтересираност (родители-етничка припадност)

Бр.	Карактеристики на заинтересираност		Родители-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	Однесување на ученикот	f	1	27	84	3	6	87	208
		ft	2.2	17.8	92.1	1.8	15.2	78.9	208.0
		%	0.5%	13.0%	40.4%	1.4%	2.9%	41.8%	100%
2	Личниот напредок на ученикот	f	5	26	81	11	30	55	208
		ft	8.6	30.2	73.2	7.4	25.8	62.8	208.0
		%	2.4%	12.5%	38.9%	5.3%	14.4%	26.4%	100%
3	Проблемите на ученикот	f	8	46	58	16	26	54	208
		ft	12.9	38.8	60.3	11.1	33.2	51.7	208.0
		%	3.8%	22.1%	27.9%	7.7%	12.5%	26.0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	13.264	0.001	2	0.245	0.253	1.85
2	6.313	0.043	2	0.172	0.174	7.38
3	7.177	0.028	2	0.183	0.186	11.08

Анализата на добиените податоци по основа на ***етничката припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики само по однос на следните карактеристики на заинтересираност и тоа: *за однесувањето на ученикот* (84 или 40.4 % и 87 или 41.8 %), *за личниот напредок на ученикот* (81 или 38.9% и 55 или 26.4%) и *за проблемите на ученикот* (58 или 27.9% и 54 или 26%) во скалата за проценка ***секогаш***. Најголемата статистичка разлика се воочува по однос на карактеристиката *заинтересирани за однесувањето на ученикот*, односно родителите на учениците од македонска етничка припадност покажуваат повисок процент на скептичност кон заинтересираноста на наставниците за однесувањето на учениците, додека пак родителите од албанска етничка припадност за заинтересираноста на наставниците за личниот напредок на учениците.

За карактеристиките на заинтересираност на наставниците за: *училишниот успех на ученикот* (макед.-96 или 46.2% и албан.-72 или 34.6%, стат.значајн.0.051), *за*

сопственот рејтинг (макед.-50 или 24% и албан.-50 или 24%, стат.значајн.0.053) и *за остварување на сопствената работа* (макед.-63 или 30.3% и албан.-65 или 31.3%, стат.значајн.0.232) со најчеста изборност на скалата на проценка ***секогаш*** како и *за ништо посебно* (макед.-77 или 37% и албан.-53 или 25.5%, стат.значајн.0.085, во скалата ***никогаш***), меѓу мислењата на родителите опфатени со истражувањето не се појавија статистички значајни разлики.

Табела бр.2.в) Заинтересираност (родители-полова припадност)

Бр.	Карактеристики на заинтересираност		Родители-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	Остварување на сопствената работа	f	17	29	66	23	11	62	208
		fi	21.5	21.5	68.9	18.5	18.5	59.1	208.0
		%	8.2%	13.9%	31.7%	11.1%	5.3%	29.8%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	7.941	0.019	2	0.192	0.195	18.46

Од добиените податоци по основа на ***половата припадност***, добиени се статистички значајни разлики по однос на карактеристиката *заинтересирани за остварување на сопствената работа* (машки-62 или 29.8% и женски-66 или 31.7%) каде родителите од двата пола најчесто се определиле за скалата ***секогаш***.

Врз основа на добиените податоци можеме да заклучиме дека родителите од машки пол (за разлика од родителите од женски пол) сметаат дека наставниците се помалку *заинтересирани за остварување на сопствената работа*, отколку за останатите карактеристики.

Во однос на останатите карактеристики можеме да заклучиме дека помеѓу мислењата на родителите од двата пола непостои статистички значајни разлики, имено истите се на мислење дека наставниците најчесто се заинтересирани за: *успехот на ученикот* (машки-75 или 36.1% и женски-93 или 44.7%, стат.значај.0.370), *однесувањето на ученикот* (машки-76 или 36.5% и женски-95 или 45.7%, стат.значај.0.383), *личниот напредок на ученикот* (машки-57 или 27.4% и женски-79 или 38%, стат.значај.0.237), *проблемите на учениците* (машки-50 или 24% и женски-62 или 29.8%, стат.значај.0.445), за *сопствениот рејтинг* (машки-40 или 19.2% и женски-60 или 28.8%, стат.значај.0.203) со најчеста изборност на скалата ***секогаш***, како и за *ништо посебно* (машки-54 или 26% и женски-76 или 36.5%, стат.значај.0.191) со најчеста изборност на скалата ***никогаш***.

Третото прашање од анкетниот лист – скалер, ни овозможи преку мисленьата и ставовите на родителите опфатени со истражувањето да добиеме податоци за карактеристиките кои ги практикуваат наставниците во нивната воспитно-образовна работа, како што е пофалбата, охрабрувањето и мотивирањето.

Табела бр.3.а) Пофалби, охрабрувања, мотивирање (родители-одделен. и предм.)

Бр.	Карактеристика што ја практикувате		Родители-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			п	п	с	п	п	с	
1	Пофалува усно	f	2	25	83	2	52	44	208
		ft	2,1	40,7	67,2	1,9	36,3	59,8	208,0
		%	1,0%	12,0%	39,9%	1,0%	25,0%	21,2%	100%
2	Пофалува писмено	f	3	50	57	28	38	32	208
		ft	16,4	46,5	47,1	14,6	41,5	41,9	208,0
		%	1,4%	24,0%	27,4%	13,5%	18,3%	15,4%	100%
3	Пофалува со гестови	f	15	49	46	50	37	11	208
		ft	34,4	45,5	30,1	30,6	40,5	26,9	208,0
		%	7,2%	23,6%	22,1%	24,0%	17,8%	5,3%	100%
4	Охрабрува со покажување на верба	f	0	23	87	14	31	53	208
		ft	7,4	28,6	74,0	6,6	25,4	66,0	208,0
		%	0,0%	11,1%	41,8%	6,7%	14,9%	25,5%	100%
5	Охрабрува со вклучување на активности	f	0	42	68	14	51	33	208
		ft	7,4	49,2	53,4	6,6	43,8	47,6	208,0
		%	0,0%	20,2%	32,7%	6,7%	24,5%	15,9%	100%
6	Охрабрува усно	f	0	23	87	3	58	37	208
		ft	1,6	42,8	65,6	1,4	38,2	58,4	208,0
		%	0,0%	11,1%	41,8%	1,4%	27,9%	17,8%	100%
7	Охрабрува писмено	f	5	48	57	39	47	12	208
		ft	23,3	50,2	36,5	20,7	44,8	32,5	208,0
		%	2,4%	23,1%	27,4%	18,8%	22,6%	5,8%	100%
8	Усно мотивирање	f	0	23	87	9	45	44	208
		ft	4,8	36,0	69,3	4,2	32,0	61,7	208,0
		%	0,0%	11,1%	41,8%	4,3%	21,6%	21,2%	100%
9	Мотивира со оценка	f	1	52	57	10	54	34	208
		ft	5,8	56,1	48,1	5,2	49,9	42,9	208,0
		%	0,5%	25,0%	27,4%	4,8%	26,0%	16,3%	100%
10	Мотивирање со ангажирање	f	0	50	60	14	47	37	208
		ft	7,4	51,3	51,3	6,6	45,7	45,7	208,0
		%	0,0%	24,0%	28,8%	6,7%	22,6%	17,8%	100%
11	Мотивира со гестови, покажувања	f	3	52	55	43	38	17	208
		ft	24,3	47,6	38,1	21,7	21,7	33,9	208,0
		%	1,4`%	25,0%	26,4%	20,7%	20,7%	8,2%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	20.821	0.000	2	0.302	0.316	1.88
2	28.222	0.000	2	0.346	0.368	14.61
3	41.457	0.000	2	0.408	0.446	26.86
4	22.826	0.000	2	0.314	0.331	6.60
5	26.395	0.000	2	0.336	0.356	6.60
6	37.718	0.000	2	0.392	0.426	1.41
7	55.122	0.000	2	0.458	0.515	20.73
8	29.638	0.000	2	0.353	0.377	4.24
9	12.564	0.002	2	0.239	0.246	5.18
10	18.917	0.000	2	0.289	0.302	6.60
11	56.512	0.000	2	0.462	0.521	21.67

Резултатите од одговорите на родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** презентирани во табелата бр.3.а) ни укажуваат на постоење на значајни статистички разлики по однос на сите наведени карактеристики и тоа: *пофалуваат усно* (83 или 39.9% и 44 или 21.2%) и *охрабрува со покажување на верба* (87 или 41.8% и 53 или 25.5%) со најчеста изборност во скалата на проценка ***секогаш***. Потоа за карактеристиките *пофалува писмено, охрабрување со вклучување во активност, усно охрабрување, писмено охрабрување, усно мотивирање, мотивирање со оценка и мотивирање со ангажирање на ученикот* родителите на учениците од одделенска настава најчесто ја избрале скалата на проценка ***секогаш***, додека пак родителите на учениците од предметна настава скалата за проценка ***понекогаш***, што ни укажува на поголема скептичност на родителите на учениците од предметна настава за примена на наведените видови, форми на пофалување, охрабрување и мотивирање од страна на наставниците.

По однос на карактеристиката *пофалува со гестови* (49 или 23.6%) од родителите на учениците од одделенска настава најчесто ја избрале скалата ***понекогаш***, а (50 или 24%) од родителите на учениците од предметна настава најчесто ја избрале скалата ***никогаш***, укажувајки ни дека родителите се на мислење дека наставниците од предметна настава скоро и да не практикуваат невербални форми на пофалување на ученици. Истотака по однос на карактеристиката *мотивирање со гестови* родителите на учениците од одделенска настава најчесто ја избрале скалата ***секогаш***, додека родителите на ученици од предметна настава скалата ***никогаш***, што е воедно и најевидентната разлика во мисленьата на опфатените родители. Воедно ова ни укажува на намалување, скоро не користење на невербалниот начин на пофалување, охрабрување и мотивирање на ученици во предметната настава.

Табела бр.3.б) Пофалби, охрабрувања, мотивирање (родители-етничка припадн.)

Бр.	Карактеристика што ја практикувате		Родители-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	**Пофалува усно**	f	6	48	58	3	20	73	208
		ft	4.8	36.6	70.5	4.2	31.4	60.5	208.0
		%	2.9%	23.1%	27.9%	1.4%	9.6%	35.1%	100%
2	**Мотивира со оценка**	f	5	72	35	6	34	56	208
		ft	5.9	57.1	49.0	5.1	48.9	42.0	208.0
		%	2.4%	34.6%	16.8%	2.9%	16.3%	26.9%	100%
3	**Мотивира со ангажирање**	f	7	61	44	7	36	53	208
		ft	7.5	52.2	52.2	6.5	44.8	44.8	208.0
		%	3.4%	29.3%	21.2%	3.4%	17.3%	25.5%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	13.094	0.001	2	0.243	0.251	4.15
2	17.432	0.000	2	0.278	0.289	5.08
3	6.084	0.048	2	0.169	0.171	6.46

Анализата на добиените податоци по основа на ***етничката припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики само по однос на следните карактеристики и тоа: *усно мотивирање* (58 или 27.9% и 73 или 35.1 %) во скалата ***секогаш*** и за *мотивирање со оценка* и *мотивирање со ангажирање на ученикот* (со најчест избор од страна на родителите од македонска етничка припадност во скалата на проценка ***понекогаш***, додека пак родителите од албанска етничка припадност во скалата на проценка ***секогаш***). Накратко можеме да забележиме дека кај родителите од македонска етничка припадност постои повисок степен на скептичност кон примената на наведените форми на мотивирање од страна на наставниците.

По однос на следните карактеристики немаме појава на статистички значајни разлики, односно карактеристиките *усно пофалување* (макед.-69 или 33.2% и албан.-58 или 27.9%, стат.значајн.0.091), *охрабрување со покажување на верба* (макед.-73 или 35.1% и албан.-67 или 32.2%, стат.значајн.0.657), *охрабрување со вклучување во активности* (макед.-52 или 25% и албан.-49 или 23.6%, стат.значајн.0.374) *и усно охрабрување* (макед.-64 или 30.8% и албан.-60 или 28.8%, стат.значајн.0.515) со најчест избор на родителите од двата етникума на скалата – ***секогаш***, потоа *писмено пофалување* (макед.-50 или 24%, во скалата – ***понекогаш*** и албан.-48 или 23.1% во скалата – ***секогаш***, стат.значајн.0.087). Истотака и за карактеристиките *пофалување со гестови* (макед.-46 или 22.1% и албан.-40 или 19.2%, стат.значајн.0.797), *писмено охрабрување* (макед.-57 или

27.4% и албан.-38 или 18.3%, стат.значајн.0.219) *и мотивирање со гестови* (макед.-49 или 23.6% и албан.-41 или 19.7%, стат.значајн.0.423) помеѓу мислењата на родителите од двата етникума немаме статистички значајни разлики и најчесто ја избрале скалата на проценка ***понекогаш.***

Табела бр.3.в) Пофалби, охрабрувања, мотивирање (родители-полова припадност)

Бр.	Карактеристика што ја практикувате		Родители-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	**Пофалува усно**	f ft %	0 2,2 0,0%	51 41,5 24,5%	61 68,4 29,3%	4 1,8 1,9%	26 35,5 12,5%	66 58,6 31,7%	208 208,0 100%
2	**Пофалува писмено**	f ft %	24 16,7 11,5%	52 47,4 25,0%	36 47,9 17,3%	7 14,3 3,4%	36 40,6 17,3%	53 41,1 25,5%	208 208,0 100%
3	**Охрабрува со покажување на верба**	f ft %	10 7,5 4,8%	35 29,1 16,8%	67 75,4 32,2%	4 6,5 1,9%	19 24,9 9,1%	73 64,6 35,1%	208 208,0 100%
4	**Охрабрува со вклучување во активности**	f ft %	8 7,5 3,8%	59 50,1 28,4%	45 54,4 21,6%	6 6,5 2,9%	34 42,9 16,3%	56 46,6 26,9%	208 208,0 100%
5	**Охрабрува писмено**	f ft %	32 23,7 15,4%	42 51,2 20,2%	38 37,2 18,3%	12 20,3 5,8%	53 43,8 25,5%	31 31,8 14,9%	208 208,0 100%
6	**Мотивира со ангажирање**	f ft %	12 7,5 5,8%	56 52,2 26,9%	44 52,2 21,2%	2 6,5 1,0%	41 44,8 19,7%	53 44,8 25,5%	208 208,0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	11.149	0,004	2	0,226	0,232	1,85
2	14,333	0,001	2	0,254	0,263	14,31
3	6,376	0,041	2	0,172	0,175	6,46
4	7,015	0,030	2	0,181	0,184	6,46
5	9,903	0,007	2	0,213	0,218	20,31
6	9,121	0,010	2	0,205	0,209	6,46

Од добиените податоци по основа на ***половата припадност***, добиени се статистички значајни разлики по однос на следните карактеристики и тоа: *усно пофалување* (66 или 31.7% и 61 или 29.3%) и *охрабрување со покажување на верба* (73 или 35.1% и 67 или 32.2%) со најчест избор на скалата ***секогаш*** (од страна на двата пола), потоа *писмено пофалување, охрабрување со вклучување во активности и мотивирање со ангажирање на ученикот* со најчест избор на скалата – ***понекогаш*** од страна на родителите од женски пол и на скалата – ***секогаш*** од страна на родителите од машки пол, како видот, формата *писмено охрабрување* со најчест избор на на скалата – ***понекогаш***, од страна на родителите од двата пола.

Накратко родителите од женски пол (за разлика од родителите од машки пол) сметаат дека наставниците поретко ги користат наведените видови, форми на пофалување, охрабрување и мотивирање.

Кај следните карактеристики, односно видови, форми немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *пофалувата со гестови* (машки-39 или 18.8% и албан.-47 или 22.6%, стат.значајн.0.972) *и мотивираат со гестови* (машки-41 или 19.7% и албан.-49 или 23.6%, стат.значајн.0.975) родителите од двата пола се најчесто се определиле за скалата на проценка ***понекогаш***, потоа за *усно охрабрување* (машки-61 или 29.3% и албан.-63 или 30.3%, стат.значајн.0.382) *и усно мотивирање* (машки-66 или 31.7% и албан.-65 или 31.3%, стат.значајн.0.262) со најчест избор од двата пола на скалата ***секогаш*** и за *мотивирање со оценка* (машки-47 или 22.6%, во скала ***секогаш*** и албан.-59 или 28.4%, во скалата ***понекогаш***,стат.значајн.0.095).

Четвртото прашање од анкетниот лист – скалер за родители е од *отворен тип* и се однесува на мислењата и ставовите на родителите во однос на тоа што го преставува или го карактеризира еден добар наставник, т.е кои карактеристики, особини го прават еден наставник добар.

Одговорите на родителите се однесуваат на следните карактеристики на еден добар наставник и тоа: добар предавач, темелен, истраен во работата, подеднакво да ги третираат учениците, да се труди да го извлече најдоброто од учениците, да ги сака подеднакво сите ученици, да воспостави добра комуникација, да не навредува, да соработува со учениците, да ги мотивира учениците, да е праведен, да е секогаш позитивен, да има разбирање, да ги почитува учениците, да се однесува примерно, да поседува културни вредности, да се грижи за учениците, да ги воспитува учениците, да помогне меѓусебно да се дружат, реално да оценува, да е весел, да поседува морални и етички вредности, да е отворен кон секое прашање, да е позитивен, да не е агресивен, да пофалува ученици, да укажува на грешки и води кон вистинска насока во иднина, итн.

Меѓу мислењата на родителите од одделенска, предметна настава, со различна етничка и полова припадност можеме да заклучиме дека не постои некоја видлива разлика.

Петтото прашање од анкетниот лист – скалер за родители е од *отворен тип* и се однесува на мислењата и ставовите на родителите околу основните

карактеристики кои ја сочинуваат квалитетноста на односот меѓу наставниците и учениците.

Родителите на ученици од *одделенска настава* како основни карактеристики на квалитетен однос меѓу наставниците и учениците ги наведуваат следните: почитување на личноста на наставникот и на ученикот, меѓусебна соработка, разбирање, согласување, толеранција, постоење на непречена, слободна комуникација, заедничко дружење и решавање на проблеми, искрен и верен меѓусебен однос, да се сакаат, да постои прикладна дистанца но без крутости, да се зачува принципиелноста, да постои доверба, подршка, искреност, отвореност, хуман обостран однос, праведност, да постои изобилство од воннаставни и други активности, итн.

Родителите на ученици од *предметна настава* како основни карактеристики на квалитетен однос меѓу наставниците и учениците ги наведуваат следните: добро познавање на предметот и добро предавање од страна на наставникот, да постои добра меѓусебна комуникација, почитување, соработка, доверба, толерантност, охрабрување, мотивирање, отвореност, взаемно поттикнување за извршување на сопствените задачи, хуман, пријателски однос, итн.

Меѓу мислењата на родителите од одделенска, предметна настава, со различна етничка и полова припадност можеме да заклучиме дека не постои некоја видлива разлика.

Со **шестото прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на родителите опфатени со истражувањето добивме податоци за применувањето на одредените видови на награда и казна од страна на наставниците во нивната воспитно-образовна работа.

Табела бр.4.а) Награди и казни (родители-одделенска и предметна настава)

Бр.	Карактеристика што применувате		Родители-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Наградува вербално	f ft %	9 15,3 4,3%	43 50,8 20,7%	58 43,9 27,9%	20 13,7 9,6%	53 45,2 25,5%	25 39,1 12,0%	208 208,0 100%
2	Наградува писмено	f ft %	9 15,3 4,3%	53 61,9 25,5%	48 32,8 23,1%	20 13,7 9,6%	64 55,1 30,8%	14 55,1 30,8%	208 208,0 100%
3	Наградува со гестови, движења	f ft %	26 42,8 12,5%	51 45,0 24,5%	33 22,2 15,9%	55 38,2 26,4%	34 40,0 16,3%	9 19,8 4,3%	208 208,0 100%

4	**Казнува физички, телесно**	f ft %	101 93.6 48.6%	7 15.3 3.4%	2 1.1 1.0%	76 83.4 36.5%	22 13.7 10.6%	0 0.9 0.0%	208 208.0 100%
5	**Казнува усно, со зборови**	f ft %	13 14.3 6.3%	77 66.6 37.0%	20 29.1 9.6%	14 12.7 6.7%	49 59.4 23.6%	35 25.9 16.8%	208 208.0 100%
6	**Казнува со гестови, гримаси, поглед**	f ft %	33 38.1 15.9%	73 61.3 35.1%	4 10.6 1.9%	39 33.9 18.8%	43 54.7 20.7%	16 9.4 7.7%	208 208.0 100%
7	**Казнува со неангажирање**	f ft %	84 76.2 40.4%	25 30.7 12.0%	1 3.2 0.5%	60 67.8 28.8%	33 27.3 15.9%	5 2.8 2.4%	208 208.0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	17,701	0,000	2	0,280	0,292	13,66
2	23,237	0,000	2	0,317	0,334	13,66
3	26,894	0,000	2	0,338	0,360	19,79
4	12,639	0,002	2	0,239	0,247	0,94
5	9,690	0,008	2	0,211	0,216	12,72
6	14,816	0,001	2	0,258	0,267	9,42
7	7,101	0,029	2	0,182	0,185	2,83

Од добиените податоци прикажани во табелата бр.4.а), можеме да забележиме дека скоро по однос на седум видови, форми на наградување и казнување меѓу мислењата на родителите од ***одделенска и предметна настава*** постојат значајни статистички разлики и тоа: *наградуваат вербално* (одделенци - 58 или 27.9% во скалата ***секогаш*** и предметна - 53 или 25.5% во скалата ***понекогаш***), *наградува писмено* (53 или 25.5% и 64 или 30.8%), *казнуваат усно* (77 или 37% и 49 или 23.6%) и *казнуваат со гестови* (73 или 35.1% и 43 или 20.7%) со најчеста изборност на скалата на проценка ***понекогаш.*** Потоа по однос на *наградување со гестови* родителите на учениците од одделенска настава најчесто ја избрале скалата ***понекогаш*** додека родителите на учениците од предметна настава најчесто ја избрале скалата ***никогаш***. По однос на *физичко казнување* (101 или 48.6% и 76 или 36.5%) *и казнување со неангажирање* (84 или 40.4% и 60 или 28.8%) со најчеста изборност (од страна на опфатените родители) на скалата ***никогаш***.

Генерално можеме да заклучиме дека родителите на учениците од предметна настава се на мислење дека наставниците поретко наградуваат вербално, писмено и со гестови, а почесто применуваат вербално и невербално казнување казнување на ученикот.

По однос на следните карактеристики, т.е видовите, формите помеѓу мислењата на родителите на учениците од одделенска и предметна настава немаме појава на статистички значајни разлики, односно по однос на *наградувањето со*

ангажирање (одд- 48 или 23.1%, во скалата ***секогаш***, предм.-55 или 26.4%, во скалата ***понекогаш***, стат.значајн.0.057), *наградување со храна и пијалоци* (одд.-104 или 50% и предм.-92 или 44.2%, во скала ***никогаш***, стат.значајн.0.979), *наградување со предмети, подароци* (одд.-92 или 44.2% и предм.-88 или 42.3%, во скала ***никогаш***, стат.значајн.0.248) *и писмено,со оценка) казнување* (одд.-60 или 28.8% и предм.-52 или 25%, во скала ***понекогаш***, стат.значајн.0.786).

Табела бр.4.б) Награди и казни (родители-етничка припадност)

Бр.	Карактеристика што применувате		Родители-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	Наградува со гестови, движења	f	50	34	28	31	51	14	208
		ft	43.6	45.8	22.6	37.4	39.2	19.4	208.0
		%	24.0%	16.3%	13.5%	14.9%	24.5%	6.7%	100%
2	Наградува со предмети, подароци	f	108	2	2	72	24	0	208
		ft	96.9	14.0	1.1	83.1	12.0	0.9	208.0
		%	51.9%	1.0%	1.0%	34.6%	11.5%	0.0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	11.360	0.003	2	0.228	0.234	19.38
2	26.743	0.000	2	0.338	0.359	0.92

Од добиените податоци можеме да воочиме постоење на статистички значајни разлики само по однос на две карактеристики и тоа: *наградување со гестови* (македонци-50 или 24% во скала ***никогаш*** и албанци-51 или 24.5% во скалата ***понекогаш***) и *наградување со предмети, подароци* (108 или 51.9% и 72 или 34.6%) со најчеста изборност од страна на родителите на скалата за проценка ***никогаш***. Според наведеното можеме да заклучиме дека родителите на учениците од македонска етничка припадност (за разлика од родителите од албанскиот етникум) се поделени во мислењето за користење на невербалното наградување од страна на наставниците иако надвладуваат мислењата за нејзина поретка примена, додека пак родителите на учениците од албанска етничка припадност (за разлика на македонскиот етникум) дека наставниците поретко наградуваат со предмети, подароци.

По однос на останатите карактеристики немаме појавување на статистички значајни разлики во мислењата на родителите на учениците со различна етничка припадност, поточно за: *наградуваат усно* (макед.-по 49 или 23.6% и албан.-47 или 22.6%, во скалите ***понекогаш*** и ***секогаш***, стат.значајн.0.457), *наградуваат писмено* (макед.-67 или 32.2% и албан.-50 или 24% во скала ***понекогаш***,стат.значајн.0.058), *наградуваат со ангажирање на учениците*

(макед.-56 или 26.9% и албан.-43 или 20.7% во скала ***понекогаш***,стат.значајн.0.742), *казнуваат вербално* (макед.-66 или 31.7% и албан.-60 или 28.8% во скала ***понекогаш***,стат.значајн.0.869), *казнуваат со гестови* (макед.-62 или 29.8% и албан.-54 или 26% во скала ***понекогаш***,стат.значајн.0.900), *казнуваат писмено, со оценки* (макед.-59 или 28.4% и албан.-53 или 25.5% во скала ***понекогаш***,стат.значајн.0.380), *наградуваат со храна, тајлоци* (макед.-107 или 51.4% и албан.-89 или 42.8% во скала ***никогаш***,стат.значајн.0.661), *казнуваат физички* (макед.-101 или 48.6% и албан.-76 или 36.5% во скала ***никогаш***,стат.значајн.0.077) и *казнуваат со неангажирање на учениците* (макед.-75 или 36.1% и албан.-69 или 33.2% во скала ***никогаш***,стат.значајн.0.688).

Табела бр.4.в) Награди и казни (родители-полова припадност)

Бр.	Карактеристика што применуваат		Родители-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	Наградува вербално	f ft %	17 15.6 8.2%	43 51.7 20.7%	52 44.7 25.0%	12 13.4 5.8%	53 44.3 25.5%	31 38.3 14.9%	208 208.0 100%
2	Наградува со ангажирање	f ft %	22 17.2 10,6%	61 53.3 29,3%	29 41.5 13.9%	10 14.8 4,8%	38 45.7 18,3%	48 35.5 23,1%	208 208.0 100%
3	Наградува со гестови, движења	f ft %	37 43.6 17,8%	55 45.8 26,4%	20 22.6 9,6%	44 37.4 21,2%	30 39.2 14,4%	22 19.4 10,6%	208 208.0 100%
4	Казнува физички, телесно	f ft %	107 95.3 51.4%	4 15.6 1.9%	1 1,1 0.5%	70 81.7 33.7%	25 13.4 12.0%	1 0.9 0.5%	208 208.0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	6,022	0,049	2	0,168	0,170	13,38
2	13,380	0,001	2	0,246	0,254	14,77
3	6,863	0,032	2	0,179	0,182	19,38
4	21,840	0,000	2	0,308	0,324	0,92

Анализата на добиените податоци по основа на ***половата припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики по однос на следните карактеристики и тоа: *усно наградување* (машки- 53 или 25.5% во скалата ***понекогаш*** и женски- 52 или 25% во скалата ***секогаш***), *наградува со ангажирање* (машки-48 или 23.1% во скалата ***секогаш*** и женски-61 или 29.3% во скалата ***понекогаш***), *наградува со гестови, движења* (машки-44 или 21.2% во скалата

никогаш и женски-55 или 26.4% во скалата ***понекогаш***) и *казнува физички, телесно* (машки-70 или 33.7% и женски-107 или 51.4% во скалата ***никогаш***).

По однос на половата припадност можеме да заклучиме дека родителите од машки пол се на мислење дека наставниците недоволно ги наградуваат усно и со гестови, додека родителите од женскиот пол делат такво мислење по однос на наградувањето со ангажирање на учениците. Што се однесува на физичкото казнување, родителите од машки пол (за разлика од родителите од женски пол) сметаат дека наставниците понекогаш ја применуваат наведената форма на казнување на ученици.

По однос на останатите видови, форми помеѓу мислењата на родителите од машки и женски пол немаме појавување на статистички значајни разлики. Односно родителите од двата пола сметаат дека најчесто наставниците ***понекогаш*** применуваат *писмено наградување* (машки-48 или 23.1% и женски-69 или 33.2%, стат.значајн.0.241), *вербално казнување* (машки-59 или 28.4% и женски-67 или 32.2%, стат.значајн.0.315), *казнување со гестови* (машки-49 или 23.6% и женски-67 или 32.2%, стат.значајн.0.237) *и писмено (со оценки) казнување* (машки-56 или 26.9% и женски-56 или 26.9%, стат.значајн.0.063), додека пак најчесто ***никогаш*** *не наградуваат со храна, пијалоци* (машки-91 или 43.9% и женски-105 или 50.5%, стат.значајн.0.411), *не наградуваат со предмети, подароци* (машки-79 или 38% и женски-101 или 48.6%, стат.значајн.0.129) *и не казнуваат со неангажирање на ученикот* (машки-59 или 28.4% и женски-85 или 40.9%, стат.значајн.0.074).

Седмото прашање од анкетниот лист – скалер, ни овозможи преку мислењата и ставовите на родителите опфатени со истражувањето да добиеме податоци за видови на односи кои постојат меѓу наставниците и учениците, меѓудругото и согледување и на кооперативноста и компетитивноста.

Табела бр.5.а) Видови на односи (родители-одделенска и предметна настава)

Бр.	Видови односи		Родители-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			и	п	с	и	п	с	
1	Пријателски односи	f ft %	3 3.7 1.4%	9 23.8 4.3%	98 82.5 47.1%	4 3.3 1.9%	36 21.2 17.3%	58 73.5 27.9%	208 208.0 100%
2	Заедничко донесување на одлуки и договарање	f ft %	6 7.9 2.9%	20 34.9 9.6%	84 67.2 40.4%	9 7.1 4.3%	46 31.1 22.1%	43 59.8 20.7%	208 208.0 100%
3	Взаемна соработка	f ft %	5 10.0 2.4%	28 38.1 13.5%	77 61.9 37.0%	14 9.0 6.7%	44 33.9 21.2%	40 55.1 19.2%	208 208.0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	25,993	0,000	2	0,333	0,354	3.30
2	23,464	0,000	2	0,318	0,336	7.07
3	18,890	0,000	2	0,289	0,301	8.95

Резултатите од одговорите на родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** презентирани во табелата бр.5.а) ни укажуваат на постоење на значајни статистички разлики (стат.знач. 0.000) по однос на трите наведени карактеристики и тоа: *пријателски односи* (98 или 47.1% и 58 или 27.9% во скала на проценка- ***секогаш***), потоа *заедничко донесување на одлуки, договарање* (одделенска-84 или 40.4% во скала-***секогаш*** и предметна-46 или 22.1% во скалата-***понекогаш***) и *взаемна соработка* (одделенска-77 или 37% во скала-***секогаш*** и предметна-44 или 21.2% во скалата-***понекогаш***). Имено родителите на учениците од предметна настава (за разлика од родителите на учениците од одделенска настава) се поскептични околу постоењето на висок степен на кооперативност со учениците.

По однос на останатиот наведен вид: *непријателски односи* (101 или 48.6% и 80 или 38.5% во скалата ***никогаш***, стат.значајн.0.087) немаме појава на статистички значајна разлика, укажувајќи ни за постоење на поголем степен на доверба на родителите кон постоењето на позитивни и релативно квалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование.

По основа на ***етничката припадност*** не се добиени статистички значајни разлики и истите не се прикажани во табела. Имено родителите на учениците од одделенска и предметна настава се на мислење дека најчесто меѓу наставниците и учениците постојат *пријателски односи* (83 или 39.9% и 73 или 35.1%, во скалата ***секогаш***, стат.значај.0.221), дека *заеднички донесуваат одлуки и се договараат*

(72 или 34.6% и 55 или 26.4%, во скалата ***секогаш***, стат.значај.0.555) и дека постои *взаемна соработка* (60 или 28.8% и 57 или 27.4%, во скалата ***секогаш***, стат.значај.0.636), додека пак скоро никогаш не постојат *непријателски односи* (98 или 47.1% и 83 или 39.9%, во скалата ***никогаш***, стат.значај.0.972).

Табела бр.5.б) Видови на односи (родители-полова припадност)

Бр.	Видови односи		Родители-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			н	п	с	н	п	с	
1	**Пријателски односи**	f ft %	7 3,8 3,4%	24 24,2 11,5%	81 84,0 38,9%	0 3,2 0,0%	21 20,8 10,1%	75 72,0 36,1%	208 208,0 100%
2	**Заедничко донесување на одлуки и договарање**	f ft %	2 8,1 1,0%	39 35,5 18,8%	71 68,4 34,1%	13 6,9 6,3%	27 30,5 13,0%	56 58,6 26,9%	208 208,0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	6.237	0.044	2	0.171	0.173	3.23
2	10.854	0.004	2	0.223	0.228	6.92

По основа на ***полова припадност*** добивме статистички значајни разлики само по однос на две наведени видови на односи и тоа: *пријателски односи* (машки-75 или 36.1% и женски-81 или 38.9%) и *заедничко донесување на одлуки, договарање* (машки- 56 или 26.9% и женски-71 или 34.1%) со најчесто избрана скала на проценка- ***секогаш***. Од добиените податоци истотака можеме да воочиме повисок степен на верба на родителите од машки пол во однос на постоењето на пријателски односи меѓу наставниците и учениците (0 или 0.0% во скалата ***никогаш***), а пониска во однос на постоењето на заедничко одлучување, договарање (13 или 6.3% во скалата ***никогаш***) меѓу наведените.

По однос на останатите два наведени видови: *непријателски односи* (машки-87 или 41.8% и женски- 94 или 45.2% во скалата ***никогаш***, стат.значајн.0.276) и *взаемна соработка* (машки-57 или 27.4% и женски- 60 или 28.8% во скалата ***секогаш***, стат.значајн.0.235) немаме појава на статистички значајна разлика.

Со **осмотото прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на родителите опфатени со истражувањето добивме податоци за видови на пристап кои наставниците ги применуваат кон учениците, (т.е карактеристики на воспитниот стил на наставниците).

Табела бр.6.а) Видови пристап (родители-одделенска и предметна настава)

Бр.	Видови пристап		Родители-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Подржува недоследен пристап	f	91	18	1	59	25	14	208
		ft	79,3	22,7	7,9	70,7	20,3	7,1	208,0
		%	43,8%	8,7%	0,5%	28,4%	12,0%	6,7%	100%
2	Подржува отворен пристап	f	0	13	97	5	23	70	208
		ft	2,6	19,0	88,3	2,4	17,0	78,7	208,0
		%	0,0%	6,3%	46,6%	2,4%	11,1%	33,7%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	18,602	0,000	2	0,287	0,299	7,07
2	11,489	0,003	2	0,229	0,235	2,36

Од добиените податоци можеме да забележиме дека по однос на две од наведените карактеристики на пристап во мисленьата на родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** постојат значајни статистички разлики и тоа: подржуваат *недоследен пристап* (91 или 43.8% и 59 или 28.4% во скалата ***никогаш***) и *отворен пристап* (97 или 46.6% и 70 или 33.7% во скалата ***секогаш***). Односно родителите на учениците од одделенска настава (за разлика од родителите на учениците од предметна настава) сметаат дека кај помал број од наставниците се појавува анархичниот воспитен стил, а родителите на учениците од предметна настава (за разлика од родителите на учениците од одделенска настава) истото го мислат за демократскиот воспитен стил.

По однос на останатите два наведени пристапи: *централизиран* (одд.-61 или 29.3% и предм.-66 или 31.7%,стат.значајн.0.172) и *подржуваат само одредени ученици* (одд.-69 или 33.2% и предм.-46 или 22.1%, стат.значајн.0.058) со најчест избор во скалата ***никогаш*** немаме појава на статистички значајна разлика.

Табела бр.6.б) Видови пристап (родители-етничка припадност)

Бр.	Видови пристап		Родители-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	Подржува недоследен пристап	f	89	20	3	61	23	12	208
		ft	80,8	23,2	8,1	69,2	19,8	6,9	208,0
		%	42,8%	9,6%	1,4%	29,3%	11,1%	5,8%	100%
2	Подржува отворен пристап	f	4	27	81	1	9	86	208
		ft	2,7	19,4	89,9	2,3	16,6	77,1	208,0
		%	1,9%	13,0%	38,9%	0,5%	4,3%	41,3%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	9,662	0,008	2	0,211	0,216	6,92
2	9,777	0,008	2	0,212	0,217	2,31

Анализата на добиените податоци по основа на ***етничка припадност*** ни укажа на постоење на статистички значајни разлики по однос на следните две карактеристики и тоа: *недоследен пристап* во скалата ***никогаш*** (89 или 42.8% и 61 или 29.3%) со статистичка значајност од 0.008 и подржуваат *отворен пристап* (81 или 38.9% и 86 или 41.3%) со статистичка значајност од 0.008. Можеме да забележиме дека родителите од албанска етничка припадност (за разлика од родителите од македонска етничка припадност) сметаат дека еден одреден број на наставници подржуваат недоследен пристап (имаат анархичен воспитен стил), додека пак родителите од македонска етничка припадност (за разлика од родителите албанска етничка припадност) истото го сметаат за постоењето на отворен пристап, т.е демократски воспитен стил.

По однос на останатите два наведени пристапи: *централизиран* (одд.-67 или 32.2% и предм.-60 или 28.8%, стат.значајн.0.735) и *подржуваат само одредени ученици* (одд.-69 или 33.2% и предм.-46 или 22.1%, стат.значајн.0.134) со најчест избор во скалата ***никогаш*** немаме појава на статистички значајна разлика.

