

**УНИВЕРЗИТЕТ “СВЕТИ КИРИЛ И МЕТОДИЈ”
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА**

**ПОСЛЕДИПЛОМСКИ СТУДИИ ПО
МЕНАџМЕНТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО**

**МЕНАџИРАЊЕ НА ПРОЦЕСОТ НА СЛЕДЕЊЕ И
ВРЕДНУВАЊЕ НА НАСТАВНИОТ КАДАР ВО
ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА
- МАГИСТЕРСКИ ТРУД**

**КАНДИДАТ:
Пејроска Јулија**

**МЕНТОР:
Проф. Д-р.Најнаша Анџелоска Галевска**

Скопје, 2009 година

СОДРЖИНА:

ВОВЕД.....	1
I - Теоретски аспекти на истражувањето	3
1. Поставеност и потреба од промени во основно образовниот систем во Република Македонија.....	5
1.1. Карактеристики на образовниот систем во Република Македонија.....	5
1.2.Промени во училиштето како организациски систем.....	9
1.3. Училишна структура.....	11
1.4. Училишна култура.....	13
1.5. Училишна клима	16
1.6. Мисија на училиштето.....	21
1.7. Што е тоа добро училиште?.....	24
РЕФЕРЕНЦИ.....	29
2. Следење и вреднување на наставникот во основните училишта.....	31
2.1. Карактеристики на наставничката професија - успешен наставник	31
2.2. Улогата на наставникот во наставата и другата воспитно-образовна работа.....	32
2.3. Што значи успешен наставник?.....	34
2.4. Причини за воведување на континуирано следење и вреднување на работата на наставниците.....	35
2.5. Цели на следењето и вреднувањето на наставниците.....	37
2.6. Мозни ефекти од следењето и вреднувањето на наставниците.....	38
2.7. Основни предуслови за успешно остварување на вреднувањето на наставниците.....	38
2.8. Методолошки аспекти на следењето и вреднувањето на наставникот Општ методолошки пристап (<i>квантитативен или квалитативен</i>).....	40
2.9. Видови на следење и вреднување на наставникот.....	43
2.10. Методи, постапки и техники за следење и прибирање на податоци за работата на наставникот.....	46
2.11. Планирање и организација на следење и вреднување на наставникот....	48

2.12. Изработка на план за следење и вреднување на секој наставник.....	48
2.13. Реализација на планираните активности - следење и формално проценување на работата на наставникот и неговите резултати.....	50
2.14. Анализа на информациите за постигањата на наставникот и сумативно вреднување на неговото работење.....	51
2.15. Предлагање и преземање активности за натамошно унапредување на работата на наставникот.....	52
2.16. Можност на наставникот за напредување во кариерата (CAREER DEVELOPMENT).....	52
2.17. Услови и критериуми за напредување на наставниците во кариерата.....	55
2.18. Резултатите од вреднувањето на наставниците во функција на вреднување на училиштето - евалуација на училиштето.....	57
2.19. Директорот како организатор и вреднувач на постигнувањата од работата на наставникот.....	58
2.20. Самовреднување на наставникот.....	65
2.21. Портфолија - Вреднување на вештините, постигнувањата, креативноста, инвентивноста и предаденост на работата на наставникот.....	67
РЕФЕРЕНЦИ.....	71
3. Менаџерски функции на директорот.....	72
3.1. Планирање.....	78
3.2. Организирање.....	80
3.3. Екипирање.....	83
3.4. Раководење.....	88
3.5. Контрола.....	93
РЕФЕРЕНЦИ.....	106
II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	
1. Пристап кон проблемот.....	108
2. Предмет на истражувањето.....	111
3. Дефинирање на основните поими на предметот на истражувањето.....	112
4. Цел на истражувањето.....	112

5. Карактерот на истражувањето.....	112
6. Задачи на истражувањето.....	112
7. Хипотези на истражувањето	
Генерална хипотеза.....	113
Посебни хипотези за ставовите на наставниот кадар.....	114
Посебни хипотези во однос на ставовите на директорите.....	114
8. Методи на истражувањето.....	115
9. Техники и инструменти на истражувањето.....	115
10. Опис на инструментите.....	116
11. Примерок на истражувањето	116
12. Организација и тек на истражувањето	116
III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО	
1.Анализа на резултатите од Анкетен лист за наставници.....	118
2.Квалитативна анализа и верификација на посебните хипотези за наставниците.....	140
3. Квантитативна анализа од Интервју на директори од основни училишта.....	135
4. Квалитативна анализа и верификација на посебните хипотези за директори од основни училишта.....	154
ЗАКЛУЧОК.....	157
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	161
ПРИЛОЗИ	

Вовед

Во услови на транзиционен период на нашата држава кога на повеќе степени од организациски нивоа на уредување се врши реструктурирање на веќе утврдените начини на функционирање на системот, се создаваат нови повисоки вредности на новото време.

Голема претпазливост се посветува на образованието, како процес со кој не се експериментира но тоа не значи да се дозволи тој сектор на државна дејност да го прегази времето.

Имено тоа и не е случај имајќи го предвид фактот дека во образованието на сите негови нивоа се воведени помалку или повеќе промени кои сами за себе говорат за тенденциите во образованието кон модернизација и осовременување на наставниот процес.

Почнувајќи од делови на наставни подрачја, разновидни воведени или поакцентирани методи на наставната работа, формите и облиците на изведување на наставната работа и начинот и пристапот на усвојување на знаењата како битен фактор на образованието, па се до обука на директорите за менаџирање со училиштата и подигнување на нивото на образованост на наставниот кадар преку многу обуки за примена на современа образовна технологија се показател за воведување на поинакви од постоечките пристапи кон образовниот процес и поставување на стратешките цели на образованието на државно ниво на еден поинаков начин од веќе добро досега познатиот.

Во таквиот процес на осовременување на образовниот процес и постигнување на видни разлики меѓу повеќе субјекти како учесници во воспитно образовниот процес се предвидуваат нови позитивни законски норми следење, вреднување, оценување на наставниот кадар како фактор кој ќе влијае на подобрување на квалитетот на образованието.

За овој дел битно влијание има менаџерот на училиштето и тоа од повеќе аспекти на неговите функции како директор- менаџер на воспитно-образовна институција.

Поаѓам од фактот дека еден менаџер е одговорен за развојните цели на училиштето, реализирањето и остварувањето на годишната програма на училиштето отука и неговата должност да води грижа за работата на наставниот кадар негово усовршување, следење, советување, помагање,

водење, оценување и слично, но сето тоа да е систематизирано, стручно, навремено, во континуитет.

Опфатеноста на овој процес во работата на менаџерите, начинот на спроведување на ова осетливо и битно прашање беше мојот мотив да споведам истражување на менаџирањето како процес кој се одвива од страна на менаџерот во училиштето во врска со спроведувањето на следењето и вреднувањето на работата на наставниот кадар во училиштата денес во новото плуралистичко општество.

ТЕОРЕТСКИ АСПЕКТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Вовед

Во услови на транзиционен период на нашата држава кога на повеќе степени од организациски нивоа на уредување се врши реструктурирање на веќе утврдените начини на функционирање на системот, се создаваат нови повисоки вредности на новото време.

Голема претпазливост се посветува на образованието, како процес со кој не се експериментира но тоа не значи да се дозволи тој сектор на државна дејност да го прегази времето.

Имено тоа и не е случај имајќи го предвид фактот дека во образованието на сите негови нивоа се воведени помалку или повеќе промени кои сами за себе говорат за тенденциите во образованието кон модернизација и осовременување на наставниот процес.

Почнувајќи од делови на наставни подрачја, разновидни воведени или поакцентирани методи на наставната работа, формите и облиците на изведување на наставната работа и начинот и пристапот на усвојување на знаењата како битен фактор на образованието, па се до обука на директорите за менаџирање со училиштата и подигнување на нивото на образованост на наставниот кадар преку многу обуки за примена на современа образовна технологија се показател за воведување на поинакви од постоечките пристапи кон образовниот процес и поставување на стратешките цели на образованието на државно ниво на еден поинаков начин од веќе добро досега познатиот.

Во таквиот процес на осовременување на образовниот процес и постигнување на видни разлики меѓу повеќе субјекти како учесници во воспитно образовниот процес се предвидуваат нови позитивни законски норми следење, вреднување, оценување на наставниот кадар како фактор кој ќе влијае на подобрување на квалитетот на образованието.

За овој дел битно влијание има менаџерот на училиштето и тоа од повеќе аспекти на неговите функции како директор- менаџер на воспитно-образовна институција.

Поаѓам од фактот дека еден менаџер е одговорен за развојните цели на училиштето, реализирањето и остварувањето на годишната програма на училиштето отука и неговата должност да води грижа за работата на наставниот кадар негово усовршување, следење, советување, помагање,

водење, оценување и слично, но сето тоа да е систематизирано, стручно, навремено, во континуитет.

Опфатеноста на овој процес во работата на менаџерите, начинот на спроведување на ова осетливо и битно прашање беше мојот мотив да споведам истражување на менаџирањето како процес кој се одвива од страна на менаџерот во училиштето во врска со спроведувањето на следењето и вреднувањето на работата на наставниот кадар во училиштата денес во новото плуралистичко општество.

I - Теоретски аспекти на истражувањето

Современите трендови на образованието наметнаа нови барања во поглед на местото и улогата на директорот на училиштето. Новото време бара директори кои ќе имаат визија за развојот на училиштето и кои ќе бидат способни да ја реализираат неговата мисија, кои ќе умеат да воспостават план за развој на училиштето, а потоа како добри организатори и успешни евалuatorи да го реализираат и институционализираат планираното. За таа цел, пак неопходно е да бидат вешти комуникатори и добри мотиватори, подготвени да се справат со многу предизвици, да се снајдат во непознати проблем - ситуации, да донесуваат и спроведуваат одлуки при решавање проблеми. Особено е важно да умеат да создадат тим и клима на високи очекувања за успех, како кај наставниците, така и кај учениците.

Многу често, застапено е мислењето дека лидерите се луѓе со посебна харизма и авторитет. Значи, покрај образованието и талентот, потребни се некои “вродени” водствени карактеристики кои треба да се надградуваат и постојано да се дополнуваат со стручни знаења, вештини и способности за водење кон успех и развој на училиштето. Ако се имаат во вид потребите од стручни знаења тогаш е јасно дека оние успешни наставници што покажале солидни резултати и интерес за сопствен професионален развој, со соодветна менаџерска едукација би можеле да станат успешни директори на училиште.

Квалитетен воспитно - образовен процес во кој учениците ќе напредуваат во своите постигнувања не го прави само директорот на училиштето. Од голема важност за квалитетен наставен процес имаат и наставниците тие треба да се добро едуцирани, позитивни личности кои пред се си ја сакаат професијата и да се посветени на позивот кој го избрале, а воедно да не застанат таму каде што почнала нивната кариера со завршувањето на формалното образование или вработувањето во образовниот систем. Напротив тие треба да се трудољубиви и љубопитни за новитетите во образовната светска свера, а тоа подразбира да се интересираат за новите современи достигнувања во областа на наставата и наставниот процес односно да ги продлабочуваат своите знаења со оние кои се трендовски достигнувања во подрачјата со кои се занимаваат и

слично. Ова за да може да се реализира, поттикнува, следи, вреднува потребна е организирано, континуирано, систематизирано, следење и вреднување на наставниот кадар во воспитно - образовниот процес, со цел идентификација на потребите кои ги имаат наставниците во една училишна средина, се разбира проценување на нивното однесување, постигнувањето во работата и нивно унапредување, од страна на директорот на училиштето.

Директорот на училиштето е директно одговорен за квалитетна реализација на дејноста на училиштето, а тоа подразбира да ја организира воспитно образовната работа, да избере наставен и стручен кадар за да може да ја реализира воспитно образовната настава но и да го организира и процесот на следење и вреднување на наставниот кадар, да ја врши педагошко - инструктивната улога во колективот и да овозможи напредување на наставниот кадар и кариерен развој на секој наставник.

Во контекст на ова, во теоретскиот пристап кон проблемот на истражување ќе се зборува за поими релевантни на менаџирање на процесот на следење и вреднување на наставниот кадар во основните училишта.

1. Поставеност и потреба од промени во основно образовниот систем во Република Македонија

1.1. Карактеристики на образовниот систем во Република Македонија

“Гледам парк, уреден убав. Зеленило, дрвца - млади фиданки. Во него луѓе: возрасни и деца. И младите и старите како да се отсекогаш тука, чиниш се стопиле во зеленилото. А зад него, зад фиданките и зеленилото, убава зграда. Во дворот неописливо живо, чиниш сенешто како да се натпреварува кој побрзо да стаса некаде. Местово е неслучајно и личи на училиште. Тоа, тоа и е. Да тоа е “Светлина”. Место на надежи и воздишки. Мечтаења, илузии, сомнежи и желби. Место за почит во кое секој е добре дојден.”¹

Роберт Димитровски за училиштето запишал како слободен минувач гледа на таа така прекрасна кревка средина во урбаната џунгла односно населена средина. Тука несомнено ќе се согласите се создава слика на мир, љубов, чистина, спокојство во наизглед бучна атмосфера од детскиот дагор се издига маѓепснички прав на волшебство од сказните и басните, а темата е иднината.

Како што кажал Ханс Кристијан Песталоци познат светски педагог “ако сакаш да ја видиш иднината на твојата држава погледни во училишниот двор и се што ќе видиш таму, исто е како да ја гледаш иднината тогаш.”

Во историјата познати се многубројни обиди, видови, облици на организирано образование на младите. Сведоци сме на разновидноста на целите кои сакале да се постигнат во тој процес на организирано воспитание и образование несомнено секогаш блиски со потребите на современото живеење и стратешки цели на државата. Па така се сретнуваат цели и задачи на образованието со воени и борбени вештини, односно со едукација на младината за механички и технички обуки за оспособување за работа со машини, односно образување на учениците и граѓаните за подигнување на приноси од земјоделието и сточарството, заштитување од болести на луѓето, посевот и добитокот и многу други кои не е возможно да се набројат на едно место доколку не е тоа темата која се обработува.

¹ Димитровски Р. “Училишна типологија” 2000г. стр.10

Денес во повеќе делови од светот разновидноста на воспитно - образовниот процес се задржал и е во функција на луѓето, но е условен од повеќе причини како најкарактеристични се издвојуваат:

- географско - климатската условеност,
- природни капацитети и ресурси,
- развиеноста на државата,
- државното внатрешно уредување,
- доминацијата на традициите внатре во државите,
- слоевитоста на населението по финансиска моќ или
- образовна моќ.

За нашите простори во денешно време е карактеристично следното, нашата земја во предградието на деведесетите години од дваесетиот век се осамостои и е во премин од едно во друго политичко - општествен систем и повеќе од една деценија се наоѓаме во така наречена транзиција, која всушност имаше и денес има многу големо влијание на целокупниот воспоставен систем на воспитание и образование во нашата држава.

Претходно нашата држава била во еден мозаик на поширока зедница на поголем простор во поинаков систем на подреденост на односите во државното функционирање.

Значи во минатото пред осамостојувањето на нашата држава сме биле едно делче од мозаикот во тој целосен систем, на тој начин сме биле дел од еден систем на воспитание и образование.

Внатре во границите на делот од целокупниот систем било организирано самостојно систематско воспитание и образование, па така по осамостојувањето постоел систем на организирано воспитание и образование.

Тоа содржело систематизираност на сите нивоа со развиени мрежи на:

- предучилишно воспитание и образование,
- основно задолжително воспитание и образование,
- средно воспитание и образование,
- високо воспитание и образование,
- научно - истражувачки институти,
- образование за возрасните,
- посебни (специјални) училишта (за деца со посебни образовни потреби, односно за деца со пречки во физичкиот

и во психичкиот развој (оштетен слух, вид, тешкотии во говорот, во менталниот развој и сл.)

- установи за основно музичко и балетско образование (за ученици со посебни афинитети и интерес за музиката и балетот освен редовното основно училишта да посетува и основно училиште)
- други установи - ученички домови (за ученици каде нема училишта а со цел опфаќање на истите во процесот на образование), детски домови (за организирано користење на слободното време на учениците надвор од училишните институции организирани во интересовни групи т.н. секции)²

Овој образовен систем продолжи да функционира и во периодот на т.н. транзиција која без малку навршува две децении. Во меѓувреме се превзедоа повеќе зафати од централно ниво на осовременување на наставата или само делови од наставниот процес, реализирани преку проектни активности до внесување во концептот на системот на образование. Се проширија можностите на влез на приватниот капитал во образованието, се модернизираа поголем дел од наставните програми, се воведоа современи информатичко - технолошки опреми во установите, се едуцираа вработените за примена на информатичко - компјутерска технологијата во наставниот процес, се воведоа наставен предмет информатика, се изработи стратегија за образованието во Република Македонија, се премина кон децентрализација на предучилишното, основното и средното образование, се воведоа правна измена во законодавството за задолжително средно образование и деветгодишно задолжително основно образование, при тоа возрасната граница за започнување на основното образование се спушти на 5 (пет) годишна возраст. Сето наброено и неспоменато во помала или поголема мера укажува на потреба и пристап кон промени во образованието како систем, но непобитен факт е тоа дека сеуште остануваат многу недопрени потреби за промена, меѓу кои: преоптовареност на учениците, обемен фонд на наставни и задолжителни предмети, летаргичност меѓу наставниот кадар, недостаток на воспитната компонента во образовниот процес како неodelив сегмент од образованието, напуштање на моралните вредности како столбови на

² Камберски. К. "Предучилишно и основното воспитание и образование во Република Македонија" 2000г стр.39-55

културна граѓанска заедница и многу други, кои во суштина го расипуваат домот за тоа дека образованието е на здрави темели и на вистински пат кон успехот и целта.

Како и да е, нашиот денешен образовен систем, има потреби од промени, модифицирање, усовршување и слично и тој процес не е добро да престане затоа што само на таков начин спирално се оди нагоре. Впрочем мораме да признаеме дека тој таков каков што е денес воспитно - образовен систем има скелет на кој може одлично да се потпре еден квалитетен современ и модерен воспитно образовен систем.

Современиот, македонски, образовен систем, својата основа ја има во Уставот на Република Македонија, донесен во 1991 година. Според членовите 44, 45, 46 од Уставот³; Секој има право на образование. Образованието е секому достапно под еднакви услови. Основното образование е задолжително и бесплатно. Со наведените уставни определби Република Македонија се декларира како држава којашто го афирмира правото на граѓанинот на образование, како едно од основните човекови права, со обврска на сите граѓани, под еднакви услови, да им обезбеди задолжително и бесплатно образование.

Република Македонија прави огромни напори да создаде современ образовен систем кој што во целост ќе ги респектира специфичностите на државата, но кој, истовремено, треба да биде компатибилен со современите европски и светски системи, а да одговора како на сегашните актуелни потреби, така и на потребите на времето што доаѓа. Затоа, тој мора да биде степенест, единствен и еластичен, да одговара на сегашните и идните потреби на трудот, општеството и човекот, да го зголеми општото фундаментално образование за целата генерација и да оспособува за вклучување во трудот и за натамошното образование. Респектирајќи ги идните развојни трендови, како и спецификите и интересите на индивидуата, системот на образование мора да биде и флексибилен. Притоа, од вонредно значење е изградбата на специфичен однос кон образованието како систем. Напуштањето на пристапот на еднаквост и просечност што поскоро треба да се замени со

³ Устав на Република Македонија, НИП “Магазин 21”-Скопје, 1991г, страна 19.

преферирање на креативност, иновативност и потенцирање на високи очекувања.⁴

Системот на образованието во Република Македонија се состои од четири циклуси, и тоа: предучилишно, основно, средно и високо образование. Во рамките на секој од наведените циклуси постојат различни варијанти по вертикала и хоризонтала. Секој сегмент на воспитно - образовниот систем на Република Македонија е организиран во мрежа за опфатност на сета популација и секое парче од секој сегмент преставува засебно организационен и правен субјект.

1.2. Промени во училиштето како организациски систем

Во Република Македонија, во сите општини, постојат основни училишта, што овозможува речиси целосен опфат на популацијата со задолжително основно образование. Основните училишта се разликуваат меѓу себе, како во правниот статус, така и по својата големина. Постојат централни основни училишта, со правен статус и подрачни училишта кои се основаат во населени места со помал број жители, немаат статус на правно лице и се во состав на некое централно училиште.

Во литературата за дефинирање на поимот училиште се наидува на различни дефиниции, толкувања, тези во кои најчесто стои:

“Училиштето е сложена и целосообразна средина на свесни индивидуи, насочени кон остварување заеднички цели или училиштето е средина во која компактно вообличените програмски целини се реализираат во функција на остварување на основната цел: давање квалитетна образовна услуга од компетентни индивидуи за таа цел, како примарна задача”

(Генов, К.)

Училиштето како воспитно-образовна организација претставува сложен, комплексен, динамичен, отворен и целосообразен организациски систем. Станува збор за специфичен организациски систем. Тоа произлегува од сознанието дека воспоставувањето на функционална училишна организација со соодветно организационо дизајнирана структура има, пред се за цел и задача да продуцира такви активности кои ќе доведат до високи достигнувања

⁴ Димитровски Р. “Менаџмент на училишната инфраструктура”-Здружение за истражување, наука и обука-Битола 1999г стр.12-13

и резултати на учениците. Тоа практично значи дека централно место имаат резултатите на учениците. Нивото на овие резултати на учениците е детерминирано од средината во која работи училиштето или, поточно речено, од верувањата, вредностите и очекувањата на општествената средина.⁵

Организирањето претставува комплексен процес на воспоставување, прилагодување и поттикнување на извршувањето на нормите и односите меѓу луѓето. Основните принципи на процесот на организирањето се: воспоставување на правила на однесување за подредените; дефинирање на правила за пристојност и одговорност; определување на начини на пренесување на компетенциите на подредените и потребата за култура на организацијата.

Организирањето претставува деловна рамка за менаџментот. Процесот на менаџментот се одвива меѓу луѓето, но внатре во организацијата. На методите на менаџментот и на организациската структура влијаат следните фактори:

- луѓето;
- природата на работата;
- деловните системи и процедури (произлегуваат од природата на работата).

Како заеднички карактеристики за образовните институции, од аспект на карактерот на нивната организација, можат да се наведат следните:

- Во училиштата, вработените се со релативно доста висок степен на образование, а се од многу различни области и струки.
- Во училиштата се реализираат процеси кои се повторуваат, но и се еднократни. Затоа организациската структура на училиштето е динамична категорија, којашто е потребно постојано да се прилагодува на потребите однатре, но и од окружувањето.
- Во училиштата постои висок степен на хетерогеност меѓу учесниците во воспитно-образовниот процес. Во тој контекст, постојат големи

⁵ Петковски К. и Алексова М. "Водење на динамично Училиште" Биро за развој на образованието стр.20

разлики меѓу: наставниците, како носители на дејноста и другите вработени (стручни соработници во наставата, административниот и техничкиот персонал); самите наставници во поглед на возраста, степенот на образование, струката; целите на наставниците и на учениците; членовите на различните потсистеми или категории на вработените во поглед на подготвеноста за постигнување на заедничките цели, преку вложување на различен напор и енергија.

Не постои готов рецепт за тоа како треба да се организираат училиштата. Според тоа, секое училиште си има своја организациска структура, организациска култура и организациска клима. Организациската структура, култура и клима треба да се такви да овозможуваат успешно спроведување на организациската мисија.

Организациската структура, во принцип, има три димензии:

1. **Комплексност:** димензија којашто произлегува од хиерархијата и поделбата на работата.
2. **Формализација:** димензија којашто укажува на постоење на политики, процедури, разни правила.
3. **Централизација:** димензија којашто укажува на тоа дали моќта на одлучување во организацијата е сконцентрирана или не. Тоа подразбира да се знае: кој е одговорен, што е предмет на неговата одговорност (за што одговара), кому одговара, каква е неговата одговорност (морална, материјална, дисциплинска, казнена).⁶

1.3. Училишна структура

Сите училишта имаат многу слични образовни цели и задачи. Поединечните образовни активности или реализацијата на наставниот план и програма кои се усвоени ќе зависат од интерпретацијата на овие цели и задачи внатре во секоја институција. Активностите го опфаќаат и вклучуваат званичниот наставен план и програма (курукулум) што училиштата го имаат прифатено и треба да го спроведат заедно со другите широки подрачја на активности кои интегрирано го определуваат целиот курикулум на

⁶ Петковски К. и Алексова М. ”Водење на динамично Училиште” Биро за развој на образованието стр.17-18

училиштето. Од интерпретацијата на овој цел курикулум ќе зависи и неговата рефлексија врз заедничките вредности, верувања и приоритети, а кои, всушност, се краткорочни цели и задачи или долгорочни цели на училишната заедница и нејзината околина. Овие споделени вредности ја конституираат културата на училиштето. Избраните активности ќе рефлектираат едно приспособување помеѓу вредностите и верувањата, односно културата на луѓето во институцијата и крајните цели на оние во пошироката околина кои ја помагаат организацијата. Колективното прифаќање на припадност кон ова работење на организацијата, со цел да се изведат овие активности, ќе се насочи и одрази во соодветна управувачка или менаџерска структура за поддршка на договорената политика и придружните процедури. Сложеноста на образовните организации бара соодветни менаџерски структури за да се подобри и поддржи ефективниот и ефикасен развој во спроведувањето на целиот курикулум. Што се однесува до културната перспектива, овие структури и процеси се сами за себе културни достигнуања (мерливи покажувачи-артефакти) дизајнирани со цел да се поддржи и одржи саканата организациска култура.

Битно е да се напомене дека сите овие три димензии или елементи (структура, култура, активности) се меѓусебно зависни, бидејќи секоја промена во која било од нив влијае на другите две.

Доколку се анализираат училиштата со добра организација на работата, ќе утврдиме дека се карактеризираат со добро дизајнирана организациска структура, добар амбиент или клима за работа и со соодветна училишна култура. Исто така, оваа организација на работата е проследена и со добра организација на работата на директорот на училиштето. Постои добро распределен персонал, постои добро изготвен распоред на времето (вклучувајќи го и распоредот на наставата), постои добро осмислен распоред на просториите во кои се реализира наставата и максимално користење на сите расположиви ресурси.

Според Едвард (Everard) и Морис (Morris), “успешното управување со образовните организации вклучува воспоставување и одржување на една прифатлива рамнотежа помеѓу овие различни структурни и културни елементи”.