Табела бр.6.в) Видови пристап (родители-полова припадност)

Бр.	Видови пристап		Родители-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			и	п	с	и	п	с	
1	**Подржува централизиран, затворен пристап**	f	58	39	15	69	21	6	208
		ft	68.4	32.3	11.3	58.6	27.7	9.7	208.0
		%	27.9%	18.8%	7.2%	33.2%	10.1%	2.9%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	9.033	0.011	2	0.204	0.208	9.69

Анализата на добиените податоци по основа на ***половата припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики по однос на само еден вид на пристап и тоа: постоење на *централизиран пристап* во скалата ***никогаш*** (машки- 69 или 33.2 % и женски-58 или 27.9%) со статистичка значајност од 0.011. Односно родителите од женски пол (за разлика од родителите од машки пол) сметаат дека еден одреден број на наставници применуваат централизиран, затворен пристап.

По однос на останатите три наведени пристапи: *подржуваат само одредени ученици* (машки-58 или 27.9% и женски-57 или 27.4%, стат.значајн.0.235), *подржуваат недоследен пристап* (машки-69 или 33.2% и женски-81 или 38.9%,

стат.значајн.0.054) со најчеста изборност на скалата ***никогаш*** и *поддржуваат отворен пристап* (машки- 74 или 35.6% и женски- 93 или 44.7%, стат.значајн.0.153) со најчест избор во скалата ***секогаш*** немаме појава на статистички значајна разлика.

Деветтото прашање од анкетниот лист – скалер, ни овозможи преку мисленьата и ставовите на родителите опфатени со истражувањето да добиеме податоци за социоемоционалната клима која ја поттикнуваат и ја негуваат наставниците во основните училишта.

Табела бр.7.а) Социоемоционална клима (родители-одделен. и предм. настава)

Бр.	Карактеристика која ја потикнувате		Родители-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			н	п	с	н	п	с	
1	Позитивност	f ft %	3 2,1 1.4%	25 38.1 12.0%	82 69.8 39.4%	1 1.9 0.5%	47 33,9 22.6%	50 62,2 24,0%	208 208.0 100%
2	Чувство на припадност	f ft %	13 24.9 6.3%	40 45.0 19.2%	57 40.2 27.4%	34 22.1 16.3%	45 40.0 21.6%	19 35.8 9.1%	208 208.0 100%
3	Верба во другите	f ft %	10 11,6 4,8%	35 46.5 16.8%	65 51.8 31,3%	12 10,4 5.8%	53 41,5 25.5%	33 46,2 15,9%	208 208,0 100%
4	Пријатност	f ft %	0 2,6 0.0%	12 23.8 5.8%	98 83.6 47,1%	5 2,4 2,4%	33 21,2 15.9%	60 74.4 28,8%	208 208.0 100%
5	Рамноправност	f ft %	0 4,2 0,0%	8 21.2 3.8%	102 84.6 49,0%	8 3,8 3,8%	32 18,8 15,4%	58 75,4 27,9%	208 208,0 100%
6	Доверливост	f ft %	0 5,3 0,0%	8 17.5 3,8%	102 87,3 49,0%	10 4,7 4,8%	25 15,5 12,0%	63 77,7 30,3%	208 208,0 100%
7	Радост	f ft %	0 2,1 0,0%	11 30,1 5,3%	99 77,7 47,6%	4 1,9 1,9%	46 26,9 22,1%	48 69,3 23,1%	208 208,0 100%
8	Почитување на различностите	f ft %	7 9,5 3,4%	23 37,5 11,1%	80 62,9 38,5%	11 8,5 5,3%	48 33,5 23,1%	39 56,1 18,8%	208 208,0 100%
9	Соработка	f ft %	0 3,2 0,0%	9 17.5 4,3%	101 89,4 48,6%	6 2,8 2,9%	24 15,5 11,5%	68 79,6 32,7%	208 208,0 100%
10	Прифаќање на другиот	f ft %	0 7,9 0,0%	33 34,9 15,9%	77 67,2 37,0%	15 7,1 7,2%	33 31,1 15,9%	50 59,8 24,0%	208 208,0 100%
11	Постигнување на повисоки цели	f ft %	4 7,4 1,9%	11 28,0 5,3%	95 74,6 45,7%	10 6,6 4,8%	42 25,0 20,2%	46 66,4 22,1%	208 208,0 100%
12	Индивидуален развој	f ft %	6 16,4 2,9%	33 42,8 15,9%	71 50,8 34,1%	25 14,6 12,0%	48 38,2 23,1%	25 45,2 12,0%	208 208,0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	14,837	0,001	2	0,258	0,267	1,88
2	28,078	0,000	2	0,345	0,367	22,14
3	13,666	0,001	2	0,248	0,256	10,37
4	23,325	0,000	2	0,318	0,335	2,36
5	33,921	0,000	2	0,374	0,404	3,77
6	27,375	0,000	2	0,341	0,363	4,71
7	42,635	0,000	2	0,412	0,453	1,88
8	23,203	0,000	2	0,317	0,334	8,48
9	18,632	0,000	2	0,287	0,299	2,83
10	20,115	0,000	2	0,297	0,311	7,07
11	37,163	0,000	2	0,389	0,423	6,60
12	35,892	0,000	2	0,384	0,415	14,61

Резултатите од одговорите на родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** презентирани во табелата бр.7.а) ни укажуваат на постоење на значителни статистички разлики во нивните мислења и ставови по однос на сите карактеристики: *позитивност* (82 или 39.4% и 50 или 24%), *пријатност* (98 или 47.1% и 60 или 28.8%), *рамноправност* (102 или 49% и 58 или 27.9%), *доверливост* (102 или 49% и 63 или 30.3%), *радост* (99 или 47.6% и 48 или 23.1%), *соработка* (101 или 48.6% и 68 или 32.7%), *прифаќање на другиот* (77 или 37% и 50 или 24%) и *постигнување на повисоки цели* (95 или 45.7% и 46 или 22.1%) во скалата ***секогаш***, потоа *чувство на припадност* (57 или 27.4% и 45 или 21.6%), *верба во другите* (65 или 31.3% и 53 или 25.5%), *почитување на различностите* (80 или 38.5% и 48 или 23.1%) и *индивидуален развој* (71 или 34.1% и 48 или 23.1%), со скала ***секогаш*** (кај одделенска) и скала на проценка ***никогаш*** (кај предметна). Од наведеното можеме да воочиме дека родителите на ученици од предметна настава се на мислење дека наставниците помалку ги поттикуваат наведените карактеристики на социоемоционална клима (за разлика од родителите на учениците од одделенска настава).

Табела бр.7.б) Социоемоционална клима (родители-етничка припадност)

Бр.	Карактеристика која ја поттикнувате		Родители-етничка припадност						Вкупно
			Македонци			Албанци			
			н	п	с	н	п	с	
1	**Чувство на припадност**	f ft %	39 25,3 18,8	36 45,8 17,3%	37 40,9 17,8%	8 21,7 3,8%	49 39,2 23,6%	39 35,1 18,8%	208 208,0 100%
2	**Доверливост**	f ft %	8 5,4 3,8%	22 17,8 10,6%	82 88,8 39,4%	2 4,6 1,0%	11 15,2 5,3%	83 76,2 39,9%	208 208,0 100%
3	**Почитување на различностите**	f ft %	6 9,7 2,9%	32 38,2 15,4%	74 64,1 35,6%	12 8,3 5,8%	39 32,8 18,8%	45 54,9 21,6%	208 208,0 100%

4	**Соработка**	f ft %	0 3,2 0,0%	19 17,8 9,1%	93 91,0 44,7%	6 2,8 2,9%	14 15,2 6,7%	76 78,0 36,5%	208 208,0 100%
5	**Прифаќање на другиот**	f ft %	5 8,1 2,4%	26 35,5 12,5%	81 68,4 38,9%	10 6,9 4,8%	40 30,5 19,2%	46 58,6 22,1%	208 208,0 100%
6	**Постигнување на повисоки цели**	f ft %	10 7,5 4,8%	41 28,5 19,7%	61 75,9 29,3%	4 6,5 1,9%	12 24,5 5,8%	80 65,1 38,5%	208 208,0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	21,383	0,000	2	0,305	0,321	21,69
2	6,078	0,048	2	0,168	0,171	4,62
3	8,577	0,014	2	0,199	0,203	8,31
4	7,280	0,026	2	0,184	0,187	2,77
5	13,129	0,001	2	0,244	0,251	6,92
6	19,887	0,000	2	0,295	0,309	6,46

Анализата на добиените податоци по основа на ***етничка припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики по однос на следните карактеристики: *чуство на припадност* (одделенска-39 или 18.8% во скала ***никогаш*** и 49 или 23.6% во скала ***понекогаш***), потоа *доверливост* (82 или 39.4% и 83 или 39.9%), *почитување на различности* (74 или 35.6% и 45 или 21.6%), *соработка* (93 или 44.7% и 76 или 36.5%), *прифаќање на другиот* (81 или 38.9% и 46 или 22.1%) и *постигнување на повисоки цели* (61 или 29.3% и 80 или 38.5%) во скалата ***секогаш***. Врз добиените резултати можеме да воочиме дека родителите од македонска етничка припадност (за разлика од родителите од албанска етничка припадност) сметаат дека наставниците помалку поттикнуваат клима на чуство на припадност, доверливост и постигнување на повисоки цели. Додека пак родителите од албанска етничка припадност (за разлика од родителите од македонска етничка припадност) сметаат дека наставниците помалку поттикнуваат клима на почитување на различности, соработка и прифаќање на другиот.

Најевидентна статистичката значајност меѓу родителите од двата етникума најевидентна е во карактеристиката чуство за припадност, постигнување на повисоки цели и прифаќање на другиот.

По однос на карактеристиките: *позитивност* (македонски-79 или 38% и албански-53 или 25.5%, стат.значајн.0.070), *пријатност* (македонски-81 или 38.9% и албански-77 или 37%, стат.значајн.0.241), *рамноправност* (македонски-81 или 38.9% и албански-79 или 38%, стат.значајн.0.085), *радост* (македонски-78 или 37.5% и албански-69 или 33.2%, стат.значајн.0.913), *индивидуален развој* (македонски-51 или 24.5% и албански-45 или

21.6%, стат.значајн.0.980) во скала ***секогаш*** и *верба во другите* (макед.-59 или 28.4% во скала ***секогаш*** и албан.-48 или 23.1% во скала ***понекогаш***, стат.значајн.0.115) немаме добиено статистички значајни разлики.

Добиените податоци за мислењата на наставниците со различна ***полова припадност*** укажуваат на непостоење на статистички значајни разлики по однос на сите карактеристики и тоа: *позитивност* (машки-55 или 26.4% и женски-77 или 37%, стат.значајн.0.114), *пријатност* (машки-71 или 34.1% и женски-87 или 41.8%, стат.значајн.0.301), *рамноправност* (машки-75 или 36.1% и женски-85 или 40.9%, стат.значајн.0.141), *доверливост* (машки-79 или 38% и женски-86 или 41.3%, стат.значајн.0.063), *радост* (машки-68 или 32.7% и женски-79 или 38%, стат.значајн.0.686), *почитување на различности* (машки-54 или 26% и женски-65 или 31.3%, стат.значајн.0.704), *соработка* (машки-78 или 37.5% и женски-91 или 43.8%, стат.значајн.0.139), *прифаќање на другиот* (машки-59 или 28.4% и женски-68 или 32.7%, стат.значајн.0.800), *постигнување на повисоки цели* (машки-67 или 32.2% и женски-74 или 35.6%, стат.значајн.0.692) и *на индивидуален развој* (машки-41 или 19.7% и женски-55 или 26.4%, стат.значајн.0.571) со најчеста изборност во скала на проценка ***секогаш*** како и *чувство на припадност* (машки-34 или 16.3% и женски-42 или 20.2%, стат.значајн.0.745, во скала ***понекогаш***) и *верба во другите* (машки-44 или 21.2%, во скала ***понекогаш*** и женски-60 или 28.8%, во скала ***секогаш***, стат.значајн.0.068). Од наведеното можеме да воочиме дека во однос на прашањето за поттикнување и негување на одредени карактеристики на социоемоционална клима мислењата на родителите со различна полова припадност не се разликуваат.

Десеттото прашање од анкетниот лист-скалер за родители е од *отворен тип* и се однесува на добивање сознанија преку мислењата на родителите за најчестите проблеми кои се појавуваат и влијаат врз односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Според мислењата на родителите од ***одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност*** како најчести проблеми кои се појавуваат и влијаат врз односите меѓу учениците и наставниците се следните: нереалното оценување; немање рамноправен пристап на наставникот кон сите ученици во однос на оценувањето, не учење на ученикот, бегање од часови, недисциплината, непослушноста, физичките пресметки на учениците; немање толеранција и отворен однос; непочитување на наставникот и на ученикот; не

подржување, казнување на ученикот; "лажната сентименталност.. меѓу наставникот и ученикот; преголемото инсистирање на родителите кон "успех.. на ученикот; недоволно, непрактично предавање, говор на наставникот со повисок стил; лоша комуникација меѓу наставникот и ученикот; немање доверба; егоцентричноста и личните фрустрации на одредени наставници, попуштање при учење; немање реални вредности за соработка со родители, наставници и ученици; недоследен приод на наставникот кон учениците, имање на "омилени.. ученици, наметнување на волјата на наставникот, непочитување на времето за работа и каснење на наставникот, неподготвеноста (дидактичка) на наставникот, неизвршување на обврските и задолженијата од страна на наставникот, непримерното и недоброто однесување на наставникот и ученикот, итн.

Како заклучок можеме да наведеме дека помеѓу мисленьата на родителите од одделенска и предметна настава со различна етничка и полова припадност нема појава на значајни разлики.

Со **единаесеттото прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мисленьата и ставовите на родителите опфатени со истражувањето добивме податоци за учеството на нивните деца во одредени активности организирани во училиштето во кое поаѓаат.

Од добиените резултати по наведеното прашање можеме да заклучиме дека по однос на трите независни варијабли не постои значајна статистичка разлика. Имено поголемиот број на родители на ученици од ***одделенска и од предметна настава*** (одд.-68 или 32.7% и предм.-59 или 28.4%, стат.значајн.0.812) со различна ***етничка*** (макед.-68 или 32.7% и албан.-59 или 28.4%, стат.значајн.0.913) ***и полова припадност*** (машки-62 или 29.8% и женски-65 или 31.3%, стат.значајн.0.334) одговориле потврдно на наведеното прашање. Односно според тврдењата на родителите на ученици од *одделенска и предметна настава*, со различна *етничка и полова припадност* поголемиот број од нивните деца - ученици учествуваат во одредени активности во склоп на нивните училишта. Од друга страна имаме еден процент на ученици кои не учествуваат во ниедна активност, што не е за запемарување.

Поради добивање на податоци за видот на организирани воннаставни, слободни активности од страна на училиштата, поставеното прашање е од комбиниран тип. Како најчести видови на учество на ученици во воннаставни, слободни активности според родителите се наведуваат следните: а) *одделенска настава-*

приредби, натпревари, патрони празници, рецитаторски секции, свирење на одредени инструменти, танцување, драматизациски секции, спорт; б) *предметна настава* – хор, рецитал, драмска секција, училишен оркестар, библиотекарска секција, ликовна секција, училишни натпревари, спорт, прва помош, информатика, курсеви, танцување, фолклор, итн.

Со **дванаесеттото прашање** од анкетниот лист – скалер кој е од *комбиниран тип*, преку мислењата и ставовите на родителите опфатени со истражувањето добивме податоци за постоење на разлики во однесувањето на наставниците кон учениците во одредени видови на настава и воннаставни активности.

Од добиените податоци можеме да забележиме дека во најголем број на случаји родителите од одделенска и предметна настава со различна етничка и полова припадност се определиле за:

а) **воннаставни активности** (од вкупно 95 или 13%:оддел.-63 или 66.3% и предм.-31 или 32.6%, стат.знач.0.484;макед.-49 или 51.6% и албан.-45 или 47.4%, стат.значај.0.340;машки-40 или 56.8% и женски- 54 или 56.8%, стат.знач.0.391),

б) **екскурзии** (од вкупно 89 или 12.2%: оддел.-49 или 55.1% и предм.-40 или 44.9%, стат.значај. констан. 89; макед.-48 или 53.9% и албан.-41 или 46.1%, стат.значај. констан. 89; машки-35 или 39.3% и женски-54 или 60.7%, стат.знач.конст.89),

в) **настава** (од вкупно 66 или 9%: оддел.-27 или 40.9% и предмет.-39 или 59.1%, стат.значајн. констант.66; макед.-28 или 42.4% и албан.-38 или 57.6%, стат.значајн.констант.66; машки-29 или 43.9%% и женски-37 или 56.1%, стат.значајн.констант.66),

г) **проекти** (од вкупно 50 или 6.8%: оддел.-30 или 60% и предмет.-20 или 40%, стат.значј.констати.50; макед.-26 или 52% и албан.-24 или 48%, стат.значј.констати.50;машки-20 или 40% и женски-30 или 60%, стат.знач.конст.50),

ѓ) **дополнителна настава** (од вкупно 44 или 6%: оддел.-20 или 45.5% и предм.-24 или 54.5%, стат.значј.констатн.44; макед.-23 или 52.3% и албан.-21 или 47.7%, стат.значј.констатн.44; машки-15 или 34.1% и женски-29 или 65.9%, стат.знач.конст.44),

д) **додатна настава** (од вкупно 24 или 3.3%:оддел.-5 или 20.8% и предм.-19 или 79.2%, стат.значај.конст.24; макед.-15 или 62.5% и албан.-9 или 37.5%,

стат.значај. констант.24; машки-13 или 54.2% и женски-11 или 45.8%, стат.знач.констант.24);

с) **работилници-семинари** (од вкупно 20 или 2.7%: одд.ел.-7 или 35% и 13 или 65%, стат.значај. констант.20; макед.-12 или 60% и албан.-8 или 40%, стат.значј.констан.20; машки-10 или 50% и женски-10 или 50%, стат.значај.конст.20).

Значи по однос на наведеното прашање немаме статистички значајни разлики. Според добиените податоци можеме да го заклучиме следното: родителите се на мислење дека при реализирање на настава наставниците можат различно да се однесуваат кон истиот ученик, но најголемата разлика според нив постои помеѓу изведување на воннаставни активности, посебно екскурзии.

Тринаесеттото прашање од анкетниот лист-скалер за родителите се однесува на мислењата на истите за придонесувањето (или недопринесувањето) на учениците кон поквалитетни односи со наставниците.

Табела бр. 8. а) Допринес на ученици (родители-одделенска и предметна настава)

Бр.	Допринес		Родители-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			да	не	не знам	да	не	не знам	
1	Допринес на ученици	f ft %	105 100,0 50,5%	1 6,9 0,5%	4 3,2 1,9%	84 89,0 40,4%	12 6,1 5,8%	2 2,8 1,0%	208 208,0 100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	11,654	0,003	2	0,230	0,237	2,83

Според добиените податоци можеме да забележиме дека меѓу мислењата на родителите на ученици од ***одделенска и предметна настава*** постои статистички значајна разлика од 0.003. Најчесто истите потврдно одговориле (одделенска – 105 или 50.5% и предметна – 84 или 40.4%) на наведеното прашање и тоа во поголем процент родителите на ученици од одделенска настава.

Од добиените податоци можеме да забележиме дека меѓу мислењата на родителите со различна ***етничка и полова припадност*** не постои статистички значајна разлика, иако поголемиот дел од истите одговориле потврдно на наведеното прашање (макед.-102 или 49% и албан.-87 или 41.8%со стат.значајн. 0.702; машки – 87 или 41.8% и женски-102 или 49% со стат.значај. 0.188).

Од добиените податоци можеме да забележиме дека во најголем број на случаји родителите од *одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност* се определиле за алтернацијата:

а) *општото добро на ученикот* (вкупно 152 или 20.8%: одд.-84 или 55.3% и предм.-67 или 44.1%, стат.значајн.0.373; макед.-76 или 50% и албан.-75 или 49.3%, стат.значајн.0.322; машки-66 или 43.4% и женски-85 или 55.9%, стат.значајн.0.379),

б) *посакуваното однесување на ученикот* (одд.-61 или 58.7% и предм.-42 или 40.4%, стат.значајн.0.408; макед.-63 или 60.6% и албан.-40 или 38.5%, стат.значајн.0.427; машки-43 или 41.3% и женски-60 или 57.7%, стат.значајн.0.399),

в) *личниот напредок на ученикот* (одд.-65 или 67% и предм.-31 или 32%, стат.значајн.0.491; макед.-64 или 66% и албан.-32 или 33%, стат.значајн.0.481; машки-38 или 39.2% и женски-58 или 59.8%, стат.значајн.0.420),

г) *немање на лични проблеми кај ученикот* (одд.-30 или 50.8% и предм.-28 или 47.5%, стат.значајн.0.338; макед.-26 или 44.1% и албан.-32 или 54.2%, стат.значајн.0.272; машки-19 или 32.2% и женски-39 или 66.1%, стат.значајн.0.487)

ѓ) *друго* (одд.-2 или 13.3% и предм.-13 или 86.7%, стат.знач.констан.15; макед.-7 или 46.7% и албан.-8 или 53.3%, стат.знач.конст.15; машки-4 или 26.7% и женски-11 или 7.3%, стат.знач.констан.15).

По однос на наведеното прашање немаме статистички значајни разлики. Според добиените податоци можеме да заклучиме дека родителите сметаат дека општото добро на ученикот како и посакуваното однесување на ученикот се едни од најзначајните елементи кои доприносуваат за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Четрнаесеттото прашање од анкетниот лист-скалер за родители е од *отворен тип* и се однесува на добивање податоци за причините, факторите кои доприносуваат за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците.

На поставеното прашање воглавно ги добивме следните одговори: учење на ученикот, редовност на ученикот, дисциплинарноста, активноста на ученикот во наставните часови; искреноста, решавање на проблеми, соработката, љубовтта, упорноста помеѓу наставниците и учениците, меѓусебното почитување, отвореност, слобода на изразување, водење на разговор, добра комуникација,

толеранција, доверба, пријателски односи, мотивирање, охрабрување, верба, и сл.меѓу наставниците и учениците; постоење на соработката наставник-ученик-родител; наставникот да е добар педагог, да не ги дели учениците, да е професионалец и одговорен, да воведе групни задачи и задолженија како и одредено натпреварување меѓу учениците, да ги воочува индивидуалните квалитети и негативности кај ученикот и успешно да се справува со нив, итн.

Како заклучок можеме да наведеме дека помеѓу мислењата на родителите од одделенска и предметна настава со различна етничка и полова припадност нема појава на значајни разлики.

Со **петнаесеттото прашање** од анкетниот лист – скалер, преку мислењата и ставовите на родителите опфатени со истражувањето добивме податоци за водењето на разговор, дискусија и слично на истите со други лица, поврзано со прашањето за постојните односи меѓу наставниците и учениците.

Табела бр.9.а) Разговор, дискусија со други лица (родители-одделенска и предметна настава)

Бр.	Споделување		Родители-одделенска и предметна настава						Вкупно
			одделенска			предметна			
			да	не	не знам	да	не	не знам	
1	Дискусија, разговор со други	f	96	14	0	73	23	2	208
		ft	89,4	19,6	1,1	79,6	17,4	0,9	208,0
		%	46,2%	6,7%	0,0%	35,1%	11,1%	1,0%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	6,649	0,036	2	0,176	0,179	0,94

Според добиените податоци можеме да забележиме дека меѓу мислењата на родителите на ученици од ***одделенска и предметна настава*** постои статистички значајна разлика (стат.значај.0.036) иако поголемиот дел од нив на наведеното прашање одговориле потврдно (96 или 46.2% и 73 или 35.1%). Може да се забележи дека родителите на ученици од одделенска настава во поголем процент разговараат, дискутираат и ги споделуваат своите мислења, ставови, и слично со други лица (наставници, други родители, свое дете, итн.) отколку родителите на ученици од предметна настава.

Во однос на ***етничката припадност*** можеме да забележиме дека во мислењата на родителите не постои статистички значајна разлика (стат.значај.0.750) иако

поголемиот број од нив (макед.-89 или 42.8% и алб.-80 или 38.5%) одговориле потврдно.

Табела бр.9.в) Разговор, дискусија со други лица (родители-полова припадност)

Бр.	Споделување		Родители-полова припадност						Вкупно
			женски			машки			
			да	не	не знам	да	не	не знам	
1	Дискусија, разговор со други	f	99	12	1	70	25	1	208
		ft	91,0	19,9	1,1	78,0	17,1	0,9	208,0
		%	47.6%	5.8%	0,5%	33.7%	12,0%	0,5%	100%

Бр.	X^2	Стат.знач	df	C	V	min ft
1	8,363	0,015	2	0,197	0,201	0,92

Според добиените податоци можеме да забележиме дека постои статистички значајна разлика во мислењата на родителите со различна ***полова припадност*** (стат.значај.0.015) и дека поголемиот број од опфатените родители, по наведеното прашање одговориле позитивно (70 или 33.7% и 99 или 47.6%). Родителите од машки пол во помал број се изјасниле дека разговарале, дискутирале со други лица за односите меѓу наставниците и учениците, што од друга страна ни укажува на послаб одзив на истите кон сензибилизација на наведеното.

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

1. По однос на категоријата на односи- ***интерперсонални*** , помеѓу мислењата на родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** е воочено постоење на значајна статистичка разлика во однос на сите карактеристики на поставување на наставниците кон учениците. Посебно можеме да заклучиме дека *родителите на учениците од предметна настава* (за разлика од родителите на учениците од одделенска настава) сметаат дека наставниците не се секогаш *добри водители, праведни, со хуман однос, дека ги сакаат и дека повеќемината ги вклучуваат учениците во комуникација*, како и дека се поставуваат почесто и како *контролори* кон учениците.

По однос на наведеното прашање, а во контекст на ***етничката припадност*** од добиените податоци можеме да забалежиме дека е појавена статистичка значајна разлика само по однос на две карактеристики: *контролор* и *хуман однос кон учениците*. Накратко можеме да заклучиме дека *родителите со албанска етничка*

припадност (за разлика од родителите од македонска етничка припадност) сметаат дека наставниците почесто се поставуваат како *контролори*. А *родителите од македонска етничка припадност* (за разлика од родителите со албанска етничка припадност) покажуваат поскептичен став околу поставувањето на *хуман однос на наставниците кон учениците*.

Истотака можеме да заклучиме дека родителите од двата етникума по однос на останатите карактеристики: *добар водител, праведен, ги сакат учениците и вклучуваат повеќе ученици во комуникација* на поставување на наставниците кон учениците, сметаат дека најчесто според истите и се поставуваат. Значи немаме појава на значајни статистички разлики во мислењата на родителите по етничка припадност во однос на наведените карактеристики на поставување, т.е интерперсонални односи на наставниците кон учениците.

Во контекст на ***половата припадност*** можеме да забележиме дека имаме појавување на статистичка значајна разлика само по однос на две карактеристики и тоа: *праведност* и *контролор*. Родителите од *машки пол* покажуваат поголема скептичност кон *праведното* поставување на наставниците кон учениците (за разлика од родителите од женски пол). Додека пак по однос на карактеристиката *контролор* родителите од *женски пол* (за разлика од родителите од машки пол) сметаат дека наставниците понекогаш се поставуваат како контролори.

По однос на останатите карактеристики нема појава на статистички значајна разлика, односно родителите од двата пола сметаат дека наставниците најчесто се поставуваат како *добри водители, ги сакаат учениците, вклучуваат повеќемина во комуникација и се хумани во однос на нив*.

2. Во контекст на ***заинтересираноста на наставниците*** можеме да заклучиме дека помеѓу мислењата и ставовите на родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** постојат статистички значајни разлики и тоа по следните карактеристики: *заинтересираност за училишниот успех на ученикот, за однесувањето на ученикот, за личниот напредок на ученикот, за проблемите на ученикот, за сопствениот рејтинг* и *за остварување на сопствената работа* со најчеста изборност во скалата на проценка ***секогаш***. Односно можеме да забележиме поголем степен на уверност на родителите на учениците од *одделенска настава* (за разлика од родителите на учениците од предметна настава) дека наставниците помалку се заинтересирани за сопствениот рејтинг како и за остварување на сопствената работа отколку за останатите наведени

карактеристики на заинтересираност на наставниците, што не насочува кон заклучокот дека родителите на ученици од одделенска настава имаат по позитивен став кон наставниците сметајќи дека истите имаат поквалитетни социјални и емоционални односи со учениците. Од друга страна родителите на учениците од предметна настава сметаат дека наставниците повеќе се свртени кон остварување на својата улога отколку за унапредување на наведените односи со учениците.

По однос на карактеристиката *заинтересирани за нешто посебно* помеѓу мислењата на родителите на учениците од одделенска и предметна настава не добивме статистички значајни разлики, односно истите се на мислење дека многу мал број на наставници го поседуваат овој вид на карактеристика на заинтересираност.

Врз основа на ***етничката припадност*** според добиените податоци воочивме постоење на статистички значајни разлики само по однос на следните карактеристики и тоа: *заинтересиран за однесувањето на ученикот*, *заинтересиран за личниот напредок на ученикот* и *заинтересиран за проблемите на ученикот* - во скалата за проценка ***секогаш***. Најголемата статистичка разлика се воочи по однос на карактеристиката *заинтересиран за однесувањето на ученикот*, односно *родителите на учениците од македонска етничка припадност* покажуваат повисок процент на скептичност кон заинтересираноста на наставниците за однесувањето на учениците, додека пак *родителите од албанска етничка припадност* за заинтересираноста на наставниците за личниот напредок на учениците. Значи родителите на учениците од македонска етничка припадност почесто укажуваат на недоволна заинтересираност на наставниците кон воспитниот и социјаниот аспект на односите со учениците, додека пак родителите од албанска етничка припадност за индивидуалниот пристап кон развивање на позитивни воспитни, социјални и емоционални односи на наставниците со учениците.

За карактеристиките на заинтересираност на наставниците за: *училишниот успех на ученикот, за сопствениот рејтинг, за остварување на сопствената работа* како и *за нешто посебно*, меѓу мислењата на родителите опфатени со истражувањето не се појавија статистички значајни разлики, односно истите во однос на првите три карактеристики најчесто ја избрале скалата на проценка

секогаш, додека пак во однос на последната карактеристика скалата на проценка ***никогаш***.

По основа на ***половата припадност***, добиени се статистички значајни разлики по однос на карактеристиката *заинтересирани за остварување на сопствената работа* каде родителите од двата пола најчесто се определиле за скалата ***секогаш***. Можеме да заклучиме дека *родителите од машки пол* (за разлика од родителите од женски пол) сметаат дека наставниците се помалку *заинтересирани за остварување на сопствената работа*, отколку за останатите карактеристики, што укажува на повисок степен на увереност во однос на квалитетот на социјалните, емоционалните и воспитните односи меѓу наставниците и учениците.

Во однос на останатите карактеристики можеме да заклучиме дека помеѓу мислењата на родителите од двата пола не постојат статистички значајни разлики, имено истите се на мислење дека наставниците најчесто се заинтересирани за успехот, однесувањето, личниот напредок, проблемите на учениците, како и за сопствениот рејтинг, а многу помалку за нивното посебно.

3. Помеѓу мислењата и ставовите родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** по однос на примената на ***пофалбата, охрабрувањето и мотивирањето*** (нивни одредени видови) од страна на наставниците постојат значајни статистички разлики и тоа по следните карактеристики: *пофалува усно* и *охрабрува со покажување на верба* со најчеста изборност во скалата на проценка ***секогаш***, потоа за карактеристиките *пофалува писмено, охрабрува со вклучување во активност, усно охрабрување, писмено охрабрување, усно мотивирање, мотивирање со оценка и мотивирање со ангажирање на ученикот родителите на учениците од одделенска настава* најчесто ја избрале скалата на проценка ***секогаш***, додека пак *родителите на учениците од предметна настава* скалата за проценка ***понекогаш***, што ни укажува на поголема скептичност на родителите на учениците од предметна настава за примена на наведените видови, форми на пофалување, охрабрување и мотивирање од страна на наставниците.

По однос на карактеристиката *пофалува со гестови родителите на учениците од одделенска настава* најчесто ја избрале скалата ***понекогаш,*** а *родителите на учениците од предметна настава* најчесто ја избрале скалата ***никогаш***, укажувајќи ни дека родителите се на мислење дека наставниците од предметна настава скоро и да не практикуваат невербални форми на пофалување на ученици.

Истотака по однос на карактеристиката *мотивирање со гестови родителите на учениците од одделенска настава* најчесто ја избрале скалата ***секогаш***, додека *родителите на ученици од предметна настава* скалата ***никогаш***, што е воедно и најевидентната разлика во мислењата на опфатените родители. Воедно ова ни укажува на помалку, скоро не користење на невербалниот начин на пофалување, охрабрување и мотивирање на ученици во предметната настава, а со тоа и осиромашување на комуникацискиот, мотивирачкиот, социјалниот, емоционалниот аспект на односи меѓу наставниците и учениците, како и доведување во прашање на одредени аспекти на воспитниот стил на наставниците, поконкретно на демократскиот воспитен стил.

По основа на ***етничката припадност*** *на родителите* податоците ни укажаа на постоење на статистички значајни разлики само по однос на следните карактеристики и тоа: *усно мотивирање* -во скалата ***секогаш,*** *мотивирање со оценка* и *мотивирање со ангажирање на ученикот* со најчест избор од страна на *родителите од македонска етничка припадност* на скалата на проценка ***понекогаш***, додека пак *родителите од албанска етничка припадност* на скалата на проценка ***секогаш***. Генерално можеме да забележиме дека кај *родителите од македонска етничка припадност* постои повисок степен на скептичност кон примената на наведените видови и форми на мотивирање од страна на наставниците.

По однос на следните карактеристики, т.е видови, форми немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *усно пофалување, охрабрување со покажување на верба, охрабрување со вклучување во активности и усно охрабрување* со најчест избор на *родителите од двата етникума* на скалата – ***секогаш***, потоа *писмено пофалување* со најчест избор на скалата – ***понекогаш*** од страна на *родителите од македонска етничка припадност* и скалата – ***секогаш*** од страна на *родителите од албанска етничка припадност*. Истотака и за карактеристиките *пофалување со гестови, писмено охрабрување и мотивирање со гестови* помеѓу мислењата на *родителите од двата етникума* немаме статистички значајни разлики најчесто ја избрале скалата ***понекогаш.***

Во контекст на ***половата припадност***, добиени се статистички значајни разлики по однос на следните карактеристики и тоа: *усно пофалување* и *охрабрување со покажување на верба* со најчест избор на скалата ***секогаш*** (од страна на *двата пола*), потоа *писмено пофалување, охрабрување со вклучување во активности и*

мотивирање со ангажирање на ученикот со најчест избор на скалата – ***понекогаш*** од страна на *родителите од женски пол* и на скалата – ***секогаш*** од страна на *родителите од машки пол*, како видот, формата *писмено охрабрување* со најчест избор на на скалата – ***понекогаш***, од страна на *родителите од двата пола.*

Накратко *родителите од женски пол* (за разлика од родителите од машки пол) сметаат дека наставниците поретко користат *усно пофалување, писмено пофалување, охрабрување со покажување на верба, , охрабрување со вклучување во активности, писмено охрабрување и мотивирање со ангажирање на ученикот* што ни укажува истотака на поретко користење на самото пофалба и нејзините две основни видови, форми, потоа на самото охрабрување како поттикнувачки, позитивен чин како и на мотивирањето во еден од важните видови, форми , т.е оспособување и стекнување на навики на учениците да се потпираат на сопствени сили и напори.

Кај следните карактеристики, односно видовите, формите немаме појава на статистички значајни разлики и тоа за: *пофалуваат со гестови и мотивираат со гестови* родителите од *двата пола* се најчесто се определиле за скалата на проценка ***понекогаш***, потоа за *усно охрабрување и усно мотивирање* со најчест избор на *двата пола* на скалата ***секогаш*** и за *мотивирање со оценка* со најчест избор на скалата ***понекогаш*** од страна *родителите од женски пол* и поедноков број на изборност на скалите ***понекогаш*** и ***секогаш*** од страна на *родителите од машки пол.*

4. Во контекст на прашањето што го карактеризира, прави еден ***наставник да е добар***, родителите на учениците од основно образование, т.е од ***одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност***, дадоа драгоцени сознанија врз основа на кои можеме да го заклучиме следното: не постојат разлики во мислењата и ставовите на родителите по однос на наведеното прашање, а под добар наставник мнозинството од родителите сметаат дека се важни како социјалните, емоционалните, личните така и професионалните особини, способности и вештини. Истотака родителите ја потенцираат потребата од подеднакво третирање на сите ученици, постоење на хуман, човечки однос, однос личност-личност, потоа објективно оценување, професионално извршување на сопствената воспитна и образовна работа, како и поттикнување кон решавање на проблеми и воспоставување на добра насока за идно школување на учениците.

5. Во врска со прашањето за ***карактеристиките на еден квалитетен однос меѓу наставниците и учениците***, родителите на учениците ***од одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност*** се на мислење дека воспитниот, социјалниот и емоционалниот за разлика од професионалниот аспект се најважни, т.е основни карактеристики за градење и постоење на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците.

6. По однос на ***наградувањето и казнувањето*** (во нивните различни видови), помеѓу мислењата на *родителите на учениците од* **одделенска и предметна настава** *постои значајна статистичка разлика* само по однос на следните видови, форми на наградување и казнување и тоа: *наградуваат вербално* (одделенци - во скалата ***секогаш*** и предметна - во скалата ***понекогаш***), *наградува писмено, наградување со гестови* (одделенска - ***понекогаш*** и предметна – ***понекогаш***), *казнуваат усно* и *казнуваат со гестови* (одделенска и предметна – ***понекогаш***)и по однос на *физичко казнување и казнување со неангажирање* (одделенска и предметна –***никогаш***).

Накратко можеме да заклучиме дека *родителите на учениците од предметна настава* сметаат дека наставниците поретко наградуваат вербално, писмено и со гестови, а почесто применуваат вербално и невербално казнување на ученикот.

По однос на останатите видови, форми помеѓу мислењата на *родителите на учениците од одделенска и предметна настава немаме појава на статистички значајни разлики.* Поточно по однос на *наградувањето со ангажирање* (одделнска- ***секогаш***, предметна-***понекогаш***), *наградување со храна и пијалоци* (одделенска и предметна-***никогаш***), *наградување со предмети, подароци* (одделенска и предметна-***никогаш***) *и писмено (со оценки) казнување* (одделенска и предметна – ***понекогаш***), што ни укажува дека родителите на учениците и од одделенска и од предметна настава сметаат дека наставниците во основните училишта многу ретко практикуваат примена на материјални видови, форми на наградување за сметка на почеста примена на наградување со ангажирање на ученикот но и писменото казнување, односно казнување преку оценки.

Во контекст на ***етничката припадност*** *немаме појава на статистички значајни разлики* само по однос на две карактеристики на *наградување* во кои се појавува и различност во зачестеноста на изборот на скалите и тоа: *наградување со гестови* (македонци-во скала ***никогаш*** и албанци- во скалата ***понекогаш***) и *наградување со предмети, подароци* (двата етникума во скалата ***никогаш***). Така да можеме да

заклучиме дека *родителите на учениците од македонска етничка припадност* (за разлика од родителите од албанскиот етникум) се поскептични во однос на користење на невербалното наградување од страна на наставниците иако надвладуваат мислењата за нејзина поретка примена, додека пак *родителите на учениците од албанска етничка припадност* (за разлика на македонскиот етникум) дека наставниците почесто наградуваат со предмети, подароци. Дали врз основа на добиените податоци можеме да заклучиме дека етничката припадност, т.е културните специфичности влијаат врз мислењето за зачестеноста на примена на одредени видови, форми на наградување на учениците од страна на наставниците или тоа е детерминирано од други причини, е прашање за понатамошно, опширно научно третирање.

По однос на останатите карактеристики *немаме појавување на статистички значајни разлики* во мислењата на родителите на учениците со различна етничка припадност, поточно за: *наградуваат усно, наградуваат писмено, наградуваат со ангажирање на учениците, казнуваат вербално, казнуваат со гестови и казнуваат писмено, со оценки* – во скалата ***понекогаш*** и *наградуваат со храна, пијалоци, казнуваат физички и казнуваат со неангажирање на учениците* во скалата ***никогаш***. Значи родителите од двата етникума се на мислење дека наставниците скоро никогаш не применуваат физичко казнување, ниту казнување со неангажирање на ученикот, што оди во прилог на изградување и постоење на поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците. Истовремено се доста интересни мислења на родителите од двата етникума околу останите видови на казнување (вербално, невербално, писмено, со оценки) и наградување (усно, писмено и со ангажирање) укажувајќи на една страна на позитивноста од намалена примена на "непопуларните и неефикасните.. видови, форми на казнување, а од друга страна и на негативноста, т.е периодичната примена на разни видови, форми на наградување на учениците од страна на наставниците во основното образование.

Во контекст на ***половата припадност*** истотака *имаме појава на статистички значајни разлики* по однос на примената и видовите на *награди и казни* и тоа: *усно наградување, наградува со ангажирање, наградува со гестови, движења* и *казнува физички, телесно*. Накратко по однос на *половата припадност* можеме да заклучиме дека *родителите од машки пол* сметаат дека наставниците недоволно ги наградуваат учениците усно и со гестови, додека *родителите од женскиот*

пол по однос на наградувањето со ангажирање на учениците. Што се однесува на физичкото казнување, *родителите од машки пол* (за разлика од родителите од женски пол) сметаат дека наставниците понекогаш ја применуваат наведената форма на казнување на ученици, односно дека наведениот вид, форма на казнување сеуште се применува во основното образование.

По однос на примената на останатите видови, форми на наградување и казнување помеѓу мислењата на родителите од машки и женски пол *немаме појавување на статистички значајни разлики*. Односно *родителите од двата пола* сметаат дека наставниците ***понекогаш*** применуваат *писмено наградување, вербално казнување, казнување со гестови и писмено (со оценки) казнување*, а скоро ***никогаш*** *не наградуваат со храна, пијалоци, со предмети, подароци* ниту пак *не казнуваат со неангажирање на ученикот.*

7. Во контекст на ***видовите односи*** *(и кооперативноста и компетитивноста)* можеме да заклучиме дека помеѓу мислењата и ставовите на родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** *постојат статистички значајни разлики* по однос на три наведени видови односи и тоа: *пријателски односи, заедничко донесување на одлуки, договарање* и *взаемна соработка.* Имено *родителите на учениците од предметна настава* (за разлика од родителите на учениците од одделенска настава) се поскептични околу постоењето на висок степен на пријателски односи меѓу наставниците и учениците, како и на одредените карактеристики на кооперативност.

Сметаме дека ова е делумно и резултат на поставеноста на предметната настава, потоа од индивидуалните карактеристики, професионалната подготвеност, очекувањата и слично на наставниот кадар, итн., на самите родители што не значи дека треба да се прифати или пак да се генерализира.

По однос на останатиот наведен вид: *непријателски односи немаме појава на статистички значајна разлика*, укажувајќи ни за појавување на повисок степен на доверба на родителите кон постоењето на позитивни и релативно квалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование.

По основа на ***етничката припадност*** *не се добиени статисатички значајни разлики,* поточно *родителите* се на мислење дека најчесто меѓу наставниците и учениците постојат *пријателски односи*, дека *заеднички донесуваат одлуки и се договараат,* дека постои *взаемна соработка* и дека скоро никогаш не постојат *непријателски односи.* Значи што се однесува на поставеното прашање за

постоење на одредени видови односи и карактеристики на кооперативност и компетитивност, етничката припадност не се појавува како влијателен фактор.

По основа на ***полова припадност*** добивме *статистички значајни разлики* само по однос на две наведени видови и тоа: постоење на *пријателски односи* и *заедничко донесување на одлуки, договарање* со најчесто избрана скала на проценка- ***секогаш***. Од добиените податоци истотака воочивме повисок степен на верба на *родителите од машки пол* во однос на постоењето на *пријателски односи* меѓу наставниците и учениците а пописка во однос на постоењето на *заедничко одлучување, договарање*.

По однос на останатите два наведени видови: *непријателски односи* (во скалата ***никогаш***) и *взаемна соработка* (во скалата ***секогаш***) *немаме појава на статистички значајна разлика.*

Значи можеме да заклучиме дека родителите од двата пола сепак сметаат дека повеќе постојат пријателски односи меѓу наставниците и учениците како и одредени карактеристики на кооперативност отколку обратно.

8. Помеѓу мислењата и ставовите на родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** по однос на прашањето за ***видови на пристап***, т.е карактеристики на *воспитниот стил* на наставниците, *постојат значајни статистички разлики* и тоа во: подржување на *недоследен пристап* и *отворен пристап* -во скалата ***секогаш***. Односно *родителите на учениците од одделенска настава* (за разлика од родителите на учениците од предметна настава) сметаат дека кај помал број од наставниците се појавува анархичниот воспитен стил, а *родителите на учениците од предметна настава* (за разлика од родителите на учениците од одделенска настава) истото го мислат за демократскиот воспитен стил. Како заклучок можеме да наведеме дека родителите сметаат дека во предметна настава постојат одредени слабости во однос на демократскиот воспитен стил, односно дека квалитетот на истиот не е како во одделенска настава. Причините за тоа може да се многубројни, но наведеното прашање е предизвик за понатамошни научни истражувања.

По однос на останатите два наведени пристапи: *централизиран* и *подржуваат само одредени ученици* - во скалата ***никогаш*** *немаме појава на статистички значајна разлика.*

По основа на ***етничката припадност*** меѓу мислењата на родителите воочивме *постоење на статистички значајни разлики* по однос на две карактеристики и

тоа: *недоследен пристап* во скалата ***никогаш*** и *отворен пристап*. Можеме да забележиме дека *родителите од албанска етничка припадност* (за разлика од родителите од македонска етничка припадност) сметаат дека еден одреден број на наставници подржуваат *недоследен пристап* (имаат анархичен воспитен стил), додека пак *родителите од македонска етничка припадност* (за разлика од родителите албанска етничка припадност) истото го сметаат за постоењето на *отворен пристап*, т.е демократски воспитен стил. Врз основа на наведеното не можеме со сигурност да заклучиме дека постои поврзаност помеѓу етничката припадност и мисленьата за пристапот, т.е воспитниот стил на наставниците, бидејќи истото е детерминирано и од низа други фактори (професионалната подготвеност, обученост, индивидуалните карактеристики на наставниците, итн.).

По однос на останатите два наведени пристапи: *централизиран* и *подржуваат само одредени ученици* со најчест избор во скалата ***никогаш*** *немаме појава на статистички значајна разлика.*

Анализата на добиените податоци по основа на ***половата припадност*** ни укажува на *постоење на статистичка значајна разлика* по однос на само еден вид на пристап и тоа: постоење на *централизиран пристап* во скалата ***никогаш***. Односно *родителите од женски пол* (за разлика од родителите од машки пол) сметаат дека еден одреден број на наставници *применуваат централизиран*, затворен пристап. Истотака наведеното неможе да се генерализа за целата популација на родители, но ни укажува на постоење на различно сваќање на пристапите на наставниците, т.е нивниот воспитен стил од страна на половата припадност. Делумно истото може да е резултат на зголемата комуникација на релација родител-дете, ученик-наставник, итн.

По однос на останатите три наведени пристапи: *подржуваат само одредени ученици, подржуваат недоследен пристап* со најчеста изборност на скалата ***никогаш*** и *подржуваат отворен пристап* со најчест избор во скалата ***секогаш*** *немаме појава на статистички значајна разлика.*

9. По однос на прашањето за ***социоемоционалната клима***, врз основа на добиените податоци за мисленьата на родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** можеме да заклучиме дека постојат статистички значајни разлики во однос на сите карактеристики (*позитивност, пријатност, рамноправност, доверливост, радост, соработка, прифаќање на другиот* и *постигнување на повисоки цели* (во скала на проценка- ***секогаш***), потоа *чуство на*

припадност, верба во другите, почитување на различностите и *индивидуален развој*, со скала ***секогаш*** (кај одделенска) и скала на проценка ***никогаш*** (кај предметна). Од наведеното можеме да воочиме дека *родителите на ученици од предметна настава* се на мислење дека наставниците помалку ги поттикнуваат наведените карактеристики на социоемоционална клима (за разлика од родителите на учениците од одделенска настава).

Анализата на добиените податоци по основа на ***етничка припадност*** ни укажува на постоење на статистички значајни разлики по однос на следните карактеристики: *чуство на припадност* (македонци-во скала ***никогаш*** и албанци-во скала ***понекогаш***), потоа *доверливост, почитување на различности, соработка, прифаќање на другиот* и *постигнување на повисоки цели* во скалата ***секогаш***. Врз добиените резултати можеме да воочиме дека *родителите од македонска етничка припадност* (за разлика од родителите од албанска етничка припадност) сметаат дека наставниците помалку поттикнуваат клима на чуство на припадност, доверливост и постигнување на повисоки цели. Додека пак *родителите од албанска етничка припадност* (за разлика од родителите од македонска етничка припадност) сметаат дека наставниците помалку поттикнуваат клима на почитување на различности, соработка и прифаќање на другиот.

Најевидентна статистичката значајност меѓу родителите од двата етникума се појавува во карактеристиките: *чуство за припадност, постигнување на повисоки цели и прифаќање на другиот.*

По однос на карактеристиките: позитивност, пријатност, рамноправност, радост, индивидуален развој (во скала ***секогаш***) и верба во другите (македонци-***секогаш***, албанци- ***понекогаш***) немаме добиено статистички значајни разлики.

Добиените податоци за мислењата на родителите со различна ***полова припадност*** укажуваат на непостоење на статистички значајни разлики по однос на сите карактеристики и тоа: *позитивност, пријатност, рамноправност, доверливост, радост, почитување на различности, соработка, прифаќање на другиот, постигнување на повисоки цели, на индивидуален развој* со најчеста изборност во скала на проценка ***секогаш*** како и чуство на припадност (во скала ***понекогаш***) и верба во другите (машки-***понекогаш*** и женски-***секогаш***). Од наведеното можеме да воочиме дека во однос на прашањето за поттикнување и

негување на одредени карактеристики на социоемоционална клима мислењата на родителите од двата пола не се разликуваат.

10. Во однос на поставеното прашање во анкетниот лист-скалер за можните ***проблеми кои се појавуваат и влијаат врз односите меѓу наставниците и учениците***, родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава, од двата етникума и пола*** сметаат дека самите наставници и учениците се примарните фактори од кои зависи појавата на одредени проблеми и нивното влијание врз односите меѓу нив. Истотака родителите се на мислење дека наставниците сепак носат поголема одговорност кон појавувањето на одредени проблеми во односите меѓу самите наставници и учениците, посебно во превенцијата на истите и воочувањето на можните подалекусежни последици врз односите на истите.

Како можни извори на проблеми родителите најчесто ги навеле (по следен распоред) *воспитните, личните, професионалните*, а потоа *емоционалните аспекти*, сметајќи дека се значајни причинители не само за појавување туку и за влијание врз целокупниот квалитет на односите меѓу наставниците и учениците. Интересен е податокот кој укажува на тоа дека родителите како можни проблеми го наведуваат и нееднаквото третирање на учениците од страна на наставниците (''омилени,, со различен социоекономски статус и сл.), но и постоењето на проблеми со дисциплината, меѓусебната комуникација, почитувањето, оценувањето, познавањето на индивидуалните карактеристики, потреби на ученикот и слично.

11. По однос на прашањето за учество во одредени активности, т.е ***воннаставни активности,*** организирани во склоп на основните училишта, поточно врз основа на добиените резултати по наведеното прашање можеме да заклучиме дека меѓу мислењата на родителите на ученици од ***одделенска и предметна настава***, како и независните варијабли-***етничка и полова припадност*** не постои значајна статистичка разлика. Поточно еден поголем процент на ученици учествуваат во во одредени активности , воннаставни активности организирани во склоп на нивните училишта, но од друга страна имаме еден процент на ученици кои не учествуваат во ниедна активност, што е очекувано.

12. Помеѓу мислењата и ставовите родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава со различна етничка и полова припадност*** по однос на прашањето за ***различноста во однесувањето на наставникот и видовите на***

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

настава и воннаставни активности, не постојат значајни статистички разлики. Родителите сметаат дека однесувањето на наставниците при реализирање на настава и воннаставни активности е различна, посебно во текот на организирање и остварување на екскурзии. Како што и наведоа родителите во воннаставните активности, како и во екскурзиите помеѓу наставниците и учениците се остварува поинаков вид на односи, т.е постои поголем степен на спонтаност, повеќе време за бидење заедно, доаѓање до израз на индивидуалноста, посебноста, и слично. Истотака воннаставните активности, проектите од заеднички интерес и додатната настава ги сметаат за поинтересни, со поиндивидуалистички пристап, но и поодговорни како за наставникот така и за ученикот, а од друга страна примената и практикувањето на дополнителната настава ја сметаат не само за надокнадување на пропуштеното туку и како мерка за казнување на ученици, што воопшто не соодветствува со нејзината намена.

13. По однос на прашањето за ***доприносување*** *и причини за допринес на учениците во односите со наставниците* во однос на мислењата на родителите на ученици од ***одделенска и предметна настава*** е *појавена статистичка значајна разлика*. Имено иако родителите најчесто потврдно одговориле (одделенска – 105 или 50.5% и предметна – 84 или 40.4%), поголем процент се појавува кај родителите на ученици од одделенска настава. Ова меѓудругото ни укажува на сваќањето на суштината на односите меѓу наставниците и учениците, т.е дека истите постојат и зависат од двата субјекти.

Меѓу мислењата на ***родителите со различна етничка и полова припадност*** *не постои статистички значајна разлика*, иако поголемиот дел од истите одговориле потврдно на наведеното прашање (етнички-102 или 49% и 87 или 41.8%со стат.значајн. 0.702; пол – 87 или 41.8% и 102 или 49% со стат.значај. 0.188).

14. Како заклучок по однос на прашањето и добиените мислења од родителите за тоа што ***доприносува во градењето и постоењето на поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците*** можеме да ги наведеме следните:

а) родителите сметаат дека и тие преставуваат еден од факторите кои можат индиректно или директно да влијаат и доприносуваат за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците;

б) за доприносување кон поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците се важни и воспитните, емоционалните и професионалните аспекти;

в) и наставниците и учениците преставуваат важни субјекти за постоење и унапредување на квалитетот на односите меѓу нив.

15. Помеѓу мислењата и ставовите на родителите на учениците од ***одделенска и предметна настава*** по однос на прашањето за ***водење на разговор, дискусија и слично со друго лице, во врска со односите меѓу наставниците и учениците***, постои значајна статистичка разлика иако поголемиот дел од нив на наведеното прашање одговориле потврдно (96 или 46.2% и 73 или 35.1%). Може да се забележи дека *родителите на ученици од одделенска настава* во поголем процент разговараат, дискутираат и ги споделуваат своите мислења, ставови, и слично со други лица (наставници, други родители, свое дете, итн.) отколку родителите на ученици од предметна настава.

Во однос на ***етничката припадност*** можеме да забележиме дека во мислењата на родителите *не постои статистички значајна разлика* (стат.значај.0.750) иако поголемиот број од нив (89 или 42.8% и 80 или 38.5%) одговориле потврдно.

По однос на ***половата припадноат*** во мислењата на родителите *постои статистички значајна разлика* (стат.значај.0.015) и поголемиот број од опфатените родители, по наведеното прашање одговориле позитивно (70 или 33.7% и 99 или 47.6%). *Родителите од машки пол* во помал број се изјасниле дека разговарале, дискутирале со други лица за односите меѓу наставниците и учениците, што од друга страна ни укажува на послаб одзив на истите кон сензибилизација на наведената проблематика.

. . . . . .

Од претходно наведеното, т.е извршената анализа на добиените податоци, нивна интерпретација и извлечените заклучоци во однос на поставените хипотези можеме да констатираме дека:

Хипотезата која гласи дека меѓу мислењата и ставовите на родителите на учениците од одделенска и предметна настава постојат статистички значајни разлики во однос на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците и испитуваните категории на односи се прифаќа.

Наведената хипотеза ја прифативме поради појава на статистички значајни разлики по однос на: *интерперсоналните односи, аспектите на заинтересираност на наставниците, примена на видови, облици на комуникација,*

мотивација, наградување (вербално, невербално, писмено) и казнување на ученици (вербално, писмено), како и поттикнување на *кооперативност* и постоењето на вистинска *кооперација* меѓу наставниците и учениците (пријателски односи, заедничко донесување на одлуки, договарање и взаемна соработка), потоа појавување на одредена доза на скептичност за квалитетот на *демократскиот воспитен стил* (предметна настава), како и по сите определени карактеристики на *социоемоционална клима* (позитивност, пријатност, рамноправност, доверливост, радост, соработка, прифаќање на другиот, постигнување на повисоки цели, чуство на припадност, верба во другите, почитување на различности, индивидуален развој). Од добиените податоци, извршената анализа, извлечените заклучоци, можеме истотака да констатираме дека родителите на учениците од предметна настава (за разлика на останатите од одделенска настава) иако се на мислење дека постои одреден квалитет во односите меѓу наставниците и учениците истите воглавно се поскептични околу својствата на самиот квалитет и тоа споредбено со квалитетот на односите (што сметаат дека постојат) во одделенска настава.

Хипотезата која гласи дека ***меѓу мислењата и ставовите на родителите со различна етничка припадност нѐ постојат статистички значајни разлики во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците се прифаќа.***

Имено по однос на квалитетот на одредените својства на *интерперсонални односи* (контролорско, хуман однос кон учениците), аспекти на *заинтересираност* (однесување на ученикот, личен напредок на ученикот), видови, облици на *мотивација* (вербално и писмено мотивирање на ученикот како и мотивирање со ангажирање) и *комуникација* (невербална), *воспитниот стил на наставникот* (обременоста на демократскиот воспитен стил со елементи на анархичното), *социоемоционалната клима* (чуство на припадност, доверливост, почитување на различности, соработка, прифаќање на другиот, постигнување на повисоки цели)меѓу мислењата и ставовите на родителите со различна етничка припадност постојат одредени статистички значајни разлики, но истите не укажуваат на постоење на етничка детерминираност по прашањето за квалитет на односите меѓу наставнивите и учениците во основното образование.

Во однос на *половата припадност* од добиените податоци и извршената анализа и интерпретација можеме да заклучиме дека хипотезата која гласи: ***Не постојат***

статистички значајни разлики во мислењата и ставовите на родителите со различна полова припадност во однос на испитуваните категории на односи и квалитетот на самите односи меѓу наставниците и учениците се прифаќа.

Иако треба да се напомене дека родителите од машки пол (според нивните мислења) сметаат дека наставниците покажуваат блага тенденција кон подржување на демократскиот воспитен стил со поизразени примеси на автократскиот воспитен стил (контролорско поставување, примена во мал обем на физичко казнување на ученици, недоволна кооперативност).

Во однос на хипотезата: ***Постојат статистички значајни разлики во мислењата и ставовите на родителите во однос на воннаставните, слободните активности, однесувањето, придонесувањето, водењето на разговор со други лица околу прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование се отфрлува.***

Причините за наведеното се засновуваат на следното:

- во однос на воннаставните, слободните активности меѓу мислењата и ставовите на родителите на учениците од одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност не постои статистички значајна разлика;
- меѓу мислењата и ставовите на родителите на учениците од одделенска и предметна настава, со различна етничка и полова припадност во однос на однесувањето на наставниците во разните видови на настава и вонаставни, слободни активности истотака не се добиени статистички значајни разлики;
- во однос на придонесувањето на учениците кон квалитетот на односите меѓу нив и наставниците во мислењата и ставовите на родителите од одделенска и предметна настава постојат статистички значајни разлики, додека кај родителите со различна етничка и полова припадност не постојат статистистички значајни разлики;
- во однос на водењето на разговори, дискусии со други лица меѓу мислењата и ставовите на родителите на учениците од одделенска и предметна настава постојат статистички значајни разлики, додека пак кај

родителите со различна етничка и полова припадност не постојат статистички значајни разлики.

3. Анализа и интерпретација на резултатите од полудирективниот интервју

Примената на техниката полудирективен интервју ни овозможи добивање на сознанија за мисленьата, сваќањата и погледите на учениците и наставниците за односите кои постојат меѓу нив, како и за квалитетот на истите, т.е начини на поттикнување и подржување на квалитетноста на односите меѓу учениците и наставниците во основното образование.

Како што и предходно наведовме интервјуто се реализираше во периодот од месец април до крајот на месец јуни 2008 година, вклучувајќи вкупно 33 ученици и 18 наставници од следните основни училишта: "Рајко Жинзифов,, Скопје, ,"Толи Зордимус,, Куманово, "Наим Фрашери,, Куманово и "Гоце Делчев,, Гостивар. Разговорите траеја просечно од 30-50 минути и се снимаа со аудитивно средство наречено дигитален плеер.

Првичните подготовки започнаа со информирање и водење разговори со директорите, педагозите, психолозите на основните училишта, а потоа со наставниците и учениците заради нивно запознавање со целта како и темите околу кои ќе се одвива разговорот. Во меѓувреме овој период ни овозможи: а) запознавање со заинтересираните субјекти; б) запознавање со општите и посебните услови и фактори кои помалку или повеќе влијаат врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците; в) определување на изведувањето, динамиката и организацијата на полудирективниот интервју; г) определување и усогласување за одредени правила за успешно реализирање на полудирективниот интервју.

Треба да напоменеме дека од причина што еден дел од наставниците и учениците се изјаснија (индивидуално и самоволно) дека не сакаат нивните имиња и презимиња како и иницијали на истите да се прикажат во трудот (значи бараа запазување на анонимноста), ние се обврзавме истите да ги прикажеме со одредени шифри, зачувувајќи го правото да (по потреба) го наведеме градот, етничката и половата припадност за што добивме согласност од сите предвидени

субјекти. Истотака треба да напоменеме дека иако ваквото барање не произлезе од недоволната доверба на наставниците и учениците кон користењето на добиените одговори од страна на истражувачот туку повеќе од постојните односи во самите училишта како и од сензитивноста и опширноста на самата тема. Затоа нашата согласност за наведениот начин на прикажување на добиените одговори, значи лични мислења, ставови, погледи, делумно произлезе и од желбата за добивање на порелевантни, поверодостојни сознанија за наведената проблематика, како и за создавање на повисок степен на самодоверба кај учениците и подобри услови за слободно изразување и споделување на сопствените мисли, ставови, дилеми, проблеми и слично на опфатените субјекти.

Со буквата И се означува интервјуерот, истражувачот, додека пак со буквата Н се означуваат наставниците, а со буквата У учениците. Буквите прикажани во заграда означуваат дали се работи за одделенска (одд.) или предметна (пред.) настава, потоа дали се работи за македонска (макед.) или албанска (алб.) етничка припадност и дали се работи за машки (м) или женски (ж) пол. Градовите од кои се опфатените субјекти се прикажани со буквите Ск-Скопје, Гв-Гостивар и Ку-Куманово. На пример: 1) Н (одд., макед.ж, Ск) означува наставник од одделенска настава, од македонска етничка припадност, женски пол, од Скопје. Или пр: 2) У (пред.,алб., м, Гв) означува ученик од предметна настава, албанска етничка припадност, машки пол, од Гостивар.

Со техниката полудирективен интервју не се опфатени родители од низа различни причини како што се: презафатеноста на родителите, немање на доволен интерес за разговор, итн. Иако ние успеавме да реализираме разговор со двајца родители сепак сметаме дека од истите не можеме да извлечеме одредени веродостојни заклучоци бидејќи се воспостави дека работат како наставници во основното образование. Затоа родителите се изоставени од примената на полудирективниот интервју иако сметаме дека истите би допринеле кон истражувањето со своите мислења, ставови и погледи. Се надеваме дека во следна прилика или во следните истражувања ќе може да се оствари наведениот или подобар интервју со родителите.

Интервјуто со наставниците се реализираше индивидуално и го започнавме со општ разговор за нивниот степен на образование, должина на работното искуство, возраст, дали работат во одделенска или предметна настава, потоа дали работат во едно или повеќе основни училишта (за наставниците од предметна настава),

години на работење во истото основно училиште, ангажираност во училиштето и слично. Истотака интервјуто со учениците се реализираше индивидуално и го започнавме со општ разговор за одделението во кое поаѓаат, за нивната возраст, училишен успех, ангажираност во активности на училиштето и слично.

Во однос на добиените одговори се определивме за нивно прикажување според групираност на прашањата како и прикажување на најкарактеристичните одговори односно таму каде што имаме појава на сличности во одговорите се определивме само на нивно евидентирање со цел постигнување на поголема прегледност и економичност на трудот. Додека пак извлечените заклучоци од извршената анализа на добиените одговори се прикажани во крајниот дел од наведената точка.

3.1. Анализа и интерпретација на податоците добиени од учениците и наставниците преку примена на полудирективниот интервју

Сваќањето на ***поимот односи меѓу наставници и ученици*** од страна на интервјуираните наставници и ученици покажа (соодветно со нивната возраст, искуство, и сл.) дека истата воглавно е во согласност со повеќето дадени дефиниции во педагошката литература. Имено повеќето од интервјуираните сметаат дека наведениот поим ги опфаќа воспитно-образовните, социјалните, емоционалните и професионалните аспекти, потврдувајќи го тврдењето дека наведениот поим е еден комплексен, широк поим кој всушност преставува (и треба да се преставува) еден педагошки однос меѓу наставниците и учениците. Од списокот на можните прашања кои им ги поставивме на учениците и наставниците, можеме да одвоиме *една целина* која се однесува токму на сваќањето на самиот поим однос; потоа што тој поим преставува; дали односите меѓу наставниците и учениците се квалитетни; како би ги оцениле; потоа кога знаат дека се во добри односи; што би сакале да променат во нивните односи и што треба да се направи за да имаат подобри односи меѓу наставниците и учениците.

Поимот однос учениците помалку или повеќе добро го сваќаат наведувајќи дека истиот опфаќа неколку аспекти, додека пак наставниците дадоа опширни елаборати опфаќајќи под овој поим комуникација, однесување, начин на раководење, професионализам, емотивност итн.

У (пред.,макед., ж, Ск) "Под овој поим влегува и начинот на зборување, однесување, како го води класот...

У (пред., алб., м, Ск):" Јас под поимот однос подразбирам една врска, комуникација помеѓу две лица дали наставник-ученик, дали помеѓу наставници или помеѓу ученици...

У (одд.,макед., ж, Ск) " Зборот однос значи однесување...

У (одд.,макед., ж, Ск) "Однос меѓу две лица во едно место, време...

Н (пред.,макед., ж, Ск)" Овој поим повеќе се однесува на однесувањето и начинот на комуникација. Ако, мислам бидејќи сум и класен раководител воспоставиме една добра комуникација по и организација на час, начинот на кој што зборуваме, тогаш самиот клас ќе си ги фати позициите, секој ќе си го знае кај му е местото. ,,

Н (одд., алб.,ж, Гв) "Под овој поим се подрабира комуникација, однесување, емоционални врски, елементи, мотивација и така,,.

Во однос на ***оценувањето на односите*** меѓу наставниците и учениците како и на поставеното прашање ***колку односите им се квалитетни***, добивме податоци кои укажуваат на фактот дека сепак постојат разлики во зависност за кој наставник се работи, какви односи се воспоставени меѓу наставниците и учениците и слично. Треба да се наведеме дека еден значаен дел од интервјуираните наставници и ученици покажаа здрав, критички и самокритички став околу наведеното прашање како и висок степен на свесност за диференцијација на некои од причините, факторите за вреднување и оценување на квалитетот на постојните односи меѓу нив.

У (пред.,макед., ж, Ск) : " Сметам дека оценка не може да се даде ептен прецизно како оценка, меѓутоа, постојат различни наставници и истите имаат и немаат различен однос со нас учениците, ете некои се послободни со учениците и ние можеме да им се довериме за било какви проблеми, а некои не ги сметам дека ми се толку блиски. Сепак сметам дека не можам да дадам групна оценка и тоа за засекогаш бидејќи е променливо, но општо сите наставници се добри...

У (пред.,макед., ж, Ск): " Со единица и двојка не би оценила, а ретко кого би го оценила со тројче и тоа се зависи од одредени ситуации. Горе доле сите се околу четворка и петка,,.

У (пред.,алб., м, Ск): "Наставниците кои само ни објаснуваат а не ни помагаат во изнаоѓање на некои одговори и решенија не би ги нарекол добри наставници. Не е работата само да научиме туку и да ни помогнат да сватиме и повеќе од тоа што

тие го предаваат ако на пример сме заинтересирани. А треба да знаат и да не поттикнуваат, да не заинтересираат и сите да ги сакаат подеднакво...

У (пред.,макед.,м, Ку): "Не се сите цвеќе за мирисање, ха, ха.Не се сите лоши, има и такви и такви, а зависи и од нивното расположение. Ене наставничката. . .нема везе, откако ќе влезе на час ние ја гледаме во лице и знаеме какво расположение има. А се и смета, те врнело, те било многу топло, те имало прашина . . . јас мислам дека и ако има облаци тој ден нема да е расположена. . . . Има да е строга, да ни вика, да ни даде сами да работиме, да не запишува и така...

У (одд.,макед., ж, Ск): "И двете наставнички се добри, не сакаат, не учат. Би им дала оценка пет...

У (одд.,алб., ж, Ск):" Мојата учителка и таа по англиски се многу добри, не учат, не воспитуваат, не сакаат и на двете им давам петки...

Н (пред., макед., ж, Ку):" Па јас ќе кажам со оценка пет. Тука влегува начинот на работа, пристапот, вложувањето максимално во работата, стручноста на наставникот, воспоставената комуникација...

Н (пред., макед., ж, Ск):"Глобално има секакви наставници, од педагошки аспект мислам дека зависи од карактерот на самиот наставник, меѓутоа јас мислам дека секој кој се определил да работи со деца треба да го има тој минимум со кој треба да отпочне, а другото се учи со тек на времето. Има и такви наставници кои умеат педагошки да работат со децата . . . .Сега има и исклучоци како да кажеме луѓе кои залутале во бранша но генерално би рекла дека сите сме во функција на учениците...

Н (пред., албан., ж, Ск):". . . .Сметам дека нивото по однос на прашањето е ниско иако тука би го додала и индивидуалниот фактор, значи имаме наставници кои се добри, одлични и кои се трудат да имаат квалитетни односи со учениците. . . . Има голема дивергенција , имате наставници кои се одлични но имате и такви кои не заслужуваат да се нарекуваат наставници. Во ниво на училиштето би дала средна оценка тројка, а на ниво на Република би оценила со двојка. Ова е императив со кое треба да се занимаваат сите сегменти на општеството почнувајќи од уписот во наставничките факултети каде што треба да постои еден солиден начин на тестирање, проверка на личноста на идните наставници. . . . не може секој да биде наставник и да се занимава со ова професија, ова професија бара една комплетна личност. . . . ,,.

Н (пред., макед., ж, Гв):"Моментално околу три, сигурно. Не можете секогаш да сметате да имате таква комуникација која ќе е *постојано одлична*...

По однос на прашањето што преставува ***добар однос*** и кога со некој наставник ***се во добри односи***, учениците ги наведоа социјалните, емоционалните, етичките аспекти, додека пак наставниците истите ги поврзуваа со постигнатиот успех и во еден вид на воспитаност воочено во однесувањето на самиот ученик.

У (пред.,макед.,м, Ку) " . . . .коментирање, дискутирање, поставување на прашања за се и сешто, блискоста и довербата...

У(пред.,макед., ж, Ск) "Кога можеме да зборуваме, да се договориме, да дискутираме, кога се грижи за нас, и тоа...

У (пред.,макед., ж, Ск) "Доколку зборуваме нешто со тој наставник и тој нема да им каже на другите кои можат да не казнат или направат било што. Има наставници на кои ако би им кажале нешто можеби нема да збеснат но така ќе не карат па ќе бидат многу непријатни...

У (предм., макед., ж, Ск) " Со повеќето наставници сме во добри односи, значи можеме да се довериме, сме како пријатели, ити...

У (предм., албан., м, Ск) "Наставникот и ученикот имаат добар однос ако ученикот добро се однесува кон него и како прво влијае и ако не галами. На пример во класот имаме едни две три девојчиња на кои ниеден наставник не им се замерил или викал зошто никогаш на галамат. Јас. . . . ако не правиш галама, наставникот те сака, те почитува и така. И затоа јас би рекол дека во односот влијае учењето, ако учиш наставникот ќе те почитува и сака, потоа разбирањето, свакањето и однесувањето. Јас би рекол дека сè влијае...

У (предм., албан., м, Ск) "Јас мислам , за да осигураме еден добар однос меѓу наставниците и учениците влијае однесувањето, начинот како се обраќаат едни со други, начинот како се однесуваат со наставниците во училница, потоа учењето и блискоста со наставникот...

У (оддел., макед., ж, Ск) "Мојата наставничка и наставничката по англиски многу се лутат кога тие нешто објаснуваат а ние се дереме или пак кога ќе не прашат ние ништо не знаеме...

Н (пред., макед., ж, Ск):". . . . Знаете зборувавме, не дека јас сум сезнајка, но уште од почеток се договараме, сметам дека треба да се знаат правилата на игра, сепак ова е една институција со одредена цел. . . . Значи треба да се воспостават и да се знаат одредени правила, на пример како се доаѓа во школо, облекува, како се

поздравува, како се почитува, како се работи, итн. Значи кога сите правила ќе ги наметнам потоа тие веќе знаат и можеме да си воспоставиме прекрасна комуникација. И тие самите можат да дојдат и да кажат наставничке овој кажа вака и вака и тогаш ги оправуваме работите и гледаме како да се средат...

Н (пред., албан., ж, Ск):" Мислам со мали чекори се движиме кон подобри, поквалитетни односи, посебно со проектите во кои сме вклучени. Јас гледам едно движење но сепак сметам дека тоа зависи од самата структура на личноста на наставникот, кој како сваќа, прифаќа, кој се променил, се зависи од тоа кој за што се обидува. . . ...

Н (оддел., макед., ж, Ку):"Ако се почитуваме, имаме добра комуникација, меѓусебна доверба, ако се сакаме, работиме за заедничко добро, тогаш имаме добри односи. Ние како наставници треба секогаш да сме подготвени да им помогнеме на децата...

На прашањето ***што треба да се направи за да се воспостават и одржат квалитетни односи*** од учениците и наставниците добивме различни одговори кои всушност повеќе го нагласуваа социјалниот и емоционалниот аспект на односите, како и начинот на комуникација и однесување, како и потребата од вклученост на родителите и институциите кои се занимаваат со прашања од областа на воспитанието и образованието вклучувајќи ги и односите.

У (предм., макед., м, Ск) "Да нема неправдина. Сѐ што е поврзано со тоа ако не сме направиле нешто а за тоа не обвинуваат...

У (предм., макед., ж, Ку) "Доверба. Некогаш покажуваат повеќе доверба во други отколку кај нас учениците. Доколку ние сме во право но некој друг наставник смета дека не сме тогаш наставниците имаат повеќе доверба еден во друг...

У (предм., макед., ж, Ск) " Можности за доверба, да можеме да се довериме и едноставно да имаат време за нас...

У (предм., албан., м, Ск) "Да сме мирни, да учиме, да ги почитуваме наставниците, да не им враќаме со лошо, да не фаќаме врски...

У (предм., албан., ж, Ск) "Да не направиме тоа што не треба да го направиме и наставникот да не направи тоа што не треба да го направи...

Н (пред., макед., ж, Ск):". . . Се трудам не можам да кажам дека ги познавам, но се трудам да ги запознавам. Можеби тука многу не ги познавам бидејќи сега ја презедов ова генерација, а кога ќе ги земете од петто до осмо одделение некако

навлегуваш во нивната личност и знаеш какви личности се, што е многу позитивно...