Ако се има ова во вид, тогаш многу успешен обид за комплексен пристап во поставеноста на училиштето како организациски систем дале Абен (*Ubben*) и Хјудис (*Hughes*). Според овој пристап училиштето, во основа, го карактеризираат три компоненти:

- **надворешната структура на училиштето** - ја сочинуваат:
 - институционалната рамка на училиштето;
 - верувањата, вредностите и очекувањата на општествената заедница;
 - верувањата, вредностите и очекувањата на директорот на училиштето;
- **однесувањето на директорот на училиштето;**
- **внатрешната структура на училиштето** - ја сочинуваат три елементи:
 - организацијата и реализацијата на наставата;
 - училишната клима;
 - културата на училиштето.

1.4. Училишна култура

Организациската култура претставува систем на заеднички вредности, норми, верувања, односно начин на размислување и однесување, којшто е заеднички за луѓето во една организација. Според организациската култура, организациите се разликуваат една од друга. Организациската култура ги определува и уредува меѓучовечките односи во организацијата.

Под поимот организациска култура се подразбира⁷ :

- доминантните вредности коишто ги усвоиле членовите на некоја организација;
- начинот на работење и реализирање на менаџерските функции;
- филозофијата на односите меѓу менаџментот и наставниците со учениците;
- начинот на решавање на конфликтите;

⁷ Ferjan, M. (1996g) *Skrivnosti vodenja shole, Ravljeca, Slovenija: Didaktika.*

- елементите на стилот на поучување во одделните образовни институции;
- начинот на комуницирање во организацијата.

Организациската култура во училиштето ја компензира формализацијата. Таа се манифестира на повеќе начини:

- визуелно - однесувањето на учениците, наставниците, менаџментот на училиштето;
- вербално - жаргонот, сленгот, стручната терминологија, коишто се користат во организацијата;
- начинот на однесување - на менаџментот кон наставниците, учениците, нивните родители (на пример: човечно, импулсивно, агресивно).

Отсуството на функционална организациска култура или “организациската некултура” води кон намалено почитување на вработените во училиштето, појава на конфликти, непочитување на училишниот ред од страна на учениците, оштетување на опремата и училишната зграда, отсуство на грижа и одговорност кај наставниците и слаб успех на учениците.

Најодговорен за воспоставување и одржување на училишната култура е неговиот менаџмент или, поточно, директорот на училиштето. Суштината на училишната култура е во односите меѓу менаџментот и вработените, од една страна, како и учениците и нивните родители, од друга страна.

Еден од можните критериуми за вреднување на работата на наставникот од страна на директорот треба да биде имплементацијата на училишната култура и преземени акции за нејзино подобрување од страна на наставникот.

Составен дел на училишната култура е и стилот на поучување, односно начинот на реализирање на наставата. Организациската култура се манифестира и го поддржува менаџментот преку различни начини: церемонии, вредности, постапки или обичаи, ритуали, пишување хроники и симболи, слогани.

Училиштето претставува комплексен и сложен организациски систем. Тоа произлегува од секојдневните односи на релацијата наставник - ученик; наставник - наставник и ученик - ученик. Најчеста појава при ова е т.н. “судир на генерации”. Тоа практично значи судир на две култури, култура од возрасните (образувачи и воспитувачи) и култура на младите (оние што се

образуваат и воспитуваат). И сето тоа се одвива во една средина со свое окружување наречена училиште. Таа средина и тоа окружување се карактеризираат со одредени традиции, обичаи, норми, навики, постигнати резултати, начини на однесување и комуницирање, религија итн. Сето тоа заедно со сета своја комплексност и сложеност, динамичност и отвореност го викаме култура на училиштето.

На културата на училиштето влијаат: некои видливи прописи во однесувањето (на пример, редовното доаѓање на работа); доминантните вредности што се воспоставени во училиштето; филозофијата на училиштето (како на пример, “секое дете може да научи” или “во нашето училиште сите учат”); воспоставените правила на игра (награда за добро извршена работа); чувството за клима (воспоставената клима на соработка); изградениот пристап во работата на наставниците во училиштето (планирање на активностите или, пак, користење на современа образовна технологија); утврдениот распоред на времето; воспоставената атмосфера на ред и дисциплина; начинот на комуницирање на персоналот; изградениот консензус кај персоналот за целите и задачите од дефинираната мисија на училиштето; воспоставената визија за развој на училиштето; изградените ставови на персоналот; високите очекувања од секој поединец и на секое место во училиштето.

Културата на училиштето е она по што се препознава секое училиште и она што му дава белег на секој негов наставник и ученик како поединец или член на таа голема заедница. Не постои единствена дефиниција за тоа што е култура на училиштето. Но, едно е сигурно. Концептот за култура на училиштето е многу моќен концепт. Само училиште со своја сопствена култура може да има перспектива. Културата на училиштето се создава и таа со текот на времето еволуира и се збогатува. Тоа значи дека културата на училиштето во исто време е и појдовна основа, но и цел во воспоставувањето на мисијата и визијата на едно училиште.

Денес посебен проблем е тоа што практично се уште постојат училишта кои според начинот на работењето и однесувањето се како оние од крајот на XIX век и се третира култура од минатото - авторитарна култура на училиштето, наспроти барањата на XXI век според д-р Дејл Мен училишта

кои практикуваат експериментална култура, либерална култура или култура на иднината.

1.5. Училишна клима

Процесот на следење и вреднување на работата на наставниците во училиштето, можно е да се остварува континуирано и во целост, без застои и потешкотии, во зависност од климата внатре во училиштето.

Организациската клима е чувството за организацијата, односно индивидуалните и споделените перцепции и ставови на членовите на организацијата. Климата ги одразува верувањата за чувството, што за организацијата го имаат нејзините членови. Оваа индивидуална перцепција во поглед на она што го чувствуваат за организацијата, произлегува од тоа што луѓето мислат и веруваат за активностите коишто се преземаат во организацијата. Овие активности влијаат како на индивидуалната мотивираност и задоволството од работата, така и на заедничката и тимската работа. Таквите активности вклучуваат:

- Колку добро водачот ги определува приоритетите и целите на организацијата (училиштето)?
- Што очекува од вработените?
- Каков е системот на признанија, награди и казни во организацијата (училиштето)?
- Колку е компетентно водството (директорот)?
- Дали водачите имаат слобода во одлучувањето?

Организациската клима е тесно поврзана со водствениот и менаџерскиот стил на директорите, заснован на вредностите, карактеристиките, квалитетите, вештините и акциите, како и на приоритетите што ги воспоставуваат водачите. Етичката клима го определува чувството за организацијата. Тогаш кога активностите имаат етички карактер, а во работењето се сретнува етичко однесување, однесувањето или карактерот на водачот е најважниот фактор којшто влијае на организациската клима.⁸

⁸ Константин Н. Петковски и Мирјана А. Алексова, Водење на динамично училиште Организација, приоритети, предизвици и достигнувања, БРО и МОН, 2004г стр. 39

Организациската култура е долгорочен, комплексен феномен. Таа ги одразува споделените очекувања и сопствената претстава за организацијата. Во неа се содржани клучните вредности коишто ја создаваат или креираат традицијата или начинот на којшто се извршуваат работите во таа организација. Во секоја организација работите се извршуваат на различен начин, својствен и препознатлив за неа. Колективната визија и заедничкиот фолклор коишто ја дефинираат институцијата се одраз на организациската култура. Водачите не можат лесно да ја создадат или променат организациската култура, бидејќи таа е дел од организацијата. Таа влијае врз карактеристиките на организациската клима преку нејзиното влијание врз акциите, процесите на размислување на водачот. Но, сето она што ќе го прави водачот, ќе влијае на климата или амбиентот во организацијата.

Училишната клима, всушност, претставува создаден амбиент во кој се реализира наставниот процес, кој покрај материјално-техничките предуслови ги опфаќа и меѓусебните односи на сите директни и индиректни учесници во реализацијата на овој процес. Битно е да се напомене дека организациската клима се однесува или се грижи за субјективните реакции на членовите на организацијата и таа е донекаде функција од или реакција на организациската култура. Некои чувства или емоционални реакции за една организација веројатно се афектирани од степенот на кој индивидуата ги споделува постигнатите вредности, верувања и основи на членовите на организацијата. Ако личноста не ги споделува истите вредности или верувања што се на поголемиот дел од членовите, тогаш е многу веројатно дека оваа личност ќе има прилично негативна реакција на целата клима во организацијата. Затоа, организациската клима се однесува на тоа колку добро членовите на организацијата комуницираат или се одбегнуваат меѓусебно. Исто така е важно да се забележи дека организациската клима е ограничена во простор, но многу е поврзана со задоволството од работата. Општо, организациската клима треба што повеќе да дејствува со перцепциите што не се поврзани со работните задачи какви што се чувствата за политиката на соработниците или организацијата (на пример, училиштето), додека задоволството од работата вообичаено, исто така, вклучува перцепции од работниот делокруг и природата на извршените задачи.

Училишната клима е една од компонентите на внатрешната структура на училиштата. Како поим, училишната клима е многу потешко да се дефинира отколку организациската структура. За тоа што е училишна клима еден многу интересен приказ имаат Парки (Purkey) и Смит (Smith). Тие училишната клима ја опишуваат како “структура, процес и клима од вредности и норми коишто ги канализираат наставниците и учениците во насока на успешно предавање и учење .зголемувајќи ја ефективноста на организациската поставеност на училишната зграда”⁹

Училишната клима практично претставува воспоставен амбиент во некое училиште, којшто е одраз на тоа како во него се чувствуваат и однесуваат вработените, учениците и другиот персонал.

За да се изгради позитивна клима во некоја организација, потребно е нејзиниот директор да ги поседува сите потребни карактеристики на однесување. Но, покрај влијанието на директорот, во формирањето на климата многу силно учествуваат и наставниците и учениците со своите ставови и однесувања како во училиштето, така и надвор од него.

Развивањето на позитивна клима во училиштето бара воспоставување на добра организациска структура која ја карактеризираат определен број на фактори меѓу кои поизразени и актуелни се перманентната контрола и евалвација на учениците во нивните училишта и поголемото учество на родителите во работата и животот на училиштето. Од посебна важност за создавање на добра клима е нагласеното верување дека секое дете може да биде добар ученик и развивањето на таква организациска структура која ќе овозможува добри услови за работа како на учениците, така и на персоналот.

За јакнењето на климата многу се битни:

- колегијалноста
- градењето на заемна почит и доверба
- соработката
- другарувањето
- чесноста
- отвореноста
- комуникативноста
- смисолот за хумор

⁹ Gerald Ubben, Larri Hughes, (1991): The Principal, Creative Leadership for Effective Schools, Allyn and Bacon, USA, str. 24

- флексибилноста
- самокритичноста
- културата на однесување
- самоконтролата во комуникацијата
- добронамерната и ненавредлива критика
- одговорноста
- толерантноста
- несебичноста
- точноста
- совесноста
- аргументираноста
- доследноста и др.

Училиштата со здрава клима се карактеризираат со:

- воспоставена уредна и пријатна средина за работа;
- воспоставен систем на вредности и систем на наградувања;
- воспоставена атмосфера на ред и дисциплина;
- воспоставена добра соработка со родителите;
- воспоставен систем за развивање на позитивни ставови кај персоналот;
- воспоставен систем за донесување и спроведување на одлуки;
- воспоставен систем на отворени и чесни комуникации.

Харгрејвс (Hargreaves), пишувајќи за реструктуирањето и рекултуирањето, истакнува: “Не е возможно да се воспостават продуктивни училишни култури без да се случат претходни ефективни промени во училишните структури што ќе ги зголеми можностите за значителни работни односи и колегијална поддршка меѓу наставниците. Меѓутоа, важноста на структурната опција на реструктуирањето, можеби е најлесното во услови на нејзино директно влијание на курикулумот, вреднувањето, оценувањето, способноста за заедничко работење, отколку во услови на тоа како да се создаваат можности за наставниците да се подобруваат работејќи заедно на континуирани основи”.

Кога се сака да се опише тип на идеално училиште вообичаено се користи фразата “што го подобрува учењето”. Тоа така го зема и Розенхолц

(Rosenholtz)¹⁰ и според неа социјалната (општествената) организација на училиштето директно влијае на чувството за припадност на наставниците и достигнувањата на учениците. Оваа нејзина фраза е прифатлива за нас, бидејќи ги респектира виталните карактеристики на успешното училиште, како место во кое заедно и учениците и наставниците учат. Розенхолц прави разлика меѓу два дијаметрални типа на училишта: подвижно (динамично) училиште - “moving school“ и заглавено училиште - “stuck school“. Во своите истражувања, можеби не изненадувачки, таа открила дека во подвижните училишта, учениците даваат многу повисоки резултати, отколку учениците во т.н. заглавени училишта. Исто така, првиот тип на училиште е подобро место за работа на наставниците.

Во своите истражувања Розенхолц, поаѓајќи од анализата на училишните култури, и притоа задржувајќи се на резултатите што ги постигнуваат училиштата (ефективни и неефективни) и од процесите што се одвиваат во училиштата (динамички и статички), Розенхолц прави поделба на училиштата и разликува четири типа на училишта:

1. УЧИЛИШТА ШТО ЛУТААТ (WANDERING SCHOOLS).
2. ПОДВИЖНИ УЧИЛИШТА (MOVING SCHOOLS).
3. ПАРАДНИ УЧИЛИШТА (PROMENADING SCHOOLS).
4. ЗАГЛАВЕНИ УЧИЛИШТА (STUCK SCHOOLS).

Истражувајќи ја училишната култура и анализирајќи ги состојбите во училиштата, Стол и Финк, слично како и Розенхолц, даваат еден предлог со пет типа на училишта:¹¹

1. ПОДВИЖНИ УЧИЛИШТА (MOVING SCHOOLS).
2. УЧИЛИШТА ШТО КРСТАРАТ (CRUISING SCHOOLS).
3. УЧИЛИШТА ШТО СЕ ТРКАЛААТ (STROLLING SCHOOLS).
4. УЧИЛИШТА ШТО СЕ БОРАТ (STRUGGLING SCHOOLS).
5. УЧИЛИШТА ШТО ТОНАТ (SINKING SCHOOLS).

За да се докомпетира сликата за типови на училишта во зависност од училишната култура, неопходно е потребно да се каже нешто и за т.н. ефективно училиште, како светски мегатренд во образованието во

¹⁰ Hopkins D. Ainscow M. West M. (1996): School Improvement in an Era of Change, New York, USA, str.89

¹¹ L.Stoll, D. Fink (1996): Changing our schools, Buchingham, Great Britain, str.85

последните десет години. Ефективното училиште се користи како термин со којшто се означува добро или успешно училиште.

1.6. Мисија на училиштето

Во процесот на следење и вреднување на наставниците, директорот мора да ја има во предвид мисијата на училиштето, во инструментите за следење потребно е да бидат вградени елементи кои се однесуваат на развојот на училиштето, кое пак зависи од мисијата и визијата на училиштето.

Кога станува збор за организациската мисија, како една мошне практична дефиниција може да се користи онаа според која мисијата претставува еден вид договор или документ во којшто е дефинирана основната дејност (работата) што организацијата (училиштето) ја извршува, видовите на производи што ги произведува или услугите што ги дава, пазарите што ги опслужува, и можеби начинот на којшто организацијата ги извршува своите работи во процесот на задоволување на потребите на клиентите.

Симплифициран исказ во врска со значењето на зборот мисија е “Мисијата, всушност, ја претставува целта на постоењето на организацијата”.

Таа цел треба јасно и концизно да биде искажана во изјавата за мисијата. Според тоа, секоја организација треба да има своја препознатлива изјава за мисијата, во која треба да бидат нагласени целите и приоритетите во нејзината работа. Мисијата, всушност, ја отсликува сегашноста - каде сме, за разлика од визијата којашто се однесува на иднината - каде сакаме да бидеме.

Иако на прв поглед изгледа релативно едноставно, сепак определувањето на мисијата на една организација, на пример училиште, не е така лесно. Во неа треба да се содржани вредностите, верувањата, очекувањата, потребите, интересите, како на клиентите и пошироката општествена средина, така и оние на вработените. Освен тоа таа треба да ја одразува реалната и фокусираната цел на своето сопствено постоење, односно зошто е формирана и како делува.

Она што е особено значајно да се има во вид е дека дефинирањето на мисијата не треба да биде право и привилегија само на некои поединци во организацијата, туку на еден хетероген тим којшто сериозно треба да и

пристапи на оваа одговорна задача. За таа цел, потребно е да се изврши анализа на многу податоци и содржини, а ако е потребно да се спроведе и некое истражување. Тоа треба да се направи со цел да се добијат некои сознанија и да се обезбеди партиципирање во овој процес на поголем број заинтересирани субјекти.

Мисијата, во основа, треба да содржи конкретни цели за акција. Затоа, од дефинираната мисија треба да произлезе и соодветна - Изјава за мисијата како особено значаен документ за работата на институцијата. Содржината на оваа изјава треба да е добро осмислена, средена и целосна. Изјавата за мисијата треба да биде едноставна, јасна и директивна, да носи силна порака и да биде промотивна. Таа треба да наликува на еден вид економско-пропагандна порака: да не е многу долга (најмногу до 30 збора), но да ги содржи клучните цели на институцијата. Формулирањето на изјавата за мисијата е многу сериозна и макотрпна работа. Бара многу умеење и желба. Во неа треба да се вградени вредностите и верувањата на институцијата, а коишто ќе ги задоволат потребите, очекувањата и интересите на клиентите.

Според Бауман (Bowman)¹², добрата изјава за мисијата може да ги вклучува следните нешта:

- изјава за верувањата и вредностите;
- потребите што треба да ги задоволува организацијата;
- пазарите, односно подрачјата што ќе ги покрива организацијата;
- технологијата што организацијата ќе ја користи во работењето;
- ставовите во поглед на развојот и финансирањето.

Изјавата за мисијата треба да биде оперативна, со други зборови таа искажува само постоење на добра намера. Таа треба да се фокусира на она што организацијата вистински се обидува да го направи, а потоа да го прави тоа така што секој поединец во таа организација може да рече: *Ова е мој придонес кон заедничката цел - мисијата*. Една од основните и најчестите грешки што ја прават најголемиот број на менаџери е да се направи изјавата за мисијата во вид на *херојски сендвич* на добри намери и желби. Најважно е

¹² Bowman, (1996): Mission and Changing our schools, Buchingham, Great Britain, str.41

мисијата да функционира. Тоа значи дека не е важна убавината на изјавата за мисијата, туку нејзиното вистинско дејство.

Кога станува збор за училиштата, тогаш треба да се има во вид дека процесот на воспоставување на мисијата и утврдувањето на изјавата за мисијата, има свои специфики. Но, партиципативниот пристап во овој процес, тука има особено големо значење. Добро е во тимот којшто ќе работи на воспоставување на мисијата, покрај директорот на училиштето и дел од наставниците и стручните соработници, да бидат вклучени и претставници од локалната заедница, социјалните партнери, родителите на учениците.

Во поглед на училиштата, постојат некои фактори кои не можат да се пренабрегнат кога станува збор за мисијата на училиштето. Такви се:

- Еднакви можности за учење и напредување.
- Проширување на пристапите и можностите.
- Достигнување на перфекција во реализацијата на училишниот курикулум.
- Поврзаност и содејство со други воспитно - образовни институции.
- Поврзаност со индустријата и другите економски гранки.
- Придобивки од рекреативните активности.
- Придобивки од курсевите.
- Флексибилност за учениците.
- Современи услови за работа.
- Здрава училишна клима.

Особено е важно за училиштата да се обрне внимание на тоа дека од изјавата за мисијата треба да произлезат и некои слогани кои треба да бидат поставени на видни места во училиштето. На тој начин, постојано ќе се потсетуваат и вработените и учениците за нивната улога во спроведувањето на мисијата. Многу е важно да се обезбеди прифатеност на мисијата и посветеност кон нејзино реализирање од страна на сите заинтересирани субјекти во училиштето. Тоа најдобро се обезбедува преку нивно партиципирање во работата на тимот за воспоставување на мисијата.

Изјавата за мисијата на училиштето со својата провокативност треба најмногу да придонесе за нејзиното имплементирање, но истовремено да биде и маркетинг порака за промовирање на училиштето.

Треба да се напомене дека мисијата е основата на која се гради визијата за развој на училиштето. Таа е почетна точка, но и крајна цел на визијата. Оној момент кога визијата ќе биде достигната од страна на училиштето, таа, всушност, ќе стане нејзина нова мисија. Според тоа мисијата не е статична категорија, туку една динамичка алатка која го овозможува континуираниот развој на училиштето.

1.7. Што е тоа добро училиште

Секако дека не постои некоја дефиниција што тоа целосно ќе го дефинира, ниту, пак, готов рецепт како може тоа да се постигне. Листата на потребните квалитети или карактеристиките на доброто училиште би била многу долга, а нивниот редослед според приоритетноста различен. Но сепак, постојат некои детерминанти коишто се сретнуваат кај повеќето теоретичари, а се потврдени и во образовната практика. Според нив, доброто училиште се карактеризира со јасно дефинирана мисија, конципирана во соодветна изјава за мисијата во која на експлицитен начин е содржана целта на постоењето на училиштето. Во неа се содржани клучните вредности, верувања, потреби и интереси на клиентите, споделени со оние на вработените во училиштето. Од изјавата за мисијата на доброто училиште, може веднаш да се согледа дека тоа има јасно воспоставена сопствена филозофија за образованието. Нивната филозофија кореспондира со воспоставени високи стандарди и очекувања. Ваквото училиште има силна поддршка и тоа како интерна (партиципацијата во воспитно-образовниот процес меѓусебно се поддржуваат), така и екстерна (училиштето ја ужива поддршката на локалната и пошироката општествена заедница).

“Доброто училиште претставува средина - заедница на професионалци, специјалисти во која се учи”

Како синоним за успешно училиште, во образовната практика, се користи терминот ефективно училиште. Во сферата на образовниот менаџмент, овој поим го сретнуваме кај нас за првпат во деведесеттите години на минатиот век. Но, поимањето на овој термин во образовната

практика не е секогаш јасно. Имено, погрешна е претставата дека станува збор само за „елитно“ училиште. Неговото суштинско значење е дека станува збор за училиште коешто континуирано ја подобрува својата работа и како резултат на тоа постигнува подобри образовни резултати. Тоа значи дека во училиштето е создадена здрава клима за работа и воспоставена современа култура, коишто овозможуваат постигнување на подобри резултати од страна на учениците. Овој процес на подобрување на работата на училиштето (school improvement) се карактеризира и со воспоставен систем за обука и усовршување на наставниот кадар, како основа за постигнување на високи резултати.

Не постои универзална дефиниција за тоа што е ефективно училиште, но постои општоприфатен изграден став во цел свет, дека тоа е училиште со исклучително добра организација и реализација на наставата; училиште со здрава училишна клима во кое секое дете може да научи и училиште со современа и актуелна училишна култура што се манифестира преку безбедна и дисциплинирана средина во која се учи.

Битно е да се напомене дека едно училиште кое станало ефективно не мора засекогаш да остане такво. Тоа значи дека ефективноста не е крајно достигнување, туку претставува процес на постојан развој кој води кон усовршување и подобрување на работата на училиштето.

Во едно ефективно училиште, воспоставената училишна клима и изградената училишна култура се погодни за “гаење” и овозможуваат опстојување на овој процес на ефективност.

Само тоа ШТО прави, не го чини едно училиште ефективно училиште, туку и начинот на КОЈ и КАКО тоа го прави.

Едно училиште е на патот да биде ефективно училиште, тогаш кога тоа може да го зачува продуктивниот процес: ефективното училиште е на патување кое никогаш не завршува. За да се одржи овој продуктивен процес потребен е континуиран напор и енергија. Ефективноста се поврзува со успехот, а успехот се сплотува со процесот на развој и подобрување.

Одговорноста за успешноста на училиштето често се поврзува со успешноста и способноста на директорот на училиштето да го води, управува, организира училиштето и да се грижи да постигне квалитетно воспитно-

образовен процес со квалитетен наставен кадар. Надзорот на функционирањето на работата на училиштето е тесно поврзано со процесот на следење и вреднување на работата на наставниот и останатиот кадар од страна на директорот. Имено, успешното вреднувањето на наставниот кадар со цел подобрување на работата на наставниот кадар, во значителна мера дава можности да се постигне атрибутот “добро училиште”

Во 1991 година Австралискиот совет за истражување во образованието го усвои т.н. Проект за ефективно училиште. Целта на проектот беше да се направи обид преку широка консултација да се определи што е тоа што го прави едно училиште ефективно. Како одговор на ова прашање, во предговорот на овој проект стои: „Нема рецепт за создавање на ефективно училиште. Но, Доналд Уолкли (Donald M. Walkley), помошник на директорот во едно основно училиште, не се сложува со тоа. Тој, правејќи споредба со рецепт за приготвување на храна, мисли дека постои рецепт во кој главната (клучната) состојка е наставникот, а главниот „готвач“ е директорот на училиштето, кој ја меша главната состојка со многу зачини, за да добие „квалитетно и вкусно јадење“ кое ќе го конзумираат учениците. Без главната состојка, рецептот би бил неуспешен. Според тоа, прифатлива е тезата дека клучот за создавање на ефективно училиште лежи во ефективната и ефикасната работа на наставникот.

Многу истражувања се направени на планот на ефективните училишта, многу автори дале свои листи од карактеристики на ефективни училишта, но значајно е тоа дека анализирајќи ги сите тие листи може да се согледа дека некои карактеристики се сретнуваат кај повеќето автори. Како илустрација наведени се некои од тие листи.

Според Чарлс Мичел¹³, карактеристики на ефективните училишта се:

- силен инструктивен водач;
- јасно фокусирана мисија на училиштето;
- високи очекувања од учениците и персоналот;
- тековно следење на напредокот на учениците;
- користење на ефективни образовни техники и технологии;

¹³ Carls Micel, (1994): Seminar – Soros: Transvornacija na ucilisnite vodaci, Ohrid.

- безбедна, чиста средина која овозможува настава и учење.

Според Бен Брдздејл¹⁴, карактеристики на ефективните училишта се:

- безбедна и дисциплинирана средина;
- јасна и фокусирана мисија;
- лидер во наставата;
- клима на големи очекувања за успех;
- можност за учење;
- често следење како напредуваат учениците;
- изградени односи училиште - семејство.

Според истражувањата на Институтот за образование при Универзитетот во Лондон од ноември 1994 година на авторите П. Сајмонс, Џ. Хилман и П. Мортимор клучни карактеристики на ефективните училишта се:

- професионално водство;
- заедничка визија и цели;
- средина во која се учи;
- фокус на предавањата и учењето;
- определени високи очекувања;
- поддржување на добрите страни;
- следење на напредокот;
- права и обврски на учениците;
- предавања со определена цел;
- организација која овозможува учење;
- партнерство помеѓу семејството и училиштето.

Константин Петковски во својата докторска дисертација дал една потребна листа на карактеристики, за наши услови, за едно училиште да биде на патот на ефективност. Тоа се:

¹⁴ Ben Brdzejl, (1994): Seminar – Soros: Transformacija na ucilisnite vodaci, Ohrid.

- да претставува безбедна, дисциплинирана и уредна средина во која се предава и учи;
- да има јасна мисија и фокусирана визија со прецизно дефинирани цели и задачи;
- да има професионален водач на училиштето;
- да има изградено клима на големи очекувања за успех на секое место во училиштето, во секое време и кај секој поединец;
- акцентот да се стави на начинот на кој се организира и реализира курикулумот и наставата;
- да постои организирано и перманентно професионално усовршување на персоналот;
- предавањата да се со определена крајна цел;
- да има изграден систем за следење и мерење на напредокот на учениците и персоналот;
- да има поддршка од локалната заедница и соработка со родителите.

Ефективните училишта поседуваат и манифестираат определено однесување. Тие, во основа, се динамични институции, а тоа значи иновативни и флексибилни. Во ваквите училишта, на секој вработен, учениците и нивните родители, добро им е позната мисијата на училиштето. Освен што имаат јасно дефинирана мисија, овие училишта имаат и воспоставена визија за развој на училиштето. Тие претставуваат погодна средина за развој на тимската работа како современ пристап во водењето на училиштето. Ефективните или успешните училишта се и ефективни и ефикасни. Точно е дека во практиката поимите ефективност и ефикасност се поистоветуваат, што од своја страна претставува грешка. Поимот ефективност, вообичаено се поврзува со резултат, придобивка, квалитет или долгорочни постигнувања, додека поимот ефикасност означува практичност, рационалност, брзина економичност или, со друг збор, краткорочни постигнувања.

Што му е потребно на едно училиште за да биде добро?

Треба да се има во вид сознанието дека не може да постои успешно училиште без добро водство. Праксата покажува дека може да се сретне

лошо училиште водено од релативно добар директор, но не постои добро училиште коешто го води лош директор. Прашањето на водството во училиштата е особено актуелен проблем во нашата држава. Основниот предуслов за постоење на ефективни училишта е да се воспостави систем и механизми за оспособување на директорите на училиштата, со цел да се професионализира нивната функција. Треба да се знае дека добриот директор, во принцип, мора да е и добар наставник, но не значи дека секој добар наставник ќе биде и добар директор.

Денес во современата практика и литература од областа на образовниот менаџмент се сретнува терминот адаптивно или прилагодливо училиште. Се работи за училишта кои се така организациски поставени и функционираат на тој начин што можат да ја сообразат својата работа според ситуацијата, состојбите и условите на средината во којашто делуваат. Тоа им го овозможува воспоставениот систем и процес на континуирано подобрување на работата. Ваквите училишта претставуваат средини во коишто доминира филозофијата за учење за цел живот (lifelong learning), односно организациското учење. Тон на ваквиот начин на работа и живот во училиштата дава директорот, применувајќи олеснувачко водство (facilitative leadership) при што ги игра улогите на тренер, лидер на тим и агент на промени.

Доброто училиште се карактеризира со воспоставен систем за следење и оценување, односно евалвација коишто се спроведуваат преку добрата соработка и комуницирање. Ваквото училиште го води директор - лидер. Од изјавата за мисијата на училиштето може да ги разбереме вредностите, верувањата, интересите, емоциите, очекувањата на партиципентите во воспитно-образовниот процес, односно традицијата на училиштето. Училиштето има план за развој, како инструмент за достигнување на визијата.

РЕФЕРЕНЦИ

1. Brdzejl Ben (1994): Семинар Охрид - Сорос: Трансформација на училишните водачи;
2. Генов, К. (1992): Организација и управување на образованието како систем, Образование, Софија;

3. Gerald Ubben, Larri Haghos, (1991): The Principal, Creative Leadership for Effective Schools, Allyn and Bacon, USA;
4. Димитровски Р. (1999): Менаџмент на училишната инфраструктура. Битола: Здружение за истражување, наука и обука;
5. Димитровски Р. (2001): Училишна типологија. Битола;
6. Камберски К. (2000): Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија, Скопје;
7. Петковски К. и Алексова М. (2004): Водење на динамично Училиште, Скопје: Биро за развој на образованието;
8. Stoll, L.; Fink D. (1996): Changing our schools, Buchingham, Great Britain;
9. Ferjan M. (1996): Skrivnosti vodenja shole, Ravljeca, Slovenija: Didaktika;
10. Hopkins D. Ainscow M. West M. (1996): School Improvement in an Era of Change, New York, USA;
11. Устав на Република Македонија (1991): Скопје: НИП “Магазин 21”;
12. Чарлс Мичел, (1994): Семинар Охрид - Сорос: Трансформација на училишните водачи.

2. Следење и вреднување на наставникот во основните училишта

2.1. Карактеристики на наставничката професија - успешен наставник

Под професија се подразбира стручна оспособеност и подрачје на работа, односно задачи кои некој ги врши постојано во рамките на одредена област на работата или структурата. Освен тоа, секоја професија се одликува уште со неколку други карактеристики, како што се: научната (теоретската) заснованост, професионалната оспособеност на нејзините припадници, етиката на професијата, нејзината организираност, статусот - угледот што го ужива во општеството и други. Тоа важи и за наставничката професија. Терминот наставничка професија произлегува од поимот настава со кој се означува најдоминантниот дел од организираната воспитно-образовна работа во училиштата. Затоа и занимањето наставник се дефинира најшироко од сите други професии бидејќи под поимот наставничка професија можат да се вбројат сите занимања чија основна дејност им е воспитанието и образованието. Тоа се оние занимања чии извршители работат со деца младици или возрасни, реализирајќи разновидни форми на воспитно - образовна работа. Наставничката професија се заснива врз определени теоретски и практични знаења и умеења. Токму тие карактеристики на наставната професија ја прават различна од занимањето. Општостручното образование на наставничката професија го сочинуваат повеќе дисциплини од областа на педагогијата и психологијата, дополнето со тесностручното образование за секое наставничко занимање и тоа методика и извесен број на стручни дисциплини од областа за која се подготвуваат да изведуваат настава. На тој начин секој наставник се стекнува со професионално оспособување (теоретско знаење и практичните вештини и умеења) за некое занимање од наставничката професија. Денес, од голема важност е подготовка на квалитетен наставнички кадар и се смета дека со квалитетна практична обука за наставничката професија за време на студиите ќе се оспособат квалитетни кадри за начинот на поучување на учениците. Поаѓајќи од тезата “ Нема квалитетно образование без квалитетен наставен кадар” Нивото на квалитет на воспитно-образовната практика зависи од степенот на стручната оспособеност на воспитно-образовните кадри, од нивната мотивираност за

работа, од желбата за развој и усовршување. За авторитетот на професијата важни се организираноста и квалитетот на перманентното усовршување или доживотно образование на нејзините припадници. За жал во однос на ова нашите искуства не се позитивни иако е познато дека оваа професија акумулира нови сознанија за нејзиното унапредување.

2.2. Улогата на наставникот во наставата и другата воспитно-образовна работа

Под професионална улога се подразбира збир или систем од пропишани или очекувани активности на некоја личност која зазема одредена положба во системот на општествениот и меѓуличните односи.¹⁵

Во услови на остварување на правата и обврските од позиција на која се наоѓа, се реализира улогата (рољата) што произлегува од таа позиција.

Улогата на наставник е професионална улога која се остварува во институција - училиште и според утврдена организација на работата. Содржината на улогата на наставникот не е целосно нормативно пропишана ниту во законите, статутите или правилниците на училиштата и не може да се најде целосен преглед на активностите, умеењата и вештините кои треба да ги остварува еден наставник.

Познато е дека се направени обиди за пописи на карактеристични работи и задачи дадени во номенклатурата на занимањата во одредени етапи од наставниот процес (на пример, при обработка на нови содржини). Такви парцијални прегледи воделе кон едностран поглед на наставниот процес и се покажале како неуспешни. Тоа што содржините на улогата на наставникот не се целосно пропишани, не значи дека секој наставник нема свој регистар на права и обврски како припадник на оваа професија. Напротив, наставничката професија има речиси целосен попис на активностите, како еден од условите за нејзино успешно остварување е преку теоретско и практичното оспособување на идните наставници, а дел се очекувани активности врз основа на некои традиционални сваќања за неа, и најпосле битен елемент имаат промените што настануваат во образованието и брзото менување на содржината на улогата на наставникот под влијание на воведување на модернизација во наставно образовниот процес. Реалноста е во тоа да се обезбедат и создадат потребни услови. Еден од нив е јасно дефинирање на

¹⁵ Попоски, К. (1998): “Успешен наставник-самооценување и оценување” НИРО-Просветен работник, Скопје, стр. 57

новата улога на наставникот со аналитичка и целосна слика на компонентите на професионалната улогана наставникот во наставата и надвор од неа, за да се создадат природни услови за следење и вреднување на наставникот во наставниот процес. Тоа пак води кон обезбедување поквалитетен наставен кадар а отука и поквалитетен наставен процес. Имено без дефинирање на новата улога на наставникот тешко може да се изгради соодветен систем (план и програми) за професионална обука и перманентно усовршување на наставниците, не може да се има целосен увид во практичната реализација и во вреднувањето на успешноста на работата на наставникот и најпосле сета сложеност на наставничката професија вистинските нејзини граници, сето нејзино богатство, суптилноста на трудот на наставникот, неговата хумана вредности огромниот (неизмерниот) придонес за развој на секоја млада единка и на општеството во целина остануваат недоволно познати за пошироката јавност, која често има и погрешна претстава за вистинската улога на наставникот.

Во современата настава, која го преферира активното учење на учениците, основните улоги на наставникот се следниве:

- Улога на спознавач (дијагностичар) на иницијалната состојба во функција на почеток на поттикнување на развојот на секој ученик и основа за прогнозирање на неговите потенцијални можности за идното активно учество во наставниот процес со цел планирање, усогласување и организирање на својата работа и работата на ученикот и проценка на остварениот напредок на учениците.
- Улога на планер и подготвувач на наставата и другата воспитно-образовна и стручна работа, оваа е клучна улога и опфаќа повеќе активности:
 - Планирање, подготвување и организација на наставата;
 - Планирање и подготовка на останатите активности;
 - Планирање на сопственото усоврчување.
- Улога на поучувач (изведувач, реализатор на наставата);
 - Улога на информатор и извор и пренесувач (педавач) на знаења;
 - Улога на водач, насочувач и координатор на наставниот процес;
 - Улога на партнер во педагошката комуникација.
- Улога на оценувач на постигнатите знаења на учениците;
- Улога на креатор и регулатор на социјални интеракции;

-Креатор и регулатор на односите во паралелката;

-Учесник во социјални и интеракции со други субјекти во училиштето и надвор од него;

- Улога на поттикнувач на интересот и мотивацијата кај учениците за учење;
- Улога на одделенски раководител;
- Улога на истражувач и иноватор на сопствената работа;
- Улога на модел (пример) на позитивна личност.

За активностите, умењата што ја чинат професионалната улога на наставникот се битни неколку карактеристики како прво тие не се едноставен збир на активности туку тие претставуваат одреден систем, една кохерентна целина. Тие се сметаат за значајни бидејќи нивното успешно остварување води кон јасно определени цели - квалитетно изведување на наставата. Сложените активности се меѓусебно зависни односно меѓу нив постои интеракција. Активностите, умешностите на наставникот во процесот и текот на организацијата и изведувањето на наставата по природа се интерактивни. Умењата на наставникот варираат од широки и општи до специфични. Од сето ова се забележува дека станува збор за вонредно сложен концепт на разновидни и меѓусебно условени активности што ја чинат суштината на наставничката професија.

2.3. Што значи успешен наставник?

За наставниот процес се смета дека значајна улога и влијание има личноста на наставникот. Отука произлегува тврдењето за успешен наставник важи особа со одредени црти на личноста што се пожелни за оваа професија. Тоа е потребно но исто така од голема важност е и ангажираноста, однесувањето, поврзувањето - воспоставувањето односи со учениците и климата во училиницата. Во глобална смисла на поимот успешен наставник најчесто знае да се каже е оној кој поседува знаења, способности и моќ (сила) да постигне резултати соодветни на поставената цел; тоа е оној кој со својата работа - користејќи ја потенцијалната моќ ги постигнува јасно дефинираните цели, како крајни ефекти на воспитно - образовниот (наставниот) процес што тој го води. Успешен наставник е оној кој си ги остварува своите улоги, оној кој работи квалитетно. Под квалитетен наставник се подразбира наставник кој ги поттикнува и ангажира (активира) сите потенцијали кај секој ученик и да го

наведе оптимално да работи, притоа да не се служи со присила. Според Б.М. Пожарник - “квалитетен наставник е оној кој може да ја планира, изведува и промислено да ја вреднува програмата за секој ученик при што посебно е значајна способноста на наставникот да ги ангажира во квалитетно учење” Вака дефиниран квалитетен успешен наставник не е повеќе само добар предавач туку тој навистина умее на мајсторски начин да им пренесе ново знаење на учениците, ова е добра особина но во современи услови на дефинирање мора да се дополни со умевање да создаде услови и да им помага на учениците да се оспособат за самостојно учење и постепено да станат одговорни за своето учење. Една од битните компоненти за квалитетен успешен наставник е онаа од која зависи која настава се смета за поквалитетна, дали е тоа настава која подеднаков акцент ќе даде на содржините и на процесот (им помага да ги развијат своите способности, емоции и социјални вештини), или ќе го запостави едното на сметка на другото.

Со цел постигнување на квалитетен, функционален воспитно-образовен процес во наставата и успешни извршители квалитетни наставници се создава потребата од постојано следење и вреднување на работата на наставниот кадар, како екстерно така и интерно, со цел професионален развој на наставниот кадар и евентуално укажување за корективно отстранување на недоследности во практичната работа.

2.4. Причини за воведување на континуирано следење и вреднување на работата на наставниците

Работата на наставниците и на училиштата во целина секогаш била следена и на некој начин вреднувана. Реализацијата на следењето и вреднувањето не треба да претставува никаков проблем. Во суштина тоа е сложена, суптилена и одговорна работа и треба да се пристапи на многу внимателен и стручно-научен принцип во неговото спроведување.

Првата и најважната причина за воведување на следењето и вреднувањето на работата на наставниците е токму самото следење и вреднување, во неговата природа како посебен вид активност, која има свое повратно влијание на оној чија работа се вреднува.¹⁶ Во образованието на следењето и вреднувањето му се дава значајно место заради постигнувањата на учениците, но и на

¹⁶ Попоски, К. (1998): „Успешен наставник,, НИРО, Просветен работник Скопје, стр.25

останатите субјекти во наставата. Тоа се користи за да се означат некои активности или постапки кои помагаат да се свати и утврди учинот, придонесот кој произлегува од образовните дејствија на неговите актери. Вреднувањето е активност во која повратната информација од вреднувачот, кога ќе стигне до вреднуваниот, предизвикува, ако е пренесена на соодветен начин, очекуван одговор-реакција со посакувани карактеристики. Начинот на кој се врши следењето и вреднувањето, како и неговата содржина - односно она што се следи и вреднува кај наставниците во голема мера имаат силно повратно влијание на нивното однесување: на тоа што и како ќе работат, што и како ќе ги поучуваат учениците, колку ќе бидат мотивирани да ја унапредуваат својата работа итн. Затоа воопшто не е се едно како ќе се дефинира содржината на вреднувањето на наставниците и каква методологија ќе се употреби за нивно вреднување.

Познато е дека денес во современата пракса се следи и вреднува работата на наставниот кадар од страна на надлежните стручни служби при Министерството за образование и наука, Бирото за развој на образованието во Република Македонија, Државниот просветен инспекторат на Република Македонија и во поново време Одделенето за образование при локалните општински служби на територијата на Општината како основачна основните и средните училишта, сите овие спаѓаат во екстерниот вид на надзор и вреднување на работата на наставниот кадар. Важно е да се извлече тоа дека овој надзор се спроведува еднач на две години по случаен избор и најчесто се одвива и однесува на работата на целокупниот живот и работа на училиштето и е на ниво на советодавна улога при утврдување на недоследности истите се во задолжение на следење и спроведување на постапки од стана на директорот на училиштето (како директно одговорно лице за организација на наставниот процес) и органите на управување со училиштето.

Од вака поставените екстерни вреднувања на наставниот кадар се заклучува дека следењето и вреднувањето на наставниот кадар од страна на директорот на училиштето е подобро решение од надзорот кој го вршат надлежните служби при органите на државната управа, под услов кон него да се пристапи во склад со сите современи сваќања за неговата суштина и начин на реализирање. Следењето и вреднувањето на наставниците, особено

интерното, како и самооценувањето, екстерниот надзор го прават речиси и непотребен, освен во ретки исклучоци.

2.5. Цели на следењето и вреднувањето на наставниците

Кога се започнува една така сериозна одговорна и суптилна работа, каква што е следењето и вреднувањето на наставниците, битно е да се знае која е целта поради кое тоа се прави. Целта треба да покаже што се сака да се постигне со следењето и вреднувањето на наставниците. Таа треба да го дефинира резултатот што се очекува да се постигне со процесот на вреднување. Од целта ќе зависи и што ќе се следи и вреднува, што ќе биде содржина на следењето и вреднувањето, но и како ќе се следи и вреднува, каква методологија ќе се примени за вреднување на работата на наставниците. Сите овие компоненти се меѓусебно поврзани но потребно е нивно подетално разработување.

Во литературата и практиката не постојат разлики во врска со целта на следењето и вреднувањето на наставниците, во суштина се совпаѓаат тврдењата дека основна, најважна цел е унапредувањето на воспитно - образовната работа. Но да се постигне оваа општа цел неопходно е да се остварат неколку посебни цели. Најчесто споменувани посебни цели се¹⁷:

- Вреднувањето на наставникот се врши со цел да добијат повраќајни информации за она што тој го работи, за да може да се спореди со планирањето и така да се процени дали ги остварува целите на наставата.
- Вреднувањето на работата на наставникот се врши со цел сознанијата од тоа следење и вреднување да послужат како основа за планирање на идната негова работа, (етапа на спознавање и анализа на постојната состојба).
- Една од посебните цели на вреднувањето на наставникот е и воспоставено согледување на неговите образовни потреби, односно што му е неопходно да научи низ формите на перманентното усовршување и самообразование - тоа се осознава преку анализа на неговата работа.
- Резултатот од вреднувањето и следењето е потребно заради согледување на опстанатите услови од кои зависи работата и

¹⁷ Попоски, К.(1998): “Успешен наставник-самооценување и оценување” НИРО-Просветен работник, Скопје, стр. 29-33

усиехот на наставниците (материјални, просторни, организациони) па и придонесот на други субјекти за ефектите од наставата, односно за преземање на соодветни мерки во врска со нивното влијание врз идната работа.

- За посебно успешните наставници, чии резултати ќе им овозможат да се стекнат со некое од звањата, вреднувањето е во функција на *напредување во кариерата, основа за искажување на признанија, наградување или друг вид на стимулација.*
- Спротивна на претходната е оваа според која вреднувањето се врши и *заради утврдување на одговорноста во работата.* Општествената заедница пред се родителите на учениците имаат право да знаат дали наставниците ги реализираат поставените цели и, ако не, што се презема со неуспешните наставници, ова е регулирано и во законско нормативната легислатива за основно образование.

Со анализа на документите од следењето и вреднувањето на наставниците и од сознанијата на вреднувачите можат да се откријат извесни законitosti корисни за остварување на основната цел - подобрување на квалитетот на воспитно образовната работа.

2.6. Можни ефекти од следењето и вреднувањето на наставниците

Крајната цел го дефинира резултатот што се сака да се постигне во овој случај тоа е натамошно унапредување на работата на секој наставник, односно на наставата и другата воспитно - образовна работа што тој ја изведува. Тоа значи дека се очекува секој наставник да работи подобро, да умее да ги извршува сите или барем повеќето улоги поквалитетно отколку пред да почне систематското следење и вреднување на неговата работа. Уште поконкретно кажано тоа значи дека следењето и вреднувањето на наставникот првенствено треба да придонесе за негово лично перманентно стручно усовршување, за негов професионален растеж.

2.7. Основни предуслови за успешно остварување на вреднувањето на наставниците

Воведувањето на систематско следење и вреднување на работата на наставниците е крупна промена (иновација) во нашата образовна практика. Ефектите кои се очекуваат да се постигнат зависат најмногу од внимателниот приод уште на стартот т.е. согледувањето на околностите во кои започнува

реализацијата, антиципираните тешкотии, пречки од објективна природа но и од субјективени отпори. Некои од нив се:

- Стратегија на воведување на следење и вреднување на наставниците како новина (во последните деценија - две беше напуштена како пракса) треба внимателно да се избегне стариот начин на воведување на промени со административни решенија, прописи и одлуки, фронтално, без претходни извршени анализи, без неопходните подготовки и проверки.
- Најнапред е потребно да се опише и анализира постојната состојба за да се спознае стартната основа. Вакви согледувања (анализи) најдобро би било да се направат на училишно ниво (одделенска и предметна настава) тие треба да послужат за:
 - за да може подобро да се испланира реализацијата на следењето и вреднувањето, да се утврдат јасни и реални остварливи цели;
 - по завршување на некоја фаза од следењето и вреднувањето на наставниците (на пример крајот на полугодие односно учебна година) да се направи споредба меѓу сегашната и посакуваната состојба за да се види колку сме се доближиле до целта, колку сме напреднале кон подобар квалитет во образованието.
- Основен предуслов за вистинско вреднување на работата на наставникот е тоа да се биде прифатено од оние чија работа се оценува. За да се постигне тоа многу е битно да се знае што ќе се вреднува во работењето на наставниците, според кои критериуми, каква методологија ќе се примени, како ќе се реализира основната цел на вреднувањето- унапредувањето на работата на наставникот, кому уште, освен на наставниците, ќе му служат податоците (показателите) од оценувањето на нивната работа и за какви намени ќе се употребат и слично. Зошто, колку и да се рационални, разбирливи, прифатливи причините поради кои е нужно да се вреднува работата на наставниците, како и целите што се очекува да се постигнат со тоа, сепак, треба да се признае дека на вреднувањето на наставникот се уште се гледа како на административна постапка, инструмент кој треба да помогне да се “дисциплинираат” некои наставници и воопшто како на нешто што е наметнато од некој одгоре. Со споменатите атрибути

не се влева многу надеж дека вреднувањето ќе биде прифатено од наставниците и дека успешно ќе се изведува и ќе ги даде очекуваните резултати. Чести се реагирањата, тоа не е ништо ново, тие се плод на социјалната клима (култура), на сваќањата или системот на вредности, норми, стереотипи и прераскажувања што се прифатени во одделни средини или од одделни групи. Но, таквите реакции не се за потценување. Напротив, тие се еден од клучните моменти во артикулирањето на реакциите на просветната јавност кон иновациите во образованието. Таквите сваќања се релативно стбилни, оформени, трајни и доминантни што вршат силно влијание и на однесувањето. Ним им погодува и отсуство на вистинска, објективна стручна и научна педагошка критика. Тие се поизразени кога промените што се нудат се во спротивност со постојната практика или со сваќањата на оние кои трба да ги прифатат или реализираат.

2.8. Методолошки аспекти на следењето и вреднувањето на наставникот

Општ методолошки пристап (*квантитативен или квалитативен*)

Дека следењето и вреднувањето на воспитно-образовната работа на наставникот е сложена задача најдобро се докажува кога се сака да се одговори на прашањето, како тоа да се направи. Тоа не е прашање кое се сведува само на методите и постапките што треба да се применат во проучувањето на неговата дејност, туку многу пошироко. Тоа се однесува на општиот методолошки пристап за нејзино извршување, имајќи ги во предвид причините поради кои се врши вреднувањето, како и целта и содржината на истото. Ако главна цел на следењето и вреднувањето треба да биде натамошното унапредување на воспитно-образовната работа на секој наставник и на училиштето во целина, тогаш и методологијата што ќе се применува треба да и служи на таа цел, да ги опфати оние компоненти од тој воспитно-образовен процес кои ја одразуваат неговата современа концепција и да даде показатели кои ќе помогнат таа да се развива.

За да може да се остварува и дијагностичка и фомативна, но и сумативна и административна функција неопходна е примена на методологија која ќе овозможи да се следи и вреднува процесот и резултатот од него односно да се испланира и организира следењето и вреднувањето.

Зависно од кои методолошки пристапи се поаѓа при следењето и вреднувањето на успешноста на наставниците во литературата се разликуваат, според С. Наход има три приоди.¹⁸

Индириктен пристап е оној кога се проучува поврзаноста на особините на личноста на наставникот и ефикасноста на неговата работа и во овој случај се бара мислење од учениците, родителите или од колегите наставници за пожелните особини на еден наставник и нивните ефекти. Во таква постапка врз основа на фреквенцијата на одделни одговори за присутноста на некои особини кај наставниците се заклучува за тоа кои од нив се успешни. Затоа овој пристап се нарекува и фрекфентен.

Друг пристап т.н. директен е оној кој со помош на разни техники и инструменти (тестови, прашалници, чек- листи, интервјуа и др.) се испитуваат самите наставници и со статистичка обработка на податоци се утврдува поврзаноста на особините на личноста на наставникот со ефектите од неговата воспитно - образовна работа. Овој пристап се нарекува и корелативен.

Третиот пристап е интеракцискиот, тој ги проучува односите наставник-ученик-наставен процес и резултатите од тие односи, односно промените во однесувањето на учениците, како и продуктот од интеракциските односи во наставата.

Битно е тоа дека разлики постојат но ниту еден од споменатите методолошки пристапи не дава сосема задоволителни резултати, секој од нив применет независно од останатите е претесна рамка и основа за следење и вреднување на воспитно-образовната активност на наставникот мора да се изградува на многу поопшти и посеопфатни основи.

За методологијата на развојно-истражувачките проекти Владимир Мужик вели дека и во науката за образованието се говори за две парадигми како појдовни основи или методолошки модели. Едната е насочена кон квалитативните аспекти на она што се проучува, се залага за квалитативни постапки, за проучување на целината на феноменот, на процесот, на неговиот развој. Оваа парадигма се нарекува квалитативна или парадигма на разбирањето.