Н (пред., македонски, ж, Ск):"Сепак сметам дека се зависи од самиот наставник, литературата си постои, значи треба да се прелиста, како педагогија така и дидактика, па психологија, посебно детска психологија. . . . . се зависи колку и ние како наставници самите сакаме и се ангажираме да се доисправиме како педагози. Барем ова е моето размислување...

Н (пред., албански, ж, Ск):"Јас чуствувам силна потреба од воведување на одредени промени како што е зголемување на часовите по класен час и тоа дури на пет часа неделно. Така чуствувам јас за да можам да им посветам поголемо внимание на секое дете одделно и да можам да ја следам нивната воспитна развојност. Денес децата се препуштени на милост и немилост на среќата, интернетот. . . . Јас мислам ако компетентните лица не се занимаваат со наведената проблематика и не ни помогнат, генерациите кои доаѓаат ќе се соочат со поголеми проблеми, предизвици од овие кои ги имаме и имавме. . . . . треба многу да размислиме...

Н (одд., албански, ж, Ку):"Треба поголема соработка со родителите, со други разни воспитно-образовни институции, како и треба да имаме обуки во согласност со барањата на новите генерации...

Интервјуираните ученици и наставници на поставеното прашање ***што би сакале да променат*** (кај себе и кај другите со кои се во воспитно-образовен, т.е педагошки однос), односно ***што би направиле, а што не*** (доколку би биле во улогата на другиот), истите дадоа интересни одговори. Според добиените податоци можеме да констатираме дека учениците начините на однесување, емотивните изразувања и врски, почитувањето на личноста, запазувањето на правата, слободите, остварувањето на заеднички активности (кооперативност) како и начинот на праведно оценување ги сметаат како важни елементи во сферата на квалитетноста на односите меѓу нив и наставниците. Од друга страна наставниците сметаат дека за воведување на одредени промени како важни фактори се и родителите и учениците и тие самите, потоа би вовеле промени во начинот на изведување и организација на воспитно-образовната работа како и на целокупните материјално-технички услови.

У (предм., македонски, м, Ск) "Би сакал со наставниците да сме како добри пријатели, да не сме премногу строги и ладни едни со други, да не се делиме. А не би сакал доколку некој ученик направи некој проблем одма да биде запишан и да се носи

кај директорот, туку ако направи некој проблем да има можност и време да се покаје и поправи...

У (предм., макед., ж, Ск)" Јас би ги активирала слабите ученици да учат подобро. Не би била многу строга, но некаде каде што треба да. Би сакала убаво да се разберам со нив, да немаат страв од мене или нешто друго или да не го учат предметот заради страв туку зошто им се допаѓа и би им дала многу, многу љубов...

У (предм., албан., м, Ск) "Да бев наставник јас ќе се однесував добро, потоа не би сакал да сум престрог со учениците, би применил хумор поврзан со учењето, не би сакал да се плашат од мене бидејќи јас не би сакал нешто да им направам. Би бил пријател со учениците, би бил истотака близок со нив и никогаш не би ги омаловажил ученикот пред други, па би се грижел за нивните права и би ги почитувал. Дефинитивно би ги направил овие работи...

У (предм., макед., м, Ку) " Јас кога би бил наставник би дозволил, ама и би прифатил ученикот да има слобода, ... а со наставникот да има заеднички активности, со него или неа да биде како со пријател, да има однос како со родител. А не би применил казни, запишувања, итн...

У (предм., макед., ж, Ку) "Со оценувањето не би ги одвоила учениците. Тие што не учат би ги мотивирала, а не би била строга, нервозна, нерасположена...

У (оддел., макед., ж, Ск)"Би била праведна со сите деца без разлика дали тие учат или не. А и да имаат право и допуст од родителите не би требало да ги маваат децата...

У (оддел., албан., ж, Ск)"Не би ги навредувала учениците...

У (оддел., албан., м, Ку)" Би користел убави, поучни, топли зборови, а не би им викал, казнил, би се разбрал со зборови...

Н (пред., макед., ж, Ск):" Квалитетот на односите зависат и од учениците и од родителите и од нас наставниците. Тој триаголник мора да функционира за да би имале добри односи. Сега тој триаголник не функционира толку добро, зависи од низа фактори. Колку јас или некој друг наставник може да промени нешто не зависи само од нас...

Н (пред., макед., ж, Ск):" Може, може, секогаш може, никој не е совршен, но мој принцип на работа е мојот однос кон учениците да е поквалитетен и тоа да е обострано, реципрочно и да резултира и со поквалитетен степен на знаења...

Н (оддел., макед., ж, Гв):" Не знам, можеби да има поинаква организација на остварување на наставата и другите активности. Или пак да се подобрат условите, тие влијаат во квалитетот на односите со учениците. Инаку родителите и ние се трудиме иако сме различни луѓе со различни проблеми...

Другата целина на прашања се однесува на ***комуникацијата***, каква комуникација постои помеѓу наставниците и учениците во основното образование, со посебно потенцирање на прашањата поврзани со вербалните и невербалните ***навреди, исмејувања, омаловажувања, обраќање со висок глас (викање, карање, и сл.), потоа користењето на учтивите зборови (наспроти погрдните зборови), како и покажувањето или непокажувањето на почитување при самата комуникација, како и примената на хуморот.***

По однос на прашањето за примена на ***навреди, исмејувања, омаловажувања*** и слично при комуникација меѓу наставниците и учениците добивме одговори кои ни укажуваат на непостоење, барем во евидентна појава на примена на истите во секојдневната комуникација. Имено ***учениците*** наведоа дека не сите наставници се користат со навреди, исмејувања, дека ретко кој од наставниците ги навредил или исмејувал или нешто слично, но истото најчесто го поврзуваат со однесувањето, т.е дека самите ученици преставуваат еден вид на предизвикувачи на примената на наведените форми на комуникација од страна на наставниците. Истотака треба да се наведе дека во нашите училишта практиката на примена на навреди, исмејувања, омаловажувања и слично при комуникација меѓу наставниците и учениците не е целосно напуштена.

Учениците сметаат дека наставниците некогаш ги навредуваат, односно дека некои од наставниците користат навредливи, омаловажувачки зборови и истите најчесто се упатени кон послабите ученици или во ситуациите кога учениците непримерно се однесуваат.

У (предм., макед., м, Ск) "Не, мене никој не ме навредил, ама и јас добро се однесувам...

У (предм., албан., м, Ск) "За мојата коса бидејќи ми е долга. Една наставничка ми вели дека личам на девојче, дека сум оваков или онаков..

У (предм., макед., м, Ку) "Некогаш некои наставници не нарекуваат тикви...

У (оддел., макед., ж, Ск) "Некогаш користи зборови како глупак...

У (оддел., макед., ж, Ск) "На некои ученици, кои не учат или не се мирни таа им вели зелени тикви. Е тоа им го вели...

У (оддел., албан., ж, Ск) "Ако слушне дека учениците од класот користат псовки тогаш можеби ги навредува нарекувајќи ги уличари...

На поставеното прашање дали ***наставниците*** доживеале некое искуство каде што тие биле ***навредувани, исмејувани, омаловажувани*** и слично од страна на учениците добивме податоци кои укажуваат дека во одделенска за разлика од предметна настава немаме појава на наведени форми, начини на комуникација. Но не е за занемарување појавата на упатување на навреди, исмејувања, омаловажувања од страна на учениците кон наставниците.

Н (пред., макед., ж, Ск):" Во ова училиште не, но во друго да...

Н (пред., макед., ж, Ск):" Вака да ви кажам искрено, на пример јас кога влегувам на час веројатно така сум се поставила и сите обиди така да кажам, на еден број на ученици кои сакале нешто да направат, јас само со поглед и тоа не таков, страшен бидејќи сепак јас немам таква намера, им влијаат и врз нив. Како да кажам самиот поглед со кој укажувате дека ги почитувате ќе го обесхрабри ученикот и ќе се повлече од намерата да направи или каже нешто. Јас лично немам такво искуство ниту со зборови ниту пак со однесување...

Н (пред., албан., ж, Ск):"Не. . . . не ми се случило во поочигледни, поголеми облици иако некои инцидентни случаји може да има бидејќи учениците ни доаѓаат од различни средини, ме разбирате. Во контекст на односите бидејќи јас имам доста години на стаж, во последно време некако е присутно но уште од почеток со моја заложба и заложба на родителите тие се канализираат и надминуваат. Јас лично немам такви искуства, јас имам одлични односи со учениците, а за тоа се битни и многу фактори како: професионална подготвеност, начинот на однесување, комуникација, но и начинот на оценување бидејќи и тоа е еден од факторите кои влегува во доменот на односите и истите ги детерминира од аспект на квалитетот,,.

Н (пред., албан., м, Ку)"Не така директно, но ми се случи еднаш, поточно два пати да слушнам како зад мој грб еден ученик ме навреди и да избега. Сега навистина се работи за слаб, проблематичен ученик но сепак не е нешто пријатно, посебно ако тоа го слушаат и другите ученици. И да го казниш тој ученик ако со него не се работи подолготрајно и со професионалци, тешко дека ќе се поправи. А кај нас нема такви механизми, ниту можности...

Н (оддел., макед., ж, Ск):"Не, не, никогаш...

Прашањата поврзани со користење на ***учтливи зборови, покажување на почитување при комуникација, познавање на учениковите интересирања, потреби, јазик-сленг или пак користењето на погрдни зборови, карање, викање,примена на хумор и слично*** укажа на следното: постои примена на учтливи зборови од страна на наставниците, истотака релативно се применува хуморот во училишната работа, како и во ретки случаеви постои на примена на повисок тон во обраќањето, т.е карање на учениците. Податоците добиени од поставувањето на прашањето поврзано со познавање на ученичките потреби, интересирања и начини на генерациска комуникација, т.н сленг, покажа дека повеќето од наставниците се трудат да ги знаат и запознаат учениците, наведувајќи ги и факторите кои се појавуваат како пречки во наведениот процес.

У (предм., макед., ж, Ск) "Да, да користат учтливи зборови, добри се,..

У (предм., албан., м, Ск) "Секој наставник користи учтливи зборови, но некои почесто некои поретко,..

У (оддел., макед., ж, Ск)"Секогаш користи учтливи зборови...

У (оддел., макед., ж, Ск) "Мене еднаш ме има наречено шушулига, ха, ха, ха, и тоа е сè, зошто забушавав...

Н (пред., макед., ж, Ск):". . . . . во стилот да ги пофалиш, да ги мотивираш, да им кажеш браво, дека можат повеќе, само малку повеќе да вложат труд, малку повеќе ангажираност и можат да постигнат се што ќе посакаат. Еве на пример мене ми се случи едно девојченце кое сега е осмо одделение, таа да не лажам до месец мај ништо не покажуваше и кога неа успеав да ја натерам, да ја натерам веројатно не туку да ја поттикнувам дека може повеќе и тоа преку добри зборови како ајде можеш повеќе, ова досега е добро итн., дефинитивно може секое дете, нормално се зависи од тоа како ќе се поставиш,..

Н (пред., макед., ж, Ку):"Тоа им делува на нив како да кажам како старомоден начин на изразување, начин на однесување, меѓутоа системот на вредности е променет. Јас како наставник се трудам да наметнам пивна примена, како и да го почитуваат соговорникот. . . . јас инсистирам на таква комуникација и однесување со учениците и тие кон мене како кон наставник така и ќе се однесуваат. Но меѓусебно многу малку ги користат, не знам тоа им изгледа смешно, демоде. . . . . Треба да се работи од предучилишна возраст и од семејството.. . . Имаме деца кои не се навикнати на таков начин на комуницирање, но ако вие така се поставувате и комуницирате со нив тие тоа и ќе

го прифатат. Но има еден дел што одбиваат, имаат одбивност кон таквиот начин на комуницирање. И ако прифатат неволно тоа ќе го применат во училиште, а надвор на улица така не постапуваат ниту со соученици ниту со повозрасни...

Н (пред., албан., ж, Ск):"Никогаш не им се обраќам со неучтливи зборови, лошо однесување, висок глас, ги почитувам и тука сум секогаш за нив. Се обидувам да ги разберам и нивните цели, зошто така или онака се однесувале. . . . Мојата цел е да не бидам денес тоа што сум била вчера, наставникот мора да инвестира во себе, мора да е во тренд со времето, мора да воведува иновации и да се обидува секогаш да го даде максимумот...

Н (пред., албан., м, Ск):"Во комуникација со учениците користам учтливи, мотивирачки зборови и се трудам и тие да ги користат. Но денес овие генерации се помалку ги користат во секојдневото комуницирање прво меѓу себе потоа и вон училиште...

Караењето од страна на наставниците, учениците најчесто го поврзуваат со нивните постапки, однесување, покажан успех, но понекогаш и не ја знаат причината или пак не можат да го детектираат изворот за тоа. Додека пак наставниците сметаат дека ретко викаат или ги караат учениците и тоа само во екстремни ситуации, воедно сметајќи дека денес со денешните генерации сè потешко е да справат.

У (предм., макед., м, Ск) "Нормално сите сме имале ситуации кога сме направиле нешто лошо и кога не карале за тоа...

У (предм., макед., ж, Ск) ". . . . некои се добри, а некои ни викаат, но тоа е тоа...

У (предм., макед., м, Ку) "Има моменти кога ни викаат, ама што да прави...

У (предм., албан., м, Ку) "Пред една недела имав еден проблем. Признавам дека згрешив, направив мала грешка и јас сум жив човек, јас сум дете и наставничката почна да ми вика и тоа толку многу што јас и реков "наставничке ве слушам, нема потреба толку да викате.. и се извинив. Но таа толку викаше небаре сум глув, а да бев глув ќе си земав апаратче за уши...

У (оддел., макед., ж, Ск) "Послабите ученици ги кара...

У (оддел., албан., м, Ск) "Кога трчаме, галамиме некогаш учителката не кара, но не често...

У (оддел., макед., ж, Ку) "Не, многу ретко и тоа тие ученици што се лоши...

Н (пред., макед., ж, Ск):"Во цела моја работна кариера дали сум ги карала еднаш или двапати и верувајте за екстремни ситуации...

Н (пред., албан., ж, Ку) "Ретко, многу ретко...

Н (пред., албан., м, Ку)" Порано не, но сега искрено неколку пати и тоа поради фактот што секоја година ни доаѓаат генерации кои имаат проблеми во сферата на воспитанието. Не се чуствувам добро, бидејќи не сум таков по природа, но просто во одредени ситуации не знаеш како да им кажеш, како да не разбираат со зборови...

Н (оддел., макед., ж, Ск)" Еднаш и тоа целиот клас бидејќи направија нешто што е опасно за нивната сигурност, а јас бев избезумена...

Примената на ***хумор*** во наставата, во процесот на воспитување и образование учениците го сметаат за позитивно но како и наставниците сметаат дека истото не се применува со и од секој наставник.

У (предм., макед.,ж, Ск) "Има наставници со кои кога се шегуваме се шегуваме, кога учиме, учиме. Јас мислам дека часот поминува подобро, побрзо и полесно кога се применува и хумор. Дури е поинтересно...

У (предм., макед., ж, Ск) " Мислам дека е битно наставникот да користи хумор, за да го засакаме школото, предметот и сѐ...

У (предм., албан., м, Ск) "Јас не сум за примена само на хумор во текот на часот, но преку негова примена се чуствувам подобро, поблизок со наставникот и со другите и нѐ поттикнува на учење...

У (предм., албан., м, Ск)" Почнување на час без мала шега не е интересен час, едвај чекам часот да заврши. Тоа е позитивно...

У (оддел., макед.,ж, Ск) "Да, да, наставничката користи хумор...

У (оддел., албан.,м, Ск) "Ние повеќе користиме и ние ја потсетуваме за тоа...

У (оддел., албан.,ж, Ку) "Мека ѐ, не е по хуморот...

Н (пред., макед., ж, Ск)" Да користам, но со мерка и препазливо, знаете да не настане привлекување на вниманието од наставата...

Н (пред., макед., ж, Ку)"Користам, посебно кога ќе приметам дека учениците се изморени, незадоволни, нерасположени. Така стануваат позаинтересирани и помотивирани за учење...

Н (пред., албан., м, Ск)"Не,не користам хумор. Толку ни траат часовите, уште и да одделам време за хумор. . . . не знам како ќе се постигне сѐ, како и целта на часот...

Н (оддел., албан.,ж, Ку)"Користам и децата тоа го сакаат. Многу полесно некогаш се прифаќаат некои работи ако како наставник им ги соопштуваш, доближуваш преку хумор...

Во однос на ***видот на хумор*** за кој учениците и наставниците сметаат дека е соодветен за да се примени, истите го наведоа тој хумор кој е поврзан со учење, потоа со случувањата во училницата, училиштето, т.е тој хумор што е прифатлив за сите, кој не навредува, ниту е скептичен.

У (предм., макед.,м, Ск)"Дефинитивно тој што е поврзан со лекциите, часот и училницата...

У (предм., албан., м, Ск) "Тој хумор што не навредува никого...

У (оддел., макед.,ж, Ск) "Поврзано со случувањата во класот...

Н (пред., макед., ж, Ск)"Поврзано со учењето, случувањата во класот, итн. Внимавам многу да не се користи хумор ни од моја ни од страна на учениците кој што навлегува во сферата на личните, индивидуалните карактеристики, односно да не се навредуваме. . . . ...

На поставеното прашање поврзано со ***почитување, познавање на ученичките интересирања, потреби, јазик на соученичка комуникација (сленг)*** помеѓу учениците од одделенска и предметна настава како и помеѓу самите ученици и помеѓу наставниците и учениците добивме различни по интересни одговори. Односно во одделенска настава помеѓу учениците и наставниците постои поголема блискост, па така наставниците повеќе знаат за ученичките интересирања, потреби, начин на комуникација, додека пак во предметна настава таа релација се видоизменува. Имено кај учениците од предметна настава постои поголема разноликост во одговорите, поточно едни сметаат дека кај еден дел од наставниците ниту постои интерес, ниту доволни сознанија за наведеното дури дека постои разлика во свакањето на едните и другите во однос на почитувањето.

У (предм., макед., ж, Ск) "Некои наставници сеуште пробуваат да се врати она старото време кога тие биле ученици, значи тогаш повеќе се почитувало, слушало, посебно кога некој наставник нешто кажувал било закон и така, а сега пак не е така дури и ние учениците можеби си даваме превише и си допуштаме, сме послобни, има некои работи како на пример носиме мобилен на на постари наставници тоа им смета. Сепак генерално во нашето училиште не е толку лошо, знам некои мои другарки од други училишта каде ако носиш мобилен во школо тоа е како нешто најстрашно. Не треба така, сепак наставниците треба да го

сватат времето во кое живееме, сега е модерно време и ние сме поврзани со родителите едноставно преку мобилните. Ете јас не знам како порано живееле и комуницирале без мобилните. Сега не е така, носиме мобилни, ем ти плеери со кои слушаме музика во големите одмори. Ова не треба да им смета на наставниците, а и ние не треба да претеруваме. Е сега лошо е што некои ученици снимаат, сликаат во текот на часовите и јас сум против тоа, да навистина е непријатно и не е добро . . . .

У (предм., макед., м, Ку) "Некои наставници не се заинтересирани за тоа, ниту пак се обидуваат...

У (предм., макед., ж, Ку)"Јас мислам и дека не е толку битно. На училиште треба да сме пристојни, а колку нешто сакаме ретко не прашуваат...

У (предм., албан., м, Ск)" Високиот глас е нешто друго, еве јас на пример имам природно висок глас и има наставници кои ми велат дека кога јас зборувам ечи училницата. Добро јас сум свесен дека зборувам со висок тон, таков ми е гласот но тоа не значи дека јас не треба да зборувам. Па така кога наставниците ќе ми речат не зборувај зошто имаш висок глас јас се навредувам, но не реагирам како на пример еден мој другар од класот кого тоа го погодува и го зема при срце. Сега навистина многу боли некој кога ќе ти рече ти не зборувај без да знае што сакаш да кажеш и тоа не треба да се меша со викањето...

У (предм., албан., м, Ку)"Мислам дека некои наставници се интересирани за нас на пример за музиката што ја слушаме, како зборуваме, нашите потреби...

У (предм., албан., м, Ск)"Па има врска со возраста. Тие наставници кои се постари, со подолго работно искуство тие помалку нè сваќаат и помалку се заинтересирани за нашите потреби и друго. А тие помладите нè чуствуват како поблиски, повеќе нè сваќаат и се позаинтересирани за тоа што слушаме, како меѓусебно зборуваме, кои ни се хобите и така...

У (оддел., макед., ж, Ск)"Убаво е да ги знае...

У (оддел., макед., ж, Ск)"Мојата наставничка ни ги знае нашите симпатии, музика, со што се занимаваме, спорт, сè, сè...

У (оддел., албан., м, Ск)"Знае дека слушаме аренби. Нè прашува што правиме за време на слободното време...

У (оддел., албан., ж, Гв)"Некогаш нееме, излегуваме и пееме, таа нè слуша и така знае што слушаме, што сакаме...

У (оддел., албан., м, Ск)"Нè прашува што сме направиле, како сме поминале посебно за викенди, распуст, како и што сме прочитале. . . . а и за задачите...

Н (пред., макед., ж, Ск)"Па да, знаете бар кај мене јас не ги терам но инсистирам тоа да е правилно кажано поради литературниот говор што го има секој јазик. Но вака скоро сите користат скопски жаргон како зборовите шо, тоа, итн., но јас инсистирам правилно да говорат. Се сложувам дека треба да ги познаваме и добрите и лошите страни на децата и тоа што ги интересира, она што го сакаат, за што се надарени, каде ја гледаат својата иднина, што сакаат, што им е целта во животот. Јас така им велам, ако вие не знаете која ви е целта или визијата во животот, што сакате, тогаш е излишно сè што учите во училиште, стварно јас така им велам. Навистина сега не можат да имаат толку јасна визија за животот, но веќе како седмо или осмо одделенци можат нешто да знаат, текот кон кој треба да одат...

Н (пред., макед.,м, Ку)"Знам дека сакаат да слушат хип-хоп, рап, ха, ха, ха, хеви-метал, слушат и турбо фолк. Да ви кажам има една група на деца кои тоа го сакаат. Исто знам кој оди на курсеви, спорт, така воглавно што ги интересира...

Н (пред., макед., ж, Гв)"Па ги познавам доволно. Јас ги познавам што им е како тренд меѓу тинејџерите за да бидам подготвена да ги насочам сте на пример таков и таков вид на однесување дали е прифатливо во одредени моменти кога тие се со другари или во друга средина. Значи наставникот треба да ги насочи како да се справат со своите емоции и да имаат градено систем на самоконтрола кога и каде треба на каков начин да комуницираат и однесуваат...

Н (пред., албан., ж, Ск)"Економскиот фактор недвосмислено има удел во целокупниот развој на детето како и на природата на неговите интересирања и слично. . . . јас лично се обидувам да ги запознавам учениците како и нивните потреби, хобии, дури им ги знам и распоредите...

Н (оддел., макед., ж, Ск)"Сè знам, што, како сакаат, за што се интересираат, што прават во слободно време, кај учествуваат . . . . . дури ми кажуваат и за малите промени во нивните чуства, размислувања...

Еден од аспектите во третирањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците преставува и ***однесувањето*** на наведените субјекти, вклучени во меѓусебни односи. За таа цел како *трета целина* поставивме прашања поврзани токму за однесувањето на наставниците, на учениците, меѓусебното влијание врз однесувањето и слично. Од причина што однесувањето (без оглед на степенот и

карактерот) преставува еден од највоочливите и најдиректно поврзаните елементи со прашањето на дисциплината, поставивме и неколку прашања за истата како и со примената на казната, облиците, ефикасноста на истите ити.

Во однос на прашањето ***што мислат учениците за однесувањето на наставниците*** добивме одговори кои посочуваат на тоа дека наставниците иако се различни добро се однесуваат кон учениците. Интересен е податокот според кој учениците ги именуваат видовите или типот на однесување на наставниците, наведувајќи ги како добри, нервозни, строги, и слично.

У (предм., макед., м, Ск) " Добро се однесуваат. . . . Зависи за кој наставник станува збор. Има и добри и помалку добри наставници. Има строги, нервозни но и навистина добри наставници...

У (предм., макед., м, Ку)"Секакви ги има. Едни се добри, добро се однесуваат кон нас, а некои не се, само викаат, бараат направи ова, направи тоа и не гледаат како да им сме товар, а ние сме луѓе...

У (предм., албан., м, Ск)"Генерално добро се однесуваат кон нас. Ние сваќаме дека сме повозрасни и сме почнале да правиме некогаш некои работи но треба сепак и наставниците да не сваќаат и мислам дека горе-долу нѐ сваќаат...

У (оддел., макед., ж, Ск)"Добро се однесуваат...

У (оддел., макед., ж, Ск)"Малце построго се однесуваат кон послабите ученици за да ги тераат да учат, а кон мене се однесуваат супер...

Истотака на наставниците им поставивме прашање ***што мислат за сопственото однесување*** и според добиените одгори можеме да констатираме дека наставниците доста високо го оценуваат своето лично однесување, сметајќи дека се придржуваат кон принципите на хуманост, праведност, професионалност и слично. Истотака кога се зборува за сопственото однесување наставниците истото не го третираат вон релацијата, односот со учениците. Значи наставниците сопственото однесување го вреднуваат во контекст на учениците.

Н (пред., макед., ж, Ск)"Во моментот гледајќи од страна на учениците е такво какво што тие сакаат, бидејќи веќе не сакаат надменост и авторитет во стилот јас сум семоќна и вашите права и глас не вредат, тоа не. Тие бараат подемократски, подругарски и полиберални односи каде што можат да комуницираат, иначе не бива,..

Н (пред., макед., ж, Ск)"Во принцип сум принципиелна личност. Во текот на часот имам воспоставени одредени принципи во врска со работата,

исполнувањата на обврските и барањата, но и доста се флексибилни, бидејќи треба да ги разбереш учениците, тие се различни од аспект на интелегенција, социјален статус и ред други фактори кои треба да се земаат во предвид за да се извлече максимум од секое дете и правилно да се насочи. . . . ...

Н (пред., албан., ж, Ск)"Јас децата ги сметам за најдобра порота на светот. . . . по природа многу ги сакам и сметам дека тоа е важно во ова професија, да ги сакаш и да им пружиш љубов, да не им зборуваш со висок тон, да се придржуваш кон принципот причина-последица, да се водиш од демократските начела и принципи во третирањето на разните проблеми, нивни потреби. . . . .

Н (оддел., македон., ж, Ск)"Максимално се обидувам да сум праведна, хумана, да ги запознавам, сваќам учениците, како и условите во кои живеат. Нашата професија не вреди ако првин не ги сакаш децата, не се грижиш за нив или пак не настојуваш кај секое дете да го развие сопствениот потенцијал и тоа според сопственото темпо на развојност. Истотака се трудам максимално да вклучам иновации во работата, како и да ја зајакнам соработката со родителите и другите колеги...

Во однос на прашањето ***што мислат учениците за сопственото однесување*** можеме да забележиме дека истите се посамокритични, сметајќи дека има такви ученици кои лошо се однесуваат, дури наведуваат некои од причините или формите на појавување на таквото непримерно однесување.

У (предм., албан., м, Ск)"Знаете има некои ученици кои прават проблеми во класот и кога ги прашувате велат дека не им се плашат на наставниците па затоа така се однесуваат. Значи некои ученици се навикнати да се однесуваат добро или лошо во зависност од тоа колку се плашат од еден наставник или колку не се плашат. И ова е погрешно, треба да се почитуваме меѓусебно, а не само да се однесуваме само според количината на страв. Би сакал меѓусебно да се разбираме...

У (предм., македон., ж, Ск)"Има и безобразни ученици, кои не учат, не слушаат, галамат, не знаат зошто доаѓаат во школо...

У (предм., албан., м, Ск)". . . . Знаете има ученици што навистина лошо се однесуваат, се качуваат по клупи, викаат, се закачуваат со други ученици и што уште не и многу е тешко да си наставник и да се справуваш со нив...

У (оддел., макед., ж, Ку) "Во класот имаме некои ученици што се многу немирни и не учат. Јас некогаш зборувам со другарките, ама не толку многу за да се налути наставничката...

У (оддел., албан., м, Ск)"Некои ученици навистина лошо се однесуваат и кога некој претерува треба да се направи нешто...

На прашањето ***што мислат наставниците за однесувањето на учениците***, наставниците се произнесоа дека истото се движи од генерација во генерација кон полошо, сметајќи дека врз наведеното влијаат низа фактори како и неподготвеноста, неоспособеноста на учениците за превземање на одговорност за сопствените постапки.

Н(пред., макед., ж, Ск)"Однесувањето на учениците се движи кон полошо. Секоја генерација која доаѓа оди кон полошо. Почнувајќи од начинот на говор, гестикулација, на работа, на активности, а особено на начинот на зборување и однесување...

Н (пред., макед., ж, Ск)" Овие не се тие ученици што беа порано. Од генерација во генерација учениците се поразлични. Овие сега се послободни, во смисла многу погрешно ги сваќаат своите права, право на изразување, за пишување на тоа што го размислуваат. Како да кажам некако кон негативна насока се движат, а тука сме ние наставниците за да ги насочиме кон правилното сваќање на слободата, слободата на избор, за да не избегат во погрешна насока. . . . најважно е да се извлечат поуки, да ја сваќаат својата грешка и да не ја повторат. . . ....

Н (пред., макед., м, Ку)" Социјалниот и сединскиот статус влијае врз децата. Деца како деца секаде се исти, но статусот влијае и негативно се изразува врз нив. Треба да се работи и во соработка со родителите може да се постигне многу...

Како една од прашањата од наведената целина преставува и прашањето поврзано со тоа ***дали учениците влијаат врз однесувањето на наставниците*** за која добивме интересни и различни одговори од страна на учениците и наставниците. Имено учениците од одделенска и предметна настава се едногласни во мислењето дека тие влијаат врз однесувањето на наставниците, додека пак наставниците го сметаат спротивното.

У (предм., макед., м, Ск) " Да сигурно, со тоа како ние се однесуваме кон нив, така тие се однесуваат кон нас. На пример ако галамиме тогаш не запишуваат, викаат. . . . ...

У (предм., макед., ж, Ск) "Ако ние добро се однесуваме кон нив и наставниците добро се однесуваат кон нас...

У (предм., макед., м, Ку)"Има наставници кои некогаш се нервозни од друго и кога влегуваат на час ги приметуваме по тоа што имаат лут лик, не насмеан и веднаш целиот клас станува мирен оти чуствуваме дека нешто не е во ред...

У (предм., албан., м, Ск)"Па сигурно дека имаме такви ситуации како на пример не сакам да наведам име, имаме една наставничка која сеуште студира и од начинот како влегува на час ние знаеме дали положила иле не или пак задоцнеле со испитот. Како што се вели самиот лик кажува, не прашувај самиот лик ти кажува и ние самите сваќаме и нормално ќутиме, не галамиме. Или пак се оженил па се разведол, па нормално нема да дојде среќен и весел туку станува арогантен или тажен, па ние го сваќаме и се трудиме да сме уште подобри...

У (предм., албан., ж, Ск)"Има наставници кои доаѓаат лути заради нивни лични проблеми...

У (одлел., макед.,ж, Ск)"Јасно е тоа, влијаат и учениците...

У (одлел.,албан.,м, Ск)"Да и ние влијаеме...

Н(пред., макед., ж, Ск)"Да влијаат. Знаете како è, оние самите бараат знаете причини, теми и нешта кои не ги разбираат, тие самите ми поставуваат прашања. Дури и други, различни нешта. Е тука ако се преминува таа граница, треба да им повлечеш внимание, не со навредување, знаете тие зборови како идиоти, глупаци, ниту да повишиш тон, туку да им кажеш ова не чини, не смеат, не е добро...

Н(пред., макед., ж, Ск)"Не, не влијаат, а зошто би влијаеле?. Како наставник, не знам можеби тоа е вградено и во мојот карактер, не можам да дозволам заради некоја ситуација да се исфрустрирам толку многу за да пропадне и некој наставен час, да стане некаква ситуација и такво нешто. Јас како наставник имам некаква замисла за тој час и имам одреден став и не можам да дозволам тоа да ми пропадне, туку ќе се обидам тоа да го разрешам и да продолжиме. . . . . А се случува во моментот но тоа не значи дека јас ќе продолжам цел час да зборувам со лут тон, тоа не е мој стил на работа. . . . .

Кога се зборува за квалитет на односи меѓу наставници и ученици прашањето за ***одржување на дисциплината, потоа видови, начини, постапки и сл. како и ефикасноста на истите*** покажа како доста умесна од причина што е вистински предизвик како за наставниците така и за учениците. Учениците генерално се против примена на некои видови на постапки за одржување на дисциплина,

сметајќи ги неефикасни, но истотака покажаа и висок степен на самокритичност по однос на наведеното прашање. Додека пак наставниците наведоа дека за одржување на дисциплината потребно е постоење на договор, разговор, дискусија, заедничко донесување на правила и одлуки, итн. со учениците како најефикасни постапки за истата.

У (предм., макед., ж, Ск) "Запишување, бараат смирување иако има една група што прават неред и има наставници кои веднаш викаат и ги запишуваат, а некои не. Јас мислам дека првин треба да ги опоменуваат, а потоа да ги запишуваат...

У (предм., макед., м, Ск) "Разговор, а не запишување, бидејќи ако некој наставник го запишува некој ученик, тој го запишува него и не разговара со него...

У (предм., макед., м, Ск) "Единствен начин е да се намали оценката или некое дете да се запише. Тоа бркање надвор не е добро бидејќи има деца кои ќе ги исмејуваат или се прават важни и со тоа не се решава ништо...

У (предм., макед., ж, Гв) "Запишување и викање, но пак после се започнува со недисциплина. Или пак на пример ако се зема нова лекција која е интересна тогаш постои одредена дисциплина. Но тоа е поретко и тогаш може тие ученици што не се дисциплинирани да галамат, па после почнуваме и ние другите да зборуваме, па настанува хаос и потоа некои наставници не запишуваат, па ни викаат...

У (предм., макед., ж, Ку) "Најчесто одржуваат дисциплина со тоа што ќе нè убедат. Има некои наставници кои нè запишуваат, но и нè исплашуваат на пример ќе направиме тест, испрашување и така...

У (предм.,албан., ж, Ск) "Наставниците глобално не нè казнуваат физички и се обидуваат дисциплината да ја одржат со зборови, убедување и слично...

У (предм.,албан., м, Ск)"Читав скоро во еден дневен весник дека во некое училиште го казниле некој наставник зошто го пробудил ученикот од спиење, значи тој спиел на час и го казниле наставникот. Е сега е несватливо дали ученикот треба да спие во училиште, што не останал дома ако толку му се спиело...

У (предм.,макед., м, Ку)"На пред едно време еден наставник така му се нафрли на еден ученик од класот што му ја искина и маицата. Да бев на негово место којзнае што ќе направев. Нашиот соученик отиде кај директорот и му кажал сè. Потоа кога дојде директорот со ученикот за да го прашува наставникот како било, тој

истиот наставник лажеше дека не било така и тоа пред сите нас. Јас не знам дека наставник треба така да се однесува и плус да лаже. . . . .

У (предм.,албан.,ж,Ку)"Јас мислам дека дисциплината е важна во наставата. Имаме случаји кога ние одличните некогаш патиме поради тоа што некои други лошо се однесуваат. Ние одличните немаме време за да правиме галама и перед. Мислам дека воопшто кај нас нема добри мерки за тие недисциплинираните ученици, за смирување на некои ученици кои галамат и треба да се направи разлика и да се одделат тие што не учат и прават перед и тие што учат и сакаат нешто да постигнат. Има случаји кога некој одговара за оценка, се обидува да постигне повеќе но е спречен од овие други ученици кои немаат никаква цел...

У (оддел., макед.,ж, Ск)"Па и децата се безобразни. Ете наставничката ќе ги предупреди еднаш, двапати и цабе. Вчера ни дојде директорот во училница и сите седеа мирни. Откако отиде правеја галама, цабе...

Н (пред., макед., ж, Ск)"За мене опцијата договор најмногу ми се допаѓа. На пример имаме работа, 5 до 10 минути се договараме, работиме, а потоа ако имаме време за некој виц, нешто друго, тоа го правиме. Истотака ако се појави некој проблем за кој треба да дискутираме јас знам цел час да упропастам за тоа во наводници за да дискутираме за тоа. На пример за дрога, проституција, како да внимаваат кога одат на забави, како да внимаваат кога се возат со автобус, итн. Значи можам цел час да го оставам за да дискутираме и не ми е жал, само за да ги подготвам или помогнам за живот, стварно така мислам и размислувам...

Н (пред., макед., ж, Ск)"Тоа е многу дискутабилно и многу индивидуално прашање. Јас на пример ги прашувам учениците од првиот час, знаете јас предавам од 5 до 8 одделение и се обидувам да ги запознавам учениците. Потоа им кажувам што ќе се работи и што очекувам од нив, какво однесување и слично. Сите останати принципи и правила доаѓаат од моето поставување и таква рефлексија добивам. И тоа не со зборови како на пример не смееш, значи не со ограничувања туку со зборови треба така да постапите, тоа се очекува од вас. . . . . И треба да се зборува во множина како ние, а никогаш јас и вие, т.е јас како наставник и вие како ученици, бидејќи ќе се развие одреден јаз кој тешко ќе се преброди . . . . . Учениците го рефлектираат однесувањето на наставникот...

Н (оддел., макед., ж, Ск) "Одржувањето на дисциплината преставува еден од предусловите за успешна воспитна и образовна работа со децата, но за одржување на иститата треба да се применат правилни, ефикасни постапки како што на

пример се воденьето на разговори, дискутирање со ученици, давање на позитивни примери, инсистирање преку вежби и повторувања да се усвојат позитивни навики, итн.. . . . .

По однос на прашањето за ***примена на казни*** меѓу одговорите на учениците и наставниците постојат големи разлики. Односно учениците сметаат дека наставниците иако не користат често физичи казни сепак постои еден одреден дел што користи тегнење за уши, коса и други навредливи постапки, посебно односот, казнувањето на послабите, пролематичните ученици. Додека пак наставниците беа категорични дека воопшто не користат физички казни и дека најчесто се обидуваат преку разговор и убедување да го насочат ученикот кон поправање на сопственото однесување.

У (предм., макед., м, Ку) "Не казнуваат кога правиме некои глупости и казните се различни...

У (предм., макед., м, Гв) "Ех казнуваат со запишување, да ги викнеме родителите во училиште, а има и по некое тегнење на уши, или викање, карање...

У (предм., макед., м, Ск) "Еден ученик направи многу глупости и наставничката со се него отиде кај директорот. И ние соучениците бевме против него, зошто навистина ни пречеше во училницата и како одделение имавме лошо име, впечаток само заради него бидејќи не читаа по класовите, па и другите наставници имаа лошо мислење за нас...

У (предм.,албан., м, Ск)"Најдобро е да се користат други мерки. Како што вели класниот тој ученик кој лошо се однесува, има над 20 неоправдани изостаноци според законот може и да се избрка од училиштето. Не знам јас не сум од тие проблематичните, но мислам дека на таквите ученици треба да им се суди и нека платат некоја парична казна, сигурно еднаш треба така да се постапува со нив. Така можат да се опаметат...

У (предм.,албан., м, Ск) "Има некогаш некое тегнење на коси, уши, не се сите наставници исти. Ако не применуваат стап не значи дека воопшто физички не нè казнуваат...

У (предм.,албан., ж,Гв)". . . . . Истотака не е добро да се користи влечење, тегнење за уши и нешто слично бидејќи тоа се прави пред целиот клас, па може ученикот да возврати усмено со некој збор па да настане поголем проблем. Мислам дека е навредливо користење на такви постапки...

У (оддел., макед.,ж, Ск)"Е па ако некое дете збори може еднаш до дванати годишно да го премести, а не во еден месец да преместува неесет пати. Јас со сите деца сум се преместила...

У (оддел., макед.,ж, Ск)"Не треба да не одделат во посебни училници, зошто ќе се чуствуваат како сирачиња. Ние сме различни ама сме иста возраст...

У (оддел., албан.,ж, Ск)"Нашата учителка не применува тегнење на уши, тоа ретко се случува. Таа повеќе користи зборови, но знасте машките се многу нервозни, тешки, ете вчера рече нешто и тие веднаш се лутат, тропаа со столиците, а беше за тоа што и рече на Б. доста зборувате и тој со другарите после повеќе направија неред карајќи се за боиците...

Н (предм., макед., ж, Ск)" Што се однесува до казните не применувам физички казни бидејќи истите не се ниту хумани ниту ефикасни. Најчесто применувам разговор, дискусија со ученикот или учениците и тоа се до и со цел додека не се убедат дека згрешиле, дека се свесни за тоа и дека покажуваат желба за поправање и не повторување на истата грешка во иднина...

Н (оддел., макед., ж, Ск) "Не применувам физички казни, ниту казни кои го навредуваат ученикот. Истотака не казнувам со намалување на оценки...

Н (оддел., албан., ж, Гв) "Учениците ако е дојдено до тоа ги казнувам со тоа им задавам плус некоја задача или задолжение во одделението и неминовно барам средба со родителот, значи средба и дискусија помеѓу мене, родителот и ученикот...

Како *четврта целина* на прашања поставени во наведениот полудирективен интервју се прашањата поврзани со постоење на ***родителска љубов*** од страна на наставниците кон учениците, потоа нештата кои најмногу ги ***лутат*** наставниците, учениците, односно на што им замеруваат, а на што највеќе се ***радуваат*** наставниците и учениците, како и соработката и влијанието на ***родителите*** врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците.

На прашањето дали кај наставниците постои ***родителска љубов*** кон учениците и колку истата е присутна во секојдневната работа, добивме одговори од учениците и наставниците кои недвојбено укажуват на постоење на истита, дури и кај предметната настава.

У (предм., макед., м, Ск) "Да некогаш, додека ние сакаме да поправиме некоја оценка, се грижат за тоа и ќе ни дадат можности тоа да го постигнеме, да бидеме активни и да го сваќаме, да го знаеме тоа што треба да го знаеме,,.

У (предм., макед., ж, Ск) " Со тие наставници кои покажуваат љубов, грижа кон нас повеќе комуницираме...

У (предм., албан., м, Ск)" Јас мислам дека има случаји кога наставниците се однесуваат со мене како родител, пријател од моја возраст и сметам дека добро нè сваќаат и возрасно и според видот на проблемот...

У (предм., албан., ж, Ск)" Прво сметам дека класниот наставник треба да е поврзан и близок со нас учениците. Јас мислам дека нашиот класен , што го имаме, не е толку близок со нас, можеби правиме шеги, учиме и не е толку поврзан со нас, а тоа е многу битно. А има наставници кои умеат да воспостават блиски односи со учениците...

У (предм., албан., м, Ку)"Треба да имаат родителски однос кон нас учениците, тие можеби нè сваќаат но првенствено треба да нè сваќаат вистински, потоа да се грижат за нас, да не советуваат...

У (одлел., макед., ж, Ск)"Како втора мајка ни è...

У (одлел., макед., ж, Ск)"Кога не ни е јасно ако треба сите часови ќе ги пропуштиме ама тоа ќе ни го објасни, тоа што не ни е јасно. Било што...

У (одлел., макед., ж, Ку)"Да, мојата наставничка се однесува со мене како со мајка, исто и со другите деца. Таа така ни вели, деца мои. . . . ...

У (одлел., макед., ж, Ск)"Да, да нашата наставничка секогаш се однесува како родител, се грижи за нас, нè посетува дома ако сме болни, прашува кога сме нерасположени,. . . . ...

Н (предм., макед., ж, Ск)" Да, да сигурно. Освен што во училиштата се остварува образовна работа се остварува и воспитна работа, а еден од најефикасните начини за успешно остварување посебно на последното, воспитувањето, е родителското поставување кон учениците. Само така тие можат правилно да се развиваат, да ги прифатат позитивните воспитни влијанија и да станат добри личности. Знаете ако им покажувате љубов, грижа и тие се чуствуваат сигурни, сакани, среќни и така можат да постигнат многу повеќе...

Н (предм., макед., ж, Ку)" Се чуствувам така и да се трудам да бидам таква. И им нагласувам и на децата им велам дека јас им сум како родител, бидејќи и јас сум мајка и тоа го правам гледано од таа страна...

Н (предм., албан., ж, Ск)"Постои. Јас верувам дека секој наставник со самото однесување, вербална, невербална комуникација, треба да им покаже на учениците дека барем постои родителска грижа. Тие тоа мора да ја почуствуваат.

Сметам дека секој од колегите повеќе или помалку со сите ученици се поставуваат и како родител...

Н (оддел., албан., ж, Ку)"Сигурно. Тоа е прво и основно. Кога ги примаме учениците во прво одделение тие се толку мали, толку зависат од нас, нè гледаат како родител, како втора мајка и со тек, за четри години стануваат сè повеќе и повеќе како навистина наши деца. Еве уште сега кога ќе ми текне дека се четврто одделение и дека ќе се разделам од нив, веднаш чуствувам едно стегање во срцето и очите ми се насолзуваат. Навистина ова искрено го кажувам...

Тргнувајќи од природата на нашиот предмет на истражување поставивме и прашања поврзани со тоа што ги лути и што ги радува учениците и наставниците. Од добиените одговори можеме да забележиме дека учениците сметаат дека наставниците најчесто ги лути недисциплината, лагата, неизвршувањето на поставените задачи, неуспехот итн., но понекогаш и некои банални работи. Додека пак наставниците сметаат дека немаат причина зошто да се лутат, а според нив учениците најчесто се лутат заради оценувањето.

Во однос на тоа што ги радува и учениците и наставниците, истите наведоа дека најчести причини за тоа преставуваат постигнатиот успех, успешноста на учениците, на наставата, заедничката работа, како и нивната лична среќа, здравје, немање на проблеми.

Што ги лути наставниците

У (предм., макед., ж, Ск) " Ако направиме недисциплина, највеќе на тоа, но тоа не го правиме сите туку една одредена група на ученици. . . . недисциплина, највеќе за тоа се лутат, па има наставници кои поради тоа потоа ќе не испрашуваат или запишат...

У (предм., макед., ж, Ск) "Сигурно некогаш наставниците се лутат и за банални работи, дали поради недоволна информација па застануваат на една страна, дали тоа е против нас или со нас да не бранат или просто се случувало не се расположени тој ден и така, тоа се случува и со нас...

У (предм., макед., м, Ск) "Се лутат доколку ќе ги изневериме, не ја завршиме работата, доколку не сме искрени, ги лажеме па потоа излегува обратно и излегува некој проблем, па така...

У (предм., албан., м, Ск)"Највеќе наставниците се лутат кога галамиме. Нема наставник што сака некој да со прекине додека зборува и тоа да галами и да го

руши мирот во класот. Сепак секој треба да внимава кога некој зборува да не го прекинуваме без да го сослушаме и да не галамиме...

У (оддел., албан., ж, Ск)"Од учениците кои многу зборуваат и кои немаат добро однесување...

У (оддел., албан., м, Ск)"Кога не ја слушаме и и враќаме зборови...

У (оддел., албан., ж, Ку)"Кога не сме мирни, кога не ги правиме задачите, кога лажеме, се караме едни со други, трчаме во класот...

Н (предм., макед., м, Ск)"Неодговорност е нешто што ме вади од колосек. Значи ако поставам некое барање, задача да се направи и не е направена, па се кажува некоја провизорна да не речам лага, е тек тогаш тоа ме вади од такт...

Н (предм., макед., ж, Ск)". . . . Многу не знам, хм, хм, им се лутам, забележувам на тоа дека немаат доволно развиено чуство, односно не доволна подготвеност самите да одлучуваат, да увидат што во нивното однесување е добро а што лошо, самите да се корегираат, итн. Јас немам некои други забелешки, ние сме тука како наставници да ги пренасочиме, советуваме, помогнеме, сепак тие не се возрасни и неможат секогаш да се справат со различни ситуации и проблеми...

Н (предм., албан., ж, Ск)". . . . На учениците не им забележувам ништо, нема ученици кои се криви, криви се наставниците, нивните воспитувачи. . . . .Мислам дека суштината на проблемот на постоење би рекла на сите лоши работи во образованието лежи во неинвестирањето на општеството во истата. Јас наведов претходно дека инвестирањето на наставникот во сопственото професионално издигнување е многу важен сегмент, но сегашните материјални услови во кои се наоѓаме се катастрофални...

Н (оддел., макед., ж, Ск)"На учениците не им се лутам ниту пак има нешта заради кои би им се лутела. Тие се деца, имаат различни потреби, случувања итн. Но има нешто кое тешко го проголтувам а се однесува на преголемите очекувања на некои родители кои дури не сакаат да поразговараме објективно за можностите и постигнувањата на своите деца. . . . . Тие се од тие родители кои не работат со своите деца за реално да видат туку "мислат,, дека нивните деца се супер талентирани, и слично. Јас не им се лутам на учениците ниту од една страна на таквите родители, зошто нели секој своето дете сака да го види најдобро што може, но се лутам на ситуацијата што ја создаваат и што ги стават тие дечиња на такви лажни верувања. Е тоа е жално...

Што ги лути учениците

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

У (предм., макед., ж, Ск) " Не е некоја одредена работа, значи има ситуации кога се случувало тоа за некои баналии работи...

У (предм., макед., м, Ск)"Не сакаат да ни ги објаснат лекциите. Просто ни ги даваат и ние самите треба да ги научиме...

У (предм., макед., ж, Ск) "Јас мислам неискреноста. Тоа е нешто што лошо влијае на нашите односи, или нивното рационално, ладно однесување...

У (предм., макед., м, Ск) "Ако им стават поголема оценка на некое дете што тоа не го заслужува...

У (предм., макед., ж, Ку) " На тоа какво е однесувањето помеѓу наставниците и учениците. Некогаш и наставниците грешат, а некогаш и децата, па со такви треба да се работи...

У (предм., макед., ж, Гв) "На пример кога некој наставник ќе му се развика на некое дете и ќе го навреди со потешки зборови, а не мисли дека тоа него го понижува...

У (предм., албан., м, Ск)"Кога одговараш и наставникот ти лепи нешто што не е вистина како на пример ти си многу разгален...

У (предм., албан., м, Ск)"Мислам дека. . . . . кога наставникот има лошо однесување кон мене на пример кога одговарам или прераскажувам лекција наставникот ми вели седни не си научил добро, без да ме сослуша, испрашува како што треба, значи ме прекинува додека зборувам со едно арогантно однесување. А нели не учат дека тоа не е добро?...

У (предм., албан., ж, Ку)"Наставниците кога не ме допуштаат да се изразам...

У (оддел., албан., м, Ку)"Некои од девојчињата многу зборуваат , не знаат да престанат. И не ги прават задачите и зборуваат, после наставничката треба да им помогне со задачите и да им објасни, а ние другите треба да чекаме...

Н (предм., макед., ж, Ск)"Се лутат заради оценки, најчесто заради нив. Посебно ако се навикнати секогаш да добијат високи оценки и ако еднаш им ја намалиш или укажеш дека не сте задоволни од сработеното, ауууу, веднаш се лутат. Не знам зошто така тоа го сваќаат кога ги знаат правилата, очекувањата и ред други нешта...

Н (предм., макед., ж, Ск)". . . . .Се лутат за оценки, ако укажуваш на нешто негативно, неправилно, итн. Се лутат ако се не е по нивно. Навистина се е работа на договор но понекогаш и кога самите го кршат договорот се лутат без причина.

Мислам дека малку и хормоните се во прашање, по овие генерации се некако почуствителни и кога не се во право...

Што ги радува наставниците

У (предм., макед., м, Ск) "Па тоа кога сите се одлични, ама не можат сите ученици од еден клас да се одлични има и послаби ученици. Јас мислам дека тогаш највеќе се радуваат наставниците...

У (предм., макед., ж, Ск) " Се радуваат после успешен час, после успехот на некој ученик во класот, за тоа мислам...

У (предм., макед., ж, Ск) " Кога ние знаеме, кога сме точни...

У (предм., албан., ж, Ск) "Кога сме поблиски со нив, учиме, ги почитуваме. Но не сакаат да ги прашуваш нешто лично од нивниот живот,..

У (оддел., макед., ж, Ск)"Кога послабите ученици ќе добијат повисока оценка...

У (оддел., макед., ж, Ск)"Кога ќе одиме на некој натпревар и ќе освоиме медалја, диплома...

У (оддел., албан., ж, Ск)"Кога земаме петки но и кога сме примерни...

У (оддел., албан., ж, Гв)"Кога добро се однесуваме и кога други нè пофалуваат...

Н (предм., макед., ж, Ск)"На успех, на успех, навистина на успех. Како и тоа дека верувам искрено дека секој ученик може да постигне повеќе. Ете јас имам едно мото од 1 Септември до 10 Јуни секогаш им велам на децата дека нема глупи деца дека тие кога можат да работат со компјутери и секакви хај-фај системи тогаш можат да постигнат повеќе. Ако имаат некој проблем можат да ми кажат, јас секогаш ќе им помогнам. Тоа навистина ме радува кога ќе видам дека успеале, па кога ќе ме сретнат како средношколци па ќе ми кажат дека и таму успеале, па на факултет. Не знам поголема сватисфакција од ова нема, навистина тоа ме радува...

Н (предм., макед., ж, Ку)"Ме радува нивниот успех, здравје, нивната среќа, нивната желба за да постигнат повеќе, нивното другарство, љубопитност, а ме радува и тоа што го носат со својата младост...

Н (предм., макед., ж, Гв)"Секој нивен успех ме радува, нивната среќа ме радува, како и нивната желба да станат добри луѓе, успешни во животот, а не да тргнат по лош пат и да го прокоцкаат животот. Ме радува и кога ме пречекуваат на клас со добро расположение, желни и спремни за работа и кога добро се однесуваат. . . . ...

Н (предм., албан., м, Ск)"Јас во принцип сум човек што се радувам на ситници, на мали нешта, како убаво време, расположени лица околу мене, поздравување со луѓе итн. Затоа кога се работи за училиште и ученици се радувам ако и тие се

радосни, се радувам кога се трудат, научиле нешто надвор од програмата, знаат нешто ново и тоа го споделуваат со други, кога сакаат дополнителни активности, кога покажуваат самоиницијативност, солидарност со други. Истотака се радувам кога ги гледам здрави, среќни...

Н (оддел., макед., ж, Гв)"Кога ме гледат со нивни очиња, така мило, среќно. Ме радува секој нивен успех, нивната среќа, нивното детско размислување, начин на изразување, сваќање на нештата. Ме радува и нивната искреност, доверба во мене, чистотата на нивните души, како грижата за другарите, другарките и меѓусебната помош...

Што ги радува учениците

У (предм., макед., ж, Ск) " Ме радува добрината на наставникот, тоа ми дава надеж, среќа...

У (предм., макед., ж, Ск)" Кога наставниците се среќни што сме постигнале повисок успех и што на крај сите сме добри...

У (предм., албан., м, Ск)"Мене ме радува кога учам, земам повисока оценка, кога ме оценуваат така како што заслужувам, кога ме ценат и така...

У (предм., албан., ж, Гв)"Не сум размислувала за ова зошто никој не ме прашал, како и другите ученици. Би рекла среќна сум кога денот во училиште ќе помине добро, кога се среќни и наставниците и учениците, кога немаме проблеми, кога имам успех во тоа што ја имам како задача и кога сите имаме добри односи...

У (оддел., макед., ж, Ск)"Кога ќе не пушти на физичко и музичко. Ете на тие часови каде што треба да имаме физичко и музичко ние имаме блок часови по други предмети. Пет пати до шест пати годишно имаме физичко и музичко...

У (оддел., макед., м, Ку)"Кога некој ќе не пофали...

У (оддел., албан., ж, Ск)"Кога сите сме добри, кога добивам оценки според заслуга, кога имам добри односи со наставничките и другарите...

Н (предм., макед., ж, Ск)"Дефинитивно бројката пет. Дефинитивно мислам дека тоа ги радува. А ако се промени целокупната организациска поставеност на образованието можеби ќе сватат дека и за бројката четри или три треба одреден труд и дека за истите истотака треба да се радуваат и дека тие имаат свое значење. А не како досегашната практика да се врзуваме само за петки. Не само образовната политика туку и општеството ние е такво што инсистира на петки. Не знам може да ми е подраго да напишам некоја посилна четворка отколку слаба петка...

Н (предм., макед., ж, Ку)"За жал се радуваат за повисоки оценки кои не се баш по заслуга, посебно петки и понекоја четворка. Некако новите генерации веќе не се радуваат на нешта кои не можат да им се возвратат, како да кажам, сакаат секоја нивна активност, заложба на пример да се наградува со оценка, со нешто опипливо, не сакаат само да ги пофалиш или усно да ги наградиш. Не, не, секој нивен труд колку и да е мал сакаат да се величи посебно во оценка. Можеби и не виновни, но за жал веќе не се радуваат толку на убав збор, добро сработена задача, без оценка, или да направат нешто за други, за жал...

Н (предм., албан., м, Ку)"На сѐ друго се радуваат, како оценки, материјални добра, само што помалку се радуваат на успехот на другиот, доброто на другиот. Не знам денешните генерации како да губат од тоа да бидат скромни, трпеливи, да се жртвуваат за повисоки цели или пак за општото добро на другите, како да станале поегоистични, посебични. Јас сум свесен дека се родени и живеат во други, современи услови на живеење но сепак како сѐ повеќе да се радуваат за себе, личното, како да е сѐ натпревар на поединци, нема колективно, групно добро или успех. Го нема тоа, не знам дали ова е добро, можеби јас сепак припаѓам на постара генерација, не знам...

Н (оддел., макед., ж, Ск)"Се радуваат на постигнатиот успех, ако нешто добро сработат, се радуваат и кога ќе ги пофалам, ако нешто заеднички направиме. Истотака се радуваат и кога јас сум радосна, кога славиме нешто заеднички, како успеси, празници, прослави, роденденн. Учениците се радуваат и кога ќе споделиме нешто, кога разговараме, се договараме, донесуваме заеднички одлуки, како и кога одиме некаде заедно како на пример на прошетки, екскурзии итн...

На поставеното прашање за ***влијанието на родителите врз односите меѓу наставниците и учениците како и соработката на наставниците со родителите*** од учениците и родителите добивме одговори кои укажуваат на постоење на позитивен став кон поставеното прашање со мала разлика кај учениците кои сметаат дека понекогаш се зависи од ситуацијата, од наставникот односно влијанието на родителот да резутира со негативност врз односите меѓу учениците и наставниците.

У (предм., макед., ж, Ск) " Родителите влијаат, но некогаш има негативности кога има спротивставување дали за некоја оценка, мислења или за некоја недобра случка во односите меѓу наставникот со ученикот, имаат недоразбирање и слично. Но тој наставник никогаш не го гледа со исти очи тој ученик, доколку

дојде родителот и има недоразбирање со наставникот. На односите меѓу наставниците и учениците родителите влијаат со разговор, некој совет но не зависи само од нив...

У (предм., макед., ж, Ск) "Родителите не прашуваат како ни се односите со наставниците, па ако имаме некој проблем, ако ни викаат или нешто друго, тие доаѓаат во школо за да разговараат со наставниците и тоа влијае врз нив. Мислам дека тогаш некои наставници го менуваат односот кон нас...

У (предм., макед., ж, Ск) "Ученикот треба да го поправи односот што го расипал со наставникот. Родителите влијаат но само ако разговараат со наставникот, па да раговара со ученикот за да може истиот да се извини, да се поправи и така...

У (предм., макед., м, Ск) "А, можеби сепак ученикот е тој што најмногу влијае врз односот со наставникот...

У (предм., макед., ж, Гв) " Сигурно влијае, некои родители го подржуваат своето дете во тоа што го прави, а некои не. Сè зависи од ситуацијата...

У (предм., макед., м, Ку) "Па има ученик за да се извади ќе измисли нешто пред родителот, па после кога се со наставникот ќе испадне нешто друго и така пред очите на наставникот се губи довербата кај тој ученик, па се срами некогаш и родителот и тоа е многу непријатно, се ствара лоша ситуација...

У (предм., албан., м, Ск)"Ако родителот каже нешто на наставникот и тој истиот веднаш ќе те гледа со поинакви, добри очи, ќе те сака, а ако родителот каже нешто лошо тогаш наставникот те има на пик. Тое се знае е како и другите области. Јас мислам дека ова не треба да е така, сепак треба да има соработка помеѓу сите нас...

У (предм., албан., м, Ск)" На ќе ви кажам еден пример што ми се случи со наставникот по ликовно. Тој нешто беше незадоволен од мене и побара да разговара со моите родители. Татко ми дојде, разговараа и нешто се пожалил, но после тој разговор наставникот по ликовно беше поинаков со мене и тоа цело едно полугодие, дури коментираше "чив син си... Па што, татко ми е татко ми, јас сум тој што сум, не сме исти. Мислам дека ова не е во ред...

У (предм., албан., ж, Гв)"Мене не ми се случувале лоши работи. Јас секогаш зборувам и се им кажувам на моите родители, како сум поминала во училиште и слично...

У (предм., албан., м, Ку)"Мислам дека да. Родителите помагаат...

У (оддел., макед., ж, Ск)"Да имам таков случај. Еднаш дојде мајка ми и објасни на учителката и сè беше во ред...

У (оддел., макед., м, Ск)"Еднаш зошто Х.не доби петка дојде мајка му да разговара со наставничката, но после го префрлија во друго одделение...

У (оддел., албан., ж, Ск)"Една учителка може да има подобри односи ако и родителите некогаш доаѓаат во училиште...

У (оддел., албан., м, Ск)"Па сега можат . . . . . а и не можат. Зависи од наставничката, родителите и друго...

Н (предм., макед., ж, Ск)"Јас со родителите се среќавам прилично често, но сепак најчесто на класните часови и сметам дека треба повеќе време за тоа. Моја претпоставка е дека родителите немаат време, а децата сакаат да се зборува за различни, такви работи. Затоа почесто ние наставниците сме тие кои ја превземаат и таа улога, но без сомнение треба соработка со родителите...

Н (предм., макед., ж, Ск)"Моето однесување кон учениците пред сè од педагошки аспект како наставник, како образувач, но и како родител е такво што не може да делува размислувањето на родителот врз моето однесување. Тоа го креирам јас самата. Значи во смисла да сум во функција на учениците и пред сè пред општеството како наставник. Со родителот треба соработка, комуникација во смисла колку родителот може да делува врз воспитанието во домот врз сопственото дете. . . . и колку може родителот на ученикот, на сопственото дете да му помогне во смисла да постигне подобар успех. Значи во тој поглед е мојата комуникација со родителот и таа е неопходна, нели. . . . ...

Н (предм., албан., ж, Гв)" Родителите се многу важен фактор за успешно остварување на поставените воспитно-образовни цели, но треба да се направи разлика и помеѓу нив. Знаете имате родители кои поради низа објективни или субјективни причини передовно одржуваат контакти со нас наставниците и кога ќе настане нешто тогаш сакаат сè наеднаш да се реши, заборавајќи дека проблемите не настануваат преку ноќ. И тогаш нас наставниците на криват оти им е најлесно, а не зошто така треба. Л имаме и родители кои навистина се трудат да се во тек со сè што се случува, сакаат да соработуваат, да помогнат и тие навистина заслужуваат да се нарекуваат родители. . . . Само така, со заеднички сили и заложби можеме да постигнеме повеќе и подобро...

Н (оддел., макед., ж, Ск)" Без соработка со родители нема целосен успех, тоа е навистина така. Јас се трудам максимално да сум достапна, отворена за

родителите, дури имам и отворен ден, знаете што значи и искрено задоволна сум од соработката со родителите. За тоа колку влијаат родителите врз мојот однос со учениците, ќе кажам дека влијаат само кога за нешто заеднички сме се договориле или за нешто заеднички сакаме да превземаме, за доброто на ученикот, а не заради "прогледување низ прсти.. или нешто друго...

Во однос на прашањето за односите меѓу наставниците и учениците во ***воннаставните, слободните активности и екскурзии*** од добиените одговори можеме да извлечеме констатација дека и учениците и наставниците сметаат дека истите се послободни, поблиски, всушност подобри. Причините кои влијаат врз наведеното се многубројни почнувајќи од фактот за изостанување на оценувањето, итн.

У (предм., макед., ж, Ск) " Нема некоја голема разлика, но во воннастава претежно се подобрите ученици и тогаш сме поспонтани, имаме похармонични односи, нема викање, имаме доверба. Колку за екскурзии не одиме многу често но кога сме биле наставниците се со нас заедно, не играат но се вклучуваат во нашите активности, се поблиски, се поотворени...

У (предм., макед., м, Ск)" Кога сме на екскурзија наставниците се поблиски, почовечни, похумани и се разликуваат од настава...

У (предм., макед., м, Ку) "Некои на часови се построги, а кога сме на воннаставни активности се подобри...

У (предм., макед., ж, Ку) "Исти се, зошто би се менувале кога се такви какви што се...

У (предм., макед., ж, Гв) " Воннаставните активности се добар начин за запознавање со сите наставници...

У (предм., албан., м, Ск) "Наставниците во целост се во ред, добро се однесуваат но има некои кои се различни. Еве кога бевме на екскурзија во Попова Шапка по едно време наставниците се собраа сите во еден ресторант што беше таму. Една наша другарка си ја скрши раката и ние му кажавме на еден наставник и тој ни одговори со "што да правам јас, не знам што да правам.., значи има и такви кои немаат многу грижа за нас. Јас мислам дека класниот раководител е тој што треба да е поблизок со нас, да се грижи за нас, но и другите наставници...

У (предм., албан., м, Ск)"Се подразбира дека наставиците се менуваат. Како на пример кога одиме на натпревар по математика, наставникот е различен,

нормално ние сме помалку на број и ако нешто не ни е јасно, наставникот ни објаснува, не бодри, не поттикнува...

У (одлел., македон., ж, Ск)"Уште е пофина кога сме на екскурзија, повеќе се грижи за нас...

У (одлел., македон., ж, Гв)"Кога сме во училиште, на час мора да е малку построга, но кога имаме активности или кога сме на екскурзија е помека, поблиска, порасположена, а и ние...

У (одлел., албан., ж, Ск)"Бевме на Саемот на книгата и тоа бевме тие кои учествувавме на драматизација. Беше поинаква, послободна...

У (одлел., албан., м, Ск)"Во класот има ученици што ја первираат, а на активности и на екскурзија наставничката е позабавна, порадосна...

Н (предм., македон., ж, Ск)"Сметам дека сме поблиски бидејќи тогаш нема оценки, нема испрашување така да односите се попријателски, посебно со осмооделенците со кои веќе се сметаме како другари и тие се чуствуваат како поголеми...

Н (предм., македон., ж, Ск)"На екскурзија сум била. Да во екскурзија односот се менува, односно се бара да бидеме порекласирани и ние наставниците и учениците и тоа во начинот на комуникација. Не ни е цел само да бидеме строги водичи во кои децата треба да слушаат, туку односот ни е подругарски и сè е работа на договор каде и со што ќе отидеме итн., се почитуваме. . . . таму во нивните очи повеќе ве гледаат како пријател и како родител. Сè е работа на договор, ако си поставувате ограничувања тие ќе си терат по своето и така ќе настанат непотребни ситуации. Сепак таму се работи и за забава, да ни е забавно, да се рекласираме и да понесеме убави спомени...

Н (предм., албан., м, Ск)"Јас организирам воннаставни активности, а сум бил и на екскурзија со децата. Можам да кажам дека јас сум секаде ист, барем така си се доживувам, а се разликува само целта и начинот на реализација на поставеното. Значи во воннаставните активности како прво се вклучени ученици кои тоа го сакаат, сакаат повеќе да научат, да истражуваат и јас тука имам друга улога, можеби сме малку поотворени, поблиски и имаме можности за подобро да се запознаваме. Додека на екскурзија сметам дека не само јас туку и другите колеги, а и учениците сме порелаксирани бидејќи нема настава во таа смисла како во училиште, но имаме поголема одговорност за безбедноста на учениците...

Н (оддел., макед., ж, Ск)"Секаде сум иста и имам исти односи со учениците, дали се работи за дополнителни активности, екскурзии ити. Секогаш се грижам за децата и се обидувам секоја ситуација да ја искористам максимално во функција на нивниот развој. . . . ..

При реализација на интервјуто се појавија и низа прашања кои беа потикнати од одговорите на интервјуираните субјекти, а кои не беа предвидени, но сметаме дека сепак се со големо значење за нашиот предмет на истражување. Имено се поттикна разговор за ***надворешниот изглед на наставниците, нивната возраст, карактер, тактилните допири, блискоста помеѓу ученикот и наставникот, водењето разговори, личниот живот на наставникот, професионалната иницијална обука на наставниците како и потребата од обуки, соработка со училиштите, локалните служби и професионални тела и субјекти и слично*** се со цел за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование. Наведените прашања и одговори се дадени како една посебна *петта целина* иако се поврзани со претходните целини на прашања. Решивме да ги прикажеме одделно во една посебна целина бидејќи не беа поставени на сите интервјуирани субјекти, туку потекнаа од разговорот со еден одреден дел од опфатените субјекти, т.е донекаде самите со нивниот разговор нè насочија кон поставување на наведените прашања.

Дали ***влијае надворешниот изглед на наставниците и нивната возраст*** врз квалитетот на вашите односи?:

У (предм., макед., ж, Ск)" Не, можеби ке искоментираме добра фризура, понекогаш облека, но толку. Изгледот не влијае врз нашиот однос со наставникот, ниту пак старосната возраст, дали е помлада или не...

У (предм., макед., ж, Ск)"Битно ми е довербата, изгледот и годините не ми се воопшто битни...

У (предм., албан., ж, Ск)"Не, не ми е битно надворешниот изглед ниту годините на наставникот, но сакам луѓе, возрасни кои се чисти, уредни...

У (оддел., албан., ж, Гв)"Аааа, нашата учителка убаво се облекува. Ама и без тоа јас многу ја сакам. Јас бев помала ама таа кога се омажи јас ја видов како беше облечена со белиот фустан и како одеше, (смеа. . . . .)...

Дали ***водите разговори со наставниците***? Колку често и за какви теми?:

У (предм., макед., ж, Ск)"Па понекогаш имаме разговори, но ретко...

У (предм., макед., м, Ку)"Никој ништо не нè прашува. Многу ретко има наставници со кои разговараме и тоа се е поврзано со училиштето, учењето, оценките. Не можеш да им кажеш што ти се случува, како се чуствуваш, имаш ли проблем. Немаат време за нас или не сакаат, не знам...

Дали за добри односи меѓу наставниците и учениците битен е и ***карактерот*** на наставниците, дали тоа се приметува во односите?:

У (предм., макед., ж, Ск)"Доброто предавање е најважно, но понекогаш е добро да има фин карактер...

У (предм., макед., ж, Ск)"Многу е важно карактерот на наставникот како и тоа како работи. Зошто ќе ми е добар наставник ако не знае да предава или пак добро предава а не е добар како човек. Сметам важно е тоа и тоа. . . . како се приметува, хм, хм, хм се приметува по односот, зборувањето, колку си стои на збор, како се однесува кон нас итн...

Што мислите за ***тактилните допири, блискоста помеѓу ученикот и наставникот***, дали се во ред или ви пречат, како на пример тапкање по рамо, галење по коси, итн.?:

У (предм., макед., ж, Ск)" Па тоа е добро, не е лошо ако е добронамерно...

У (предм., макед., ж, Ск)" Тоа е многу подобро, отколку ладни односи, но ако се во рамки на нормалното, не со претерување...

У (оддел., макед., ж, Ск)"Наставничката знае да ме погали, но понекогаш ќе ги погали и послабите ученици...

Колку ученикот треба да знае за ***личниот живот на наставникот***?. Дали тоа е битно?:

У (предм., макед., м, Ск)"Не е битно, но 100% сите сакаат да знаат и се заинтересирани за приватниот живот на наставниците...

У (предм., макед., м, Ку)"Па, ха, ха, не дека не знаеме. Некои тоа не го зборуваат, се прават дека не знаат, но знаеме, како што и наставниците знаат за нас, нашето семејство. Е не знаеме можеби сè, до ситници, ама сè и така во Куманово се дознава...

У (предм., албан., м, Ск)"Ниту 5%. Не треба да знаеме, ниту тоа е битно...

У (предм., албан., ж, Ск)"Тоа како ученици ни е потребно за да знаеме како да се однесуваме кон нив. Знаете и на наставниците сè им се случува и тие се луѓе, можеби поминуваат низ некој тежок период. Ако знаеме и ние ќе внимаваме во односот кон нив...

У (предм., албан., м, Ск)"Многу би сакал да знам за приватниот живот на наставниците иако знам дека тоа не треба да не засега, но поради тоа што сме така научени уште како мали не прашуваа за делови од приватниот живот на нашите наставници. Сега остана љубопитноста...

Дали сметате дека ***иницијалното образование*** доволно ве подготвува за професијата наставник, посебно за воспоставување и унапредување на односите со учениците?:

Н (предм., македон., ж, Ск)"Не, не, недоволно нè подготвуваат. Јас би рекла практично, иако ние имавме практично како држење на часови, меѓутоа не е секој за тоа. Затоа велам дека кај вас во факултетите е филтерот. Првин треба да се почне од таму, потоа подготовката, начинот на држење на часови, итн. Не може секој да биде наставник во предметна и одделенска настава, посебно во одделенска настава кога почна со девстолетката, откако има ги превземаа шестогодишњаците од градинките. Таму е темелот, а ние сме надградбата...

Н (предм., македон., ж, Ск)"Значи јас кога студирав и целокупното моето образование до моментот додека дипломирав немало, немало посебни предмети, техники кои ќе можат да ни помогнат. Туку имав Методика по настава по Биологија и Педагогија. Педагогија која опфаќаше одредени аспекти кои мора да ги поседуваш како педагог. . . . . но некои посебни инструкции, вештини, умеења како во одредени ситуации да се постапи, направи, немало. Меѓутоа сите овие некои работи и моменти што ги наведов сум ги научила и од моите наставници, разбирате, ученикот најмногу учи од својот наставник. Сето тоа што сум го научила за односите и слично, сум го научила од моите наставници...

Н (предм., албан., ж, Ск)"Мислам дека потеклото на овој проблем иако опфаќа повеќе, мислам дека и во образовниот систем има многу пропусти во однос на педагошките предмети кои се потребни за образование на идните наставници, како и одржување на самата практика. . . . . Нема силна поврзаност помеѓу теориските и практичниот дел. Како и голема забелешка имам за невклученоста на Психологијата, посебно на Детската психологија бидејќи ова дејност се состои од воспитен и образовен аспект. Истотака го изгубивме и родителот кој поради промена на работното време сè повеќе ја префрли воспитната компонента врз рамењата на наставникот...

Дали треба да има ***обуки за наставниците***, периодични или било какви во кои ќе се влучат наставниците со цел подршка, подобрување на квалитетот на односите со учениците?:

Н (предм., макед., ж, Ск)"Се сложувам треба, навистина треба. Јас гледам дека помладата генерација на наставници се полиберални во нивниот однос. Тие што се од постара генерација имаат некаква бариера, невидљива бариера, но има, има подобрување. Ева кога вие би имале добар квалитет, вие од факултетите сте први кои издвојувате по квалитет, пред да почнат со работа, значи преку учење, пракса тоа и тоа, кога ќе дојдат пред четврта година, значи пред да станат апсолвенти вие треба да имате добар филтер и да им кажете како во вид на препораки, совет, тоа и тоа го немаш и кога ќе завршат ќе бидат добро подготвени. Потоа соработка преку искуството но и преку надоградба, обуки, дообуки, па соработка, сте вие како факултети нешто да измените, надополните и слично, ќе се добие добар квалитетен наставник. Не може како порано во социјализмот ќе завршиш па сам снаоѓај се во практиката...