Карактеристики на квалитативната парадигма се:

¹⁸ Nahod Svetozar, (1993): Pristupi vrednovawa rada nastavnika, Inovacije u nastavi, br.3-4, Krusevac

- Посебно внимание се посветува на самиот наставен процес;
- Насочен е кон сваќање на однесувањето на наставникот во рамките на неговиот репертоар на однесување и постигнувања;
- Води кон продлабочено осознавање на работата и успешноста на наставникот;
- Претпоставува динамична реалност (проучува постапки, однесување, процес, активности); тоа е лонгитудинално испитување- се следи и унапредува работата на наставникот подолго време;
- Тоа е холистички пристап- се согледува целината, севкупната работа на наставникот и неговите постигања;
- Користи квалитативни постапки: интервју, набљудување, анализа на документи, историја на случајот, клинички надзор;
- Валидности на оценката ја засновува на таканаречени “реални”, “содржајни”, “богати” и “продлабочени” податоци - квалитативни показатели за успешноста на наставникот;
- Податоците, показателите за работата и степенот на успешноста се прибираат преку непосредна интеракција со наставникот и други субјекти (ученици, родители) и преку непосредно следење на наставата;
- Овозможува формативно вреднување на наставникот.

Втората парадигма е насочена кон квантитативните аспекти, ги мери претежно резултатите со квантитативни постапки, позната е уште и како парадигма на објаснување.

Карактеристики на квантитативната парадигма се:

- објаснување на постигањата на наставникот преку регистрирање на показатели за неговата успешност;
- не овозможува продлабочено осознавање на причините од кои зависи работата и степенот на успешностана наставникот;
- вниманието е насочено на резултатите од наставата;
- претпоставува статична реалност (снима одредена ситуација, состојба и пави пресек на постигањата); тоа е трансверзално испитување - се опишува работата и постигнувањата на наставникот во одреден момент;
- прави партикуларен (сегментарен) увид во постигнувањата на наставникот- она што може да се согледа во моментот на согледувањето;

- користи квантитативни постапки: анкета, тестови, скали на процена, чек листи, контролен надзор и други постапки на мерење;
- валидноста ја засновува на “тврди” повторливи факти, статистички показатели - квантитативни податоци за успешноста на наставникот;
- податоците, индикаторите за наставникот, учениците и наставниот процес се прибираат посредно; тоа е пристап со поглед од перспектива на “аутсајдер”;
- овозможува, сумативно вреднување на работата на наставникот.

Овие два модела за проучување и вреднување на работата на наставникот водат кон едностраност - кон преценување на едни и кон потценување на други показатели за тоа кој наставник е успешен. Затоа при градењето и употребата на конкретна методолошка постапка мора да се води сметка за прифатлива рамнотежа од двете парадигми. Тоа е можно да се постигне со учество на повеќемина оценувачи со различна позиција. На пример, директорот и училишниот педагог или психологот прилика на континуирано (лонгитудинално) следење на работата на секој наставник, за користење на квантитативниот и квалитативниот пристап во вреднувањето на наставникот додека стручниот работник од Бирото за развој на образованието, заради повремениот увид во непосредната работа на наставникот, е принуден да користи квантитативен пристап.

2.9. Видови на следење и вреднување на наставникот

Оценувањето мора да е комбинација на дијагностичко, формативно и сумативно.

Дијагностичкото вреднување има за цел да се спознае почетната состојба и врз основа на тоа да се планираат потребните активности за унапредување на работата на наставникот.

Целта на формативното вреднување е посојан стручен развој на наставникот, на неговата работа, подобрување на квалитетот и ефектите од воспитно-образовната работа и слично. овој тип на вреднување наставниците го доживуваат како инструктивна помош и со задоволство ја прифаќаат. Услов за тоа секако е вреднувањето да е објективно, навремено, коректно изведено. Тоа е континуирано од едно до друго сумативно вреднување.

Сумативното вреднување се однесува на резултатот од работата. Тоа се реализира по завршување на наставниот процес (крајот на учебната година) и

тогаш се проверуваат и вреднуваат постигањата на наставникот. Целта му е да го утврди степенот на неговата успешност, а резултатот од вреднувањето се користи за напредување (добивање на звања), наградување, преместување на подобро работно место. Ваквиот тип на вреднување е непријатен за наставниците и има негативни реагирања.

Во законските регулативи се провејува заложбата за сумативно и формативно вреднување со цел осовременување на воспитно-образовната работа во училиштата.

“Поделбата на сумативна и формативна евалвација е вештачка, бидејќи се работи за две страни на единствениот процес... Интересот за ефектите, за крајните резултати е разбирлив и оправдан, меѓутоа, познавањето на учинокот од еден процес без познавање на условите во кои тој е остварен и теоретски и практично е без вредност”¹⁹

Добро ќе биде ако со подзаконските акти појасно се изрази вистинската мисла на законите, а од нив да зрачи идејата за стимулативно, а не репресивно вреднување. Во тој случај вреднувањето ќе ја одигра својата улога.

Се поставува дилема дали нормативно или критериумско вреднување но таа дилема е разрешена со правилниците во кои стои дека вреднувањето се врши врз основа на критериуми, отука значи дека вреднувањето е критериумско а не нормативно. Критериумот претставува некој вид пропишана вредност, односно објективна мерка со која се означува она што се смета. Тоа е исто што и стандард или правило, при што се мисли на цврста и трјна мерна единица од секаков вид. Додека нормата претставува просечен број на поени (аритметичка средина) на еден тест, просек од реалните постигања на репрезентативната (нормативната) група. Нормата може да варира во зависност од квалитетот на групата, врз основа на чии резултати се утврдува. Ова претставува и најголема слабост на нормативното вреднување бидејќи успехот на поединецот може да биде различно оценет во зависност со која норма ќе се споредува (во подобра група се утврдува повисока норма и обратно).

Кај критериумското вреднување се донесуваат квалитативни судови, одлуки за успешност, тие се дихотомни од типот: успешен - неуспешен,

¹⁹ Hebib Emına, (1995): Vrednovanje rada nastavnika – jedna komponenta sistema evaluacije vospitno-obrazovnog procesa, Nastava i vaspitawe, br.1-2, Beograd, str.88

зависно од поставените критериуми може да има повеќе степени на успешност. Се споредуваат само со стандардите, но не и со други наставници, и важно е дали ги задоволуваат стандардите или не. Слабост е тоа што не се зема во предвид во какви услови се постигнуваат резултатите по квалитет и квантитет.

Во зависност од тоа кој ја следи (проверува) и вреднува работата на наставникот, вреднувањето може да биде внатрешно и надворешно.

Внатрешното следење и вреднување подразбира ангажирање на субјекти (оценувачи) од самото училиште. Тоа е училишно оценување и може да се остварува како:

- самоконтрола и самооценување;
- колегијална контрола и вреднување од останатите наставници и стручните работници во училиштето;
- официјална контрола и вреднување од страна на директорот на училиштето или друг непосреден раководител;
- вреднување од страна на учениците.

Надворешното следење и вреднување на работата на наставникот се остварува како:

- следење и вреднување од страна на родителите на учениците;
- следење и вреднување од официјални (надлежни) установи- субјекти.

Двете имаат свои предности и недостатоци.

Надворешното (екстерното) оценување ја засилува одговорноста на наставниците и на училиштето во целина кон државата, овозможува споредување со други училишта, помага за преземање на активности од страна на надлежните државни органи и установи.

Внатрешното следење, вреднување и самооценувањето на наставникот во поголема мера ги согледува квалитативните аспекти и придонесува за подобрување на квалитетот во работењето. Нивната комбинација може да даде најдобри ефекти.

Комбинацијата е добро решение и помеѓу избор на индивидуалното или институционалното следење и вреднување. Индивидуалното следење и вреднување се однесува на работата и постигнувањата на секој наставник поединечно. Институционалното следење и вреднување, подразбира следење и вреднување на работата на училиштето во целина и на резултатите што тоа

ги постигнува како колектив, а во тие рамки и вреднување на секој наставник поединечно.

Вреднувањето на наставниците онака како е регулирано во законите и правилниците, има карактеристики на хиерархиски пристап. Со него се утврдува дали наставникот работи она и онака како што се бара и очекува од него и дали ги постигнува планираните резултати. Ова вреднување има карактеристики на надзор (контрола, инспекција) и е насочено повеќе кон квантитативни показатели, за чие утврдување се користи и психометриски постапки и техники. Него го вршат посебно овластени и компетентни лица, (комисија во состав: директор на училиштето, стручниот работник од училиштето и советник од БРО на РМ).

Самодијагностичкиот концепт на вреднување или самовреднување е насочен кон квалитативните аспекти и кон промените и развојот на оној чија работа се вреднува. Самовреднувањето е процес на следење, самоконтролирање на сопствената работа, прибирање, бележење и обработување - анализирање на прибраните информации, нивно критичко просудување (вреднување) со цел истата да се подобрува.

Хиерархискиот и самодијагностичкиот пристап можат да се дополнуваат меѓу себе, под услов да се реализираат во атмосфера на меѓусебна доверба и соработка на вреднувачите и вреднуваниот наставник.

2.10. Методи, постапки и техники за следење и прибирање на податоци за работата на наставникот

Методите и постапките што се користат за следење и проучување на работата на наставникот, како и на техниките (инструментите) за прибирање на податоци за вреднување на неговата успешност се познати во методологијата на педагошките истражувања, па изборот на методите зависи од целта и содржината на вреднувањето.

За вреднување на наставникот според тврдењето на С.Ј.Марш се користат следниве методи²⁰:

- хоспитација - употреба на описен извештај или контролни листи;
- присуствување на други активности- разговор со родителите, на стручни состаноци;

²⁰ March, C.J. (1994): Kurukulum:temeqni pojmovi, Zagreb, Educa, str.85

- интервјуа - отворени или структурирани, двонасочни за да му се овозможи на наставникот да поставува прашања;
- анализа на подготовките за наставата - бележникот со подготовките;
- формулари за самооценување - структурирани или отворени;
- проценка на учениците - анализа на успехот на учениците во клучните предмети;
- прашалник што го пополнува лицето кое се вреднува;
- повратна информација од учениците - разговор со целата паралелка, со мали групи или прашалник (анкета).

Слични мислења имаат повеќе автори. Според Митровиќ Д. вреднувањето на работата на наставникот треба да се користат следниве методи и техники²¹:

- набљудување на работата на наставникот;
- набљудување на работата на учениците;
- анкета (прашалник);
- тестови на знаења и способности;
- интервју,
- извештаи од наставата;
- разни скали на процена.

Битно за користење на развиена методологија (и на разни инструменти), според неа, подразбира добро обучени оценувачи. Во спротивно голема е опасноста од неквалитетно реализирање на таа сложена и одговорна задача, што може да има многу негативни последици.

Развиената методологија за вреднувањето на воспитно - образовната дејност, досегашните искуства на примена, како и истражувањата на разни автори без сомнение може да се препорача богат избор на методи, постапки и техники и тоа го издвојува Попоски К.²²:

- набљудување;
- интервју (разговор);
- анализа на содржини (документација, евиденција, трудови и други изработки на наставникот и на учениците);
- анкета;
- тестови (на личноста, на знаење и на способности);

²¹ Mitrovic, D (1972): Evaluacija efektivnosti nastavnog rada, Iskustva, br, Sarajevo

²² Poposki, K (1998): Uspesen nastavnik, Prosveten работник, Skopje str.168

- скали на проценка;
- чек-листи и инвентари;
- социометриски метод.

Значи на оценувачите останува да се определат кои методи, постапки и инструменти ќе ги користат во зависност од целта, содржината и критериумите за вреднување на работата на наставникот.

2.11. Планирање и организација на следење и вреднување на наставникот

Вреднувањето на работат и постигнувањата на наставниците и на другите стручни соработници во училиштето, колку и да е неопходно и оперативно, со јасно определена цел, содржина и методологија, сепак им задава главоболка на оние кои треба да го организираат и реализираат. Најчесто ги мачат прашања од организациска и од техничка природа. Впрочем вреднувањето на наставникот е многу чувствителна работа, па затоа тоа не смее да се остварува стихично или ад хок. Напротив тоа е процес на планско и систематско следење, проверување и оценување, кој однапред мора да е добро подготвен. Комплетниот циклус од активности на следење и оценување на работата на еден наставник пожелно е да мине низ следниве етапи:

- планирање на активностите за следење и вреднување на секој наставник;
- следење и формативно проценување на работат на наставникот и неговите резултати;
- анализа на постигањата на наставникот и сумативно вреднување на истите;
- предлагање и преземање на активности за унапредување на работата на наставникот.

2.12. Изработка на план за следење и вреднување на секој наставник

Следење и вреднување на наставник воопшто не би можело да се реализира доколку не се подготви детален план. Ова важи како за вреднувачите од училиштето (директорот и стручниот соработник), така и за надворешните членови во комисијата - стручниот работник советник од Бирото за развој на образованието на Македонија. Разликата е само во тоа што директорот и стручниот соработник од училиштето прават план за следење и вреднување на наставниците во своето училиште, а советникот за

наставници од повеќе училишта. Секој од нив треба точно да знае какви се обврски има, кога и како ќе ги реализира за да ја вреднува работата на одреден број наставници. Затоа планот треба да ги опфати барем следните елементи:

- список на наставници кои има обврска да ги вреднува;
- видот на активностите што треба да се реализираат со секој наставник: посета на час, увид во документација- планирање, преглед на ученички трудови - изработки, консултативни разговори, интервјуа, тестирања или други проверки и испитувања и прибирање на други информации за работата на наставникот;
- времето (термините) кога ќе биде реализирана секоја од планираните активности како елементи на следењето и формативното вреднување, но и терминот (барем ориентационо) кога ќе биде реализирано сумативното вреднување;
- дали, кои, за што и кога ќе бидат ангажирани и други соработници покрај официјалните вреднувања;
- потребните средства за материјални трошоци (тестирања, анкети, обработка на податоци и др.)

Несоодветно планирање на наведените елементи може да создаде неочекувани тешкотии во реализацијата на формативното проценување (како основна цел) а со тоа и валидноста на завршната проценка на работата на наставникот.

Распоредот на активностите не смее да биде концентриран во кус период, треба да се остави резервно време и за непланирани активности. Потребно е благовремено усогласување на термините на сите лица учесници (вреднувачи - директорот, стручниот соработник, советникот) во процесот на следење и вреднување. Исто така и наставниците кои ќе бидат вреднувани потребно е да бидат информирани за тоа кога ќе биде посетата, кога ќе се извршиат претходни и завршни консултации, тестирање или набљудување и увид во документацијата за да се направи квалитетно, систематски и навремено следење и вреднување на наставникот. Битен е и моментот откако ќе биде планот усогласан и прифатен од сите учесници во оценувањето, од особена важност е истиот доследно да се почитува и остварува.

2.13. Реализација на планираните активности - следење и формативно вреднување на работата на наставниците и неговите резултати

Лицата чија обврска е да ја извршуваат реализацијата на планот за следење и вреднување на работата на наставниците а тоа се: директорот, стручниот работник и советникот пожелно е откако ќе биде направен планот да започнат со активностите. Најдобро би било да се започне на почетокот на учебната година, а да заврши на крајот на учебната година. Во тој период треба да се завршат сите планирани активности на реализаторите со наставникот, првенствено со цел да се унапредува неговата работа и да се вреднува степенот на неговиот напредок, развој и успешност.

Всушност, од процесот на реализација на планот за следење и вреднување на наставникот, преку контактите на директорот и стручниот соработник со наставникот (разговори, посета на час, тестирање, анкетирање, интерни форми на усовршување и слично), треба да придонесат секој наставник и самиот да стекне доволно сознанија за сопствената работаробота, за успесите и слобостите, и со помош на вреднувачите и останатите колеги во училиштето да ја подобрува работата со учениците. Со тоа се остварува целта на формативното вреднување.

За успешно реализирање на формативното, а потоа и сумативното вреднување, потребно е вреднувачите систематски да прибираат релевантни податоци (информации) за сите аспекти кои се предмет на вреднувачите на наставникот. Тие податоци да се групираат најчесто се следниве групи:

- лични податоци за секој наставник: степен и вид на образование, работно искуство и движење во службата, статус на работниот однос - со полно или неполно работно време или договорен однос, учество и успех на разни форми на стручно усовршување (семинари, курсеви, симпозиум и сл.) и специјализации, положен стручен испит, стекнато знаење, награди и признанија или казни, авторство (написи, учебници и сл.), хонорарна или друга друга ангажираност, познавање на странски јазици, отсуствување од работа и друго. Најдобро е овие податоци да ги приберат персоналните служби во училиштата.
- Податоци за постигањата (резултатите) на учениците во воспитно-образовната работа : посигања на интерни и екстерни проверки (тестирања) на знаењата; резултати од натпревари, наградини конкурси и слично;

официјални оценки од наставникот; промени во однесувањето на учениците; развој на интересите и ставовите; разни изработки на учениците итн.

- Податоци (информации) за работата и однесувањето на наставникот. Овој вид информации се однесуваат на сите негови улоги за да се види како ги извршува истите. Значи, во текот на двете години секој од вреднувачите, со непосредно опсервирање и користејќи постапки и техники на посредно сознавање, прибира податоци за секоја улога: како ја спознава постојната состојба, како ја планира и подготвува наставата, како ја реализира, како врши оценување и самооценување, како комуницира со учениците, колегите и родителите и.т.н.

За да не дојде до одвојување на одредени податоци или испуштање на други, неопходен е договор меѓу вреднувачи кој кои податоци ќе ги прибира, односно кои се специфични и може да ги прибира само еден од нив.

Исто така, битно е податоците и другите информации да се прибираат од официјални документи и други проверени извори за да се обезбеди нивната веродостојност.

При вреднувањето на успешноста на секој наставник треба да се имаат предвид и објективните околности во кои тој работи. Поради тоа е неопходно да се приберат соодветни податоци и други информации, особено за: опременоста на училиштето со наставни средства, обезбеденоста на учениците со учебници, и друг прибор за учење и работа, социо - економскиот статус на родителите на учениците, степенот на нивното образование и.т.н. Овие податоци можеби им се познати на вреднувачите од училиштето, но не и на советникот од Бирото за развој на образованието.

2.14. Анализа на информациите за постигањата на наставникот и сумативно вреднување на неговото работење

Законската регулатива предвидува наставниците и стручните работници секоја втора година да се оценуваат за самостојно извршување на работите и задчите и за осовременување на воспитно образовната работа во училиштето. Исто така, обврска на директорот е да ја следи и вреднува работат на наставниот кадар за перманентно подобрување на квалитетот на работата на училиштето и давање на педагошки инструкции за подобрување и усовршување на секој наставник. Таквото оценување е сумативното, бидејќи се врши по одреден изминат период, тоа е завршен чин на еден процес

и тогаш административно се регистрира резултатот од вреднувањето. Доколку формативното вреднување било континуирано, доколку следењето било систематско и со мноштво на повратни информации до наставникот, и заедно со сопствените согледувања за наставата биле соодветно искористени, тогаш навистина завршното вреднување тогаш не би требало да биде проблем за двете страни.

Вреднувањето не треба да биде формално и заслужува особено внимание. Таа богата ризница на информации систематски прибирани во текот на целиот процес на следење и вреднување на работата и постигнувањето на наставникот, треба да се анализираат да се синтетизираат во еден завршен описен извештај за проценка на постигнувањата и резултатите на наставникот во текот на процесот на неговото следење и вреднување на работата. Овој извештај, заради негова поправичност, треба да содржи податоци податоци за објективните околности во кои работи наставникот, неговите субјективни можности и постигнатиот напредок од иницијалната до завршната состојба.

2.15. Предлагање и преземање активности за натамошно унапредување на работата на наставникот

Крајната цел на вреднувањет на работата на наставникот, е унапредувањето на истата. Токму затоа и циклусот активности, кој завршува со сумативно вреднување на наставникот и треба да се основа за започнување на нов циклус, а тоа е предлагање и преземање нови активности за натамошно унапредување на неговата работа. Тоа е нова спирала во континуираниот прогрес кон квалитетна настава. Целиот период на следење и формативно проценување на работата на наставникот во суштина е нејзино постојано усовршување, сумативната оценка треба да значи, потврда на претходното работење (се разбира, доколку таа не е негативна) и поттик за нови успеси.

2.16. Можност на наставникот за напредување во кариерата (CAREER DEVELOPMENT)

Крајни и најважни ефекти од следењето и вреднувањето на работата на наставникот е унапредување на неговата воспитно-образовната работа, но и можност за напредување во професијата. Штом наставникот помине од едно во друго ниво не престанува со својата активност, туку напротив започнува

нов циклус и преземање нови активности за натамошно унапредување на сопствената работа. Тоа е нова спирала во континуираниот прогрес кон повквалитетна настава. Тоа значи дека наставникот треба да ја одржува својата динамика на развивање на воспитно-образовниот процес и кога ќе го достигне највисокото ниво на напредување во професијата.

Стегнатите знаења и вештини во базичното образование не се доволи за време на целиот работен век, затоа тие треба постојано да се надградуваат. Професионалната квалификуваност на наставникот не смее да заврши со стекнување на диплома туку постојано треба да ја развива и унапредува својата наставна практика. Тоа особено е значајно за наставници по стручни предмети и практична обука, бидејќи техничко-технолошките промени се толку интензивни што за многу краток период она што е научено станува некомпатибилно со реалните барања. Од друга страна не е нималку лесно да се пренесат новите знаења на учениците, бидејќи тоа е поврзано со многу сложен наставен процес. Корисникот на услугите бара стручни кадри кои веднаш ќе се вклучат во производниот процес. За да може да се постигне тоа, наставникот треба да биде така обучен и оспособен да може плански и континуирано да ги следи промените и благовремено да ги вградува во образовниот процес. Значи треба да постои стратегија за професионален развој со која ќе се планира и обезбедува соодветна реализација на развојот и унапредување на наставната практика.

Наставниот процес е многу посложен од остварување на настава само со мали модификации. Тој е жив, динамичен и често непредвидлив, поради што мора да се насочува за да се оствари развој на ученикот како целина. Бидејќи секоја личност е различна, значи дека и наставникот треба да води сметка за индивидуалните можности и способности на секој ученик и според тоа да се адаптира наставниот процес. Денес кога се врши реформа на образованието и обука во чии рамки се врши и иновирање на воспитно-образовната работа во училиштата, приоритет се дава на професионалниот развој и континуираното усовршување на наставникот. Слободно може да се каже дека професионалниот развој на наставниците се одвива без утврдена политика и грижа од страна на надлежните. Професионалниот развој на наставникот има посебно значење за реформирањето на образовниот систем на државата. Во училиштата една од приоритетните програмски активности е

обуката, како интерна така и екстерна. Професионалниот развој бара и финансиска поддршка која пак од друга страна не може да ја обезбеди самиот наставник. За мотивирање на наставникот неопходни се измени на сегашниот систем за наградување, според кој сите наставници се исто наградени без разлика на постигнатите резултати. Треба да се изгради систем за наградување според постигнати резултати, што непосредно ќе влијае врз интересот и мотивацијата на наставникот за професионално усовршување.

Многу е важно да се развива свест и потреба кај наставниците за прифаќање на системот на континуирано учење, како основа за професионален развој. Поставување на критериуми и стандарди за напредување по нивоа е исто така важен мотивирачки фактор за постојано професионално усовршување и напредување на наставниците.

Преструктурирањето на високообразовните институции и отворање и опремување на регионалните центри за обука е можност за сите наставници професионално да се усовршуваат. Работата на центрите треба да осигура квалитетна обука, со финансиска поддршка од надлежните институции. Обуката во центрите треба да има обврзувачки карактер и да се зема предвид од страна на надлежните институции за оценување на работата на наставникот.

Во сегашниот Закон за основно образование на РМ од 2008 година постојат можности за напредување на наставниците. Во постојната законска регулатива, можност за напредување е преминот од наставник - приправник, после едногодишна работа и положен приправнички испит, во звање наставник, а потоа и во звање наставник - ментор и наставник - советник.

Законот предвидува напредување и на стручниот соработник - приправник во звање стручен соработник, стручен соработник - ментор и стручен соработник - советник

За мотивирање на наставникот треба да постои систем за напредување во професијата, кој е вграден во Законот од 2008 година. Кога се зборува за напредување во професијата не се мисли само на наградување на наставникот преку повисока плата, туку и на верификација на резултатите од неговата работа преку т.н. степени звања во својата професија. Напредувањето мора да биде дефинирано со јасни критериуми и да дава можности за рамноправно учество на секој успешен наставник.

2.17. Услови и критериуми за напредување на наставниците во кариерата:

1. ПОМЛАД НАСТАВНИК

- Ниво на образование: универзитетски степен на ненаставнички факултет, без професионално-педагошко образование
- Работно искуство: без работно искуство (влез во настава од претпријатие или како невработен)
- Психолошки профил
- Здравствено уверение
- Користење на технологија

2. НАСТАВНИК

- Работно искуство: без работно искуство во колку има професионално-педагошко образование или најмалку една година како помлад наставник
- Здравствено уверение
- Стручни компетенции: знаење, вештини и ставови
- Педагошки компетенции: професионално-педагошко образование или 0 (почетен) степен на професионална обука
- Иновации во процесот на учење и креативност во наставата
- Вонпрограмски и вонучилишни активности
- Дизајнирање на околината за учење
- Изработка на материјали за учење
- Волонтерска работа во училиштето
- Остварува соработка:
- Интерна: со учениците, наставниците, стручните активи, стручните
- соработници во училиштето, директорот
- Екстерна: со родителите, претпријатијата, професионалните и стручните асоцијации
- Евалуација:
- Интерна: самовреднување, од страна на учениците, стручните соработници, наставници, директорот
- Екстерна: од родителите, советниците, инспекторите, претпријатијата
- Користење на технологија

3. ИСТАКНАТ НАСТАВНИК

- Работно искуство: најмалку 3 години како наставник
- Здравствено уверение
- Педагошки компетенции: I степен на курс за обука на наставници
- Професионален развој
- Волонтерска училишна работа
- Употреба на современа литература и други извори за учење
- Мониторирање, раководење, анализи и евиденција на наставниот процес
- Учество на образовни семинари (локални, државни, интернационални)
- Туторство (менторство) на студенти (идни наставници) и ученици
- Проектна настава:
- Развивање на наставни материјали: дидактички материјали, наставни средства, други извори за образование
- Менторство на помлади наставници
- Остварува соработка:
 - Интерна: со ученици, наставници, стручни активни, стручни соработници, директори
 - Екстерна: со родители, претпријатија, стручни асоцијации, локални заедници
- Евалуација:
 - Интерна: самовреднување ученици, стручни работници, директор
 - Екстерна: родители, советници, инспектори, претпријатија
- Користење на технологија

4. НАСТАВНИК МЕНТОР

- Работно искуство: најмалку 5 години како истакнат наставник
- Педагошки компетенции: II степен на курс за обука на наставници
- Иновации во наставата и училишнаата работа
- Национални проекти (член на тим, советник, координатор)
- Употреба на современа литература
- Проектни активности на интернационално ниво
- Публикување на стручна и педагошка литература

- Развивање на материјали за учење, дидактички материјали, наставни програми
- Остварува соработка:
 - Интерна: со ученици, наставници, стручни активни, стручни соработници, директори
 - Екстерна: со родители, претпријатија, стручни асоцијации, локални заедници
- Евалуација:
 - Интерна: самовреднување ученици, стручни работници, директор
 - Екстерна: родители, советници, инспектори, претпријатија
- Користење на технологија

Структура на модули за обука на наставници ќе даде патоказ за постигнувања на кариерен развој на наставникот. Во регионалните центри би требало да се формира посебна служба за поддршка на кариерниот развој на наставниците, која би имала првенствено советодавна улога.

Бидејќи напредувањето во професијата за наставниците бара системско решение со прецизно дефинирање на сите аспекти за преминување од едно во друго ниво на напредување, мора да се поведе широка акција за операционализација на тој документ. Тој би претставувал појдовен документ кој треба да се доработува и надградува.

2.18. Резултатите од вреднувањето на наставниците во функција на вреднување на училиштето - евалуација на училиштето

Наставничкиот труд и продуктот од него - развојот и постигањата на учениците не е дело само на наставникот чија успешност се вреднува. За тој продукт придонес имаат голем број на фактори.

Наставникот во училиштето е само член на училишниот колектив. Училиштето функционира и дејствува како организациона целина. Во него, според одредена организација и технологија, секојдневно доаѓаат до израз конкретните фактори од кои зависат ефектите на воспитно-образовниот процес: наставниците, учениците, наставниот план и програма, материјалната основа на наставата и други, и тоа во едно функционално единство. На

училишно ниво се остварува комплетен циклус на воспитно - образовниот процес: планирање (програмирање), подготвување, организирање, изведување. Затоа училиштето е должно само да ги реализира и контролирањето на тој процес и оценувањето на ефектите од него.

Во оваа смисла пожелно и препорачливо е завршувањето на циклусот на следење и вреднување на работата на наставниците во едно училиште да се искористи и за вреднување на неговата успешност во целина. Тоа е прилика да се согледа во кој степен се реализира и визијата за развој на училиштето и евентуално за нејзино проценување и коригирање, но и пореално да се процени придонесот на секој поединец во колективот за заедничките постигања. Тоа е интерното вреднување и саморазбирање и служи како помош при регулирање на работата на училиштето. Ефикасноста на внатрешното утврдување на квалитетот и квантитетот на воспитно-образовната дејност на училиштето не зависи толку од видот и бројот на употребените методолошки постапки и техники, колку од степенот на развиеноста на културата меѓу сите членови на училишниот колектив.

2.19. Директорот како организатор и вреднувач на постигнувањата од работата на наставникот

На прашањето - Кој може да ја следи и вреднува работата на наставниците? Во голема мера се јавуваат резерви кон вреднувањето на наставникот, а најмногу се алудира на стручната компетентност на вреднувањето и нивната подготвеност за една таква сложена и одговорна работа.

Искуствата во врска со тоа кој треба и може да ја вреднува работата на наставниците се различни. Во литературата (March C.J., Д. Петровиќ) обично се истакнува дека тоа е тимска работа на стручњаци, а како вреднувачи (членови на тимот или комисијата) најчесто се спомнуваат:

- Претпоставениот старешина (обично тоа е директорот на училиштето);
- Друг наставник или стручен работник од училиштето, кои имаат барем сличен статус и искуство;
- Надворешен вреднувач (оценувач), кој може да биде и наставник од друго училиште или стручњак (експерт) од надлежна установа (факултет, БРО, МОН, општина);

- честа е практиката во вреднувањето на работата на наставникот да се вклучуваат и нестручни лица (родители, членови на училишен одбор и др.)

Најпосле, треба да се каже дека во некои образовни системи големо внимание и доверба се дава на самовреднувањето (самооценувањето) на наставниците или на нивното активно вклучување во процесот на оценката на работата што тие ја вршат.

Не постои единствено решение во поглед на профилот, статусот и бројот на вреднувачите на успешноста на наставниците. Тоа зависи од целта што се сака да се постигне во вреднувањето, од вкупното ангажирање и професионалноста на наставникот. Кај нас во 1959 година, со правилникот за оценување на наставниот персонал било утврдено оценувањето да го врши комисија која ја сочинувале директорот на училиштето, просветен советник и претседател на училишниот одбор (членови). Подоцна со Законот за основно образование утврдено е вреднувањето на наставниците и стручните работници да го врши комисија составена од директорот, стручниот работник од училиштето (училишниот педагог или психолог) и (соодветниот) советник од БРО.

Вреднувањето на работата на наставникот е можно само ако тоа се прави тимски. Во тој случај законското решение е добро насочено и можно по составот на тимот (комисијата). Но има и спротивни мислења во однос на стручната компетентност речиси на секој член на комисијата по разни основи во поглед на соодветноста на степенот и видот на образование со оние на наставникот.

Улогата на вреднувачот сосема природно му е доделена на надредениот работник - менаџер, директорот на училиштето, првенствено како на стручно-педагошки раководител. Оној кој ги избира наставниците има и обврска да ја следи нивната работа, па е нормално и да им помага, да одлучува за нивното напредување или дури за отстранување од работа. Оваа обврска директорот како педагошки раководител на училиштето ја имал отсекогаш иако не така децидно формулирана. Според тоа, за него ова не е ништо ново. Една од најважните обврски на директорот на училиштето е грижата за квалитетно изведување на најсуштествениот дел од севкупната негова воспитна образовна дејност - наставата. Одвај дека ќе се најде поважна улога

на директорот од неговата функција на педагошки (стручен) раководител на училиштето во која централно место заема увидот што тој треба да го има во работата на секој наставник во училиштето. Сериозноста и чувствителноста на овој дел на неговото работење произлегува и од таму што тоа е директно поврзано со следење и оценување на работата на секој наставник и со грижата за унапредување на истата. Иако оваа задача од секогаш се сметала како најважна во нашата практика таа долго време беше запоставувана од директорите, повеќе факултативна отколку обврзна или препуштена на други (стручни работници од БРО или училишните педагози).

Доколку некои директори на училишта и се обидуваат да следат како работат наставниците, намерите на таквото следење не биле јасно дефинирани и не била користена соодветна методологија. Тоа било повеќе инцидентно отколку планирано и систематско и најчесто е правено со советниците од БРО. Денес, поради законската обврска да се врши вреднување на наставниците, следењето на нивната работа и резултатите што ги постигнуваат станува потреба. Токму затоа брзо се почуствува раздвиженост барем кај некои директори, обиди да проценат што може сами да сторат, барања нешто поорганизирано да се направи, позачестено следење на постигањата на наставниците итн. Се разбира, има и такви кои и натаму само исчекуваат некој друг да им каже што треба да прават, или се надеваат дека сите проблеми ќе се разрешат со правилниците и методологијата за оценување. Трети пак, веќе изградуваат сопствен пристап мислејќи дека дошле нивните “ пет минути “ да стават ред во училиштето, па создаваат неповолна клима со ова толку значајно прашање.

Значи, не е спорно дека на директорот на училиштето како педагошки раководител му припаѓа и улогата на вреднувач (оценувач) и тоа не само на наставниците туку и на останатите вработени во училиштето. Не е спорно и тоа дека директорот во зависност од неговиот профил и степен на образование ќе биде и стручно компетентен и од аспект да ја вреднува работата на колегите од ист или сроден профил. Извесни резерви се јавуваат во врска со неговата стручна компетентност за вреднување на наставниците од други профили, како и од тоа дали воопшто директорите се стручно подготвени за оваа обврска доколку се со понизок степен на стручна подготовка од наставниците кои ги вреднуваат.

Како следен член на вреднувачкиот тим стручниот соработник од училиштето, училишниот педагог или психолог, како да се има извесна резерва кај дел од оние кои треба да бидат вреднувани. Но најверојатно тоа произлегува од досегашниот статус на овие работници во училиштето, иако најмногу им се забележува тоа што добар дел од училишните педагози /психолози не биле наставници, немаат практично искуство во настава. Тоа може, но и не мора да е нивни хендикеп, во зависност од улогата што секој од нив ќе ја добие во вреднувачкиот тим. Дури, помалку се приговара на принципиелното решение, од колку што се истакнува нивната вистинска стручна компетентност, колку секој од нив и во досегашната своја работа се потврдил и афирмирал како стручен соработник на наставникот. Забелешката во врска со потесната стручност на директорот се однесува и на училишниот педагог/психолог. Ова најмногу или, речиси, исклучиво се однесува на нивните посети (набљудувања) на наставните часови по одделени предмети. При тоа, обично се истакнува дека тие не ја познаваат конкретната содржина на наставниот предмет (со можни исклучоци на директори, предметни наставници), па затоа и не се во состојба квалификувано да го следат наставниот процес, и се разбира, да го вреднуваат работењето (однесувањето) на наставникот. Навистина, тоа е една од тешкотиите за вреднувањето на сите аспекти од работата на наставникот. Меѓутоа, точно е и тоа дека и овие вреднувачи имаат што да следат и вреднуваат во наставниот процес. Тие треба да се ослободат од обврската да ги следат и интерпретираат конкретните содржини, а своето внимание да го насочат на општо дидакчките, односно педагошко-психолошките аспекти на наставата. Дури, според некои автори (А.Томич), “ таквата содржинска оддалеченост е многу корисна, бидејќи учесниците (набљудувачите) се концентрираат на другите компоненти на поучувањето и учењето. Во исто време треба да се истакне дека директорот и (стручниот работник) мора, да научи критички, селективно и систематски да ги набљудува и опишува настаните на часот “²³ .

Значи, дилеми нема и не треба да има. Директорот на училиштето и стручниот работник педагог/психолог имаат што да следат во процесот на наставата. Впрочем, дека тие се компетентни за оваа обврска и дека може да бидат прилично успешни и објективни вреднувачи се покажало и во практиката.

²³ Tomič Ana (1990): Teorija i praksa spremljanja pouka, Ljubljana str.45

Во своето истражување Драгана Петровиќ (1994) утврдила дека проценката на училишниот педагог/психолог за успешноста на наставниците се совпаѓа со самопроценката на самите наставници, односно со реалната нивна успешност.

Ваквото тврдење, се темели и врз претпоставката дека критериумите според кои се вреднува работата на наставникот, ги содржат заедничките, типичните елементи на професијата наставник воопшто, а не наставник по одделен предмет.

Во новиот Закон за основно образование²⁴ предвидени се по два одделенски наставници и наставници по предметна настава, избрани од наставничкиот совет во училиштето како членови во училишна комисија за напредувањето на наставниците и стручните соработници, формирана од страна на директорот на училиштето. Истиот закон предвидува учество во училишна комисија за напредувањето на наставниците и стручните соработници и на еден родител избран од Советот на родителите на училиштето и еден член од Училишниот одбор кој е претставник од оснивачот. Нивната компетенција законот не ја предвидил а нивната улога ќе треба да биде определена со правилникот за работа на комисијата изготвен од страна на директорот и стручниот тим на училиштето. Овие се надворешни членови што би требало да претставува нивна независност и објективност.

Вклучувањето на советникот од БРО е логично решение по неколку основи. Прво, затоа што БРО (советниците) со истиот закон е обврзан да врши стручен надзор над работата на училиштата (наставниците) што значи советниците се стручно компетентни за оваа обврска. И за нив оваа задача не е нова. Долги години стручните работници од БРО ја имаат обврската да ја следат работата на наставниците и да им помагаат во унапредувањето на наставата. Второ, советникот е надворешен член од вреднувачкиот тим што би требало да значи негова независност и целосна објективност. Трето, тој би требало да ги заштитува и општествените (државните) интереси, бидејќи е претставник на државен стручен орган. Сепак во врска со учеството на овој надворешен член треба да се имаат предвид неколку моменти. Пред се, реалните можности БРО да ја изврши оваа обврска навреме и квалитетно, е доведена во прашање поради обемноста на задачите кои ги има пред себе.

²⁴ Закон за основно образование на Република Македонија, (2008): Службен весник број:103 од 19.08.2008г.

Законската обврска мора да се реализира, не само за да се обезбеди сумативниот аспект на вреднувањето туку и заради формативниот, кој обезбедува развој и напредување на наставниците. Можно решение е БРО за оваа цел да ангажира надворешни соработници од редот на универзитетски професори.

Без оглед на тоа што официјалното вреднување на работата на наставниците го врши комисија во споменатиот состав оправдано е можно во тој процес е да се земат во предвид ставовите на други субјекти и тоа други наставници, родители, ученици. Се разбира се мисли на можноста за прибирање на сознанија за работата на секој наставник кои сигурно ќе помогнат да се надополни претставата за неговата успешност. Ова не е само методолошко прашање.

Така на пример бројни се приликите во училиштето во кој секој наставник може повеќе да дознае и да каже, и тоа компетентно, за тоа како работи некој негов колега. Секој одделенски раководител е одговорен за успехот на својата паралелка, па според тоа не му е сеедно како работат неговите колеги со учениците од таа паралелка. За да сознае повеќе за тоа пожелно е повремено да посетува часови на свои колеги и да види како ја изведуваат наставата, како постапуваат со учениците, на кои тешкотии наидуваат и слично при тоа ќе има прилика и подобро да ги запознае и учениците од паралелката за кои и онака е задолжен да пројави поголема грижа.

Меѓусебни посети наставниците можат да прават по сопствен избор не само како раководители на паралелка, туку и за посета и во други паралелки, особено кај колеги од иста и сродна дисциплина. Ова важи и за наставниците од одделенска настава. Овие посети можат да се прават и заедно со училишниот педагог/психолог, како и со директорот на училиштето. Во поразвиените училишта, во кои има поголем број наставници од ист профил сето тоа може да се одвива поорганизирано во рамките на активите на наставници. Понекогаш е пожелно на одделни часови на кои се презентира и нешто ново да присуствуваат и поголем број наставници. Сепак, тие треба да се поретки. Сите овие можни начини на подобро меѓусебно запознавање се корисни само ако по посетата се поведе колегијален стручен разговор во кој ќе се изврши анализа на часот. Значи, тоа се и прилики да се научи нешто ново или да му се помогне на колегата и самиот подобро да ја осознае

сопствената работа (добри и слаби страни). Сите тие се во функција, пред се на унапредување на наставата, а можат и да се искористат за оценување на успешноста на секој наставник. Доколку сите наставници настојуваат што повеќе и подобро да ја запознаат работата на своите колеги, покрај взаемната корист од тоа, сигурно е и дека членовите на официјалната комисија за вреднување ќе умеат и ќе најдат начини тие сознанија да ги приберат и искористат кога ќе биде потребно да се даде и сумативна проценка. Нивно право е какви се информации ќе побараат од наставниците за колегите, како и во која мера нив ќе ги користат. Најбитно е тоа што меѓусебното запознавање и соработка на наставниците во едно училиште придонесува за унапредување на воспитно-образовната работа.

За пореално вреднување на успешноста на секој наставник даваат и родителите на учениците. Денес кога повторно е присутна отвореноста на училиштето кон средината, кога се согледува потребата од позачестено комуницирање со родителите и кога се бара поголемо нивно вклучување и помош во реализацијата на воспитно-образовната работа, не би било добро да се игнорираат нивните мислења за работата на наставниците. Овде е прашање како да се консултираат родителите, како да се дојде до нивните објективни искажувања. Иако законот од 2008 година предвидува учество на еден родител во комисијата за напредување на наставниците и стручните соработници од големо значење се ставовите на родителите, добиени по пат на стручно утврдена методологија. За тоа постојат разновидни можности, методи, постапки и техники. На училиштето останува како тоа ќе го направи, а на членовите на комисијата дали ќе ги земат во предвид или не при формирањето на оценката за секој наставник.

Какво е и какво може (треба) да биде учеството на учениците во вреднувањето на работата на наставниците? Дека и учениците ги оценуваат своите наставници е факт без секако сомневање, без оглед на тоа дали им се допаѓа или не на наставниците. Учениците тоа го прават за себе, на свој начин, според сопствени критериуми, иако за тоа никој или ретко кој ги прашува. Нивните оценки, колку и да се спонтани и субјективни не се за потценување. Учениците ги искажуваат прикриено, меѓу себе, или ги споделуваат со своите родители, а понекогаш оценките за еден наставник во доверба ги кажуваат пред друг, најчесто пред нивниот одделенски

раководител. Ретките обиди на систематски начин (преку анкетирање) да се приберат мислењата на учениците за своите наставници само го потврдуваат уверувањето дека тие често умеат да вреднуваат не само каков предавач и поучувач е некој наставник туку и каков воспитувач и оценувач е тој колку умеа да биде објективен, правичен, коректен, колку има разбирање за нивните тешкотии и колку е готов да им пружи соодветна помош. Наставникот кој не знае или не сака да слушне што мислат учениците за нивната заедничка работа во наставата, тешко ќе може да ја измени и подобри. Како наставник ќе ја унапредува својата работа или работата на учениците ако од нив не дознае како се чувствуваат тие на часот, што мислат за оценувањето на нивните постигања, за меѓусебните односи, воопшто за климата во одделението и што, треба да се подобри или измени во наставниот процес?

Дури, наставникот треба да ги поттикнува и оспособува учениците за набљудување и вреднување на заедничката работа. Соработката со учениците при вреднувањето на наставата и на другите воспитно образовни активности во училиштето е неопходна и може да биде многу корисна. Мислење од учениците може да бара и директорот на училиштето, училишниот педагог/психолог, па и советникот од БРО. Само така вреднувањето и унапредувањето на наставата ќе се остварува во сите насоки. Сепак мора да се признае дека вреднувањето на успешноста на наставата и наставникот од страна на учениците предизвикува контраверзни реагирања. Затоа треба да се биде внимателен.

2.20. Самовреднување на наставникот

Според повеќе автори, најважно е активното вклучување во следењето и вреднувањето на вреднуваните наставници. Целта на вреднувањето на наставникот е унапредување на неговата работа, тогаш пожелно е да им се овозможи активна улога во процесот на вреднување. Тоа, во извесна мера се случува во процесот на анализа на наставните часови кои се посетени од вреднувачите, а кои наставникот ги одржува, како и при прибирањето на другите податоци за неговото работење. Меѓутоа тоа не е доволно. Ако вреднувањето на неговата работа е еден од условите да му се овозможи покреативно да пристапи во идното работење, тогаш тој не може и не смее да биде само консултиран или исклучен од вреднувањето. За такво нешто е

неопходно и неговото самовреднување (самооценување). Зашто треба да се знае дека најдобра контрола може да се има само врз сопствената работа. Тоа важи и за наставникот. Контролата над туѓата работа - во нашиот случај, над работата на наставникот, има две цели:

- да се контролира за да се вреднува неговата работа, односно да се награди или казни,
- да се контролира работата на наставникот за да му се помогне да ја унапреди истата.

Во првиот случај станува збор за контрола во вистинска смисла на зборот, дури и без согласност на наставникот, и притоа, главно се нема голема доверба кон него. Во вториот случај "контролата" се сведува на консултативна средба во договор со самиот наставник, а тоа не е исто - туку сосема друга работа.

Можноста на наставникот да одговори на се понагласените барања за неговото вреднувањето на сопствената работа заради нејзино унапредување ја дава самовреднувањето. А како прв чекор кон подобрување на наставната практика е наставниците критички да ги проучат: својата улога, своите мотиви, однесувањето, ставовите, убедувањата и вредностите, како и нивното влијание врз начините на поучување²⁵.

Затоа и наставникот треба да врши самоконтрола на својата работа и на последиците од неа. Самопроверувањето, како основа за самовреднување, и самовреднувањето се учат. Секој наставник со малку труд, но со повеќе желба, упорност и систематичност, како и со извесна помош и поддршка од колегите и други стручни лица, може да се стане вистински самоконтролор и брзо да ги почувствува ефектите и задоволството од тоа. Самовреднувањето, кога се врши редовно, придонесува за јакнење на самодовербата, достоинството и мотивацијата, за покреативна работа. Самоевалвацијата не зависи толку од бројот и видот на применетите постапки, техники и инструменти, колку од степенот на професионалната култура со која наставникот приоѓа кон неа. Самовреднувањето, нема формален карактер, но согледувањата од него може и треба да се земат предвид при формалното вреднување на наставникот. "Самовреднувањето, овозможува заедничко вреднување, претставува негова основа, а заедничкото вреднување

²⁵ Powell, M.; Solitu, J. (1994): Ucitelj ima nadzor, Educa, Nova Gorica

подразбира самовреднување. Подготвеноста критички да ја преиспитуваме сопствената работа, како би ја унапредиле и приближиле кон креативното вршење на работата, ќе ни овозможи да ја согледаме потребата, дури и неопходноста од заедничко вреднување на сите активности што се изведуваат во училиштето”²⁶

2.21. Портфолија - Вреднување на вештините, постигнувањата, креативноста, инвентивноста и предаденост на работата на наставникот

Портфолијата се појавија како проминентен вид на алтернативното вреднување. Иако терминот вреднување на портфолио е концепт кој еволуира, воспоставени се одредени професионални стандарди. Станува се повеќе јасно дека овој метод за собирање и евалвирање на работата на наставникот со текот на времето има значителни предности пред поконвенционалните приоди кон вреднувањето. Портфолијата се многу повеќе од големи фолдери на наставниците кои содржат примери од работата на наставникот. Нивното користење налага одредени промени на тоа како наставниците се вклучени во вреднувањето.

Во многу професии портфолиото е познат термин. Портфолијата го сочинувале примарниот метод за евалвација во областите како архитектурата, новинарството, уметноста, фотографијата и моделирањето. Овие професии ја признале вредноста на документирањето на високото ниво на совладување, вештината, стилот и талентот, со примери од актуелната работа. Во образованието, портфолиото може да се дефинира како наменски систематски процес на собирање и евалвирање производи на наставникот, за да се документира напредокот во однос на постигнувањето на целите на воспитно - образовниот процес или да се покажат докази дека целите на наставата биле постигнати. Портфолијата вклучуваат учество на наставниците во изборот на она што е вклучено во портфолиото, конкретни и претходно утврдени упатства за селекција на материјалите и критериумите за бодување и докази за саморефлексијата на наставниците во изборот и во самоевалвацијата.

Портфолиото има неколку суштински карактеристики:

- Тоа е наменско, постои јасна причина зошто одредени работи треба да бидат вклучени и како ќе се користи портфолиото;

²⁶ Habib Emina (1995): Vrednuvanje rada nastavnika – jedna komponenta sistema evaluacije vospitno-obrazovnog procesa, Nasatava i vaspitanje, br.1-2, Beograd str.93.

- Тоа претставува систематско и добро организирана колекција на материјали што претставува примерок, а не сеопфатна или исцрпна колекција од работата на наставникот;

- Воспоставени се претходно утврдени упатства за да биде јасно кои материјали треба да се вклучат;

- Наставникот е вклучен во процесот преку избирање на некои од материјалите и преку континуирано евалмирање и рефлексивност за нивната работа;

- Врз основа на јасни и добро специфицирани критериуми за бодување, со евалвациите се документира напредокот;

- На крај, се одржуваат средби меѓу наставникот и директорот или стручниот работник педагог/психолог, за да се ревидира постигнувањето и напредокот, да се идентификуваат областите каде што треба натамошно подобрување и да се фасилитира рефлексивноста на наставникот.

За природата на вреднување на портфолио развиени се три модела²⁷:

1. Портфолиото - приказ на студија или прослава вклучува селекција од најдобрата работа на наставникот. Бидејќи наставникот ја селектира работата, секој профил на успех е уникатен и се јавуваат индивидуални профили. Ова ја поттикнува самоевалвацијата, но затоа вреднувањето го прави потешко и истото одзема многу време поради уникатната структура и содржина на секое портфолио.

2. Документациското или работното портфолио е како албум на информации и примери. Тоа може да вклучи опсервации, награди, учество на манифестации, натпревари, семинари, стручни активности; скали за рангирање на постигнувања на негови екипи и ученици, избор направен од страна на наставникот и директорот. Постои и самоевалвација на наставниците и надворешна евалвација.

3. Раст - портфолиото ја открива промената на нивото на совладување во текот на времето. Изборите од работата на наставникот се собира во различно време, за да се покаже како се подобриле вештините. Истите критериуми за евалвација треба да се користат за целиот временски период додека се користат портфолијата. Мотивациската моќ на раст-портфолиото

²⁷ Збирка поглавја на тема Оценување во наставата; (2002): Проект: Креативна настава и учење - Професионален развој на наставниците; Фондација отворено општество на Македонија, USAID from the American people

може да биде огромна кога наставниците можат да го видат сопственото подобрување.

Без оглед на видот, портфолијата имаат предности и слаби страни коишто утврдуваат дали ќе се сметаат за корисни во вреднувањето на наставничката работа. Портфолијата ги комбинираат силните страни на вреднувањето на достигнуањата, со способноста да се обезбеди континуиран запис на напредокот и подобрувањето. Предностите коишто се резултат на тоа служат како силни причини за користење на портфолијата, ако се обезбедат потребните ресурси. Како и секој метод на вреднување, постојат ограничувања и размени, а изборот зависи од целите и филозофијата на наставникот и вреднувачкиот тим.

Ако портфолиото се користи за евалвација, ќе постои поголема стандардизација за тоа што треба да вклучат и како портфолиото ќе се ревидира. Најголем дел од примероците ги избира вреднувачот и се нагласува бодувањето.

Портфолиото може да послужи за дијагностички цели, да им се помогне (особено на наставниците - почетници во кариерата но и на останатите) да напредуваат, поголемо време се троши на средби меѓу менторот и приправникот - наставник.

Ако намената е да се документира типична работа на наставникот и неговиот напредок, портфолиото ќе биде високо индивидуализирано. Тоа ќе биде релативно слабо организирана колекција на примероци избрани од наставникот и вреднувачот, придружена со евалвација на вреднувачот и на наставникот. Постојат многу внесови коишто претставуваат различни нивоа на достигнувања, целта е да се докаже типичноста на работата на наставникот.

Приказ на случај портфолио најчесто се користи со намера да се илустрира што наставникот е способен да направи. Тука се вклучува само најдобрата работа на наставникот. Овој приод, портфолиото го користи за да се прослави и да се покаже што секој поединец постигнал. Нагласувањето се става на она што било постигнато, наместо на подобрувањето.

Кај раст - портфолиото се прикажува подобрувањето со текот на времето, преку споредување на производи или напори со оние направени подоцна.

Во голема мера се користи портфолио дизајнирано за повеќекратна намена, пожелно е да биде идентификувана примарната намена, бидејќи времето и енергијата се ограничени потребно е да се посвети и доволно внимание и на намената и на соодветните импликации.