Што мислите, дали ***соработката со училиштите, локалните служби и професионални тела и субјекти и слично*** може да допринесе за поквалитетни односи со учениците?:

Н (предм., макед., ж, Ск)"Да, посебно на педагошко-психолошката служба во училиштата. Да сега истите функционираат според поставените нивни цели и задачи, но претпоставувам, сметам дека без нив што би направиле, но мора и тие да се движат напред, ние мора да се наградуваме за да функционираме подобро...

Дали сметате дека има и други ***предуслови*** за да се има квалитетни односи со учениците?:

Н (предм., макед., ж, Ск)"Може јас сум човек што сака усвојување на нови знаења, како шо се техниките за учење, техниките за воспитна работа, итн. Во секој поглед јас сум секогаш спремна за нови техники, знаења и слично, тоа што е посовремено. Но сепак мислам дека тука делува и училишната клима и амбиент. . . . самите тие влијаат врз однесувањето и воспитувањето на учениците. . . . Лична сфатисфакција ми е тоа што и покрај скромните услови во кои работиме ние сепак успеваме да имаме добри, квалитетни односи со учениците но и од постигнување на успех...

. . . . . .

Врз основа на извршената анализа на податоците добиени од примената на полудирективниот интервју можеме да заклучиме дека постојат воглавно *шест групи* на опфатени субјекти и тоа одделно на ученици и одделно на наставници кои се разликуваат според видот, интензитетот и насочеността на сопствените ставови.

Кај ***учениците*** ја имаме следната поделба на групи на субјекти:

Во првата група спаѓаат субјекти-ученици кои имаат *висок степен на позитивни ставови* кон квалитетот на односите меѓу нив и наставниците. Истите покажуваат добро познавање на самиот поим, што се означува, како и определување на тоа што означува квалитетен однос, потоа што се треба да се направи и што се треба да се промени. Наведените субјекти покажуваат и тенденција на постоење на поцврсти ставови кон детерминираноста на квалитетот на односите меѓу нив и наставниците од аспект на развојноста и квалитетот на меѓусебната комуникација, однесување и интерперсонални односи. Истотака во ова група спаѓаат субјекти-ученици кои покажуваат и повисок степен на свесност за значењето, карактеристиките, елементите, факторите, итн., кои влијаат врз самиот квалитет на односите со наставниците, при тоа нудејќи можни решенија. Несомнено во ова група спаѓаат тие субјекти-ученици кои немаат некои одредени негативни искуства во контекст на односите со наставниците, но истотака покажуваат и повисок степен на зрелост во споредба со други ученици од нивна возраст сметајќи дека меѓудругото квалитетот на односите зависи и од нив самите, нивната ангажираност, заложби, одговорност, покажан успех, остварување на очекуваната улога и положба во воспитно-образовната работа.

Во втората група спаѓаат субјекти-ученици кои покажуваат *одреден степен на позитивни ставови* кон квалитетот на односите меѓу нив и наставниците, но воедно сметаат дека истото зависи од заложбите, ангажираноста, однесувањето, комуникацијата и слично како од нив така и од наставниците. Значи во ова група спаѓаат тие субјекти-ученици кои покажуваат одреден степен на скептицизам не само кон квалитетот на односите меѓу нив и наставниците туку и за нивните можности и влијателност кон унапредување на истите. Иако во ова група спаѓаат т.н солидни и многу добри ученици, кои воедно добро го сватиле значењето на поимот однос, како и определба на квалитетот на односите, сепак сметаат дека

истото зависи првенствено од самата индивидуа, наведувајќи дека тоа е причината што по однос на наведеното прашање не може да се пристапи воопшто.

Во третата група спаѓаат субјекти-ученици кои покажуваат *одреден степен на неутралност во нивните ставови* кон прашањето за квалитет на односите меѓу нив и наставниците, сметајќи дека истите првенствено зависат од самите наставници. Имено кај ова група на субјекти-ученици се надзираат еден вид на комфористички ставови во контекст на квалитетот на односите меѓу нив и наставниците, наведувајќи дека нештата се такви какви што се од низа причини како на пример: незамерување со наставници поради стравот од возвраќање, насочување само кон своите лични потреби, интереси, прифаќање на реалноста само од аспект на лични бенефиции и слично. Значи меѓудругото во ова група спаѓаат т.н неодлучни ученици кои квалитетот на односите со наставниците го "мерат.. само од агол на позитивноста, пријатноста или обратното на доживуваните искуства, како и прифатениот став дека истите не можат рамноправно со наставниците да влијаат врз наведениот квалитет.

Кај ***наставниците*** ја имаме следната поделба на групи на субјекти:

Во четвртата група спаѓаат субјекти-наставници кои покажуваат *висок степен на позитивни ставови* кон прашањето за квалитет на односите меѓу нив и учениците. Имено истите сметаат дека меѓу нив и учениците постои добра, солидна комуникација, однесување, интерперсонални односи, соработка со сите релевантни фактори, како на пример функционирање на релацијата ученик-наставник-родител, педагошко-психолошка и раководната служба на училиштата, други институции и слично. Истотака субјектите-наставниците од ова група преку нивните ставови покажуваат силно подржување на т.н очекуван модел, лик и улога на наставникот во и на денешнината, потенцирајќи дека и наспроти материјалните услови, можните фактори, извори на проблеми кои можат да влијаат врз квалитетот на односите со учениците истите максимално инвестираат и се залагаат за сопственото професионално развивање учествувајќи во разни обуки, консултирајќи разна литература и слично. Интересно е да наведе дека во ова група спаѓаат субјекти-наставници кои себе си се доживуваат како главни, централни субјекти во воспитно-образовниот процес кои го насочуваат, промовираат но и го детерминираат квалитетот на односите меѓу нив и

учениците, намалувајќи ја улогата на самите ученици со што покажуваат одредена тенденција кон автократско поставување во контекст на самите односи.

Во петтата група спаѓаат субјекти-наставници кои покажуваат *среден степен на позитивни ставови* кон прашањето за квалитет на односите меѓу нив и учениците, сметајќи дека истите зависат од низа фактори како и од сегашната поставеност на воспитно-образовниот систем, родителите како и од положбата и улогата на наставникот. Поточно наведените субјекти-наставници покажуваат повисок степен на свесност за улогата на учениците, како и на потребата од нивна, константна лична заложба за унапредување на квалитетот на односите меѓу нив и учениците, но и одреден скептицизам во контекст на можностите за остварување на истото. Субјектите-наставници кои спаѓаат во ова група иако ги ценат учениците, нивната улога и влијателност врз квалитетот на меѓусебните односи, сепак сметаат дека истите под се поголем притисок за постигнување на подобри образовни постигнувања со што воспитниот аспект некако доаѓа во втор план, а истиот воедно е главниот двигател на постоење на квалитетни односи меѓу нив и учениците.

Во шестата група спаѓаат субјекти-наставници кои покажуваат доста *низок степен на позитивни ставови* кон прашањето за квалитет на односите меѓу нив и учениците сметајќи дека истите одат кон полошо, гледано генерално, иако интересно е да се забележи дека тоа не го посочуваат за нивните односи со учениците, значи имаме и тенденција на т.н непризнавање на постоење на потешкотии или проблеми на лично ниво. Имено субјектите-наставници од наведената група сметаат дека врз квалитетот на односите со учениците најмоќе влијае самото семејство, средината, социјално-економските и ред други општествени фактори, додека пак нивната улога ја сведуваат свесно или несвесно на многу ниско ниво. Поточно субјектите-наставниците од наведената група покажуваат еден вид на неутралност кон наведената проблематика, сметајќи дека истите независно од нивната работа се соочуваат со ситуации и проблеми во сферата на квалитетот на односите кои ги надминуваат нивните можности, заложби, ангажираност, моќ.

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Определувањето на наведените групи на интервјуирани субјекти – ученици и наставници врз основа на добиените податоци, меѓудругото ни овозможи да извлечеме одредени заклучни согледувања од квалитативна природа кои во голема мера помогнаа во поблиското третирање на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Во мислењата и ставовите на учениците и наставниците за наведената проблематика, а добиени преку примената на полудирективниот интервју, можеме да заклучиме дека постојат одредени разлики, но и сличности.

Ученици:

1. воглавно без оглед на возраста, природата и обемноста на искуствата во релација на односите со наставниците, потоа етничката и половата припадност, социо-економскиот статус, место на живеење (Скопје или останатите градови опфатени со истражувањето) и слично, учениците во завидно ниво покажаа дека го сваќаат значењето на наведениот поим (односи меѓу наставници и ученици), како и умеат добро да определат кои односи би биле квалитетни, а кои не, потоа од што зависи нивната квалитетност и како би ги вредноувале истите (во времето кога се извршуваше интервјуто);
2. ги сваќаат, умеат да ги определат аспектите, категориите кои ги сочинуваат односите меѓу нив и наставниците, наведувајќи дека истите се состојат од комуникација, однесување, начин, стил на работа и водење од страна на наставниците, потоа од личноста на наставникот, социоемоционалната клима која ја поттикнуваат и ја негуваат, и слично;
3. квалитетот на односите меѓу нив и наставниците, учениците ги согледуваат, ги поврзуваат рамноправно со воспитниот и образовниот аспект, сметајќи дека истите имаат исто значење и удел во наведеното;
4. покажуваат самокритичност и завиден степен на свесност дека и тие како ученици во голема мера влијаат врз квалитетот на односите со наставниците;
5. сметаат дека за квалитетни односи меѓу нив и наставниците значајно е и вклученоста и соработката со родителите и воедно укажуваат на можните фактори (надворешни, независни, професионалната подготвеност, личноста

на наставникот, итн.) кои колку позитивно толку и негативно можат да влијаат врз истите;

6. скоро сите интервјуирани ученици (од одделенска и предметна настава) се на мислење дека може да се подобри квалитетот на односите меѓу нив и наставниците, воедно нудејќи, барајќи можни решенија, форми, постапки и слично, што укажува на нивната подготвеност, свесност, но и потреба за сериозен, долготраен и ефикасен пристап кон наведеното прашање;
7. еден голем број од интервјуираните ученици сметаат дека во сегашната практика постои недоволна нивна активна вклученост во процесот на развивање, подршка, планирање, вреднување и слично на квалитетот на односите меѓу нив и наставниците.

Наставници:

1. без оглед на одделенијата во кои работат, возраста, етничката и половата припадност, години на работно искуство, место на живеење и слично, наставниците добро, солидно го дефинираат поимот односи меѓу нив и учениците, како и определувањето на самиот квалитет;
2. ги определуваат, наименуваат и слично сите аспекти, категории на односи меѓу нив и учениците, ставајќи ги скоро во рамноправна положба по основа на значење за постигнување на квалитет во наведените односи (мала разлика се појавува кај предметните наставници кои покажуваат повисок степен на самодоверба во нивното позитивно самовреднување);
3. при разгледување, третирање и вреднување на квалитетот на односите меѓу нив и учениците, кај наставниците преовладуваат образовните параметри (начин на работа, образовните постигнувања на учениците, добиените резултати, оценувањето, оценките итн.) и тоа посебно кај предметните наставници;
4. сметаат дека еден од предусловите за квалитетни односи меѓу нив и учениците ѝ е и иницијалното образование на наставниците (посебно предметните наставници), односно дека првенствено треба да се размисли за изборот на идниот наставнички кадар (лични, човечки квалитети), потоа зголемувањето и квалитетот на педагошко-психолошката обука на идните наставници, како и процесот на нивното следење, развивање и обучување;
5. одреден дел од интервјуираните наставници покажаа еден вид на самокритичност во однос на нивниот саморазвој, т.е лично вложување во

професионалниот развој, но истото недоволно го поврзуваат со квалитетот на односите со учениците. Односно поголемиот дел од наставниците сметаат дека тие работат, сè вложуваат повеќе од што можат во контекст на унапредување и оквалитетнување на односите меѓу нив и учениците, но денес истите повеќе зависат од воспитаноста на самите ученици, од поставеноста на воспитно-обрзовниот систем, од материјалните услови, од општеството и слично. Ова укажува на делумно несвесно отфрлување (или постоење на страв или на низок степен на мотивираност) на одговорноста за постојниот квалитет на односите меѓу нив и учениците, како и од потребата од нивната поголема заложба како наставници за унапредување на истите;

6. поголемиот дел од интервјуираните наставници сметаат дека имаат потреба од континуирана обука, подршка со цел постигнување и унапредување на квалитетот на односите меѓу нив и учениците, посебно денес кога се соочуваат со низа разни, помалку познати ситуации од воспитна природа. По прашањето за обуки, кај наставниците постоење еден вид на разноликост, т.е има наставници кои покажуваат поголема заинтересираност за учество како што има и наставници кои се поумерени во однос на сопственото обучување;
7. во однос на соработката со родителите, наставниците иако сметаат дека истата е важна во контекст на постигнување и унапредување на квалитетни односи меѓу нив и учениците, како што во тој процес е важно и учеството на учениците, сепак не наведоа, ниту понудија некоја форма, стратегија итн., укажувајќи на недоволно континуирано третирање на наведеното прашање. Имено наставниците укажуваа на некои одредени примери од нивната практика но повеќе поврзани со образовни достигнувања на одредени ученици, а не со останатите категории на самите односи;
8. во однос на прашањето за дисциплината, нејзиното одржување и влијание врз квалитетот на односите меѓу нив и учениците, наставниците сметаат дека самото нивно поставување, определување на правилата, нивната личност и слично се најважите елементи за успешна и позитивна дисциплина, при тоа наведнувајќи дека денес се соочуваат со почести дисциплински проблеми, а избегнувајќи или благо кажано игнорирајќи ги причините, начините и слично на активна улога и учество во разрешувањето на истите. Ова двојство во ставовите може да се протолкува како еден вид на немоќ или

неорганизирно, есенфатно, суштинско третирање на наведеното прашање и тоа не само од страна на наставниците, туку и од страна на родителите и останатиот стручен итн., кадар во училиштата;

9. еден дел од наставниците сметаат дека материјално-техничките и останатите услови на училиштата, како и нивната материјална положба и вреднувањето, ценењето на наведената професија се едни од факторите кои негативно влијаат врз квалитетот на односите меѓу нив и учениците.

ЧЕТВРТИ ДЕЛ

ЗАКЛУЧНИ СОЗНАНИЈА, КОНСТАТАЦИИ И ПРЕПОРАКИ

ИНСТИТУТ ... ...ИА

Според разни научни сознанија несомнено прашањето на квалитет на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование преставува еден од сè позначајните прашања кои оставаат и даваат белег не само на квалитетноста на наведениот подсистем, туку и на самото општество преку воспоставените социјални односи. Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците како прашање кое се карактеризира со обемност, комплексност и актуелност денес воедно преставува и едно од централните, полни со предизвици прашање и тоа во сферата на воспитното, образовното, социјалното, емоционалното и културолошкото влијание и развој на личноста. Колку повеќе се пробиваат иновациите, се осовременува општеството, толку повеќе избива на прв план прашањето за односите меѓу единките на тоа општество, а со тоа и на односите меѓу наставниците и учениците. Гледано од аспект на опширноста на категориите кои се опфатени во самите односи меѓу наставниците и учениците можеме да наведеме дека истите преставуваат вистински мал космос од човечки, хумани, воспитно-образовни, социјални, културолошки збидувања и делувања кои воедно ја носат и го карактеризираат мозаикот на секој поединец вклучен во нив. Од друга страна кога зборуваме за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците без друго треба да ја земаме во предвид и нивната определеност, утврденост и условување од одредени филозофско-теоретски, апликативно-практични и индивидуални основи. Значи квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците колку што може да се третира и да и се пристапи од глобален, теоретски, макро, општ аспект, толку може и треба да се третира од посебен, практичен, апликативен, микро и индивидуален аспект. Поточно односите меѓу наставниците и учениците од основното образование преставувајќи еден од покомплексните, мултифакоријалните сфери на воспитно-образовното, социјалното, културолошкото влијание и делување, несомнено во себе го носат и белегот на индивидуалноста, индивидуалниот пристап, право и гледиште.

Третирањето на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование ги потврди и наште претпоставки дека не постојат универзални, утврдени инструменти и елементи врз основа на кои ќе може да се определи и утврди самиот квалитет на наведените односи, од причина што истите во себе го носат обележјето како на сегашноста, минатото така и на

индивидуалната вкрстени низ мноштвото врски и комбинации на семејни, училишни, средински, социјални, културни и општествени влијанија.

Односите меѓу наставниците и учениците во основното образование го определивме и го третираме како педагошки однос во кој се вклучени и меѓусебно делуваат следните воспоставени категории и тоа: интерперсонални односи, воспитниот стил на наставникот, кооперативноста, компетитивноста, комуникацијата, мотивацијата и социоемоционалната клима. Додека пак квалитетот на самите односи меѓу наставниците и учениците го утврдивме преку природата, видот, формите, процесите и алатките на примена, практикување, подржување и унапредување на наведените категории на односи во наставата, воннаставните, слободните активности, како и во контекст на целокупните односи воспоставени во основното образование. Квалитетот на секоја категорија на односи влијае врз севкупноста на самите односи меѓу наставниците и учениците, како и воедно преставува императив за развој на истите.

Според добиените податоци од примената на истражувачките техники систематско набљудување, анкетирање и полудирективен интервју генерално можеме да го заклучиме следното:

1. Во текот на реализација на ***наставата*** во односите меѓу *наставниците и учениците од одделенска и предметна настава се воочија постоење на одредени разлики по однос на квалитетот на воспоставените и практикуваните категории на односи.* Имено во одделенска настава меѓу наставниците и учениците постојат по ригни, потопли интерперсонални односи, подобра комуникација, мотивација, попозитивна социоемоционална клима, поголема и почеста кооперативност (како меѓу наставници и ученици, така и меѓу самите ученици), додека по однос на воспитниот стил иако и кај одделенска и кај предметна настава провладува демократскиот воспитен стил, токму по однос на квалитетноста гледано во контекст на двете наведени независни варијабли постои одредена разлика. Имено воспитниот стил на наставниците од предметна настава повеќе се приближува кон автократскиот воспитен стил, поточно се појавува почеста тенденција на гравитирање кон автократичноста. Како едни од можните причини за тоа можеме да ги наведеме следните: професионалната подготвеност на наставникот, прашањето на меѓусебното почитување и градење на авторитативност, меѓусебното познавање, заинтересираност за унапредување и слично. Иако истото ни укажува на комплексноста на еднозначното определување

и утврдување на севкупниот квалитет на односите меѓу наставниците и учениците, истовремено ни посочува на важноста на третирање, разгледување и целисходен пристап кон воспитниот стил на наставниците како мултифакторијална и суштинска категорија.

Во контекст на ***наставниот јазик***, т.е јазикот во кој се изведува ***наставата*** (македонски и албански наставен јазик) и квалитетот на односите меѓу *наставниците и учениците од одделенска и предметна настава* можеме да заклучиме дека *не се појавија значајни статистички разлики по однос на испитуваните категории на односи*, со што од друга страна ни укажува на незначајноста на етничката, културната припадност во однос на наведената проблематика. Односно појавените незначителни разлики се повеќе резултат на индивидуалните карактеристики отколку на етничката, т.е културната припадност. Имено можеме да заклучиме дека помеѓу *двата етникума не постојат разлики по однос на квалитетот* на интерперсоналните односи, комуникацијата, пристапот кон учениците, мотивацијата на учениците, социоемоционалната клима, односно и во двата етникума имаме преовладување на демократскиот воспитен стил кај наставниците. За идни истражувања останува интересно прашањето поврзано со поставувањето на наставникот како контролор во комуникацијата, поточно кај наставниците кои изведуваат настава на албански наставен јазик се појавија еден незначителен број кои секогаш се поставуваат така што не е случај кај наставниците кои изведуваат настава на македонски наставен јазик. Дали тоа е резултат на индивидуалните карактеристики или половата припадност, работата во предметна настава или делумно е детерминирано од културната припадност е прашање за понатамошни научни согледувања и истражувања.

2. Во однос на квалитетот на односите меѓу *наставниците и учениците од одделенска и предметна настава*, т.е испитуваните категории на односи, при реализирање на ***воннаставни, слободни активности*** можеме да заклучиме дека *не постојат значајни статистички разлики*. Иако меѓу наставниците и учениците од одделенска настава постојат воопшто поквалитетни односи за разлика меѓу наставниците и учениците од предметна настава. Поточно во односите меѓу наставниците и учениците од предметна настава при реализирање на воннаставни, слободни активности, постои поголема тенденција кон контрола на интерперсоналните односи од страна на предметните наставници, потоа

приближување на демократскиот кон автократскиот воспитен стил и појавување на тенденцијата кон казнување на учениците во сферата на воннаставните активности, како и потиснување на две значајни кооперативни карактеристики (спремност за помагање на други и чуствителност за заеднички интереси). Причините за наведеното можеби се резултат на постоење на низа проблеми од различна природа во однос на остварување на воннаставните, слободните активности (изведување од исти наставници кои изведуваат и настава, постоење на лоши материјално-технички услови, постоење на одреден степен на компетитивност, индивидуалните карактеристики и професионалната обученост на наставниците, програмската поставеност на воннаставните, слободните активности, индивидуалните карактеристики, потенцијали на секој ученик учесник во истите, актуелноста на типот на воннаставната, слободната активност и слично).

Анализата на податоците за изведувањето на ***воннаставните, слободните активности на македонски и на албански наставник јазик***, значи по однос на етничката припадност, утврди дека *не постојат статистики значајни разлики*, т.е во категориите на односи (интерперсонални односи, воспитен стил, кооперативност и компетитивност, комуникација, мотивација, социоемоционална клима) меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава. Незначителните разлики кои се појавија повеќе се резултат на индивидуалните карактеристики на самите наставници, како и делумно резултат на времето на реализирање, материјално-техничките и просторните услови и можности и слично. Имено и во двата етникума немаме значајна статистичка разлика и можеме да заклучиме дека постојат слични по квалитет односи меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава при реализирање на воннаставните, слободните активности.

3. Според добиените податоци од примената на техниката ***анкетирање***, глобално можеме да констатираме дека по однос на наведеното прашање- квалитет на односи меѓу наставници и ученици во основно образование, добивме интересни и различни сознанија и тоа како од ученици, родители, наставници од одделенска и предметна настава, така и со различна етничка и полова припадност на истите. Врз основа на истражувањето на наведените субјекти, добиените податоци и нивната анализа се потврди и нашата претпоставка дека освен што прашањето за определување и утврдување на квалитетот на односите меѓу наставниците и

учениците од основното обрзование различно се толкува истото е детерминирано и од низа фактори од индивидуална, професионална, социјална и културолошка природа.

Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование го испитувавме врз основа на следните категории на односи: интерперсонални односи, воспитен стил на наставникот, комуникација меѓу ученици и наставници, мотивација, кооперација, компетиција, социоемоционална клима. Во контекст на наведените категории се третираа и аспектите на однесувањето на наставникот, постоењето и квалитетот на одредени видови на односи меѓу наставници и ученици, доприносувањето на учениците кон поквалитетни односи со наставниците, учеството на воннаставни, слободни активности и определувањето на квалитетот на воспоставените односи во нив, соработката, дискутирањето, споделувањето на наведените субјекти со други лица, потоа сваќањето на поимот квалитетни односи, добар наставник, како и одредување на некои од можните пречки, проблеми во остварување на поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците, како и учеството на наставниците во обуки со цел унапредување на целокупниот квалитет на нивните односи со учениците.

Добиените сознанија од истражувањето на наведените категории и аспекти на односи меѓу наставниците и учениците од основното образование, подржани од мислењата и ставовите на учениците, наставниците и родителите не насочија кон заклучокот дека *постојат видно поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците во одделенска отколку во предметна настава.*

Родителите и учениците од одделенска и предметна настава сметаат дека во одделенска настава постојат поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците, отколку во предметна настава. Додека пак ***наставниците од одделенска и предметна настава*** не се сложуваат со наведеното, односно кај нив се појавените мали разлики повеќе како резултат на одредени индивидуални карактеристики и разлики во професионална подготвеност.Значи според родителите и учениците во одделенска настава по однос на *интерперсоналните односи* постојат поцврсти, посилни и подобри социјални, емоционални односи и врски меѓу учениците и наставниците, воедно наведувајќи дека и степенот на заинтересираност на наставниците кон самиот ученик, неговата личност, потреби, интересирања, успех, однесување, проблеми е поголема и ѐ во континуитет,

отколку во предметната настава каде што пак наставниците повеќе се заинтересирани и фокусирани кон постигнување на образовни резултати, т.е реализирање на нивната задача, задолженија, постигнување на поголем успех кај учениците, а многу помалку покажуваат интересирање кон запознавање на личноста на ученикот, неговите потреби, проблеми и слично.

Потоа по однос на испитуваната категорија *воспитен стил на наставниците родителите и учениците од предметна настава* сметаат дека наставниците практикуваат демократски воспитен стил кој е испреплетен со автократичност и делумно анархичност (посебно родителите), додека пак во одделенска настава дека преовладува повеќе демократски воспитен стил во сета смисла на зборот. Од друга страна ***наставниците од одделенска и предметна настава*** се на мислење и ставови дека практикуваат демократски, отворен воспитен стил. Тука се поставуваат низа прашања почнувајќи од потребата за преиспитување на квалитетноста на иницијалната обука на предметните наставници, потребите за дополнителни, перманентни професионални обуки, потоа подршка, советување и ориентација за постигнување поквалитетни начини на водење, поставување, итн., на предметните наставници кон учениците од наведената возраст и слично.

Во однос на *комуникацијата, мотивацијата и однесувањето* можеме да заклучиме дека истотака ***родителите и учениците од одделенска настава*** укажуваат на *постоење на поголема квалитетност во однос на наведените категории на односи*, отколку родителите и учениците од предметна настава. Поточно во предметна настава сè помалку се практикува отворена, блиска комуникација помеѓу наставникот и ученикот, а се повеќе истата се остварува во рамките на поставените образовни цели и задачи. Во предметна настава истотака се помалку се практикува вистинска рефлективна комуникација помеѓу наставниците и учениците, како и примена на разни видови на пофалување, наградување, мотивирање, охрабрување на учениците кои во себе го носат белегот на "човечноста, хуманоста,,. Интересен е и податокот добиен од анкетирањето на учениците и родителите кој ни укажува дека во предметна настава имаме појава и на примена на одредени "непопуларни,, видови на казнување кои длабоко ја навредуваат личноста на ученикот а со тоа допринесуваат за неквалитетни односи меѓу нив и наставниците. Односно имаме тенденција на немоќ во справувањето, решавањето на прашањата поврзани со однесувањето и начинот на комуникација помеѓу наставниците и учениците. Во

ова насока ***наставниците*** пак сметаат дека во однос на наведените категории на односи истите се на повисоко квалитетно ниво, односно дека негуваат добра, отворена комуникација со учениците, ги мотивираат и не ги казнуваат телесно, физички нити со оценки или неангажирање. Интересни се податоците кои ни укажуваат на повисок степен на самокритичност кај ***наставниците од одделенска настава*** (за разлика од предметна настава) во однос на примената на невербалната комуникација, мотивација како и покажување на верба во учениците, односно на постоење на одреден степен на свесност за потребата од поголема обученост и значајност на наведените аспекти во постигнувањето на поквалитетни односи меѓу нив и учениците.

Родителите и учениците од одделенска настава (за разлика од предметна настава) во однос на *кооперативноста и компетитивноста* се на мислење и ставови дека постои повисок степен на кооперативност како меѓу самите ученици, така и меѓу учениците и наставниците. Како едни од причинители за наведеното се и начинот на оценување, вреднување на учениците, поставеноста на предметната настава,очекувањата, воспоставениот модел од страна на наставниците и слично. Колку што компетитивноста е позитивна дотолку кооперативноста е императив за ефикасноста и прилагодливоста на индивидуите во понатамошните професионално-општествени сфери и предизвици. Што се однесува до ***наставниците од одделенска и предметна настава*** *не постојат значајни разлики* во однос на кооперативноста, односно во одделенска настава како и што се очекуваше покажаа за нијанса повисок степен на кооперативност.

И во однос на поттикнувањето на позитивна *социоемоционална клима* како еден од факторите за постигнување и подржување на квалитетни односи, меѓу мисленьата и ставовите на ***родителите, учениците*** од една страна и ***наставниците*** од друга страна *постојат значајни разлики*. Имено *родителите и учениците од одделенска настава за разлика од предметна настава* сметаат дека наставниците поттикнуваат поквалитетна социоемоционална клима. Интересни се сознанијата кои ни укажуваат на понизок степен на поттикнување на чуството на припадност, верба во други, почитување на различности, индивидуален развој, позитивност, радост, доверба, рамноправност, итн., од страна на наставниците во предметна настава, што воопшто не е занемарување и го поставува прашањето на свесноста на наставниците за значајноста на воспитно-образовната средина, атмосфера во целокупниот развој на учениците, на самите нив како и на

наведениот подсистем. Разликите по однос на наведената категорија во однос на ***наставниците*** не се поврзува со циклусот во кој предаваат (одделенска или предметна) туку повеќе со индивидуалните карактеристики на самите наставници и нивниот пристап кон правењето за социоемоционална клима.

Интересни се податоците кои се однесуваат на *доприносувањето на учениците* кон поквалитетни односи со наставниците, како и *разговарање, дискутирање со други лица*, врз основа на кои можеме да заклучиме дека иако повеќето од испитуваните родители, ученици и наставниците одговориле потврдно сепак помеѓу мислењата и ставовите на *родителите и учениците од одделенска и предметна настава постојат статистички значајни разлики за разлика од одделенските и предметните наставници.* Поточно поголемиот дел од ***родителите и учениците од одделенска настава*** сметаат дека и самите ученици влијаат врз квалитетот на односите со наставниците, значи покажуваат повисок степен на одговорност и самокритичност, како и дека споделувањето на искуствата, доживувањата, случувањата од наведената област е поголема во одделенска возраст. За нас ваквите податоци ни укажуваат на неколку значајни факти и тоа како прво на појава на префрлување на одговорноста за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од страна на учениците и родителите врз предметните наставници, можеби како резултат на поголема скептичност на истите кон квалитетот на воспитно-образовната работа на наставниците или укажување на ослабнување на воспитната компонента, функција на предметните наставници и самото основно образование, потоа како второ појава на одредени слабости и пропусти во комуникацијата помеѓу учениците од предметна настава, нивните родители, наставници и други професионални лица, што може да допринесе кон одредени пречки во постигнувањето и подржувањето на квалитетни односи меѓу самите ученици и наставници. Што се однесува до ***наставниците од одделенска и предметна настава*** сметаат дека задоволително во рамките на нивните и училишните услови и потреби учествуваат во организирање и изведување на воннаставни, слободни активности и при тоа не забележуваат промена во сопственото однесување освен што истото го усогласуваат со ситуацијата, потоа дека учениците ги сваќат и доживуваат како директни учесници во креирање на постојните и идните односи, но и дека често пати односите со учениците и нивниот квалитет е тема за разговор, дискусија и барање на подобри можности за соработка, споделување со други лица, преку

обуки и слично. Значи дека се почесто се сензибилизира прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците надвор од нивна релација, училница и училиште, што е добра можност за зајакнување и развивање на вистинска квалитетност на истите.

4. По однос на ***етничката и половата припадност*** во мислењата и ставовите на ***учениците, родителите и наставниците*** *од одделенска и предметна настава не се појавија статистички значајни разлики.* Значи дека етничката и половата припадност не се детерминанти на постоењето на различни ставови и мислења околу испитуваните категории на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците.

Појавените нијански на разлики како на пример во врска со *интерперсоналните односи* (контролорско поставување, хуман однос), *воспитниот стил на наставниците* (демократски со елементи на анархичен или не "потполн,, демократски) или во однос на *комуникацијата, мотивацијата* (т.е зачестена примена на одредени нивни облици), потоа на *социоемоционалната клима* (доверливост, прифаќање на другиот, позитивност, индивидуален развој), *допишесување на ученици* (сите ученици потврдно одговорија освен што учениците- албанци и учениците-маики се поскептични), *учество на семинари* (наставници од женски пол), можеме да заклучиме дека повеќе се резултат на индивидуалното доживување и сваќање на наведените карактеристики на категории на односи, како и резултат на личното искуство и споредување на самата одделенска со предметна настава, потоа постоење и влијание на разни други фактори (училишен успех, возраст, работно искуство, индивидуалните карактеристики на субјектите, обученоста на наставниците, материјално-технички услови на училиштата, големината на одделенијата, бројноста на учениците, степен на образование и вработеност на родители и слично) отколку директна етничка и полова детерминираност.

5. Врз основа на добиените квалитативни сознанија преку примена на истражувачката техника полудирективен интервју со ученици и наставниците од одделенска и предметна настава можеме да заклучиме дека ***учениците*** (без оглед на возраста, етничката, половата припадност, социоекономскиот статус, училишен успех, место на живење, итн.) воглавно правилно го сваќаат обемноста, значајноста, категориите, аспектите, факторите кои ги сочинуваат односите меѓу нив и наставниците како и го определуваат и влијат врз квалитетноста на истите.

За нас од големо значење преставува и сознанијата кои укажуваат на поголема и почеста поврзаност на *воспитниот и образовниот аспект* во односите од страна на учениците (за разлика од наставниците кои покажаа тенденција на акцентирање само на образовниот аспект) како и покажување на повисок степен на самокритичност и свесност за нивното учество, допринес и превземање на одговорност за квалитетот на самите односи со наставниците. Врз основа на наведеното можеме да заклучиме дека учениците од одделенска и предметна настава за разлика од нивните наставниците односите меѓу нив ги сваќаат многу поблиску до научното дефинирање на истите (педагошки однос) воедно определувајќи го квалитетот на односите како вредност, хумана вредност која зависи од вклученоста, заложбата, довербата, прифатеноста и вистинското човечко осознавање и запознавање на вклучените субјекти.

Во однос на ***наставниците*** (со различна етничка, полова припадност, одделенска и предметна настава, должина на работно искуство, место на живеење, итн.) можеме да заклучиме дека иако го потенцираат човечната, хуманата димензија во односите меѓу нив и учениците, истите се обремени со *образовниот аспект* можеби како резултат на законските промени и очекувањата од самите наставници како и со давање на одредена дескрипција на постојните односи, нивниот квалитет, причините, факторите и сл., од кои зависи и кои влијаат врз квалитетот на односите со учениците, но покажуваат и одредена доза на летаричност и чуство на немоќ за промена во контекст на квалитетот на самите односи. Односно квалитетот на односите меѓу нив и учениците најчесто го доживуваат како последица на квалитетот на целокупниот образовен систем, промените и во областа на вредносниот систем на општественото живеење итн.

Врз основа на извршената теоретско-емпириска анализа по однос на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование сметаме дека:

- квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска настава се на повисоко ниво за разлика од предметната настава;
- постојните разлики во однос на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од одделенска и предметна настава можат да се надминат со подобрување и зајакнување на квалитетот на наведените категории на односи (интерперсонални односи, воспитен стил на наставникот,

комуникација, мотивиција, кооперативност, компетитивност, социоемоционална клима);

- етничката и половата припадност не се појавија како значаен детерминирачки фактор на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците, но воедно преставуваат можности за збогатување на сознанијата, пристапот кон наведеното прашање во практиката;
- разликите во сваќањето и вреднувањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците и тоа од ученици и родители од една страна и наставници од друга страна доведува до потребата од сериозен сеопфатен пристап кон третирањето на наведеното прашање;
- во воннаставните, слободните активности во одделенска и предметна настава постојат поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците, значи дека одредените елементи кои произлегуваат од истите (доброволност, интересирањата, поинаков пристап кон оценување, изведување – категории на односи, итн.) можат да послужат како насочувачи кон постигнување на поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците и во текот на самата настава;
- примената на соодветни стратегии, форми и модули за подобрување на комуникацијата, мотивацијата и социоемоционалната клима преставуваат едни од предусловите за поквалитетни интерперсонални односи меѓу наставниците и учениците;
- подржувањето на практикување на демократски воспитен стил на наставниците преставува предуслов за квалитетни односи меѓу нив и учениците;
- правилното третирање, поставување и балансирање помеѓу кооперативноста и компетитивноста во односите меѓу наставниците и учениците допринесува кон квалитетност на истите;
- потреба од поголема и константна вклученост на учениците како рамноправни партнери за постигнување и унапредување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците;
- запознавањето на семејните, културните вредности истотака е од примарно значење во однос на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците;

- поттикнување и подршка на наставниците за следење на иновациите и детектирање на слабостите и силните страни од личен, индивидуален и професионален карактер.

Тргнувајќи од претходно наведеното за подобрување и зајакнување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование, потребно е задоволување на одредени барања и превземање на одредени конкретни мерки кои можат да допринесат кон позитивни и посакувани промени во секојдневната училишна и животна практика. Искажани како предлози за во иднина, некои од тие барања и мерки се следните:

1. Во рамките на основните училишта да се формира стручно-професионални тимови кои ќе имаат за цел: а) следење и вреднување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците; б) превземање на акции и одговорности за разрешување на одредени проблеми или пречки од областа на односите меѓу наставниците и учениците, в) унапредување и осмислување на стратегии во согласност со постојните потреби и барања во рамките на самото основно училиште;
2. Зајакнување, редефинирање на работните задолженија на педагошко-психолошката, советодавната и раководната функција на училишните служби и органи со цел подобрување, унапредување и развој на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците;
3. Реално заживување и сваќање на развојните планирања на основните училишта како документи кои: а) го детектираат и отсликуваат постојниот квалитет на односите меѓу наставниците и учениците; б) ги определуваат подрачјата од односите кои треба да се променат, зајакнат; в) определуваат цели, задачи и приоритети во наведената област; г) предвидуваат и превземаат одредени активности; ѓ) ги определуваат постапките за вреднување, евалуација и самоевалуација на сите инволвирани субјекти, стратегии, активности како и определени цели; е) превземаат идни активности. Значи мора да се пристапи кон циклично и перманентно третирање на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во рамките на секое основно училиште одделно;
4. Изнаоѓање на сопствени форми, модули, стратегии во рамките на секое основно училиште за рамноправно и одговорно учество и соработка на

наставниците, учениците и родителите со цел за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците;

5. На државно ниво потребно е формирање на одделен сектор или зајакнување на постојните капацитети со цел: а) унапредување и реализирање на законската регулатива во контекст на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование, посебно определување на инструменти за следење, санкционирање на квалитетот на наведените односи; б) воведување на стандарди за определување, утврдување и унапредување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците; в) развивање на форми за соработка, финансирање и промоција на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците од локален и меѓународен карактер;
6. Зајакнување, редефинирање на наставните програми на наставничките факултети со цел: а) квалитетна теоретско-практична подготовка на идниот наставнички кадар; б) стануване на центри за инсервис обука, советување и пуделье на подршка на основните училишта за подобруване и унапредуване на квалитетот на односите меѓу самите наставници и ученици;
7. Формирање на мрежа на основни училишта како можност за справуване, зајакнуване и унапредуване на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците;
8. Поголемо вклучуване, соработка со невладините агенции и фондови како можности за размена на искуства, обука и помош во постигнуване на квалитетни односи меѓу наставниците и учениците од основното образование.