Потребно е да се напомене дека наставниците треба да се добро запознаени со критериумите, бодирањата, стандардите за изработка на портфолиото, начинот на селекција на примероци, динамиката на градење и пополнување на портфолиото, изворите на содржината, како и резултатите од вреднувањата на портфолиото.

Портфолиото може да биде моќна алатка за подобрување на работата на наставникот. Преку флексибилноста на портфолиото, вреднувањето може да се индивидуализира за да може да ги максимизира значајните повратни информации за секој наставник.

Квалитетен воспитно-образовен процес и современа настава се актуелни сегменти кои претставуваат предизвик за секој директор на основно училиште - менаџер. Обврската да го планира, организира, раководи, екипира, следи, вреднува, унапредува, контролира воспитно-образовниот процес во основното училиште, му дава дополнителна обврска да ја следи и вреднува работата на извршителот на дејноста наставникот, но и на останатиот персонал со цел да ја усоврши и унапреди неговата работа. Начинот како тоа да го организира, реализира и евидентира останува негов избор. Доколку е вешт во планирањето, организирањето и делегирање на задачите во тимот за следење и вреднување на наставникот, без тешкотии ќе добие релевантни показатели кои ќе му овозможат да организира и планира унапредување на работата на наставникот.

РЕФЕРЕНЦИ

1. Андреев, М. (1995): Оценувањето во училница, Суфија;
2. Biondic, Ivan (1988): Ucitelj po meri ucenika, Zagreb: Pedagoski rad, br.4;
3. Brajso Pavao (1994): Pedagoska komunikologija, Zagreb: Skolske novine;
4. Гоцевски, Т. (2004): Економика на образованието, Скопје: Македонска ризница;
5. Гоцевски, Т. (2003): Образовен менаџмент. Скопје: Македонска ризница;

6. Glasser William (1994): Kvalitetna skola-skola bez prisile, Zagreb: Educa;
7. Gough, V.P. (1997): Клуч за подобрување на училиштата, Скопје: Образование и развој, бр.1;
8. Ивич, И. (1996): Активно учење, Београд: Институт за психологију;
9. Кларин, М.В. (1995): Педагошката технологија во наставниковиот процес, Скопје: Педагошки завод на Македонија;
10. Klafki, W. i dr. (1994): Didakticke teorije, Zagreb: Educa;
11. Кралев, Т. (1992), Индустриски менаџмент. Скопје: Просветно дело;
12. Кралев, Т. (1995) Основи на менаџментот. Скопје: ЦИМ;
13. March, C.J. (1994): Kurukulum: temeljni pojmovi, Zagreb, Educa;
14. Митровиќ, Д. (1972): Евалуација ефективности наставног рада, Сараево: Искуства;
15. Наход, С. (1993) Приступи вредновања рада наставника, Крушевац: Иновације у настави, бр.3-4,
16. Петровиќ Драгана (1994): Успешност наставника у настави, Београд: Настава у васпитање, бр.1-2;
17. Петровиќ - Бекиќ, Д. (1997): Динамичке особине личности наставника и успешност у настави, Београд: Психологија 1-2;
18. Попоски, К. (1996), “Современи сваќања за оценувањето на постигнувањата на учениците” Скопје: МИС;
19. Попоски, К. (1997), “Психолошки основи на современата настава” Скопје: Просветно дело;
20. Попоски, К. (1998), “Успешен наставник - самооценување и оценување”, Скопје: НИРО-Просветен работник;
21. Powell, M.; Solitu, J. (1994): Ucitelj ima nadzor, Educa, Nova Gorica;
22. Tomic Ana (1990): Teorija i praksa spremljanja pouka, Ljubljana;
23. Хабиб Емина (1995): Вреднување рада наставника - једна компонента система евалуације воспитно-образовног процеса, Настава и воспитанје, бр.1-2, Београд;
24. Cindric, M. (1995): Profesija ucitelj u svetu i u Hrvatskoj, Zagreb: Persona.

3. Менаџерски функции на директорот во основно училиште

Термините менаџмент (management) и водство (leadership) се одомаќинети и кај нас, стекна популарност и многу се користи во стручната литература. Но најбитно од се е тоа што терминот управување се сваќа како строго определени асоцијации и поставува потесни рамки. Терминот менаџмент ја дава потребната ширина. Изедначувањето на терминот менаџмент со поимот управување може да го искомпликува односот меѓу три битни функции: менаџер, водач и директор.

Прашањето за управувањето со една институција е прашање кое е тесно поврзано со опстојувањето на таа институција. Имено, несоодветното управување доведува до нереализирање на мисијата т.е. целите на организацијата, а без тоа нема опстанок. Според *Кралев* менаџментот претставува комплекс на функции кој во еден организациски систем е задолжен за дефинирање на целите и водење кон остварување на тие цели, односно за управување. Истиот автор истакнува повеќе дефиниции за менаџментот и тоа се²⁸:

- Менаџмент значи да се поттикнуваат другите да го прават она што мислиме дека е правилно.
- Менаџмент е остварување на нешто што се сака да се направи преку луѓето.

Менаџментот повеќе треба да се третира како активност или процес, а помалку како поим или настан. Во образовните организации концептот за менаџмент и менаџерско однесување има бариера за успешно прифаќање од традиционалниот пристап во поимањето дека менаџментот се однесува само на раководната структура, а не и на персоналот во целина. На тој начин менаџментот како поим асоцира на статус и моќ. Менаџментот или управувањето се однесува на извршување на работите или на овозможување работите да се случат, и тоа се однесува на процес којшто сите луѓе го прифаќаат како начин или култура на нивно живеење во организациите. Со други зборови менаџментот им припаѓа на сите организации. Ова подразбира дека процесот на менаџмент или управување се среќава во секоја ситуација

²⁸ Кралев, Т. (1995): Основи на менаџментот, ЦИМ, Скопје,

каде поединци се собираат заедно со заедничка цел да ги достигнат договорените резултати.

Основните елементи на менаџментот се: процес, ресурси, ефективно и ефикасно извршување на работата од страна на други луѓе и целите.

Процесот се однесува на менаџментот како универзален процес применлив во сите видови претпријатија, институции и сл. Процесот упатува на *примарни активности извршувани од менаџери*. Овие функции се *планирање, организирање, координирање, мотивирање и контролирање*.

Ресурсите под кои обично се подразбираат *суровини, машини, пазарите и пазарите*. Економските ресурси се ограничени поради што менаџерот е одговорен за нивната алокација. Тоа бара менаџерот да биде ефикасен во остварувањето на целите. Кога менаџерот ќе ги оствари целите на организацијата за него се вели дека е ефикасен. Ефикасноста е значаен дел од менаџментот. Таа се однесува на односите помеѓу влезот и излезот. Доколку се оствари поголем влез од излез станува збор за ефикасност. Исто така ако се оствари ист излез со помал влез станува збор за зголемување на ефикасноста. Оттука менаџерот е заинтересиран за минимизирање на трошоците на ресурсите.

Ефективноста ја сочинуваат *луѓето со чиј напор се извршува работата*. Со помош на луѓето менаџерите ја извршуваат нивната работа.

Ефикасноста се однесува на формулирање и *остварување на целите* на институцијата со напорот на други луѓе. Менаџментот вклучува координација на човечки и материјални ресурси во насока на остварување на целите. Целите се потребни бидејќи активностите треба да бидат насочени кон некој сакан краен резултат или состојба.

Функциите на менаџерот кои го сочинуваат процесот на менаџирање со сите видови претпријатија и институции се: *планирање, организирање, координирање, мотивирање и контролирање*. Сите овие функции треба да се во една синхронизирана активност која го овозможува функционирањето на организацијата под палката на менаџерот, во нашиот случај директорот на основно училиште. Збор- два за фазите и активностите на менаџерот за успешното негово водење на претпријатието. *Планирање* е фаза на

селектирање на задачите и целите кои *крајкорочно или долгорочно* треба да ги постигне менаџерот во и со претпријатието со кое менаџира.

За да може да планира првична задача на менаџерот е да изврши *снимање на посвоечката состојба* во претпријатието, при тоа да се *селектираат слабостите и предностите*. Потоа да ги спореди, усогласи и координира сите програми, стандарди, барања на дејноста на претпријатието и да ги извлече приоритетните слабости на претпријатието, врз основа на тоа се изготвува краткорочен и долгорочен план. Односно да се организира тимот и колективот да создадат *мисија, визија, кодекси на однесување*, одтаму да се постави *генерална цел* или поважни *цели* и одтука да произлезат *задачите* за остварување на целта т.е. целите.

Менаџерот треба да ги предвиди сите отпори и да создаде начин како ќе се справи со *општоротни промени* во претпријатието. Тоа подразбира создавање на *позитивна клима* како во водечкиот тим така и во колективот истовремено да ги *мотивира* луѓето, да *организира* кои средства ќе ги користи кои ресурси ќе ги употреби. Организирањето на тимовите кои се одговорни за конкретни задачи и области на повеќе нивоа, сето тоа добро да се *координира* и хоризонтално и вертикално поставено да се одвива непречено целокупниот процес на работење.

За да се има јасна слика, дали целите се на добар пат кон остварување пред да се дојде до евалуација на работењето потребана е *контролата* на сите нивоа да е на највисоко ниво до стадиум на самоконтрола од самите извршители.

Процесот на *евалуација* ќе претставува крајниот резултат на постигнувањето на целта. Имено тоа постигнување е точката од која треба да се почне нова стратешка цел и тоа врз придобивките на досегашните постигнувања и слабостите на кои треба да се работи во иднина.

Менаџерот-директорот да може да ги спроведува функциите треба да постави *високи очекувања и барања* но истите да произлезат како производ на реализаторите, извршителите, корисниците на услугите и соработниците а никако да не се строго пропишани правила од менаџерот. Тоа е потребно бидејќи поставувањето на очекувањата за себе дадени лично од себе повеќе ќе се почитуваат за разлика од изрично запишани правила, очекувања и

барања од менаџерот-директорот. Но, одговорноста на неостварени очекувања и барања потврдени од самиот себе како извршител носи поголема тежина на неодговорноста при неуспехот и неостварените барања. Сето тоа води до самоконтролата при работењето од страна на извршителот (вработениот - наставникот, стручните служби и сл.). И покрај се, менаџерот - директорот од повеќе причини кои се врзани за *моќивирањето*, *наградувањето*, *унапредувањето* итн. потребно е да води и своја индивидуална контрола на наставниот кадар, како заради извршување на неговите задолженија така и заради контрола и подобрување на квалитетот на наставата кој го даваат во работењето, исто така давање на препораки (резиме) од менаџерот за вработениот кои се потпираат на факти. За таа активност потребно е менаџерот да има изработено инструменти за следење на работата на наставникот, во чија подготовка учествувале тимови од наставници.

Среденоста на ваквата документација за постигнувањето на наставникот наједноставно е да се градат во *индивидуалното портфолио* кое ќе опфаќа пред се интерни инструменти за следење на работата на наставникот, посета на семинари, пофалници, активности извршени со ученици, учество на натпревари, посебни постигнувања со талентирани или со деца со пречки во развојот и сл. лично едуцирање и наградување итн.

Менаџерот - директорот потребно е да изгради сопствен механизам на наградување и казнување, регулиран со *правилник* врз основа на законски позитивни прописи и колективни договори кои ќе делуваат стимулативно врз лојалноста на вработените и самодокажувањето во претпријатието. Најчесто тоа се различни облици на благодарници или пофалници за завршена работа, учество во тимови и сл. или платена обука за едуцирање, платени трошоци за екскурзии, различни материјални или парични награди, но тоа да бидат секогаш доделувани врз мнозинска потврда на оние со кои се изведувала задачата или за кои е извршувана задачата, само со таков концензус на наградување ќе се стекнат придобивки и на други полиња како на пример колегијалноста, моралноста, етичноста и доверливоста. Само во такви услови на создадено менаџирање од страна на менаџерот ќе се зборува за искористеност на сите ресурси особено на човечкиот потенцијал, за

ефективност во работењето и ефикасност во работата при остварувањето на целите.

Сеопфатноста на активностите на менаџментот денес е се повеќе присутен во училиштата и претставува нивна определба. Неговата улога е од големо значење за воспитно-образовните институции и тоа поради следново:

- Менаџментот (директорот) води сметка за *меѓучовечките односи* и тоа како внатре во системот така и за оние со окружувањето;
- Менаџерот (директорот) се јавува во *улога на лидер* кој ги контролира односите во институцијата;
- Менаџерот (директорот) ги *поврзува луѓето* внатре и надвор од неа или имаат врска со неа;
- Менаџерот (директорот) се јавува во *улога на претставник на институцијата* и ја претставува пред пошироката јавност;
- Менаџментот (директорот) овозможува *прибирање на информации* и нивна *дистрибуција* за сите релевантни прашања за нејзиното работење;
- Менаџерот (директорот) се јавува во *улога на нервен центар* на организацијата;
- Менаџментот (директорот) ги *обезбедува сите неопходни информации* потребни за компетентно одлучување во организацијата;
- Менаџерот (директорот) се јавува во *улога на претприемач*;
- Менаџерот (директорот) се јавува во *улога на решавач на проблемите* со кои се соочува организацијата или институцијата;
- Менаџерот (директорот) *одлучува за алокација на расположливите ресурси*;
- Менаџерот (директорот) се јавува во *улога на партнер и преговарач со институциите* со кои се развиваат деловни односи и сл.

За успешно функционирање на воспитно - образовните институции е потребно работењето да се изведува преку современиот менаџмент и изградување менаџери и менаџерски тимови способни да се носат со

проблемите на работењето и спроведувањето на квалитет во наставата преку систем на менаџирање со човековиот ресурс (наставниот кадар) и неговото следење и вреднување.

Во областа на воспитанието и образованието треба да се реаминира менаџментот како современ процес кој во себе ги инкорпорира активностите на планирање, организирање, координирање, мотивирање и контролирање, активности без кои не може да се замисли современиот воспитно-образовен и едукативен систем. Менаџментот како современ процес кој во основа се потпира на професионалното и високостручното раководење и управување во воспитно-образовните институции треба да стане сопствен дел на нивната организација како услов за успешно завршување на однапред поставените цели. При тоа менаџерот - директорот на училиштето треба да се карактеризира со знаење и вештина на менаџирање на процесот следење и вреднување на наставниот кадар како еден услов за квалитетен наставен процес. Тоа ни од далеку не е едноставен процес, па поради тоа се јавува потреба од образување, оспособување и градење на соодветни менаџерски кадри кои ќе го носат ризикот на успешното работење на институциите од областа на воспитанието, образованието и научно-истражувачката работа.

Организацијата, во нашиот случај училиштето, не се движи самата од себе, потребни се низа компоненти и реализација на мноштво на функции и дејствија како потпора кон реализирањето на задачите на организацијата. Најсуштествените и есенцијални функции на организацијата се управувачките. Тргувајќи уште од првите зачетоци и размисли за менаџментот воопшто создадени се најразлични становишта за тоа што е менаџментот и воопшто менаџерските функции. Покрај распространетото сфаќање дека од сите менаџерски функции кој постојат во теоријата кај сите автори постојат функциите:

- Планирање
- Организирање
- Екипирање
- Раководење
- Контрола

Ако тргнеме од дефиницијата дека менаџментот (директорот на училиште) е осмислена активност како да управува со другите тогаш

најпростата дефиниција за менаџерските функции би била дека тие претставуваат алатки и инструменти за етапно реализирање на целите кои си ги поставил менаџментот, како дел од системот на управувањето.

3.1 Планирање

Планирањето претставува активност насочена кон проектирање на постигнувањето на организациските цели. Затоа кога се зборува за планирањето пред се се мисли и треба најнапред да се проговори за организациските цели кои имаат две значајни функции и тоа:

- Организациското однесување кон окружувањето, како незаобиколна детерминанта на организациското постоење и

- Управувањето со внатрешните активности насочено кон подеталотворност на организациите во функција на поквалитетно исполнување на поставените цели и задачи.

Релевантното воспоставување на организациските цели е од исклучително значење затоа што тие не запознаваат и во исто време на внатрешен и надворешен план ја откриваат:

- Намерата на организацијата (да се даде добра образовна услуга);
- Мисијата на организацијата (создавање на придобивки-новиот кадар);
- Легитимитетот (прифаќање од околината - општествената заедница).

Цели на планирањето

Целите, покрај надворешното значење кое е насочен пред се кон активностите да се биде подоказан, поубедлив, поквалитетен и воопшто поуспешен пред окружувањето и воспоставениот пазар имаат и внатрешна димензија (која постои како предуслов за остварувањето на претходното) на која е свртена пред се кон:

- Одговорноста, пред себеси, родителите, општествената заедница, учениците...
- Мотивацијата на персоналот а во функција на делотворноста на организацијата;
- Стандардите на работата како детерминанта на препознатливост на пазарот и дефинирање на определен статус;
- Обликот на организирањето како неопходност за нивното постигнување.

Во секоја организација (училиштето) постојат разни видови на цели. При тоа за различни видови на цели одговара различно ниво на менаџмент структурата на организацијата. Така постојат:

- Официјални, службени цели - за кои секогаш е задолжен врвниот менаџмент (мисијата и визијата, намерата);
- Оперативни цели - за кои е задолжено средното ниво на менаџментот (маркетинг, иновација, профитабилност, финансиски ресурси, физички ресурси, човечки ресурси, продуктивност, одговорност);
- Извршни цели - за кои се задолжени работниците и вообичаено имаат оперативен карактер (тоа се краткорочни и повторливи).

Суштината на планирање

За планирањето како менаџерска функција постојат бројни дефиниции. Така, тоа се дефинира како:

1. Дел од процесот на мислење кој претходи во реализација на некоја акција.
2. Разумно соединување на она што се сака, со она што ќе се случи.

Ако на планирањето гледаме како на активност која се извршува во и за интерес на организацијата (училиштето) како елемент односно дел на образовниот организациски систем, тоа не е ништо друго од дефинирање на нова состојба од системот.

Видови на планови и хоризонти на планирањето

Постојат различни поделби на плановите но основата од која после произлегуваат и другите е поделба на два вида. Постојат:

- Планови за една употреба: програми, проектски, буџети;
- Постојани планови: политики, стандарди, правила и регулативи.

Хоризонтите на планирањето не се ништо друго туку далечината односно перспективата која се предвидува и посакува да ни се случи. Затоа и постојат три вида хоризонти на планирање и тоа:

- Долгорочното планирање (планирање на состојби за период период од 5 години)
- Среднорочно (тоа се планови коишто се користат за предвидување на состојбите во временски интервал од 3 - 5 години)

- Оперативно (тековно планирање најдолго за 1 година)

Важноста и видот на планот најдобро можеме да ја согледаме при интегрирање на хоризонтите и организациските цели.

Чекори во планирањето

Планирањето е исклучително важна активност и менаџерска функција од која зависи севкупноста и крајната судбина и резултат на организациското постоење. Заради тоа кон неа се пријдува мошне студиозно, внимателно и со внимание кое ќе ни гарантира најпогоден приод за остварување на поставените цели. Како таква, исклучително важна активност планирањето го сочинуваат следниве чекори:

1. Поставување на цели
2. Предвидување на економските услови
3. Развој на секторски планови
4. Соединување на секторски планови
5. Подготовка на детали на секторските и одделните планови
6. Координација на секторските планови
7. Подготовка на буџети на сектори и оддели
8. Интеграција на секторски буџети

3.2. Организирање

Кога зборуваме за организирањето мора да се истакне дека тоа може да се третира:

- Како *систем* на координирани активности насочени кон подобрување на организациското суштествување;
- Како *процес* на непрекинато дејствување а во функција на подигнување на организациските перформанси;
- Како *менаџерска функција* со низа координирани и структурно насочени активности кон остварување на организациските цели;
- *Севкупност* на *организирањето* како форма на активности насочена кон подобрување на севкупните организациски предуслови за подобро работење.

Дефинирање на организациските суштини

Еднаш создадената организација - училиште и нејзината севкупност не функционира сама од себе. Откако ќе ја создадеме треба да извршиме и други дополнителни активности како би можела да профункционира и поефикасно

да ја остварува својата мисија. Активностите кои ја карактеризираат фазата после создавањето на организацијата, а се во функција на нејзиното поделотворно остварување на зацртаните цели се:

- Поделба на работата - специјализација
- Групирање на работите
- Организирање и организациски структури
- Координација и организациски дизајн

Поделба на работата - специјализација

Во основата на поделбата на работите лежи успешноста на организацијата - училиштето и секако аксиомата дека секој не може да работи се. Тргувајќи оттаму менаџментот - директорот се стреми на најоптимален можен начин да изврши коректна поделба на работите по извршители што истовремено и помага во утврдувањето на бројот на потребните извршители. Поделбата на работата е процес кој на секоја организација врз основа на спецификите и карактерот на дејноста и дава сосема поинаков лик. Во врска со поделбата на работата се процесите на дефинирањето на работната ширина (опфатот на работата) и работната длабочина која ги третира сложеноста и работните операции на секое работно место. Притоа колку е работната ширина поголема толку е работната длабочина помала и обратно. Работната длабочина и ширина зависат од големината на организацијата, организациската структура, видот и начинот на реализацијата на организаторскиот процес.

Групирање на работите

Организацијата - училиштето е создадено и е направена поделба на работата. Претпоставка е дека тоа може да функционира и навистина тоа тоа го може. Но да функционира на начин како го замислиле создавачите (општината) односно менаџментот на организацијата, трба да извршиме уште една дополнителна активност. На прв поглед непотребна, но трба така поделените работи да ги групираме. Секој ќе се запраша зошто ги делевме кога треба да ги групираме? Еднаш создадените работни места треба да ги определиме и групираме по сродност или технолошка припадност или функционална и операциска поврзаност. Затоа треба да се создадат групи, одделенија или оддели (стручни служби, одделенски актив, актив на општествени науки, актив на природни научки, уметнички актив и сл.) кои

најнапред по пат на хоризонтално поврзување ќе создадат вертикално цврста и меѓузависно поврзана целина која ќе гарантира успешност во реализација на задачите.

Организирање и организациски структури и организациски дизајн

Организирањето претставува свесна и целесообразно насочена човекова активност во функција на создавање на основни предуслови заради овозможување на постигнувањето на организациските цели. Во активностите на организирањето се вклучени бројни дејствија чие содејство ја условува организациската ефективност.

Организациската структура е костурот врз кого се потпираат и почиваат организациските компоненти врз чија основа се гради менаџментот на организацијата. Структурата е еден од основните елементи кои заедно со организацискиот процес ја детерминираат организацијата.

Врз организациската структура и во нејзините рамки се остваруваат како технолошкиот така и сите други комуникациски процеси. Оттука нејзиното правилно компонирање ја условува и успешноста на организацијата.

Со организациската структура е поврзан и таканаречениот опфат на менаџментот. Всушност тоа е полесно во чии рамки се простира власта односно овластувањата и одговорностите на менаџерите - директорите. Тоа е исто така суштинско прашање чие решавање создава добра основа за надминување на евентуалните недоразбирања и постоења на јасна претстава за надлежностите и реализациите во рамките на организацијата.

Треба да се напомене дека во основа разликуваме два организациски дизајни:

- Дизајнирање на процес и
- Дизајнирање на структура.

Организацискиот дизајн е креативно - иновативна содржина која ја формулира организациската суштина преку вообличување на организациската структура и процесите и реализациите помеѓу неа. Организацискиот дизајн претставува постојана активност на организациското формулирање што како неопходна функција на менаџментот е присутна за цело време на организациското опстојување.

3.3. Екипирање

Сме создале фирма, сме ги определиле нејзините цели и задачи, сме извршиле поделба на работите, оформена е организациска структура. Утврдени се нивоата и опфатот на менаџментот, што значи дека и првичните постапки во процесот на дизајнирање се завршени.

Организацијата треба да започне со работата, а утврдените работни места да се пополнат. Потребни ни се луѓе со определени карактеристики како општи така и посебни специфични. Тоа значи дека треба да извршиме екипирање. Да ги пополниме работните места со луѓе кои исполнуваат определени предуслови од аспект на знаење, вештини, способности и квалитети предвидени согласно претходно извршените подготвителни активности.

Екипирањето во историјата на менаџирањето од најразлични теоретичари било третирано и посматрано од различни аспекти и тоа:

- Како посебна функција
- Заедно е со организирањето
- Кај некои воопшто не постои
- Не постои но се подразбира дека е во организирањето
- Кај некои тоа е инкорпорирано со функцијата раководење

Практиките сепак укажуваат на фактот, на се поизразената важност на функцијата екипирање. Можеби од времето на класичните теории во почетокот на 20-тиот век и да било дозволиво и разбирливо постоењето на некои дилеми дали екипирањето треба да има третман на посебна функција. Можеби во тогашните и такви услови и третирања на организациите со сите нејзини карактеристики и трбало да постои таков третман. Меѓутоа еволуцијата и пред се развојот на менаџментот, посебно преку современите пристапи во поново време, укажуваат на тоа дека екипирањето има извонредно голема важност. Практиките на глобален план екипирањето го истакнуваат како посебна функција којашто во последно време се повеќе е популарна и се нарекува Менаџмент на човечките ресурси.

Поџфункции во екипирањето

Функцијата екипирање во себе содржи три потфункции и тоа:

1. Планирање на кадар
2. Регрутирање на потребните кадри

3. Селекција на кадрите

Планирање на кадриите

Како и секоја менаџерска активност и екипирањето започнува со планирање. Постојат четири основни етапи при планирањето на потребата од човековите ресурси во организациите. Тие се:

- Планирање за иднина
- Планирање на балансот
- Планирање на регрутирањата, селекцијата и отказот
- Планирање на развојот

Исто така во организациите постојано се планираат соодносите помеѓу менаџерите и работниците со цел за воспоставување на адекватен организациски баланс.

Особено важна информатичка база треба да постои за состојбите во областа на менаџерските ресурси. Тоа е мошне битно заради обезбедувањето на континуитет во постигнувањата на организациите. Затоа секоја поголема организација воспоставува таканаречена карта на залихи којашто содржи податоци коишто ни даваат информации за:

- погледот на целата состојба,
- можностите за брзо унапредување,
- интерната проекција,
- идентификацијата на слабите работници,
- зајакнувањето на потенцијалот,
- замената на менаџментот (пензионирање),
- трансверот,
- советите за кариера.

Состојбите во утврдената карта на залихи којашто мора да биде реална не упатуваат на преземање на соодветно потребни или неопходни решенија, и ни се основ за нивното донесување.

Регрутирање (извори)

Регрутирањето е втората од трите потфункции на екипирањето. Таа е логичен след на планирање како што се: оглас во весник, препораки, посредување преку приватни агенции, соработка со јавни агенции, воспитни институции и синдикати и слично.