Односите меѓу наставниците и учениците преставуваат едни од најважните аспекти на случуване, остваруване на воспитанието и образованието воопшто, а квалитетот на самите односи го преставува и сочинува јадрото на вредноста на самата мисија и цел на основното образование. Колку што во процесот на збиднуване на односите меѓу наставниците и учениците се случува самото воспитание и образование толку квалитетот на истите го определува и вредноста на вклучените субјекти разгледано во контекст на индивидуалноста и индивидуалните карактеристики.

Ако до вчера на односите меѓу наставниците и учениците се гледало низ призмата на "предвидениот,, квалитет, како резултат на поставеноста и сваќањето на самото основно образование денес на истите им се приоѓа со сè поголема

сериозност и внимателност усогласено со различните пристапи, потреби, предизвици и иновации не само во сферата на основното образование туку и пошироко од самата современост на општеството. Затоа денес определувањето на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците ја содржи и сета разновидност, комплексност на вредностите на сите опфатени категории на односи и субјекти согледани низ мултифакторијалноста и детерминираноста од воспитна, образовна, социјална, културолошка природа на односи во релација личност-општествена група-општество и обратно. Во овој контекст квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците преставува вистински предизвик за пообсежни истражувања во иднина.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Аврамовиħ, З.(2007): Сарадња школе и породице, прирεд. Половина, Н.& Богуновиħ, Б. Београд, Институт за педагошка истраживања.
2. Agee,K.W.,Ault, H.Ph.& Emery,E.(1982): Introduction to Mass Communications. New York, Harpers & Row Publishers.
3. Адамческа, С.(1992): Ученикот и демократските промени во училиштето. Општествено-демократските промени и нивното влијание во сферата на воспитанието и образованието, Скопје, просветно дело.
4. Adizes, I.(1996): Овладување со промените. Скопје, Детра.
5. Ammelburg, G.(1993): Organismus Unternehmen. Düsseldorf, ECON.
6. Амонашавили, Ш.А.(1997): Школа живота. Београд, Учитељски факултет.
7. Andrilović, V.& Čudina, M.(1985): Psihologija učenja i nastave. Zagreb, Školska knjiga.
8. Ангелоска-Галевска, Н.(1998): Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието. Битола, Киро Дандаро.
9. Antić, S.(1993): Školstvo u svjetu. Zagreb, HPKZ.
10. Altrichter, H., Posch, P.(1991): Učitelji raziskujejo svoj pouk. Ljubljana, Vzoga in izobraževanje, 2.
11. Arandell, T.(1997): Contemporary parenting-Challenges and issues. London, Sage Publications.
12. Arts, W. & Halman, L.(eds.),(2004): European values at the turn of the millennium. Leiden-Boston, Brill.
13. Бабиħ, Г.(2000): Квалитет васпитања и образовања. Завод за уџбенике и наставна средства Р.Српске.
14. Baert, G., Galton, M. et al.(1989): Inovacije u osnovnom obrazovanju. Zagreb, Školske novine.
15. Bakovljev, M.(1992): Didaktika. Beograd, Naučna knjiga.
16. Bakovljev, M.(1995): Statistika u pedagoškim istraživanjama. Beograd, Naučna knjiga.
17. Bakovljev, M.(1997): Osnovi metodologije pedagoških istraživanja. Beograd, Naučna knjiga.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

18. Bakx, A.Y., Vermetten & Van der Sanden, J.(2003): Self-perceived competence, learning conceptions and preferred learning situations in the domain of communication. British Journal of Educational Psychology, Vol.73., No.2.
19. Bandura, A.(1982): Uloga procesa učenja po modelu u razvoju ličnosti, Proces socijalizacije kod dece (37-50). Beograd, Zavod za udžbenika i nastavna sredstva.
20. Банђур, В.(1999): Методологија педагогије. Београд, савез педагошких друштава Југославије.
21. Bennett, M.J.(1993): Towards ethno relativism: A developmental model of intercultural sensitivity.
22. Бер, В.(2002), Увод у социјални конструкционизам, Београд, Zepter Book World.
23. Bergson, A. (1995): Smeh. Beograd, Lapis.
24. Biagi, Sh.(1992): Media/Impact. An Introduction to Mass Media. Belmont, California, Wadsworth Publishing Company.
25. Bilić, V.(2001): Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha. Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.
26. Bilopavlović, T. i dr.(1997): dosadno mi je Što da radiM. Priručnik za razvijanje dječje kreativnosti. Zagreb, Školska knjiga.
27. Biondić, I.(1988): Autoritarno ili demokratsko struktuiranje profesije nastavnik. Zagreb, Zbornik Instituta za pedagogijska istraživanja.
28. Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1997): The teacher-child relationships and children's early school adjustment. Journal of School Psychology, No.1.
29. Bognar, L.& Matijević, M. (1992): Didaktika. Zagreb, Školska knjiga.
30. Bognar, L.(2000): Kvalitetni pristup istraživanja odgojno-obrazovnog procesa. Zagreb, Zbirka br.1.
31. Bognar, L.& Matijević, M.(2005): Didaktika. Zagreb, Školska knjiga.
32. Бојанин, С. (1991): Школа као болест. Београд, Клио.
33. Бојанин, С.(2002): Тајна школе. Нови Сад, Милан Петровић.
34. Бојанович, Р.(1994): Психологија међуљудских односа. Београд.
35. Bouillet, D. & Uzelac, S.(2007): Osnove socijalne pedagogije. Zagreb, Školska knjiga.
36. Bošnjak, B.(1997): Razredno ozračje-drugo lice nastave: Odgoj i obrazovanje za život u demokratskom društvu. Zagreb, HPKZ.
37. Brag, G.(1996): Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola. Zagreb, Alinea.

38. Brajša, P.(1984): Rukovodenje kao meduljudski odnos. Varaždin, NIŠRO.
39. Brajša, P.(1994): Pedagoška komunikologija. Zagreb, Školske novine.
40. Brajša, P.(1995): Sedam tajne uspješne škole. Zagreb, Školske novine.
41. Branden, N.(1995): The six pillars of self-esteem. New York, Bantam Book.
42. Bratanić, M.(1986): Stavovi i neke osobine ličnosti nastavnika. Institut za pedagoška istraživanja, Zagreb, Filozofski fakultet.
43. Bratanić, M.(1987): Stavovi nastavnika i uspostavljanje interakcije s učenicima. Zbornik Nastava u savremenoj školi. Zagreb, Školske novine.
44. Bratanić, M.(1987): Istraživanje stavova i interakcije u nastavi. Nastava i vaspitanje, br.4.
45. Bratanić, M.& Mužić, V.(1987): Prilog istraživanju pohvale i prijekora u razrednoj komunikaciji. Istraživanje odgoja i obrazovanja, br.7.
46. Bratanić, M.(1990): Mikropedagogija-integracijsko-komunikacijski aspect odgoja. Zagreb, Školska knjiga.
47. Bratanić, M.(1993): Meduljudski odnosi nastavnika i učenika. Priručnik za ravnjatelje. Zagreb, Znamen.
48. Bratanić, M.(1997): Susreti u nastavi. Mikropedagoški pristup. Zagreb, Školska knjiga.
49. Bratanić, M.(2002): Paradoks odgoja. Zagreb, Hrvatska Sveučilišna Naklada.
50. Brković,A.(1994): Uticaj uspeha i neuspeha na ličnost učenika. Užice, Učiteljski fakultet.
51. Brown, A.L., Metz, K.E., Campione, J.C.(1996): Social interaction and individual understanding in a community of learners. Hove, Psychology Press.
52. Brown, J.B.(2000): Filial therapy with undergraduate teacher trainees: child-teacher relationship training. Texas: University of North Texas.
53. Brophy, J.(1989): Utjecaj nastavnika na postignuća učenika. Psihologijska znanost i edukacija. Zagreb, Školske novine.
54. Brophy, J.E.(1996): Teaching problem students. New York, Guilford Press.
55. Brooks, J.B.(1996): The process of parenting. Mayfield, Mountain View, CA.
56. Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T.(2002): Students perceptions of class management and report own their misbehavior. Journal of School Psychology, Vol.40, No.4.
57. Bruner, J.(2000): Kultura obrazovanja. Zagreb, Educa.

58. Buttny, R. (1993): Social Accountability in Communication. Newbury Park, CA, Sage.
59. Valsiner, J.(1997): Čovekov razvoj i kultura. Beograd, zavod zaq udžbenike i nastavna sredstva.
60. Watkins, C.& Wagner, P.(2000): Improving school behavior. London, Paul Chapmen Publishing.
61. Watzlawick, P. et al.(1980): Menchliche Kommunikation. Bern-Stuttgart-Wien, Hans Hubert Verlag.
62. Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D.(1967): Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes. New York, Norton.
63. Weaver, R.L. & Cortell, H.W.(1987): Ten specific techniques for developing humor in the classroom. Education. Vol.108, No.2.
64. Wentzel, K.R. & Asher, S.R.(1995): The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. Child Development, No.3.
65. William, G.(1994): Kvalitetna škola. Zagreb, Educa.
66. William, G.(1999): Nastavnik u kvalitetnoj školi. Zagreb, Educa.
67. Вилотијевић, М.(1999): Дидактика 1 и 2. Београд, Научна књига.
68. Winkel, R. (1996): Djeca koju je teško odgajati. Zagreb, Educa.
69. Winters, E.(1995): Seven Styles of Learning: The Part they Play When Developing Interactivity.
70. Witaker, P.(1995): Managing Change in School. Open University Press. Milton Keyless.
71. Вуд, Џ.(1996): Ефикасне школе. Београд, Центар за усавршавање руководилаца у образованьу.
72. Вуд, Џ.(1997): Европске школе. Београд, Учитељски факултет.
73. Вујаклија,М.(2006-9-то изд.): Лексикон страних речи и израза. Београд, Просвета.
74. Vuk-Pavlović, P.(1996): Filozofija odgoja. Zagreb, Hrvatska Sveučilišna Naklada.
75. Vukasović, A.(2001): Pedagogija. Zagreb, Hrvatski katolički zbor "Mi".
76. Vujčić, V.(1983): Pedagogija i odgoj. Zagreb, Školske novine.
77. Вучић, Л.(1981): Развијање схватања социјалних односа код ученика. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

78. Gable, S.(2002): Teacher-child relationships throughout the day. Young Children 57, 42-47.
79. Gazivoda, P.(2001): Nastavnik u savremenoj školi. Beograd, Pedagogija.
80. Galton, M.(1989): Teaching in the Primary School. London, David Fulton Publishers.
81. Gardner, H.(1983): Frames of Mind. New York, Basic Books.
82. Garner, R.L.(2006): Humor in pedagogy. College Teaching, No.1.
83. Gahagan, J.(1984): Social interaction and its management. London, Methuen.
84. Гашић-Павишић, С.(2005): Модели разредне дисциплине. Београд, БИГ штампа.
85. Gerken, G.(1993): Menagement by Love. Düsseldorf, Econ.
86. Gibbs, G.(1981): Teaching Students to Learn. A Students-centered approach. Milton Keyless. Open University Press.
87. Gidens, E.(2005): Odbegli svet. Beograd, Stubovi kulture.
88. Giesecke, H.(1994): Uvod u pedagogiju. Zagreb, Educa.
89. Gillies, R.M.(2000): The maintenance of cooperative and helping behaviors in cooperative groups. British Journal of Education Psychology, Vol.70, No.1, 97-111.
90. Glasser, W.(1994): Kvalitetna škola. Zagreb, Educa.
91. Glasser, W.(1999): Nastavnik u kvalitetnoj školi. Zagreb, Educa.
92. Goleman, D. (1997): Emocionalna intelegencija. Zagreb, Mozaik knjiga.
93. Гордон Т.(2003): Како бити успјешан наставник. Београд, Креативни центар, Интерграф ММ.
94. Gossen, D.& Anderson, J.(1996): Stvaranje uvjeta za kvalitetne škole. Zagreb, Alinea.
95. Good,T.L. & Brophy, J.E.(1991): Looking in classrooms. New York, Harper Collins Publishers.
96. Green, B.(1996): Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola. Zagreb, Alinea.
97. Greene, R.H.(1991): Nov način komuniciranja. Ljubljana, Samozaložba.
98. Група аутора, ред. Поткоњак, Н.(1996): Општа педагогија. Београд, Учитељски факултет-Београд.
99. Група аутора, (2002): Квалитетно образовање за све- пут ка развијеном друштву. Београд, Министарство просвете и спорта Р.Србије.
100. Gudjons, H.(1994): Pedagogija. Temeljna znanja, Zagreb, Educa.

101. Gumpel, T.P., Meadan, H.(2000): Children's perceptions of school-based violence. London, Cambridge Press.
102. Guskey, T., Ellender, C. & Wang, S. (2006): Evaluating a community-wide parent/family involvement program. Annual Meeting of the American Educational Association. San Francisco: College of Education- University of Kentacky.
103. Дамјановски, А.(1989): Ученикот во наставата. Скопје, Просветно дело.
104. Дедић, Ђ.(1996): Одабрана поглавља школске и породичне педагогије. Врање, Графичко предузеће "Свен...
105. Deković, M.(1991): The role of parents in development of child's peer acceptance. Den Haag: CIP-Gegevens Koninklijke Bibliotheek.
106. Dimbleby, R. & Burton, G. (1992): More than Words. London, Routledge.
107. Djui, Dž. (1970): Vaspitanje i demokratija. Cetinje, Obod.
108. Downie, R.S.(1971): Personal and impersonal relationships. Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain. Vol.5., No.2.
109. Docking, J.W.(1987): Control and discipline in school: perspectives and approaches. London, Harper & Row Publishers.
110. Douglas, T.(1984): Groupwork practice. London, Tavistock Publications.
111. Еванс, Ф., прев. Арнаудова, В.(2004): Мотивација. Скопје, Филозофски факултет.
112. Eisenberg, N. & Mussen, P.H.(1989): The roots of prosocial behavior in children. Cambridge, Cambridge University Press.
113. Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963), Zagreb, Matica hrvatska.
114. English, B.& English, Ch.A. (1972): Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova. Beograd, Savremena administracija.
115. Entiwistle, N.(1988): Styles of Learning and Teaching. London, David Fulton Publishers.
116. Zbornik izlaganja i saopštenja na simpozijumu (1991): Nastavnik u uslovima savremenih promjena. Banja Luka, Glas.
117. Zvonarević, M.(1976): Socijalna psihologija. Zagreb, Školska knjiga.
118. Žlebnik, L.(1970): Opšta pedagogija školstva i pedagoških ideja. Beograd, Naučna knjiga.
119. Закон за основно образование, Службен весник (44/95; 24/96; 34/96; 35/97; 82/99; 29/2002; 40/2003; 42/2003; 63/2004; 82/2004; 55/2005; 81/2005;

113/2005; 35/2006; 70/2006; 51/2007). Скопје, Службен весник на Р.Македонија.

120. Збирка текстова педагошких класика. (1960). Београд, Педагошко друштво Н.Р.Србије, библиотека Савремена школа.
121. Зборник на трудови од научна расправа, (2007): Наставникот и квалитетот на образованието. Скопје, Дом на просветните работници на Р.Македонија.
122. Илић, М.(1994): Савремени токови у педагогији. Бања Лука, Нови глас.
123. Izbor tekstova hrvatskih pisaca, prired. Ivan Čehok, (1997): Filozofija odgoja. Zagreb, Školska knjiga.
124. Институт за педагошка истраживања, прир.Шефер, Ј., Максић, С. & Јоксимовић, С.(2003): Уважавање различитости и образовање. Београд, Чигоја штампа.
125. Институт за педагошка истраживања, прир. Крњајић, С. (2004): Социјално понашање ученика. Београд, Чигоја штампа.
126. Институт за педагошка истраживања, прир. Крњајић, С.(2006): Претпоставке успешне наставе. Београд, Чигоја штампа.
127. Институт за педагошка истраживања, прир. Половина, Н.& Богуновић, Б.(2007): Сарадња школе и породице. Београд, Чигоја штампа.
128. Институт за педагошка истраживања, прир.Милановић-наход, Ц.& Шарановић-Божановић,Н.(2004): Знање и постигнућ., Београд, Чигоја штампа.
129. Jakelić, F.(1991): Specifični zahtjevi suvremenom nastavniku kako putokaz za njegovo osposobljavanja. Odgoj i pedagogija u uvjetima demokratske preobrazbe. Zagreb, HPKZ.
130. Janjetovič, D.(1999): Uzori i vrednosti mladih. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja. Beograd, IPI.
131. Jelavić, F.(1989): Афирмацијом индивидуалитета до одгоја. Осијек, Живот и škola.
132. Jelavić, F.(1995): Didaktičke osnove nastave. Jastrebarsko, Slap.
133. Joksimović, S.(1991): Razvoj prosocijalne orijentacije učenika. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br.23 (69-93). Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
134. Jörgensen, M.(1977): Škola koju su osnovali učenici. Beograd, BIGZ.

135. Johnson, D.W., Johnson, R.T.& Holubec, E.J.(1990): Circles of learning: cooperation in the classroom. Edina: Interaction Book Company.
136. Jurić, V. (1993): Školska i razedno-nastavna klima. Priručnik za ravnatelje, Zagreb, Znamen.
137. Kagan, M., Robertson, L.& Kagan, S. (1995): Cooperative learning structures for class building. San Juan Capristrano, CA: Resources for Teachers.
138. Kant, I.(1981): Zasnivanje metafizike morala. Beograd, Beogradski izdavačko-grafički zavod.
139. Cassaday, H.J., Bloomfield, R.E. & Hayward, N.(2002): Relaxed conditions can provide memory cues in both undergraduates and primary school children. British Journal of Educational Psychology, No.4.
140. Cahagan, J.(1984): Social interaction ahd its management. London, Methuen.
141. Kačapor, S.(1999): Uvod u školsku pedagogiju. Beograd, Zavod za udžbenike I nastavna sredstva.
142. Kelly, G.A.(1955): The psychology of personal constructs. New York, Norton.
143. Cifric, I.(2000): Moderno društvo i svjetski etos. Zagreb, Hrvatsko-sociološko društvo.
144. Kirsten, R.E. & Müller-Schwarz, J.(1990): Gruppen Training. Rowohlt, Reinbek.
145. Klapan, A.(1991): Praksa u obrazovanju učitelja. Rijeka, Pedagoški fakultet.
146. Klarin, M.(2000): Odnosi u obitelji i s vršnjacima kao prediktori različitih aspekata prilagodbe u školi. Doktorska disertacija, Zagreb, Filozofski fakultet.
147. Klarin, M.(2001): Kvaliteta interakcije s učiteljicom i zadovoljstvo školom. Zbornik radova visoke učiteljske škole, 55-69.
148. Klarin, M.(2006): Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Jastrebarsko, Naklada slap.
149. Klarin, M., Lukić, Lj., & Ušljebrka, I.(2003): Kvaliteta interakcije s učiteljicom i ponašanje djeteta rane školske dobi. Zbornik radova "Učitelj-učenik-škola", 156-165.
150. Clark, D.B.(1976): The academic, the interpersonal and the role of the teacher in social and moral education. Journal of Moral Education, No.2, 145-157.
151. Klafki, W., Schulz, W. et al.(1994): Didaktičke teorije. Zagreb, Educa.
152. Klafki, W., Fingerle, K., et al.(1994): Teorija škole. Zagreb, Educa.
153. Kloskovska, A.(2001): Sociologija culture. Beograd, Čigoja.
154. Covey, S.(1999): Uspješno vodenje na temelju načela. Zagreb, Mozaik knjiga.

155. Cowley, S.(2006): Tajne uspješnog rada u razredu. Zagreb, Školska knjiga.
156. Cockburn, D.A.(2001): Teaching children 3 to 11 (A Student's Guide). London, Paul Chapman Publishing.
157. Cox, R.(1991): Learning Theory and Professional Life. London, Routlegde.
158. Cole, M.& Cole, S.R.(1996): The development of children. New York, W.H. Freeman and Company.
159. Колев, Й.(2003): История на педагогиката. Към философията на образованието. София, ИК "Даниела Убенова...
160. Комљанц, Н.(2002): Соодветноста на зачестеноста на повратната информација во нашите основни училишта. Скопје, Образовни рефлексии, бр.1.
161. Conner, C.(1999): Assessment in the Primary School. School of Education, University of Cambridge, UK.
162. Konin, J.S. % Gump, P.V. (1982): Utjecaj učitelja koji kažnjavaju i koji ne kažnjavaju na dečje poimanje lošeg ponašanja u školi. Proces socijalizacije kod djece. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
163. Koraj, Z.(1993): Osnovna škola izmedu zbilje i vizije. Priručnik za ravnatelje, Zagreb, Znamen.
164. Костова, М.(1998): Развојот на воспитанието во Република Македонија во услови на општествени промени. Зборник- Општествената транзиција и образованието, Скопје, Универзитет "Св. Кирил и Методиј..-Институт за педагогија и Институт за социологија.
165. Kroeber, A.L. & Parsons, T. (1958): The Concept of Culture and of Social Systems. "American Sociological Review", nr.3.
166. Cumminges, E.M., Davies, P.T. & Campbell, S.B.(2000): Developmental psychopathology and family process: theory, research and clinical implications. New York, Guilford Press.
167. Kupermine, G.P. et al.(1997): Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. Applied development Science, Vol.1, No.2, (76-88).
168. Kranjc, A.(1982): Nastavnik izmedu vlastitog permanentnog obrazovanja i permanentnog obrazovanja učenika. Perspektive obrazovanja i usavršavanja nastavnika. Rijeka, Pedagoški fakultet.

169. Крњајић, С.(1993): О неким методолошким проблемима проучавања интерперсоналних односа. Зборник Института за педагошка истраживања, Београд, Институт за педагошка истраживања.
170. Krnjajić, S.(2002): Socijalni odnosi i obrazovanje. Beograd, Bodex.
171. Krnjajić, S.(2007): Pogled u razred. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
172. Крнета, Д. & Марјановић, А. (1987): Извори конфликата између ученика и наставника у основној школи. Сарајево, Наша школа.
173. Кретић, Д.(1996): Психолошки речник. Београд, Савремена администрација.
174. Кујунџић, Н. (1982): Теорија одгоја. Загреб, Педагошки рад, 5-6.
175. Куленовић, А. (1988): Конструкција и евалуација инвентара за испитивање вриједносног система и важности улога. Бања Лука, Сазнања бр.5-6.
176. Lavrnja, I.(1985): Učenik kao subject obrazovanja. Rijeka, Izdavački centar.
177. Lalić, N.(2005): Nastavnik kao creator klime u odeljenju. Bo Vaspitanje mladih za demokratiju (ured.) Joksimović, S. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
178. Lalić- Vučetić, N.(2007): Podsticanje učenika pohvalom i nagradom. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
179. Лакета, Н.(1985): Међусобни односи ученика и наставника у савременој школи. Београд, Настава и васпитање, бр.5.
180. Lewis, C.R., Schaps, e.& Watson, M.(1995): Beyond the pendulum:Creating challenging and caring school. Phi Delta Kappan, 76, 7, 547-555.
181. Лекић, Ђ. (1980): Методологија педагошког истраживања. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
182. Lesourne, J.(1993): Obrazovanje i društvo, izazovi 2000g. Zagreb, Educa.
183. Linton, R.(1975), Kulturološke osnove ličnosti, Varšava.
184. Malić, J.& Mužić, V.(1981): Pedagogija. Zagreb, Školska knjiga.
185. Mandić, P. (1980): Humanizacija odnosa u školi. Sarajevo, Prosvjetno-pedagoški zavod.
186. Mandić, T.(2003): Komunikologija. Psihologija komunikacije. Beograd, CLIO.
187. Mapp, K.L.(2002): Having their say: parents describe how and why they are involved in their children' education. Annual Conventions of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
188. Marentič-Požarnik, B., ur.(1995): Izazov raznolikosti. Stil spoznavanja učenja, mišljenja. Nova Gorica, Educa.
189. Marinković, J.(1995): Učitelj-umetnik ili znatlija. Zagreb, Školske novine,br.5.

190. Matijevič, M.(1994): Humor u nastavi. Zagreb, UNA-MTV.
191. Matijevič, M.(1994): Ponovo u pragu školskog pluralizma. Pluralizam u odgoju i školstvu. Zagreb, katehetski salezijanski centar.
192. Macheder, M.(1995): Suradujmo. Osijek.
193. Meichenbaum, D.L., Butler& Gruson, L.(1981): Toward a conceptual model of social competence: in Wine, J.D.& Smye, M.D.(eds): Social competence (36-60). New York: The Guilford Press.
194. Meyers, C.& Jones, T.(1993): Promoting active learning. San-Francisco, L.Jussey-Bass Publisher.
195. Milanović- Nahod, S. & Janjetović, D.(2004): Nastavni programi i uspeh učenika. Bo Znanje i postignuće. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
196. Miller, G.R. & Steinberg, M.(1975): Between people: A new analysis of interpersonal communication. Chicago, Science Research Associates.
197. McConnell, S.R. & Odom, S.L. (1999): A multimeasure performance- based assessment of social competence in young children with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education. Vol.19, No.2, 67-75.
198. McClelland, C.D.(1985): Human Motivation. Glenview, Scott. Foresman and Company.
199. McFall, R.M. (1982): A review and reformulation of the concept of social skills, Behavioral Assessment, Vo.4, 1-33.
200. Milat, J.(2005): Pedagogija- teorija osposobljavanja. Zagreb, Školska knjiga.
201. Milić, A.(2001): Sociologija porodice. Beograd, Čigoja.
202. Милијевић, С.(1993): Педагошке иновације у теорији и наставној пракси. Бања Лука, Глас.
203. Miljević-Ridički,R., Maleš, D.& Rijavec, M.(2001): Odgoj za razvoj. Zagreb, Alinea.
204. Милићевић, М.Ђ. (1871): Историја педагогије. Београд, Државна штампарија.
205. Milošević, N.(2004): Porodica i socijalno ponašanje dece. Bo Krnjajić, S.(prir.) Socijalno ponašanje učenika 9107-128). Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
206. Миовска-Спасева, С.(2005): Прагматистичката педагогија и основното образование. Скопје, Селектор.

207. Мирасчиева, С.(2007): Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во основното училиште. Штип, "2-ри Август...
208. Michelson, L.& Mannarino, A. (1986): Social skills training with children: research and clinical application: in P.S Strain, M.J. Guranlick & H.M. Walker (eds).: Chidren's social behavior: development, assessment and modification (373-406). Orlando, Academic Press.
209. Mougniotte, A.(1995): Odgajati za demokratiju. Zagreb, Educa.
210. Mužić, V.(1986): Metodologija pedagoškog istraživanja. Sarajevo, Svjetlost.
211. Müri, P.(1989): Chaos. Management. Die creative Führungsphilosopihe., München, Heyne.
212. Наставникот и квалитетот на образованието (2007): Зборник на трудови од научна расправа, (изд.) Тимовски, В., Скопје, КИТАНО.
213. National Research Council (1991): In the Mind's Eye: Enhancing Human Performance. Washington D.C., national Academy Press.
214. Neill, S.(1994): Neverbalna komunikacija u razredu. Zagreb, Educa.
215. Nelsen, Dž. (2001): Pozitivna disciplina. Čačak, Inter Gradex Trade.
216. Николовски, Т.(2001): Статистика во психологијата. Скопје, Универзитет "Св.Кирил и Методиј,.-Филозофски факултет.
217. Oakes, J. (1986): Educational Indicators: A Guide for Policy Markers.
218. Obdržalek, Z. (1971): O pedagoškom upravljanju školom, Moderni tokovi u pedagoškoj znanosti. Zagreb, Školska knjiga.
219. Obrazovanje i usavršavanje učitelja, ured. Špijunović, K.(2003). Užice, Učiteljski fakultet.
220. Odgoj i obrazovanje za život u demokratskom društvu (1997). Zagreb, HPKZ.
221. Olweus, D.(2004): Building at school: what we can know and what we can do. Oxford, Blackwell Publishing.
222. Orhani, Z. (2006): Psikologjia e motivacionit dhe motivimi gjatë të nxënit. Tiranë, ADA.
223. Pavišić, G.S.(1987): Uticaj nastavnikovih očekivanja na učenikovo postizanje uspeha. Zbornik- Nastava u suvremenoj školi. Zagreb, Školske novine.
224. Pastuović, N.(1997): Trajna izobrazba učitelja. Zagreb, Napredak 1.
225. Pease, A.(1991): Govor tijela. Ljubljana-Zagreb, Založba Mladinska knjiga.
226. Pedagogija, ur.Šimleša, P.(1981). Zagreb, PKZ.

227. Pedagoška enciklopedija 1, (1989). Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
228. Pedagoška enciklopedija 2, (1989). Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
229. Педагошки речник 1, (1967). Београд, Завод за издавање уџбеника социјалистичке Р.Србије.
230. Педагошки речник 2, (1967). Београд, Завод за издавање уџбеника социјалистичке Р.Србије.
231. Педагошки речник (2002), составил: Лешкоски, И., Библиотека Постаменти, Скопје.
232. Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Cuilkin, M.L., Howes, S., Lunn Kagan, S.& Yazejian, N.(2000): The relation of preschool child care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. Child development, 72, 5.
233. Pere- Klermon, A.(2004): Socijalna interakcija i intelektualni razvoj. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
234. Петковски, К., Ламева, Б, Миленковска, В. (2004): Интегрална евалвација како основа за функционално инспекторирање. Кочани, Европа.
235. Petrovič, I.(1996): Pogled u budučnost. Zagreb, Školske novine.
236. Petz, B.(1981): Osnove statističke metode za nematematičare. Zagreb, SNL.
237. Pešić, M. i sarad. (1998): Pedagogija u akciji- metodološki priručnik. Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
238. Pianta, R.C.(1994): Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. Journal of School Psychology, 32, 15-32.
239. Pianta, R.C.& Walsh, D.(1996): High-risk children in the school: Creating sustaining relationships. New York. Routledge.
240. Pianta, R.C.(1999): Enhancing relationships between children and teacher. Washington: American Psychological Association.
241. Pivac, J.(1995): Škola u svjetu promena. Zagreb, Filozofski fakultet.
242. Pithers, R.T.(1995): Teacher stress research: problems and progress. British Journal of Educational Psychology, Vol.65., No.4.
243. Požarnik, M.B.(1978): Kvalitet interakcije nastavnik-učenici kao značajni factor efikasnosti nastave. Zbornik 11 Instituta za pedagoška istraživanja. Beograd, Prosveta.

244. Poljak, V.(1991): Didaktika. Zagreb, Školska knjiga.
245. Половина, Н.(2007): Системска анализа сарадње школе и породице. Кај сарадња школе и породице, прирел. Половина, н.& Богуновиќ, Б. Институт за педагошка истраживања, Београд, Чигоја штампа.
246. Поповски, К.(1998): Успешен наставник. Скопје, НИРО "Просветен работник,,.
247. Правилник за начинот и постапката за вршење на инспекциски надзор на просветната инспекција, (2006). Скопје, Службен весник бр.86.
248. Прирачник за наставници: Интеркултурно образование, (2007). Скопје, Фондација Институт отворено општество-Македонија.
249. Прирачник на Инспекцијата (1993), ОФСТЕ.
250. Радовановиќ, И.(1998): Понашање наставника као фактор социјалне климе у разреду. Зборник-Вредновање и рејтинг основне школе. Београд, Учитељски факултет.
251. Ракич, Б.(1983): Ко сам ја- сусрет са собом. Г.Милановац.
252. Ратковиќ, М.(1996): Школа у променама. Београд, Учитељски факултет-ЦУРО.
253. Ratković, M. (1987): Obrazovanje za ražvoj. Zagreb, Školske novine.
254. Ратковиќ, М.(1996): Школа у променама. Београд, Полит.
255. Ратковиќ, М.(2001): Интеракције ученик-наставник-родитељ. Београд, Директор школе, бр.1.
256. Ратковиќ, М.(2003): Наставник у реформи школе. Сремски Карловци, Каирос
257. Reardon, K.K.(1998): Interpersonalna komunikacija. Gdje se misli susreću. Zagreb, Alinea.
258. Rich, J.M.(1988): Competition in education. Educational Theory, Vol.38, No.2.
259. Rijavec, M.(1994): Čuda se ipak dogadaju. Zagreb, IEP.
260. Ристевска, С.(1998): Односот на наставникот кон личноста на ученикот. Скопје, педагошки завод на Македонија.
261. Rogers,K.(1985): Kako postati ličnost. Beograd, Kultura.
262. Rot, N.(1983): Osnove socijalne psikologije. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

263. Rohner, R.P.(1984): Handbook for the study of parental acceptance and rejection. Centre for study of parental acceptance and rejection. The University of Connecticcut.
264. Ryan, K, Cooper, J.M.(1988): Those Who can Teach. Boston, Houghton Miffin Company.
265. Sadker,P.M.& Sadker, M.D.(1995): Mesuesit, shkollat dhe shoqeria. Tiranë, Eureka.
266. Saw, R.(1992): Teacher Training. London, Cogan Page.
267. Savović, B.(2002): Disciplinski problemi u osnovnoj i srednjoj školi: mišljenje nastavnika. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja br.34 (259-270). Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
268. Sameroff, A.J.& Emde.R.(1989): Relationships disturbance in early childhood. New York, Basic Books.
269. Santrock, A.J.(1999): Life-span development. Boston, McGraw Hill Collage.
270. Sweeting, H.& West, P.(2001): Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. Research Papers in Education, Vol.16., No.3 (225-246).
271. Svrdlin, D. (2003): Novo i staro u vaspitanju. Sarajevo, Grafokomerc.
272. Slavin, R.91997): Cooperative learning among students: in Stern, D. & Huber, G.(eds.): Active learning for students and teachers: reports from eight countries. Frankufrt aim Main: Peter Lang/OECD.
273. Soar, R.S.& Soar, R.M.(1987): Classroom climate: in Dunkin, M.J. (eds.), Teaching and teacher education- the international encyclopedia. Sydney.
274. Spasenović, V.& Milanović-Nahod, S.(2001): Stavovi učenika prema problemima i potrebama naših škola. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja br.33. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
275. Spasenović, V.(2006): Kvalitet socijalnih odnosa učenika i njihovo školsko postignuće- doktorska disertacija. Beograd, Filozofski fakultet.
276. Спасеновић, В.(2008): Вршњачки односи и школски успех. Београд, Чигоја.
277. Sprinthall, R.C., Sprinthall, N.A. & Oja, S.N. (1998): Educational psychology. Boston, McGraw Hill.
278. Spitzberg, B.H. & Cupach, W.R. (1984): Interpersonal communication competence. Beverly Hills, Sage.
279. Stevanović, M. 91996): Odgoj u obitelji i školi. Pula.

280. Stevanović, M.& Ajanović, Dž.(1997): Školska pedagogija. Varaždinske Toplice, Tonimir.
281. Stevanović, M.(2001): Didaktika. Rijeka, Express digitalni tisak.
282. Stevanović, M.(2004): Škola po mjeri učenika. Varaždinske Toplice, Tonimir.
283. Stoll, L.& Fink, D.(2000): Mijenjamo naše škole. Zagreb, Educa.
284. Strugar, V.(1993): Biti učitelj. Zagreb, HPKZ.
285. Suzić, N.(1998): Kako motivisati učenike. Sarajevo, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
286. Сузић, Н.(2000): Особине наставника и однос ученика према настави. Београд, Папирус-ЦУРО.
287. Sutherland, K.S. (2000): Promoting positive interaction between teachers and students with emotional/ behavior disorders. Preventing School failure, Vol.44, No3.
288. Schmak, R.R.(1988): Learning Strategies and Learning Styles. New-York-London, Plenum Press.
289. Teachers who teach Teachers (1995): Rusell, T.& Korthagen, F.(eds.). London-Washington, D.C., Falmer Press.
290. Teacher Demand and Suppley. The Labour Market for Teachers. OECD, Paris, Education Committee.
291. The Training for Teachers (1990). Paris, OECD.
292. The Teacher Today- Tasks, Conditions, Policies, (1990). OECD, Paris, Education Committee.
293. Tomić, Z. (2003): Komunikologija. Beograd, Čigoja.
294. Torres, C.R.M.(1997): Bez reforme obrazovanja učitelja neće biti ni reforme odgoja. Zagreb, Napredak 1.
295. Trnavac, N. (1996): Disciplina učenika- izmedu pedagogije vodenja i pedagogije emancipacije. Autonomija ličnosti i vaspitanje (181-193). Beograd, pedagoško društvo Srbije.
296. Trnavac, N. & Dordević, J. (1998): Pedagogija. Beograd, Naučna knjiga.
297. Trnavac, N.(2006): Disciplinska lestvica kao indicator nivoa i kvaliteta vaspitnog delovanja nastavnika. Beograd, Inovacije u nastavi br.4 (5-20).
298. Tubbs, S.L., Moss, S.(1977): Human Communication. New York, Random House.

299. Faber, A., Mazlish, E., Nyberg, L.& Templeton, A.R.(2000): Kako razgovarati s djecom da bi bolje učila. Zagreb, Grafički zavod Hrvatske.
300. Feistein, S.G. (2005): The spirit of generosity: service learning in a pre-service teacher education program.www.eric.ed.gov.
301. Feldam, R.S.& Rimé, B. (Eds.)(1991): Fundamentals of nonverbal behaviour. Cambrigde: Cambrigde University Press.
302. Flander, N.A. (1970): Analyzing Teaching Behavior. Massechusetts, Addison-Wesley Publishing Company.
303. Фуко, М.(1997): Надзирати и кажњавати. Нови Сад, Издавачка књижарица Зорана Стојановића.
304. Fulgosi, A., Lazić, B.(1966): Kako naši učenici i nastavnici vrednuju različite osobine nastavnika. Pedagoški rad, 9-10, Zagreb.
305. Fullan, M.(1993): Change Forces. London, The Falmer Press.
306. Fullan, M.(2001): Kuptimi i Ri i Ndryshimit në Arsim. Tiranë, Edualba.
307. Führ, M.(2001): Some aspects of form and function of humor in adolescences. Humor: International Journal of Humor Research, No.1.
308. Filipović, N.(1984): Didaktika 1. Sarajevo, Svjetlost.
309. Filipović, N.(1988): Didaktika 2. Sarajevo, Svjetlost.
310. Havelka, N. (1992): Socijalna percepcija. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
311. Хавелка, Н.(1996): Психологија међуљудских односа у образовању. Београд, Учитељски факултет- ЦУРО.
312. Havelka, N.(2000): Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
313. Hamilton, C.E.& Howes, C. (1992): A comparison of young children's relationships with mother and teacher. U:R.C. Pianta, Relationships between children and non-parental adults: New direction in child development. San Francisco, Jossey-Bass.
314. Hamre, B.K.& Pianta, R.C.(2001): Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child development, 72, 2, (625-638).
315. Hartup, W.W.(1985): Relationships and their significance in cognitive development. In Hinde, R.A et al.(eds.) Social relationships and cognitive development. Oxford, Oxford University Press.

316. XXX: Osnove suvremene pedagogije. (1999). Zagreb. Hrvatski pedagoško književni zbor.
317. Hewstone, M.& Stroebe, W.(2003): Uvod u socijalnu psihologiju. Europske perspective, Zagreb, Naklada Slap.
318. Hendrick, C. & Hendrick, S.S.(2000): Close relationships. London, Sage Publications.
319. Hentkovski, D.(2005): Iz škole. Dali učenika pustiti s lanca. Beograd, CLIO.
320. Herder, J.G.(1962): Misli o filozofiji istorije. Varšava.
321. Howes, C.(2000): Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. Social development, 9(2), 192-204.
322. Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1996): School Improvement in an Era of Changes. New York, Basic Books.
323. Ђаковић, Ј.& Ђаковић, Н.(2004): Планирање и припремање за наставу. Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства.
324. Đerić, I.(2005): Participacija učenika u školskom životu. Bo vaspitanje mladih za demokratiju. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
325. Đorđević, J.(1975): Opšta pedagogija- intelektualno vaspitanje. Beograd, NIP JŽ.
326. Ђорђевић, Ј.& Поткоњак, Н. (1986): Педагогија. Beograd, Naučna knjiga.
327. Ђорђевић, Ј.(1988): Типови личности наставника. Нови Сад, Педагошка стварност бр.1.
328. Ђорђевић, Б.& Ђорђевић, Ј.(1988): Ученици о својствима наставника. Београд, Просвета.
329. Shaffer, D.R.(2000): Social& Personality development. USA: Wadsworth Thomason Learning.
330. Ševkušić, S.(2003): Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, Beograd, IPI.
331. Ševkušić, S. & Spasenović, V.(2004): Unapredivanje socijalnih veština učenika. Bo Milanović-Nahod, S. & Šaranović-Božanović, N.(prir.): Znanje i postignuće 9148-166). Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
332. Шевкушић, С. (2004): Наставник и социјално понашање ученика. Во Социјално понашање ученика. Београд, Чигоја штампа.

333. Sheridan. S.M.(1995): Building social skills in the classroom. Bo Goldstein, S. (eds.) Understanding and managing children's classroom behavior (375-396). New York, John Wiley & Sons.

Интернет адреси:

www. bena.com/ewinters/styles.html

www. teacher-students relation.edu.htm

www.teaching-secrets.com

www.glencoe.cm/ps/teachingtoday/educationupclose.phtml/7

www.britanica.com/eb/article-39100-61k

www.aare.edu.au/07pap/lei07023.pdf

www.aare.edu.au/02pap/sul02200.htm

www.JustThink.org

school-staff-issues.suite101.com/.../social_networking_sites_and_teacher_integrity

www.informaworld.com/.../ content-content=a911745429-db==all-junptype=rss

www.koroval.nsw.edu.au/.../Primary school/abid/.../defma.aspx

СОДРЖИНА

ВОВЕД . . . . . 1 - 5

ПРВ ДЕЛ

ТЕОРЕТСКА РАЗРАБОТКА НА ПРОБЛЕМОТ. . . . . 6 - 6

1. Актуелизација на проблемот за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование. . . . . 7 - 9
2. Историски осврт на проблематиката за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . .9 - 9

2.1. Осврт кон односите меѓу воспитувачите и воспитаниците во првобитната заедница. . . . . 10 - 11

2.2. Осврт на односите меѓу воспитувачите-наставниците и воспитаниците-учениците во робовладателското општествено-економско уредување. 11- 14

2.3. Осврт на односите меѓу воспитувачите-наставниците и воспитаниците-учениците во феудалното општествено-економско уредување. . . . . .15 - 16

2.4. Осврт за односите меѓу воспитувачите-наставниците и воспитаниците-учениците во капиталистичкото општествено-економско уредување и поновото време. . . . . 16 - 23

3. Пристап кон прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование. . . . . 24 - 25

3.1. Значењето на квалитетот во некои одредени општествени подрачја. . . . . 25 - 26

3.2. Квалитет и квалитетност на основното образование. . . . . 26 - 28

3.3. Определување и предуслови за квалитет на основното образование. . . . . 29 - 33

3.4. Индикатори за определување на квалитетот на воспитно-образовниот процес на ниво на основното образование. . . . . .33 - 35

3.4.1.Определување на квалитетот на наставата, воннаставните, слободните активности и учењето во основното образование. . . . . .36 - 37

3.5. Квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците

во основното образование. . . . . .37 - 38
3.5.1. Фази на постигнување на квалитет во односите меѓу наставниците и учениците во основното образование . . . . . 39 - 42
3.5.2. Услови за постигнување на квалитет на односите меѓу наставниците и учениците од основното образование. . . . . 42 - 43
3.6. Законска регулатива и поставеност на основното образование во Р. Македонија во услови на современо транзиционо општество. . . . . 43 - 44
4. Детерминираноста и каузалноста на односите на релација општество, воспитание и личност. . . . . 44 - 49
5. Карактеристики на односите меѓу наставниците и учениците од воспитен, социјален, емоционален и културен аспект. . . . . 50 - 50
5.1. Воспитниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет. . . . . .50 - 54
5.2. Социјалниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет. . . . . 55 - 60
5.2.1. Социјалната компетенција и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . .60 - 62
5.3. Емоционалниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет. . . . . .62 - 66
5.4. Културниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет. . . . . 66 - 70
5.4.1. Културата и нејзините аспекти во релација на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . .70 - 71
5.4.2.Позначајни модели на културата и детерминираноста на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . .71 - 73
5.4.3. Одредени функции на културата и нивната значајност во односите меѓу наставниците и учениците. . . . . 73 - 75
6. Односите меѓу наставниците и учениците од основното образование и нивниот квалитет. . . . . 75 - 78
6.1. Одредени толкувања и дефиниции на прашањето за квалитет на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . 78 - 82
6.2. Класификации на односите меѓу наставниците и

учениците. . . . . .83 - 83
6.3. Одредени детерминанти и предизвици на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет . . . . . .84 - 87
6.4. Позначајни истражувања поврзани со квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците и нивното севкупно влијание врз учениците. . . . . 87 - 94
7. Дефинирање на основни поими. . . . . 94 -104
8. Основни теории и пристапи за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . 104 - 104
8.1. Одредени теории за квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . 104 -106
8.2. Позначајни пристапи кон односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет. . . . . 107 -110
9. Непосредноста и посредноста во односите меѓу наставниците и учениците во основното образование и нивниот квалитет. . . . . 110 -112
10. Интерперсоналните односи меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет во основното образование. . . . . 112 -117
11. Видови водење, воспитниот стил на наставниците и квалитетот на нивниот однос со учениците во основното образование. . . . . 117 -123
12. Кооперација, компетиција и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование. . . . . .123 -128
13. Комуникацијата, нејзините видови и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование. . . . . ..128 -132
13.1. Интеракцијата во комуникацијата и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . 133 -135
13.2. Интерперсоналната комуникација и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . 136 -137
13.2.1. Интерперсоналната комуникација, однесувањето, компетенцијата и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . .137 -139
13.2.2. Позначајни истражувања за интерперсоналната комуникација и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . 139 -141
13.3. Невербалната комуникација и квалитетот на односите меѓу

наставниците и учениците. . . . . 141 - 146
13.4. Рефлективната комуникација и квалитет на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . .146 - 148
13.5. Емпатијата услов за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование. . . . . .148 - 150
14. Хуморот нова димензија за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците во основното образование. . . . . .150 - 153
15. Социоемоционалната клима и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование. . . . . .153 - 154
15.1. Дефинирање на поимот и постоечките термини за социоемоционалната клима во контекст на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . .154 - 158
15.2. Социоемоционалниот развој на учениците од основното образование и квалитетот на односите со наставниците. . . . . .159 - 160
15.3. Значењето и влијанието на социоемоционалната клима врз квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . .160 - 163
16. Мотивацијата на учениците од основното образование и детерминираноста на квалитетот на нивниот однос со наставниците. . . . . .163 -172
16.1. Видови мотивација и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . .172 -173
16.1.2. Наградувањето на учениците и квалитетот на нивниот однос со наставниците. . . . . .173 - 175
16.1.2. Бодрењето, храбрењето, подршката, разбирањето, грижата и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . 175 - 177
16.1.3. Пофалбата и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . 177 - 178
16.1.4. Примерот и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . 179 - 180
16.1.5. Опомената, прекорот, навредата, казната и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . . 180 - 184
17. Наставните, вонаставните, вонучилишните, слободните активности и квалитетот на односите меѓу наставниците и

учениците од основното образование. . . . . .184 - 189
18. Наставникот и квалитетот на односите со учениците во основното образование. . . . . 190 - 190
18.1. Создадениот модел на наставникот, наставникот како модел и квалитетот на односите со учениците. . . . . 191 - 194
18.2. Очекувањата на наставниците и квалитетот на нивниот однос со учениците. . . . . 194 - 196
18.3. Личноста на наставникот и квалитетот на односите со учениците. . . . . 196 - 201
18.4. Професионалноста, професионалниот развој на наставникот и квалитетот на односите со учениците. . . . . .201 - 203
19. Учениците од основното образование и квалитетот на нивните односи со наставниците. . . . . 204 - 204
19.1. Создадениот модел на учениците за наставниците и квалитетот на нивните односи во основното образование. . . . .204 - 209
19.2. Создадениот модел на учениците за себе и квалитетот на односите со наставниците. . . . . 209 - 212
19.3. Очекувањата на учениците и квалитетот на нивниот однос со наставниците. . . . . .212 - 215
19.4. Личноста на ученикот и квалитетот на односите со наставниците. . . . . 215 - 221
20. Родителите и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование. . . . . 221 - 223
20.1. Односите меѓу родителите и нивните деца-ученици во основното образование. . . . . .223 - 227
20.2. Очекувањата на родителите од своите деца-ученици, од нивните наставници и квалитетот на меѓусебните односи. . . . . 227 - 230
20.3. Соработката на родителите со наставниците и квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците. . . . .230 - 233
ВТОР ДЕЛ
МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТАП КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО. . . . . 234 - 234
КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО. . . . . 235 - 238
1. Предмет на истражувањето. . . . . 238 - 238

2. Дефинирање на основните поими на предметот на истражување. . . . . 238 - 240
3. Цел и задачи на истражувањето. . . . . 240 - 242
4. Хипотези на истражувањето. . . . . 242 - 244
5. Варијабли на истражувањето. . . . . 244 - 244
6. Примерок на истражувањето. . . . . 245 - 249
7. Методи, техники и инструменти на истражувањето. . . . . 249 - 249
7.1. Методи на истражувањето. . . . . 249 - 250
7.2. Техники на истражувањето. . . . . 250 - 250
7.3. Инструменти на истражувањето. . . . . 250 - 254
8. Организација и реализација на истражувањето. . . . . 254 - 256
9. Обработка на податоците на истражувањето. . . . . 256 - 257
ТРЕТ ДЕЛ
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО . . . . . 258 - 259
I. ПРИСТАП КОН АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ДОБИЕНИТЕ РЕЗУЛТАТИ СПОРЕД ПРИМЕНЕТИТЕ ТЕХНИКИ, ИНСТРУМЕНТИ И ПОСТАВЕНИТЕ ХИПОТЕЗИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО . . . . . 260 - 260
1. Анализа и интерпретација на резултатите од систематското набљудување . . . . . 260 - 260
1.2. Анализа и интерпретација на резултатите од систематско набљудување на наставата во одделенска и предметна настава . . . . . 261 - 264
1.3. Анализа и интерпретација на резултатите од систематско набљудување на наставата изведена на македонски и на албански наставен јазик . . . . . 264 - 272
1.4. Анализа и интерпретација на резултатите од систематско набљудување на воннаставните активности во одделенска и предметна настава . . . . . 272 - 276
1.5. Анализа и интерпретација на резултатите од систематско набљудување на воннаставните активности изведени на македонски и албански наставен јазик . . . . . 276 - 282
1.6. Компаративна анализа и интерпретација на резултатите од

систематско набљудување на наставата и воннаставните активности во одделенска и предметна настава . . . . . 282 - 287
2. Анализа и интерпретација на резултати од анкетирањето. . . . . 287 - 288
2.1. Анализа и интерпретација на резултатите од анкетирањето на учениците . . . . . 288 - 340
2.2. Анализа и интерпретација на резултати од анкетирањето на наставниците . . . . . 340 - 382
2.3. Анализа и интерпретација на резултати од анкетирањето на родителите . . . . . 382 - 429
3. Анализа и интерпретација на резултати од полудирективниот интервју . . . . . 429 - 431
3.1. Анализа и интерпретација на податоците добиени од учениците и наставниците преку примена на полудирективниот интервју . . . . . 431 - 475
ЧЕТВРТИ ДЕЛ
ЗАКЛУЧНИ СОЗНАНИЈА, КОНСТАТАЦИИ И ПРЕПОРАКИ . . . . . 476 - 490
ЛИТЕРАТУРА . . . . . 491 - 509
СОДРЖИНА . . . . . 510 - 516
ПРИЛОЗИ . . . . . 517 -542

ПРИЛОЗИ

ПРОТОКОЛ НА НАБЉУДУВАЊЕ СО СКАЛА НА ПРОЦЕНКА

Град:_____ Дата:_____
Основно училиште: _____
Одделение: а) IV б) VII
Наставен јазик: а) Македонски б) Албански
Наставен предмет: _____
Вид : а) Настава б) Воннаставна активност
Времетраење: _____

Категории на односи	Димензии на односи	Карактеристики	Нико-гаш	Поне-когаш	Секо-гаш
Непосредни интерперсонални односи	Социјални и емоционални	Водител и контролор на комуникацијата			
		Во комуникација вклучува повеќе ученици			
		Заедничко одлучување			
		Взаемно разбирање, договарање			
		Применува хумор			
Видови на поставување, влијание, водење - воспитен стил -	Автократски, анархичен и демократски	Наметнува сопствена волја			
		Бара послушност од ученици			
		Нема контрола , è стихиен			
		Ја почитува личноста и правата на учениците			
		Прикажува верба во учениците			
		Мотивира ученици			
		Казнува ученици			
		Пофалува ученици			
Положба и однос меѓу целите на учесниците	Кооперација и Компетиција	Взаемна соработка помеѓу ученици			
		Пријателски односи			
		Спремност за помагање на други			
		Чуствителност за заеднички интерес			

ЗАБЕЛЕШКА :

АНАЛИЗА НА НАБЉУДУВАНОТО :

ЗАКЛУЧОК:

НАБЉУДУВАЧ : _____

ДАТА: _____

ПРАШАЛНИК ЗА УЧЕНИЦИ

ПОЧИТУВАН УЧЕНИКУ!

Пред Тебе е прашалник со прашања искажани во облик на претпоставки или тврдења кои се однесуваат на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Ти се обраќаме од причина што Ти како ученик си запознаен со воспитно-образовниот и социјалниот аспект на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното училиште. Те молиме истиот прашалник да го пополниш во целост.

Прашалникот содржи прашања од неколку видови. Првиот дел на прашањата се однесуваат на одредени општи податоци за Тебе а поголемиот дел од останатите прашања се од од видот на чек-листа со скала на проценка што значи дека на нашите препоставки и тврдења Ти треба да одговориш со знакот "Х " за присуство и за степенот на присуство на истите. Останатите прашања се од комбиниран и отворен тип на кои одговараш со заокружување и изнесување на Твоите сопствени мислења и ставови во неколку реченици.

ПРАШАЛНИКОТ Е АНОНИМЕН!

Твоите искрени одговори ќе допринесат не само за ова истражување туку и за подобрување и унапредување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Ти благодариме

ОПШТИ ПОДАТОЦИ

1. Пол
   а) машки б) женски

2. Одделение
   а) IV б) VII

3. Училишен успех
   а) одличен/а в) добар/а
   б) многу добар/а г) задоволителен/а

4. Статус на вработеност на родителите
   а) двајцата вработени
   б) само едниот вработен
   в) двајцата невработени

П Р А Ш А Њ А

1. Според Твое мислење, како наставникот се поставува кон учениците?
   (означете со "Х" на местото од скалата според карактеристиката на поставување)

Карактеристики на поставување	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Добар водител (поставува јасни правила, дава инструкции, објаснувања)			
Праведен (во односот, во наставата, воннаставните активности, екскурзии)			
Ги сака учениците (им пружи внимание, се грижи, заинтересиран/а за нив, има ведар пристап)			
Вклучува повеќе ученици во комуникација (ги гледа во очи и ги именува кога им се обраќа, поеднакво ги третира, ангажира)			
Контролор (наредува, доминира, бара, се однесува надмоќно, хиерархиски)			
Хуман однос кон учениците (ја уважува и почитува личноста на ученикот, правата на учениците)			

2. Според Твое мислење за што се наставниците посебно заинтересирани? (означете со "Х" на местото од скалата според карактеристиката за што се заинтересирани)

Карактеристика на заинтересираност	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Училишниот успех на ученикот			
Однесување на ученикот			
Личниот напредок на ученикот			
Проблемите на ученикот			
Сопствениот рејтинг како наставник			
Остварување на сопствената работа			
Ништо посебно			

3. Во однос на учениците,според Твое мислење наставникот што практикува? (означете со "Х" на место од скалата според карактеристиката што ја практикуваат)

Карактеристика што ја практикува	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Пофалува			
Пофалува усно			
Пофалува писмено			
Пофалува со гестови			
Охрабрува			
Охрабрува со покажување на верба			
Охрабрува со вклучување во активности			
Охрабрува усно			
Охрабрува писмено			
Мотивира			
Мотивира усно			
Мотивира со оценка			
Мотивира со ангажирање			
Мотивира со гестови, покажувања			

4. Според Твое мислење добар наставник е.

_____

_____

_____

_____

5. Кои се според Твое мислење основните карактеристики на квалитетен однос меѓу наставниците и учениците? _____

_____

_____

_____

_____

6. Според Твое мислење наставникот што применува кон учениците? (означете со "Х" на место од скалата според карактеристиката на применување)

Карактеристика што применува	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Наградува			
Наградува вербално			
Наградува писмено			
Наградува со ангажирање			
Наградува со гестови,движења,итн			
Наградува со храна,пијалоци			
Наградува со предмети,подароци			
Казнува			
Казнува физички,телесно			
Казнува усно, со зборови			
Казнува со гестови, гримаси,поглед			
Казнува со неангажирање			
Казнува писмено, со оценки,итн			

7. Според Твое мислење какви односи постојат меѓу наставниците и учениците? (означете со "Х" на место од скалата според видот на односи)

Видови односи	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Пријателски односи (отвореност, искреност, взаемно почитување, разбирање, слушање, толерантност, трпеливост, итн)			
Заеднишко донесување на одлуки и договарање (за настава, учење, однесување, воннаставни активности,итн			
Непријателски односи (ладни, одбојни односи, нетрпеливост, непочитување, несоработливост,негрижа,омраза,итн)			
Взаемна соработка (меѓусебно делење, преговарање, активно слушање, поставување на прашања, заинтересираност за доброто на другиот, уважување и почитување на достоинство			

8. Според Твое мислење што допринесува за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците?

_____

_____

9. Каков вид на пристап според Твое мислење има наставникот кон ученикот? (означете со "Х" на место од скалата според видот на пристап)

Видови на пристап	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Подржува централизиран, затворен пристап (одлучува сам, одлуките често ги наметнува, инсистира да има последен збор, наметнува своја волја, итн.)			
Подржува само одредени ученици (користи разни постапки и средства според потребите и барањата на "омилените"ученици, работи со одредена група на ученици, нивно форсирање,итн)			
Подржува недоследен пристап (има нејасен пристап, често ги менува одлуките, постапките, истовремено има или нема "омилени"ученици, често се води според моменталната ситуација, расположение, итн.)			
Подржува отворен пристап (уважува, заинтересиран е за меѓусебното почитување, соработка, договарање, одлучување, кон сите исто и праведно пристапува и постапува,итн.)			

10. Според Твое мислење каква училишна клима поттикнува наставникот? (означете со "Х" на место од скалата според видот на поттикнување)

Карактеристика која ја поттикнува	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Позитивност			
Чуство на припадност			
Верба во другите			
Пријатност			
Рамноправност			
Доверливост			
Радост			
Почитување на различностите			
Соработка			
Прифаќање на другиот			
Постигнување на повисоки цели			
Индивидуален развој			

11. Дали учествуваш на некоја одредена активност во Твоето училиште?

а) Да б) НЕ

Ако учествуваш тогаш наведи ја активноста/ите _____

_____

_____

12. Според Твое мислење дали наставниците поинаку се однесуваат кон тебе во наведените подрачја ? (заокружи ги одговорите за кои сметаш дека наставниците имаат поинаков однос кон тебе)

а) настава
б) воннаставни активности
в) додатна настава
г) дополнителна настава
ѓ) екскурзии
д) проекти
е) работилници-семинари

Зошто наставниците имаат поинаков однос? _____

_____

_____

13. Според Твое мислење кои се најчестите проблеми кои се појавуваат и влијаат врз односите меѓу наставниците и учениците?

_____

_____

_____

_____

_____

14. Дали учениците допринесуваат за поквалитетни односи меѓу наставниците и самите ученици?

а) ДА б) НЕ в) НЕ ЗНАМ

Сега заокружи ги соодветните одговори кои според Твое мислење кога се зборува за односите се многу битни за наставниците:

а) учениковото општо добро
б) пожелното однесување на ученикот
в) личниот напредок на ученикот
г) немање на лични проблеми кај ученикот
ѓ) друго _____

15. Дали досега си разговарал, дискутирал и слично за односите што постојат меѓу учениците и наставниците во твоето училиште и тоа со некој наставник, со родители, со другар/другарка, со друго лице, итн.?

а) ДА б) НЕ в) НЕ ЗНАМ

Ако си одговорил потврдно, тогаш наведи за кој одреден аспект од прашањето за односи си разговарал, со кого и на кој начин! _____

_____

_____

ПРАШАЛНИК ЗА НАСТАВНИЦИ

ПОЧИТУВАН НАСТАВНИКУ!

Пред Вас е прашалник со прашања искажани во облик на претпоставки или тврдења кои се однесуваат на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Ви се обраќаме од причина што Вие како наставник сте запознаени со воспитно-образовниот и социјалниот аспект на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното училиште. Ве молиме истиот прашалник да го пополните во целост.

Прашалникот содржи прашања од неколку видови. Првиот дел на прашањата се однесуваат на одредени општи податоци за Вас а поголемиот дел од останатите прашања се од од видот на чек-листа со скала на проценка што значи дека на нашите препоставки и тврдења Вие треба да одговорите со знакот "X " за присуство и за степенот на присуство на истите. Останатите прашања се од комбиниран и отворен тип на кои одговарате со заокружување и изнесување на Вашите сопствени мислења и ставови во неколку реченици.

ПРАШАЛНИКОТ Е АНОНИМЕН!

Вашите искрени одговори ќе допринесат не само за ова истражување туку и за подобрување и унапредување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Ви благодариме

ОПШТИ ПОДАТОЦИ

1. Пол
   а) машки б) женски

2. Возраст
   а) помалку од 35 години б) од 35-45 години
   в) од 45-55 години г) над 55 години

3. Степен на образование кое го поседувате
   а) основно в) вишо
   б) средно г) високо

4. Должина на работното искуство (стаж)
   а) до 10 години в) од 20 до 30 години
   б) од 10 до 20 години г) над 30 години

5. Работите како наставник во:
   а) Одделенска настава б) Предметна настава

П Р А Ш А Њ А

1. Според Ваше мислење, како се поставувате кон учениците?
   (означете со "Х" на местото од скалата според карактеристиката на поставување)

Карактеристики на поставување	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Добар водител (поставува јасни правила, дава инструкции, објаснувања)			
Праведен (во односот, во наставата, воннаставните активности, екскурзии)			
Ги сака учениците (им пружи внимание, се грижи, заинтересиран/а за нив, има ведар пристап)			
Вклучува повеќе ученици во комуникација (ги гледа во очи и ги именува кога им се обраќа, поеднакво ги третира, ангажира)			
Контролор (наредува, доминира, бара, се однесува надмоќно, хиерархиски)			
Хуман однос кон учениците (ја уважува и почитува личноста на ученикот, правата на учениците)			

2. Според Ваше мислење за што како наставник сте посебно заинтересирани?
(означете со "Х" на местото од скалата според карактеристиката за што се заинтересирани)

Карактеристика на заинтересираност	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Училишниот успех на ученикот			
Однесување на ученикот			
Личниот напредок на ученикот			
Проблемите на ученикот			
Сопствениот рејтинг како наставник			
Остварување на сопствената работа			
Ништо посебно			

3. Во однос на учениците,според Ваше мислење што практикувате?
(означете со "Х" на место од скалата според карактеристиката што ја практикуваат)

Карактеристика што ја практикувате	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Пофалува			
Пофалува усно			
Пофалува писмено			
Пофалува со гестови			
Охрабрува			
Охрабрува со покажување на верба			
Охрабрува со вклучување во активности			
Охрабрува усно			
Охрабрува писмено			
Мотивира			
Мотивира усно			
Мотивира со оценка			
Мотивира со ангажирање			
Мотивира со гестови, покажувања			

4. Според Ваше мислење добар наставник е:

_____

_____

_____

_____

5. Кои се според Ваше мислење основните карактеристики на квалитетен однос меѓу наставниците и учениците?

_____

_____

_____

_____

6. Што според Ваше мислење применувате кон учениците?
(означете со "Х" на место од скалата според карактеристиката на применување)

Карактеристика што применувате	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Наградува			
Наградува вербално			
Наградува писмено			
Наградува со ангажирање			
Наградува со гестови,движења,итн			
Наградува со храна,пијалоци			
Наградува со предмети,подароци			
Казнува			
Казнува физички,телесно			
Казнува усно, со зборови			
Казнува со гестови, гримаси,поглед			
Казнува со неангажирање			
Казнува писмено, со оценки,итн			

7. Според Ваше мислење какви односи постојат меѓу Вас како наставник и учениците? (означете со "Х" на место од скалата според видот на односи)

Видови односи	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Пријателски односи (отвореност, искреност, взаемно почитување, разбирање, слушање, толерантност, трпеливост, итн)			
Заеднишко донесување на одлуки и договарање (за настава, учење, однесување, воннаставни активности,итн			
Непријателски односи (ладни, одбојни односи, нетрпеливост, непочитување, несоработливост,негрижа,омраза,итн)			
Взаемна соработка (меѓусебно делење, преговарање, активно слушање, поставување на прашања, заинтересираност за доброто на другиот, уважување и почитување на достоинство			

8. Според Ваше мислење што придонесува за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците?

_____

_____

_____

_____

9. Каков вид на пристап според Ваше мислење имате како наставник кон учениците? (означете со "X" на место од скалата според видот на пристап)

Видови на пристап	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Подржува централизиран, затворен пристап (одлучува сам, одлуките често ги наметнува, инсистира да има последен збор, наметнува своја волја, итн.)			
Подржува само одредени ученици (користи разни постапки и средства според потребите и барањата на "омилените"ученици, работи со одредена група на ученици, нивно форсирање,итн)			
Подржува недоследен пристап (има нејасен пристап, често ги менува одлуките, постапките, истовремено има или нема "омилени"ученици, често се води според моменталната ситуација, расположение, итн.)			
Подржува отворен пристап (уважува, заинтересиран е за меѓусебното почитување, соработка, договарање, одлучување, кон сите исто и праведно пристапува и постапува,итн.)			

10. Според Ваше мислење каква училишна клима поттикнувате?
(означете со "X" на место од скалата според видот на поттикнување)

Карактеристика која ја поттикнувате	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Позитивност			
Чуство на припадност			
Верба во другите			
Пријатност			
Рамноправност			
Доверливост			
Радост			
Почитување на различностите			
Соработка			
Прифаќање на другиот			
Постигнување на повисоки цели			
Индивидуален развој			

11. Според Ваше мислење кои се проблемите кои се појавуваат и влијаат врз односите меѓу наставниците и учениците?

_____

_____

_____

_____

12. Дали сте учествувале на некој семинар, работилница, итн. За односите меѓу наставниците и учениците во основното образование?

а) ДА б) НЕ в) НЕ ЗНАМ

Ако сте одговориле потврдно тогаш наведете го насловот, времето и времетрасењето на обуката! _____

_____

_____

13. Дали учествувате или организирате активности во училиштето?

а) ДА б) НЕ

_____

Ако сте одговориле потврдно наведете ја активноста/ите _____

_____

14. Според Ваше мислење дали постои разлика во односот меѓу Вас како наставник и учениците во наведените подрачја? (заокружете ги соодветните одговори за кои сметате дека имате различен однос со учениците)

а) настава
б) воннаставни активности
в) додатна настава
г) дополнителна настава
ѓ) екскурзии
д) проекти од заеднички интерес
е) работилници-семинари

Зошто? _____

_____

_____

_____

15. Според Ваше мислење дали учениците допринесуваат за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците?

а) ДА б) НЕ в) НЕ ЗНАМ

_____

Сега заокружете ги соодветните одговори кои според Ваше мислење допринесуваат за поквалитетни односи меѓу наставниците и учениците:

а) општото добро на ученикот
б) пожелното однесување на ученикот
в) личниот напредок на ученикот
г) немање на лични проблеми кај ученикот
ѓ) друго _____

16. Дали досега сте разговарале, дискутирале, и сл. за односите меѓу наставниците и учениците во основното училиште на пример:со некој наставник, на родителска, на стручни активи, на наставнички совети, состаноци, итн.?

а) ДА б) НЕ в) НЕ ЗНАМ

Ако сте одговориле потврдно, тогаш наведете за кој одреден аспект од прашањето за односи сте разговарале и на кој начин _____

_____

ПРАШАЛНИК ЗА РОДИТЕЛИ

ПОЧИТУВАН РОДИТЕЛУ!

Пред Вас е прашалник со прашања искажани во облик на претпоставки или тврдења кои се однесуваат на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Ви се обраќаме од причина што Вие како родител на дете-ученик сте запознаени со воспитно-образовниот и социјалниот аспект на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното училиште. Ве молиме истиот прашалник да го пополните во целост.

Прашалникот содржи прашања од неколку видови. Првиот дел на прашањата се однесуваат на одредени општи податоци за Вас а поголемиот дел од останатите прашања се од од видот на чек-листа со скала на проценка што значи дека на нашите препоставки и тврдења Вие треба да одговорите со знакот "X " за присуство и за степенот на присуство на истите. Останатите прашања се од комбиниран и отворен тип на кои одговарате со заокружување и изнесување на Вашите сопствени мислења и ставови во неколку реченици.

ПРАШАЛНИКОТ Е АНОНИМЕН!

Вашите искрени одговори ќе допринесат не само за ова истражување туку и за подобрување и унапредување на квалитетот на односите меѓу наставниците и учениците во основното образование.

Ви благодариме

ОПШТИ ПОДАТОЦИ

1. Пол
   а) машки б) женски

2. Возраст
   а) помалку од 35 години
   б) од 35-45 години
   в) од 45-55 години
   г) над 55 години

3. Степен на образование кое го поседувате
   а) основно в) вишо
   б) средно г) високо

4. Статус на вработеност на родителите
   а) двајцата вработени
   б) само едниот вработен
   в) двајцата невработени

5. Вашето дете учи во:
   а) IV одделение б) VII одделение

П Р А Ш А Њ А

1. Според Ваше мислење, како наставникот се поставува кон учениците?
   (означете со "Х" на местото од скалата според карактеристиката на поставување)

Карактеристики на поставување	**Никогаш**	**Понекогаш**	**Секогаш**
Добар водител (поставува јасни правила, дава инструкции, објаснувања)			
Праведен (во односот, во наставата, воннаставните активности, екскурзии)			
Ги сака учениците (им пружи внимание, се грижи, заинтересиран/а за нив, има ведар пристап)			
Вклучува повеќе ученици во комуникација (ги гледа во очи и ги именува кога им се обраќа, подеднакво ги третира, ангажира)			
Контролор (наредува, доминира, бара, се однесува надмоќно, хиерархиски)			
Хуман однос кон учениците (ја уважува и почитува личноста на ученикот, правата на учениците)			

2. Според Ваше мислење за што се наставниците посебно заинтересирани? (означете со "Х" на местото од скалата според карактеристиката за што се заинтересирани)

Карактеристика на заинтересираност	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Училишниот успех на ученикот			
Однесување на ученикот			
Личниот напредок на ученикот			
Проблемите на ученикот			
Сопствениот рејтинг како наставник			
Остварување на сопствената работа			
Ништо посебно			

3. Во однос на учениците,според Ваше мислење наставникот што практикува?
(означете со "Х" на место од скалата според карактеристиката што ја практикуваат)

Карактеристика што ја практикува	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Пофалува			
Пофалува усно			
Пофалува писмено			
Пофалува со гестови			
Охрабрува			
Охрабрува со покажување на верба			
Охрабрува со вклучување во активности			
Охрабрува усно			
Охрабрува писмено			
Мотивира			
Мотивира усно			
Мотивира со оценка			
Мотивира со ангажирање			
Мотивира со гестови, покажувања			

4. Според Ваше мислење добар наставник е.

_____

_____

_____

_____

5. Кои се според Ваше мислење основните карактеристики на квалитетен однос меѓу наставниците и учениците? _____

_____

6. Што според Ваше мислење наставникот кон учениците применува? (означете со "Х" на место од скалата според карактеристиката на применување)

Карактеристика што применува	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Наградува			
Наградува вербално			
Наградува писмено			
Наградува со ангажирање			
Наградува со гестови,движења,итн			
Наградува со храна,пијалоци			
Наградува со предмети,подароци			
Казнува			
Казнува физички,телесно			
Казнува усно, со зборови			
Казнува со гестови, гримаси,поглед			
Казнува со неангажирање			
Казнува писмено, со оценки,итн			

7. Според ваше мислење какви односи постојат меѓу наставниците и учениците? (означете со "Х" на место од скалата според видот на односи)

Видови односи	Никогаш	Понекогаш	Секогаш
Пријателски односи (отвореност, искреност, взаемно почитување, разбирање, слушање, толерантност, трпеливост, итн)			
Заеднишко донесување на одлуки и договарање (за настава, учење, однесување, воннаставни активности,итн			
Непријателски односи (ладни, одбојни односи, нетрпеливост, непочитување, несоработливост,негрижа,омраза,итн)			
Взаемна соработка (меѓусебно делење, преговарање, активно слушање, поставување на прашања, заинтересираност за доброто на другиот, уважување и почитување на достоинство			

ДОПОЛНИТЕЛНИ ПРАШАЊА ПРОИЗЛЕЗЕНИ ПРИ ТЕКОТ НА ОСТВАРУВАЊЕТО НА ПОЛУДИРЕКТИВНИОТ ИНТЕРВЈУ

УЧЕНИЦИ

1. Што мислиш дали надворешниот изглед, возраста на наставниците влијае врз квалитетот на односите меѓу учениците и наставниците?. Дали влијае врз твоите односи со наставниците?.
2. Што мислиш за личноста на наставниците, дали истото е вашно, дали влијае врз квалитетот на твоите односи со нив како наставници?.
3. Колку е значајна блискоста помеѓу учениците и наставниците?. Што мислиш за тактилните допири (погалување, тапкање по рамо, гушкање, итн) меѓу наставниците и учениците?. Дали и што ти смета?.
4. Според тебе дали доволно се води разговор помеѓу учениците и наставниците?. Најчесто за што се разговара?. Дали им се посветува доволно време и простор на истите?.
5. Колку е важно да се знае за личниот живот на наставниците?.
6. Што мислиш за примената на хуморот?. Дали хуморот влијае врз квалитетот на односите со наставниците?. Кој вид на хумор ти се допаѓа, а кој не?.

НАСТАВНИЦИ

1. Дали ги познавате доволно вашите ученици?. Еве како личности?.
2. Дали сметате дека треба да постојат и други предуслови за да се има квалитетни односи со учениците?.
3. Дали сметате дека имате доволно време за да им се посветите на унапредувањето на квалитетот на односите со учениците?.
4. Што мислите за организациската поставеност на училиштето, педагошко-психолошката служба и слично, дали истите можат да допринесат за поквалитетни односи меѓу Вас и учениците?.
5. Што мислите за вашата иницијална обука?. Дали доволно Ве подготвило за остварување на добри односи со учениците?.
6. Ме интересира вашето мислење за обуките?. Колку се од помош?. Дали сте учествувале на некоја обука која третирала некој аспект од односите со учениците?. Што мислите за истата, какви искуства имате?.