- *Оглас во весник* е начин на регулирање на кадри коишто во повеќе држави е категорија од облигаторен карактер со цел да се даде јавност на постапката и начонот на вработувањето;
- *Прејорака* е начин кој го практикуваат организациите коишто не сакаат случајности при регрутирањето. Особено се практикува при регрутирањето на работници од менаџерски нивоа, но и за други специфични работни места;
- *Приватни агенции* се институции кои посредуваат во вработувањето и кои се разбира според својот труд, начин на работа и искуство имаат определен кредибилитет кој организациите го почитуваат. Традиционално се присутни во земјите на западниот свет, а во поново време и во земјите на средна и источна Европа;
- *Јавни агенции* се институции од јавниот сектор кои исто така посредуваат при регрутирањето на кадри. Тука мошне ретко се сретнуваат податоци за регрутирање од повисоките скалила на менаџментот, а најприсутни се категориите на работници со прво вработување;
- *Воспитни институции* се специјализирани организации од областа на образованието и обуката чиј степен на кредибилитет во областа на регрутирањето е различен и има определено ниво на важност при процесот на регрутирањето. Распоредени во различен степен и со различни компетенции (јавни и приватни институции) тие имаат различно влијание врз процесот на регрутирањето;
- *Синдикалните* како асоцијации на работниците (независни, секторски и сл.) исто така имаат определено влијание при вработувањето со тенденциите на почитување на определени правила како востановени практики за заштита на работниците.

Селекција

Како трета по ред потфункција во менаџерската функција екипирање се јавува процесот на селекција. Притоа како инструменти за подобро селектирање на регрутираните кандидати се користат особено: интервју, селекција на искусни менаџери и селекција на потенцијални менаџери

- *Интервју* е техника на селекција која е доста присутна како логистика на процесот на селекцијата. Како постапка тоа има

добри страни што овозможува директно запознавање и визуелна проценка на кандидатите. Меѓутоа во услови на невработеност таа е спора техника која на интервјуерот му нуди сосема малку време при што може многу лесно да се стекнат погрешни впечатоци и врз основа на тоа да се изврши и погрешна селекција од пријавените;

- *Селекција на искусни менаџери* е техника која се практикува кога организацијата има потреба од работници за повисоките менаџерски скалила. Вообичаено, тоа се врши од страна на врвниот менаџмент или специјализирани консултанти. Се користи особено во вонредни состојби кога се сака да се направат промени од реформски карактер или кога се сака да се доведат искусни и докажани менаџери;
- *Селекција на поиницијални менаџери* претставува техника на создавање на база на податоци на заинтересирани кандидати или ангажирање на лица кај кои се регистрирани квалитети коишто гарантираат дека од нив може во перспектива да се очекуваат солидни резултати. Овие кандидати потоа се ангажираат и доусовршуваат од страна на организацијата која ги примила.

Внатрешно подобрување на кадриите

Селектираните кандидати се примаат од страна на организацијата која за тоа имала потреба. Без разлика дали се работи за лица кои се вработуваат за прв пат или имаат веќе искуство, неопходна е потребата тие да бидат упатени во односите и состојбите кои владеат во организацијата. Се разбира, од нивното искуство и место за кои се примени зависи и процесот на адаптирање во новите услови. Таквиот процес на адаптирање во организацијата е познат како воведување и ориентација.

- *Воведување и ориентација* е фаза низ која поминува секој од вработените при што покрај процесот на работа, технолошките карактеристики и капацитети на вработените им се соопштуваат односите во организацијата, нејзините перформанси и можности. Примениот воедно се запознава со правилата и процедурите, овластувањата и одговорностите, мисијата и визијата и плановите на организацијата. На вработениот му се соопштуваат

очекувањата и барањата од неговото работење. Откако процесот комплетно е завршен и вработениот се вовел и ориентиран во средината тој во потполност самостојно ги извршува предвидените задачи. Понекогаш (зависи од типот, видот на организацијата) нововработениот добива лице (ментор) кое го упатува во сите потребни сознанија што лицето треба да ги стекне.

- *Обука и развој* е следниот чекор или активност која следи после воведувањето. Тоа зависи од односот кон обуката и развојот во самата организација. Но во организациите кои тоа го негуваат постои изграден однос кон тоа прашање со планови за активности кои треба да се преземат на тој план. Кај организациите кои имаат сопствен процес на обука и развој постојат програми за обука на вработените. Доколку организацијата нема своја програма тогаш се користат услугите на за таа намена специјализирани организации на обука при што обуката може да се врши во фирмата или надвор од организацијата.
- *Програмите за обука* ги создаваат организациите притоа водејќи сметка за целите на самата организација и тоа од аспект на:
 - Оценка на способностите на вработените
 - Анализа на барањата од работното место
 - Анализа на организацијата
 - Надзор над човечките ресурси
- *Програмите за развој на менаџментот* се градат врз две основи и тоа:

- Методи за обука низ работа при што како такви се користат особено методите на:

- Подучување
- Промени на работните места
- Метод на приправници
- Планирани работни активности

- Метод на обука вон работно место при што се користат условите во самата организација (многу ретко) и најчесто се реализираат во други специјализирани институции од областа на консултантските или образовни услуги на обука за постигнување или развивање на определени вештини или специјализации.

3.4. Раководење

Раководењето е четврта но не помалку важна функција во менаџментот. Од функцијата раководење и особено карактеристиките и способностите на раководството многу зависи самото функционирање на организацијата. Со функцијата раководење особено е поврзано *мотивирањето*, како еден од факторите кои директно влијаат врз организациските резултати, од причина што не е сеедно дали во организацијата постои или не постои мотив за работа.

Фактори на човековото однесување

При практикувањето на функцијата раководење а во врска со мотивирањето особено треба да се води сметка за причините коишто имаат позитивно влијание и дејство кај човекот. Општо познати фактори коишто го предизвикуваат, насочуваат па дури и подржуваат човекот и неговото поведење се:

- *Системот на наградување* како традиционално присутна призната и секако неодминлива вредност која опстојува и уште долго ќе биде присутна во организациите
- *Модел на човечки односи* или уште познат бихевиористички пристап кој за разлика од претходниот во центарот на своето внимание го има човекот и односот кон него како детерминанта на неговиот однос кон него како детерминанта на неговиот однос кон работата
- *Модел на човечки ресурси* кои во основа ги имаат познатите *теории X и Y*. Така теоријата X во основа ги содржи размислувањата дека човекот е мрзлив и на основа на тоа треба да се гради соодветна стратегија во организациите. За разлика од неа, теоријата Y развива идеја дека човекот е исклучително вреден и насочен кон постигнување на резултати што треба да е појдовна основа за моделирање на односи во организациите.

Стилови на раководење

Ако постојат различни менаџери тогаш секако постојат и разлики во нивното раководење. За стиловите на раководење постојат најразлични класификации, а најпознатите се следните:

1. Според *Левин* - постојат три стилови на раководење
 - Автократски
 - Демократски и
 - Либерален
2. Според *Ликерџи* - овиот систем постојат четири менаџерски приоди во областа на раководењето и тоа:
 - Искористување на власта (високо авторитарен со примена на казнувањето заради постигнување на резултатите);
 - Беневоолентно - авторитативен (спротивно од претходниот кај него има изградено систем на мотивирање со награда);
 - Консултативен, при што раководителот се консултира со подредените заради постигнувањето на поголеми резултати
 - Партиципативен, каде што раководителот вклучува поединци или тимови на кои им дозволува активно партиципирање во сите фази на раководење и одлучување.
3. *Менаџерска решетка* низ која се присутни и се практикуваат два пристапа:
 - Грижа за луѓето како основа за остварување на подобри резултати и
 - Грижа за производството како единствена основна ориентација во процесот на раководењето
4. Според *ситуацискиот* пристап ефикасното раководење зависи од:
 - *Организациската култура* како детерминанта на севкупното организациско суштествување и односи кои владеат во неа;
 - *Природата на задачите* кои треба да се извршат и кои може да бидат во различни, но и слични организации од сличен или различен вид;

- *Менаџерски вредности и искуство* како една од детерминантите што го условуваат успешното напредување на организацијата.

Видови на менаџери

Организациите не секогаш се наоѓаат во иста па ниту во приближна состојба. Тие како и живите организми имаат најразлични фази на нивното егзистирање. Заради тоа на организациите во најразлични периоди од нивното постоење им требаат различни типови на менаџери. Според една класификација во зависност од фазата во која се наоѓа организацијата таа има потреба од менаџер кој припаѓа на еден од подолу наведените типа опишани во следната шема:

<i>Организациска фаза</i>	<i>Тип на менаџер</i>
- Фаза на изградба	- Пионер
- Фаза на растење	- Махер
- Фаза на консолидација	- Тренер
- Фаза на диференцијација	- Стратег

Тип на менаџер според фазата во која се наоѓа организацијата

Според некои автори има три вида на менаџери и тоа:

- *Менаџер лидер*, кој е на чело на организацијата и ја води со способности на лидерство, со јасна визија и размислувања за иднината на организацијата, кој се наметнува со силата на авторитет и докажана способност;
- *Менаџер претприемач*, кој како врвен менаџер пред се е заинтересиран за развој и примена на можностите како едно од основните детерминанти на успешноста и перспективата;
- *Менаџер за иресврџ*, кој се користи во специфични ситуации кога организацијата се наоѓа во криза и треба да се извршат реформски зафати со доста ризици.

Менаџерски способности

Претходно веќе беше истакнато дека менаџерите се разликуваат помеѓу себе. Што е она што ги разликува и воедно што ги карактеризира и димензионира нивните способности. Тоа се секако карактеристики коишто го карактеризира секој човек помалку или повеќе и во исто време според

поседувањето ја генерираат менаџерската успешност. Такви пожелни менаџерски способности се:

- *Контактбилност*, или способност со секого да се разговара и до секого да се разговара и до секого да се стигне
- *Прејприемчивост*, или способност да се предвидуваат, проектираат и развиваат алтернативи и можности за развој
- *Свршеност кон организацијата* како карактеристика која одбележува припадност и посветеност на работата
- *Организатор* или моќ да се направи композиција од различните елементи и интереси во функција на остварување на организациските цели и задачи
- *Тимска работа* како израз на способност односно моќ да се работи во заедништво при што се користат способностите и вештините на поединците;
- *Експертски способности* во областа од која раководителот се изградил како гаранција за авторитетен настан пред подредените;
- *Соединување на прејходното* или умешност односно способност да се поседуваат повеќето од напред наведените карактеристики.

Раководењето и организацијата

Раководењето на организацијата е специфична функција од која во многу зависи успешноста и конечниот ефект. Не постои фирма која може успешно да работи со лошо раководство и обратно ниедна фирма која има добро раководство не може да биде лоша. Различни се стравите на теоретичарите околу ликот и типот на директорот и неговата функција. Некои ја сметаат многу далеку од креативна дури и мошне рутинска, посебно во работите околу извршувањето. Но има и такви кои мислат дека во неа се крие и инвентивност, креација и ред други способности. Притоа е мошне тешко да се генерализира и споредува помеѓу раководител на одделение за развој на компјутерски софтвер и раководител на кројачница во некој текстилен комбинат. Затоа постои општа согласност дека за раководната дејност се неопходни различни нивоа и видови на знаење, способност да се предвидува, општа култура и низа други карактеристики како иницијативност, имагинација, креативност, организациски способности, комуникациски способности и слично.

Според едно истражување²⁹ на прашањето: Кои особини би требало да ги има успешниот директор? мнозинството од испитаници се изјасниле дека редоследно тоа би требало да бидат квалификативите: стручност, кооперативност, чесност, организациски способности, авторитет, одлучност, амбиции, истрајност, објективност, влијателност и достоинство. Тргувајќи оттаму следното прашање би било кои се реалните и посакувани содржини за работењето на директорот во организацијата. Така, основните сегменти би се простирале во *меѓусебните односи* (како лидер, како претставник на организацијата и како интегратор); *преносот на информации* (примач и давател на информација); *во свераќа на одлучувањето* (иницијатор и креатор на промени, контрола, распоредување на средства и ресурси, водење на преговори).

Раководењето е израз на дејствување и интегративна моќ на мноштво ликови (човек за контакт, политичар, претприемач, организатор, човек на тимот, експерт...) кои треба да ги поседува раководителот (директорот) кој, сакал или не, под императивот да биде успешен мора да ги поседува повеќето. Секако и да ги надополнува оние кои му недостасуваат од редот на најспособните соработници. Затоа раководењето е важно и поврзано и со организацискиот дизајн. Впрочем раководителот е првиот кој мора да даде соодветен печат и изглед на организацијата. За цело време на своето раководење тој неа ја моделира и приспособува кон сопствениот концепт и идеја за нејзиниот изглед. Тој е оној кој треба најпрв да ги иницира промените и да учествува во нивното имплементирање. Од неговите афинитети и способности да ја согледа иднината, зависи структурата на организацијата. Од него зависат комуникациските коридори. Од него зависат хиерархиските нивоа и врски. Од него, во негова функција и согласно неговите компетенции, моќ, политика и авторитет зависи структурата, просторот на влијание, овластувањата и особено стилот на раководителот се во директна спрега и интеракциска меѓузависност со организацискиот дизајн кој повеќе или помалку е функција од него но и обратно.

Раководишело и управувањето

Управувањето (се сретнува како алтернатива на менаџмент) како процес не е од поново време. Тоа е познато од поодамна, па затоа не случајно

²⁹ Miodrag Damjanovic, Problemi na upravuvanjeto vo golemite sistemi, sprovedeno vo Belgrad vo кое биле опфатени 23 системи со вкупно 2310 испитаници

елементите присутни во современиот свет на управувањето можат да се најдат и во библијата. За првиот терминот управување од научен аспект е споменат од Фредерик Тејлор во книгата “Управување на фабриката” која ја напишал во 1903 година. Сепак може да се каже дека нема дефиниција која сеопфатно би го определила зборот - поимот управување. Мислењата на науката се блиски но не и идентични.

Така Питер Дракер како еден од најголемите теоретичари на менаџментот за него вели: “тоа, управувањето како особен вид на дејност ја претвара неорганизираната толпа во ефективна целосообразна и производна група“.

Според Ангел Ангелов³⁰ “управувањето е реализација на функциите кои треба да ги исполни секој раководител”.

Раководењето (управувањето) на организациите може да се дефинира како свесна и целосообразна дејност со која менаџментот се труди да ги достигне организациските цели. Тоа значи дека е потребен субјект кој управува, објект кој се управува и цел кон која е ориентиран субјектот.

3.5. Контрола

Не е доволно да се превземат сите активности на планирање и создавање на организација, да се организира, екипира и да се обезбеди соодветно квалификувано раководење. И најдобриот план може да не се исполни како и најдобрата организација, или работник можат да потфрлат. За сето тоа, како повратна врска која го овозможува управувањето на процесите постои и последната менаџерска функција - *контролата*. Оваа последна од менаџерските функции кои менаџерската работа ја прават ефикасна и ефективна.

Таа како функција е подетнакво застапена на врвното и средното менаџерско ниво и го претставува завршниот сегмент од планско контролираниот циклус без чие постоење нема можност да се управува со процесите во организациите.

Базични елементи и функции на контролата

Системот на контролата има три базични елементи кои се засноваат врз серија од поставени задачи кои се групирани како задачи на влезот, задачи од оперативен и излезен карактер.

³⁰ Angelov, A. (1995): Osnovi na menadzmentot, Sofija,

Серија задачи



Базични елементи на системот за контрола

Базичните елементи на контролата се поставувањето на стандарди како првична акција, потоа мерење на однесувањето а во врска со постоечките задачи за на крајот преку конкретна акција да се установат евентуалните отстапувања од проектираното - саканото и извршеното.

Контролата има четири контролни функции и тоа³¹:

- Подготвителна функција каде организацијата се подготвува за постигнување на целите;
- Извршна со чија помош се унапредува извршувањето на задачите;
- Контролна, како основа за утврдување на отстапувањата од проекциите;

³¹ Dimitrovski, R. (2000): Menadzmentot i organizacijata, Bitola, str.80

- Развојна која придонесува за развој на организацијата.

Успешност и временска контролна рамка

Успешноста на контролата зависи од реализацијата на нејзините основни процеси:

- Поставување на стандарди
- Мерење на резултати
- Корекции

Од аспект на времето кога се извршува познаваме три вида на контрола:

- *Контрола пред процесот* што на некој начин претставува контрола на планирањето или симулација на процесот кој треба да се изврши;
- *Контрола на процесот* каде директно се контролира реализацијата на самиот процес и
- *Контрола после процесот* што всушност воедно значи и контрола врз постигнувањата.

Контролата во воспитно - образовниот и едукациивниот систем

Контролата е една од најзначајните менаџерски функции. Најчесто ја вршат менаџерите - директорите со цел да можат да утврдат дали поставените задачи, кои водат кон остварување на општата цел, се во рамките на очекуваното или не. Сознанието за менаџерите е од непроценливо значење и тоа: едната е да согледаат дали динамиката на работите се одвива според планирањето, а втората навреме да се согледа потребата од евентуални корекции на планираните активности со цел да се изврши поставената цел на претпријатието, училиштето.

Контролата треба да се сфати како позитивна активност која овозможува, уште во фазата на извршувањето на задачите да се откријат слабостите и грешките, тие да се коригираат и да се оневозможи нивното повторување.

Како петта функција на менаџментот со помош на контролата се потврдува, се проверува остварувањето на поставените задачи на почетната позиција на планирањето во институцијата.

Контролата, како универзална менаџерска функција, е неопходна и за наредните циклуси на планирање бидејќи таа ги посочува евентуалните отстапувања, грешки и слабости во тековното работење кои понатаму можат да послужат како основа за корекции на плановите за наредната фаза.

Контролната функција има за задача да направи и споредување на планираното и оствареното или споредба со некои други параметри, од кои може да зависи наградувањето, стимулациите, пофалбите, но и казните, укорите и слично. Затоа, за менаџерските тимови резултатите од контролата се многу значајни за нивните натамошни чекори во секоја смисла.

Контролната функција има особено значење и во воспитно-образовниот, научно-истражувачкиот и едукативниот систем. Таа во овие области има две значења. Од една страна има потреба од административна контрола на спроведувањето на законитоста, финансиското работење, остварувањето на наставните планови и програми и научно-истражувачките проекти од аспект на почитувањето на општествениот (јавниот) интерес на државата. Од друга страна пак менаџментот во овие институции има потреба од контрола над остварувањето на поставените задачи во остварувањето на основната дејност. Така на пример да контролира како се реализираат научно-истражувачките, со која динамика, дали пропорционално се вршат истражувањата, како се реализира наставната програма, како се проверува стекнатото знаење кај учениците, како тече создајниот процес и слично.

Поради сложеноста во воспитно образовниот процес и поради разните интереси за него, контролата тука се одвива на три нивоа и тоа³²:

- Првото ниво ја опфаќа контролата што ја вршат надлежните државни органи и таа се однесува на спроведување на законитоста, финансиската контрола, почитувањето на усвоените наставни планови и програми и слично.
- Второто ниво ја опфаќа контролата која ја вршат стручните институции, како што се Бирото за развој на образованието, Државниот просветен инспекторат и др. Кои се грижат за почитување на наставните планови и програми и образовниот процес, за почитување на стандардите и нормативите во процесот, за стручноста на наставничкиот кадар за кој даваат стручни оценки и слично.
- Третото ниво на контрола ја опфаќа контролата која ја вршат менаџерските тимови и директорите на институциите, а која се

³² Gocevski, T. (2003): *Образовен менаџмент*, Kiro Dandaro-Bitola, str.370

однесува на конкретното извршување на плановите за работа, квалитетот во работата на наставниот кадар и слично,

Дали постои потреба од контрола?

Често може да се слушне прашањето зошто е потребна контролата, особено ако се има предвид квалифицираната структура на кадарот во областа на воспитанието, образованието, едукативната дејност?

Одговорот на ова прашање е сложен и конкретен. Контролата е неопходна и пожелна и без неа нема ефикасен менаџмент, кој во современи услови единствено води кон успешност во работата. Контролата не треба да се свати во нејзината негативна конотација, дека врз основа на неа се превземаат казни и други мерки против извршителите. Напротив, таа треба да се свати како дел од современиот менаџмент процес, како основна функција на менаџментот без која тој не може успешно да функционира. Контролата треба да се свати како процес преку кој се: откриваат грешките, се отвора можност на навремени корекции на планираните активности, се врши компарирање на остварувањата со планираното и со останатите периоди што навреме укажува на можните отстапувања. Гарантира квалитет во работата, создава основа за наградување и други стимулации, создава основа за наредниот циклус на планирање и слично.

Со еден звор не се поставува прашањето дали е потребна контролата туку како да се направи да биде ефикасна, кој обем на контрола е потребен, динамиката на вршењето на контролата, кадровската опременост за вршење на оваа сложена функција и слично.

Контролата како потреба произлегува и од самиот факт што остварувањето на поставените цели за секој субјект е сложена и одговорна работа, во себе вклучува мноштво кадри, опрема, технологија и други ресурси, чие мобилизирање и ставање во функција честопати е однапред непредвидливо и доколку не се контролира постојано може да има несакани последици.

Потребите од контролата се очевидни во секој поглед. Таа, дава придонес на повеќе полиња, но особено е значајна за следното:

1. Контролата ги прави плановите ефикасни,
2. Контролата воспоставува принуда врз организациските активности,
3. Контролата ја прави ефикасна организацијата,

4. Контролата придонесува за рационална употреба на ресурсите,
5. Контролата обезбедува повратна спрега,
6. Контролата го помага одлучувањето,
7. Контролата создава база за наредната фаза на планирање,
8. Контролата создава основа за награди, признанија, укори...

Според некои автори, контролата може да се употреби и за други активности како што се:

- *Да се стандардизира* извршувањето на задачите, а со тоа да се намалат трошоците на работењето;
- *Да се обезбеди* имотот на институцијата од какви и да е активности: крадење, уништување, погрешна употреба и сл.
- *Да се воспостави* и одржува квалитетот на услугите (производите) како основен предуслов за успех во работата и престиж во браншата во која се работи;
- *Да се ограничи* можноста за донесување на одлуки надвор од дозволеното од страна на менаџментот;
- *Да придонесува* за ефикасно извршување на работните обврски;
- *Да се зајача* рамнотежата во остварувањето на плановите;
- *Да се употреби* како мотивирачки фактор во работењето;
- *За други потреби* кои му се потребни на врвниот менаџмент на институцијата.

Покрај позитивните страни на контролата, во литературата се наведени примери кога таа се третира и како негативна појава. Сето тоа зависи од кој агол на гледање се вреднува контролата и, условно земено, од која група или категорија на работници таа се вреднува. Така, на пример, колку се оди повисоко во хиерархијата на организацијата, контролата се сваќа како потреба и нужен процес кој води кон успех на менаџерскиот тим додека обратно, колку се оди понадолу кај директните извршители контролата се сваќа во негативна смисла.

Имено, таа “долу“ се чувствува како: ограничување, принуда, лимит, насочување, присила, стражарење, стоење над главата на работниците, манипулирање, изживување и сл. Практиката од нашата земја покажува дека иако сме во поодмината фаза на воведување на слободниот пазар и пазарната економија, периодот на транзиција сеуште се сваќа како период на старото

време, во кое сите сме еднакви, сите имаме исти права, се е заедничко, сите сме заслужни за успехот, но за неуспехот е одговорен некој друг, никако ние.

Улогата на контролата сеуште се посматра од аспект на нејзината негативна улога наместо таа да се третира како функција на современиот менаџмент без кој нема успех во услови на пазарна економија.

Во таа смисла заживувањето на менаџментот во областа на воспитно-образовниот, научно-истражувачкиот и едукативниот систем, што се поставува како императив на новото време, сеуште не е на завидно ниво, па оттаму и контролната функција не е развиена и правилно поставена и сватена.

Денес е повеќе од извесно дека вез правилно сваќање на контролната функција, особено во овие дејности, неможе да има успешна контрола а со тоа врвниот менаџмент е лишен од многубројни податоци кои му се потребни за успешно водење на процесите за успешно остварување на поставената цел. Такви услови во основа се:

- Проверка на поставените плански задачи,
- Корекција на поставените задачи уште додека трае процесот,
- Квалитетот на извршуваниите задачи,
- Почитување на нормативите и стандардите,
- Рационалното ползување на ресурсите,
- Заштитата на имотот,
- Правилното одлучување и насочување,
- Наградувањето,
- Признанијата,
- Укорите,
- Потребата од казни,
- Создавањето на основа за наредниот плански циклус итн.

Со еден збор, контролната функција не е едностран процес кој води во еден колосек туку, напротив, сложен и многу корисен процес, со разгранети правци од кои нетреба да бидат лишени менаџерските тимови. Тие без тој процес може да се претворат во слепи посматрачи на процесот на вршењето на дејноста, вез можност него да го насочуваат, корегираат, вреднуваат и слично, а се со една цел - остварување на добри резултати, поставени со планот на организацијата.

Во што се состои суштината на контролата?

Самата контрола како процес и функција на менаџментот всушност претставува проверка на сите активности што ги преземаат извршителите во една институција, и споредување дали тие се одвиваат според планираниот ред или има отстапување по кој и да е основ.

Суштинските елементи на секоја контрола се:

- 1. определена цел, план, политика, стандард, норма, правило на одлучување, критериуми или кој и да е стандард;*
- 2. средства за мерење на тековните активности, квантитативно доколку е можно;*
- 3. средства за споредување на тековната активност со критериум;*
- 4. некои средства на коригирање на тековната активност за остварување на саканиот резултат.*

Според истиот извор постојат четири *фундаментални елементи* својствени за сите системи на контрола, и тоа:

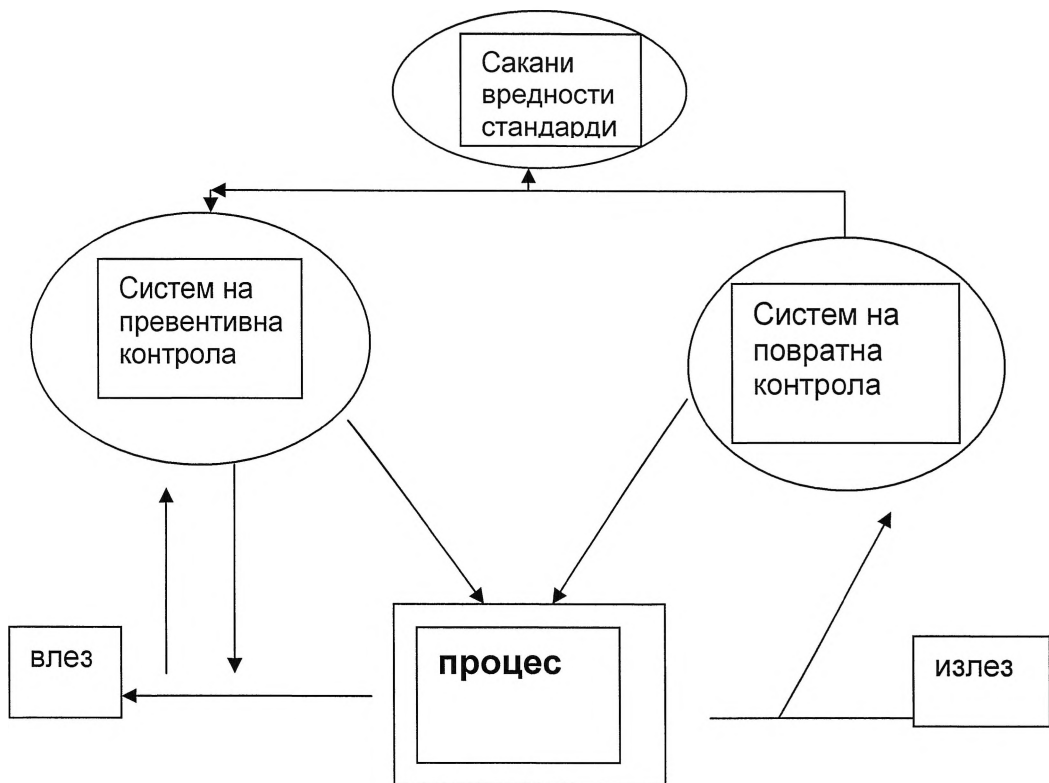
- карактеристики (услови) кои треба да бидат контролирани,*
- сензор - (мерење на карактеристиките или условите),*
- компаратор - (споредување на остварувањето со стандардите или планот),*
- активатор - (регулатор на влезот).*

Во теоријата и во практикувањето на контролата особено внимание се посветува на превентивната контрола. Овој вид на контрола е потребен бидејќи делува пред да се завршат определени процеси а со тоа се одбегнува и можноста за поголеми промашувања кои не се непознати. Менаџментот особено е подготвен за превентивна контрола бидејќи на тој начин извесноста да се постигнат резултати е поголема отколку ако оваа контрола не се практикува.

За да може да функционира превентивната контрола, потребно е да се исполнат неколку претпоставки како што се:

- Да постои совршено планирање и анализа во институцијата каде се врши селекција на влезните елементи,*
- Превентивната контрола треба да се одржува во динамика,*
- Да се воспостави модел на систем на превентивна контрола,*

- Треба редовно да се прибираат податоци за влезните варијабли,
- Треба да има можност податоците постојано да се проверуваат,
- Потребна е постојана акција,
- Треба веднаш да се вршат потребните корекции, пред процесот да отпочне.



Што содржи процесот на контролата?

Контролата (следењето и вреднувањето) како процес го опфаќа следењето на тековите на извршувањето на поставените задачи согласно со планот, и сигурноста во остварувањето на поставените цели, тогаш се поставува прашањето што опфаќа, конкретно, процесот наречен контрола?

Во литературата, за тоа што опфаќа процесот наречен контрола (следење и вреднување), се среќаваат различни мислења. Според некои автори, без разлика на видот на организацијата за која се однесува контролата, тој процес во себе вклучува три фази и тоа:

1. Поставување на соодветни стандарди, според кои треба да се одвиваат процесите во организацијата или институцијата.

2. Мерењето на остварените резултати во процесот на трудот со поставените стандарди.
3. Вршење на корекции, доколку се појават отстапувања од планираните задачи и во остварувањата.

Овој процес може да се опише и пошироко и подетално, но најчесто го има следниот редослед:

- Запознавање со планот,
- Поставување на стандарди,
- Очекување на резултати,
- Мерење на извршувањето,
- Споредување,
- Обезбедување повратна спрега,
- Проценка за извршувањето,
- Преземање на корективни акции,
- Поддршка, награди, мотивација, казни...

Карактеристики на контролата

Контролата како и останатите процеси на менаџментот има свои карактеристики. Тие се во функција на ефикасноста на контролата која, пак, придонесува за остварување на основната цел на институцијата.

Секоја контрола која претендира да биде ефикасна, треба да ги практикува следните карактеристики:

- Контролата да е поврзана со стратегијата,
- Користење на сите фази на контролата,
- Прифатеност на членовите,
- Рамнотежа помеѓу објективните и субјективните податоци,
- Точна контрола,
- Флексибилна,
- Навремена,
- Конзистентна,
- Јасна,
- Брза повратна спрега,
- Дискрециона повратна спрега,
- Да проникнува,

- Да почитува принцип на исклучок.

Добрата и ефикасна контрола - вреднување треба да се придружува до следните карактеристики: да е навремена, едноставна, да ја покажува суштината на проблемите, да ги покажува трендовите и тековниот статус, да формулира јасни цели, да е флексибилна, таа да биде средство за контрола и на самиот менаџер, треба да е ефтина, да е адаптирана на типот на институцијата, да обезбедува основа за менаџерско знаење, да е своевидно училиште и сл.

Доколку менаџерот сака да има ефикасна контрола во својата институција, училиште, институт, факултет и сл. Потребно е да се придржува кон неколку правила - барања кои се неминовни. Такви барања би биле:

- Контролата (следењето и вреднувањето) треба да биде одраз на карактерот и потребата на активноста која ја спроведува или ја води менаџерот-директорот;
- Односите треба да бидат така поставени што менаџерот - директорот веднаш треба да биде информиран за аномалиите кои ги открива контролата (следењето и вреднувањето);
- Менаџерот - директорот контролата (следењето и вреднувањето) треба да ја ползува за надминување на јазот помеѓу планираното и отстапувањата од него и можноста за корекции;
- Менаџерот - директорот треба да дознава од контролата (следењето и вреднувањето) дали има критични точки во остварувањето на поставените задачи;
- Менаџерот- директорот треба да добива само објективни наоди од контролата (следењето и вреднувањето), кои би му биле од особена полза;
- Контролата (следењето и вреднувањето) треба да покажува флексибилност, при што на менаџерот - директорот би му нудела алтернативни решенија за пројавените девијации во остварувањето на планот;
- Менаџерот - директорот треба да настојува контролата - вреднувањето да биде адекватна/о на организацијата на работата;

- Менаџерот - директорот треба да настојува да организира ефикасна но и економична контрола, бидејќи ако таа е скапа а ефектите најчесто се непознатливи за извршителите, таа може да биде профанисана;
- Менаџерот - директорот треба да организира контрола (следење и вреднување) која ќе биде разбирлива и прифатена од извршителите, бидејќи така и успехот од неа може да поголем, и сл.

Контролата спаѓа во редот на најзначајните менаџерски функции во училиштето. Преку него се обезбедува повратна спрега помеѓу субјектот и објектот на училишното управување. Врз основа на овие ставови изградени се следните заклучоци³³:

- Менаџерот на училиштето, или оние кои се овластени од него, треба да го контролираат: начинот на извршување на сите специфични функции сврзани со основната, споредната и дополнителната дејност, исполнувањето на задачите кои произлегуваат од различните решенија и одлуки на менаџерскиот тим, крајните резултати од извршувањето на своите функции (воспитна, образовна, истражувачка, едукативна и сл.) резултатите од исполнувањето на планот и сл.
- Параметрите на контролата во училиштето треба да се бараат во: нормативните акти на институцијата, планските документи и останатите педагошки стандарди.

Реализирањето на контролната функција во училиштето подразбира извршување на низа управувачки дејствија од страна на менаџерот директорот на училиштето, или од менаџерскиот тим.

Контролниот циклус во училиштето треба да се одвива според определен план, кој содржи дејствија кои имаат карактер на последователност и логичен редослед. Тој редослед на активности е подреден на следниот начин³⁴:

- Определување на целите и задачите на контролата
- Избор на објектот (на пример: наставникот) на контролата (следење и вреднување)

³³ Simeonov, I. (1995): Osnovi na organizacijata i upravlението vo ucilisteto v prehoda kljm pazarna ikonomija, Univerzitetско izdatelstvo, Sofija;

³⁴ Violotijevik, M. (1993): Organizacija i rukovodzenje skolom, Naucna kniga, Beograd.

- Проучување на теоретски претпоставки и нормативно - правни документи, сврзани со претстојната контрола
- Запознавање со првични информации за состојбите во установата - училиштето каде што се врши контролата (во каква општествена срединаgravитира, со какви ресурси располага и сл.)
- Составување на план за контрола
- Подготовка на инструменти за спроведување на контролата
- Утврдување на критериуми и показатели за оценка
- Прибирање податоци
- Сравнување на добиените податоци со констатираните
- Анализа на резултатите
- Откривање на причините за отстапувањата од планирањето
- Формулирање на извештај и проценка за контролата
- Формулирање на решенија за корекции
- Запознавање на менаџмент - директорот со констатациите, оценките, изводите и решенијата од контролата
- Организирање на акција за извршување на задачите кои произлегле од решението за корекции на планот
- Заклучно согледување за планираното и постигнатото согласно извршените корекции.

При самата контрола во училиштето, според стручната литература од оваа област, особено внимание треба да се посвети на: педагошката дејност на институцијата, состојбата со кадри и можностите на секој наставник поединечно, планови за остварување на воспитно - образовната дејност од секој поединец, персонална проверка на вработените и оценка за нивната стручност и подготвеност за извршување на задачите, контролата на расположивата опрема за остварување на дејноста, итн. Во таа смисла контролата во воспитно образовањата организација е концентрирана на процесот на следење и вреднување на работата на наставникот и стручниот персонал, без исклучок и на останатиот персонал. Но, за остварување на квалитетен воспитно образовен процес следењето и вреднувањето на персоналот - наставници, со примарна цел нивно унапредување е процес кој го менаџира - организира менаџерот - директорот на основното училиште во

сите менаџерски фази и целосно е вклучен во сите фази за остварување на целокупниот процес.

Од изнесеното може да се заклучи дека контролата е неминовен дел од менаџмент процесот во училиштата и другите образовни институции, и таа треба да се сфати во позитивна конотација, како можност за корективи помеѓу планираното и оствареното и тоа уште во самиот процес, за да не би се донело во прашање остварувањето на крајната цел на институцијата, а тоа е понуда на квалитетни, современи и флексибилни образовни услуги.

РЕФЕРЕНЦИ

1. Ангелов, А. (1995): Основи на менаџментот, Софија;
2. Бањанин. М, (1991): Пословна стратегија, менаџмент и маркетинг школе, Београд: ПА;
3. Виолотијевиќ, М (1993): Организација и руководење школом, Београд: Научна книга;
4. Гоцевски,Т. (2003): Образовен менаџмент, Битола: Киро Дандаро;
5. Дамјановиќ, М. Проблеми на управувањето во големите системи, спроведено во Белград во кое биле опфатени 23 системи со вкупно 2310 испитаници;
6. Димитровски, Р. (2000): Менаџментот и организацијата, Битола;
7. Кралев,Т. (1992): Индустриски менаџмент, Скопје: Просветно дело;
8. Кралев, Т. (1995): Основи на менаџментот, Скопје: ЦИМ;
9. Маријановиќ, С. (1970) Примена кибернетике у руководењу, Загреб: Информатор;
10. Марковски, С. и Недев, Б. (1995): Сметководство на деловниот менаџмент, Скопје: Економски факултет;
11. Никодинова Банџотова, С. (2008): Професионалните компетенции на наставниците, Скопје: Академски печат;
12. Симеонов, И. (1995): Основи на организацијата и управлението во училиштето в прехода кљм пазарна икономија, Софија: Универзитетско издателство;
13. Социолошки термиолошки речник, МАНУ-Филозофски факултет, Скопје 1995;

14. Стојановиќ, Р. (1970): Велики економски системи, Белград: Институт за економски истражувања;
15. Стојановска, В. (1995): Акцелерација на учениците во основните училишта, Битола: Гоцмар;
16. Стојановска, В. (2008): Таксономија на професионалните компетенции на наставниците, Скопје: Академски печат;
17. Стојановска, В. (2004): Дидактички аспекти на соработката меѓу училишниот педагог и наставниците, Скопје: Форум;
18. Шуклев, Б. (1993): Менаџмент, Скопје: Економски факултет;

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Пристап кон проблемот

Теоретичарите на учењето и поучувањето значајно место му даваат на оценувањето, но не само на постигањата на учениците, туку и на останатите субјекти во наставата.

Оценувањето во различни периоди на развојот на наставна практика и дидактичка теорија било различно дефинирано. Најчесто и долго време се врзувало со знаењето на учениците. Подоцна во суштината на оценувањето влегува и степенот на усвоени ученички знаења, умеања и навика, нивните професионални особености, односот кон учењето, исполнување на одредени норми и слично. *Оценувањето се одредува како постојатка која со точно утврдени правила го следи воспитно-образовниот развој на учениците и го одредува нивото на неговото постигање.*

Современата концепција на оценувањето гледа како евалуација (вреднување) на целокупниот воспитно-образовен процес и резултатите. Оценувањето на тој начин е во корелација со *евиденцирањето, проверката и мерењето*, како постапка која со помош на избрани *активности за споредба и инструменти за мерење*, доаѓа до вредносни показатели за исходите на воспитно-образовниот процес.

Основни прашања од чии одговори зависи како ќе се разбере оценувањето се следните:

- Што да се оценува?
- Како да се оценува?
- Кој се оценува?

На првото прашање одговорот е дека треба да се оценува реализацијата на основните задачи на наставата (материјални, функционални и воспитни) односно екстензитет и интензитет на знаењето, степенот на развојот на психо-физички способности и квалитетот на формираните воспитно-образовни вредности.

На второто прашање како да се оценува одговорот е: усмено, писмено, со примена на тестови, како и врз основа на практична работа. Ваквиот одговор отвора ново прашање врзано со критериумот на оценување, објективно-субјективно оценување, систем на оценувањето и друго.

Ако одговорот на третото прашање гласи: *Наставниците ги оценува учениците*, тој одговор бара дополнување. Бидејќи во наставниот процес учествуваат и наставникот и ученикот, и двајцата подлежат на проверување и оценување на својата работа што подразбира и самооценување на наставникот и ученикот, и взаемно меѓусебно оценување (наставникот го проверува и оценува ученикот и ученикот го проверува и оценува наставникот).

Причина за оценувањето на наставниците е токму во самото оценување, во неговата природа како посебен вид активност која има свое повратно влијание на оној чија работа се оценува.

Почнувајќи од XIX и првите три декади од XX век училишните инспектори ја оценувале работата на наставниците со нумерички оценки. Добивање на слаба оценка две или три години непрекинато подразбирале одземање на правото да држат настава. Во социјалистичка Југославија до преминување на самоуправање, наставниците беа оценувани на поинаков начин. Оценувањето на наставниците го вршела комисија составена од Директорот на училиштето, Претседателот на училишниот одбор и еден наставник кој е одредуван од наставничкиот совет. Оценка била: Особено се истакнува, се истакнува, добар, задоволува и не задоволува. Добивање на најдобра оценка две или три години непрекинато им овозможувало на наставниците вонредно напредување во категоризација на еден степен на повисока плата. Денеска веќе нема такво оценување на наставниците. Оценувањето на наставниците се врши внатре во работните воспитно - образовни организации со цел на утврдување на елементи за наградување према работата и постигнатите резултати. Резултатите на наставничката работа се сложени за мерење, поготово кога тоа се прави во пократки временски интервали, што најчесто е предвидено со правилници за поделба на плати во училиштата. Заради тоа и покрај стекнатите искуства од минатиот период сепак во оваа работа има доста тешкотии. На извесен начин работата на наставниците ја следат и оценуваат регионални и републички просветни советници од Просветно-педагошкиот завод или во поново време Биро за развој на образованието, државните просветни инспектори и општинските советници и просветни инспектори со своите извештаи по изведувањето на инструктивно-педагошките увиди во работата.

Зошто менаџирање на оценувањето, следењето и вреднувањето на наставната работа ?

Директорот како педагошки раководител се залага за квалитетот на училиштето и подобрување и унапредување на воспитно - образовната работа на училиштето. За таа цел е должен да ја следи и вреднува работата на училиштето се со цел:

1. Планирање на развојот и зголемување на квалитетот;
2. Осознавање и вреднување на работата на наставниците;
3. Изведување на проекти за воведување иновации;
4. Решавање на одделни конкретни примери во воспитно- образовниот процес, а кои се важни за учениците односно влијаат на квалитетот на работата.

Директорот ја следи и вреднува наставната работа (наставниците) и воедно ги остварува и посебните цели за да добие:

1. сознанија од следењето кои ќе посужат како основа за планирање на идната негова работа.
2. повратни информации за она што тој го работи, т.е. дали ги остварува целите на наставата во училиштето.
3. постојано согледување на неговите образовни потреби.
4. согледување на останатите услови од кои зависи работата и успехот на наставниците (материјални, просторни, организациони).
5. основа за искажување на признанија, за напредување во структурата.
6. заради утврдување на одговорноста во работата.

За подобрување на успехот на училиштето директорот ја следи и вреднува работата на наставникот. За да може да се следи и вреднува наставната работа потребно е :

- да создаде и да го спроведува правилникот (кодексот) на однесување на вработените,
- правилник- потсетник со видови на инструменти за следење и вреднување на нивната работа со динамика на тој процес (да го поседува секој почетник и вработен)
- да се дијагностицира почетната состојба;
- навремено утврдување на резултатите од некои донесени одлуки и мерки;

- да се истакне квалитетот или некој недостаток - воедно да се испланира негово усовршување и сл.
- успешно водење на воспитно - образовниот процес во училиштето

Честопати во праксата за следењето на наставната работа се наидува на пречки и тоа како:

- недостаток на време;
- немање на култура (навика) за следење и вреднување;
- индивидуализам на наставниците;
- оспособеност на директорот;

Во услови на започнување на таков процес во училиште каде не се спроведувале во целост следење и вреднување на работата на наставникот потребно е следното:

Најпрво ќе треба да се опише и анализира постојната состојба, да се определи посакуваната состојба да се креираат критериуми, инструменти и тимови кои ќе го вршат вреднувањето на работата на наставникот. При тоа критериумите и инструментите би било многу корисно да бидат прифатени од оние чија работа се оценува, а тоа е наставниот кадар. Тоа е возможно да се случи само доколку наставникот биде вклучен во процесот на креирање на критериумите, начинот и видот на следењето на нивната работа се со цел подобрување на квалитетот на работењето.

Потребата од следење, вреднување на работата на наставниот кадар од страна на менаџерот во училиштето ме поттикна на истражување кое го спроведов со група на директори на основни училишта и наставници кои работат во основни училишта, нивните ставови во врска со следењето и вреднувањето, начинот и кој се треба да врши следење, вреднување на работата на наставниот кадар и од каде тие добиваат повратна информација за нивната работа.

Предмет на истражувањето

Предмет на истражувањето е менаџирањето на процесот на следење и вреднување на работата на наставниот кадар во основното училиште.

Дефинирање на основните поими на предметот на истражувањето

1. **Менаџирањето** (англиски- manager) е универзален процес на ефективно извршување на работата со помош на други луѓе и ангажирање на ресурсите во остварувањето на однапред дефинираните цели на претпријатието.³⁵

2. **Следењето и вреднување на наставната работа** (англиски- evaluation of teacher’s work) - процес со кој се востановува вредноста на наставниковата работа и постигнатите резултати.³⁶

Цел на истражувањето: Да се добијат сознанија за начинот на кој се менаџира процесот на следење и вреднување на работата на наставникот од страна на директорот како услов за подобрување на квалитетот во наставата во основните училишта.

Според карактерот истражувањето е: применето, емпириско, квантитативно и квалитативно.

Задачи на истражувањето:

Пред истражувањето се поставени следните задачи:

1. Да се испитаат ставовите на директорите на основните училишта за следењето и вреднувањето на работата на наставниците од страна на директорот на основните училишта.

2. Да се испитаат ставовите на наставниците за следење и вреднување на наставниот кадар од страна на директорот на основно училиште.

3. Да се испита постојат ли разлики во процесот на менаџирање на следење и вреднување на работата на наставниот кадар во основните училишта од страна на директорот .

³⁵ Шуклев, Б.(1993) Менаџмент, Скопје: Економски факултет.

³⁶ Др. Поткоњак, Н. и Др. Симлеса, П. (1989) Педагошка енциклопедија Нови Сад, Завод за издавање уџбеника

4. Да се испита начинот на следењето и критериумите според кои се врши вреднување на работата на наставниците во основните училишта од страна на директорот во зависност од искуството на директорот.

5. Да се испита начинот на откривање на потребите на наставниот кадар за подобрување на наставата од страна на директорот на основното училиште.

6. Да се испита мислењето на директорите за начинот на доедукација и професионализација на наставниот кадар.

7. Да се добијат сознанија за начинот на кој директорот им соопштува на наставниците за заклучоците од следењето и вреднувањето на нивната работа.

8. Да се добијат сознанија за начинот на кој наставниот кадар добива информација од директорот за резултатите од следењето и вреднувањето на нивната работа.

9. Да се испитаат ставовите на наставниот кадар во однос на степенот и начинот на кој тие треба да партиципираат во вреднувањето на нивната работа.

10. Да се испитаат ставовите на субјектите во однос на можностите за подобрување на процесот на менаџирање на следење и вреднување на работата на наставниците.

Хипотези на истражувањето

Генерална хипотеза

Не постојат доволно разработени инструменти и критериуми за следење и вреднување на работата на наставниот кадар од страна на директорот на основно училиште.

Посебни хипотези за ставовите на наставниот кадар

1. Поголемиот дел од наставниците чувствуваат потреба од систематско следење и вреднување на нивната работа, како услов за подобрување на квалитетот на работата на наставникот.

2. Кај наставниот кадар преовладува потреба од утврдени критериуми и динамика на следење и вреднување на нивната работа и нивно поактивно учество во разработувањето на методологијата за нивно следење и вреднување.

3. Наставниот кадар смета дека по извршеното следење на нивната работа од страна на директорот, директорот треба да им ги соопшти забелешките на индивидуална средба во т.н. вчетри очиг, а не јавно пред колеги или друг вид на соопштување.

4. Наставниците сметаат дека годишните (глобалните) и дневните (оперативните) подготовки, изведувањето и организацијата на часот се најзначајни критериуми за нивната работа.

5. Наставниот кадар смета дека подобри услови за работа и добри наставни средства се услов за професионален однос на наставникот кон работата.

Посебни хипотези во однос на ставовите на директорите

1. Поголем дел од директорите сметаат дека континуирано во целост го изведуваат следењето, вреднувањето на наставниот кадар.

2. Поголем дел од директорите сметаат дека во процесот на изработка на инструмент за следењето и вреднувањето на наставниот кадар има потреба од нивно вклучување;

3. Во писмена препорака за наставникот, директорот нема да ги прикрие слабостите на наставникот и ќе го даде своето реално мислење за наставникот како професионалец во наставната работата.

4. Директорите сметаат дека климата на часот, редот и дисциплината во паралелката се најзначајни критериуми за наставничката работа.

5. Директорите сметаат дека спроведувањето на критериумот и подготовка на инструменти за следење и вреднување на наставникот е услов да се подобри квалитетот на работата на наставникот.

Методи на истражувањето

Во ова истражување е применет: *методот на теоретска анализа и дескриптивно - аналитички метод.*

Методот на теоретска анализа е применет при анализата и теоретското елаборира на разновидните аспекти на проблемот на потребата од систематско и темелно менаџирање на процесот на следење и вреднување на наставниот кадар во образовниот систем кај нас и пошироко.

Дескриптивно- аналитичкиот метод беше применет при анализата на разновидните аспекти на проблемот на водење на систематско и темелно менаџирање на процесот на следење и вреднување на наставниот кадар во основно училиште.

Техники и инструменти на истражувањето

Од истражувачките техники се применија: анализа на педагошка и професионална документација, интервју и анкетање.

Анализа на педагошка и професионална документација е применета со цел да се добијат резултати и податоци за досегашниот начин на менаџирање на следењето и вреднувањето на наставниот кадар во основните училишта.

Интервјуирање на директорите се примени при утврдување на потребата, ставовите, искуствата и начинот на следење и вреднување на наставниот кадар во основните училишта од страна на директорот.

Анкетирање на наставниците се примени при утврдувањето на искуството на наставниот кадар во следење и вреднување од страна на

директорот, нивните ставови за потребата и влијанието на овој процес за подобрување на квалитетот на наставата во основните училишта.

Опис на инструментите

Интервју - (врзано) беше применето за директорите - менаџери на основни училишта.

Структурираното интервјуирање на директорите беше наменето за мерење на потребата од систематско и темелно менаџирање на процесот на следење и вреднување на наставниот кадар во основните училишта.

Анкетното ливче за наставниците беше наменето за мерење на ставовите на наставниците, за потребата и позициите на тоа што треба да се вреднува како критериум за изработка на инструмент за следење и вреднување. Анкетното ливче беше комбинирано со затворен, отворен тип на прашања и прашања со подредување на одговорите.

Примерок на истражувањето

Во истражувањето беа користени два вида примероци:

Примерокот директори - менаџери на основни училишта кои беа интервјуирани со протокол за врзано интервју.

Според критериум на проценка, беа избрани 23 директори - менаџери на територијата на градот Скопје.

Примерокот за наставници кои беа анкетирани со анкетен лист по пат на случаен избор беа избрани 128 (сто дваесет и осум испитаници), наставници кои работат во основно образование на територијата на градот Скопје.

Организација и тек на истражувањето

Општата и посебната теоретска анализа на истражувањето покажаа дека потребата и влијанието од менаџментот во образовниот систем може да

се проучува со повеќе емпириски постапки. Затоа, овој проблем емпириски го проучив од повеќе аспекти.

Реализацијата на истражувањето се одвиваше по следниот тек во неколку фази:

- примарно се изврши анализа на веќе извршените истражувања во поширокото окружување за начините на менаџирање на процесот на следење и вреднување на наставниот кадар.

Понатаму се утврди состојбата во постоечките образовни институции- основни училишта и податоци се прибараа од директорите - менаџери и наставниците за тоа:

- на кој начин се врши менаџирање на вреднувањето на наставниците во нивното основно училиште;
- какво е нивното мислење за тоа како треба да се менаџира вреднувањето и следењето на наставниот кадар во основно училиште;
- какво е нивното мислење за тоа кој се треба да се вклучи во менаџирањето на применителите и критериумите за вреднување и следење на наставниот кадар во основното училиште;

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

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД АНКЕТНИОТ ЛИСТ ЗА НАСТАВНИЦИ

На испитаниците од основните училишта, анкетните листови им беа дистрибуирани во училиштата, најпрво испитувачот ги запозна со целта и задачата на анкетниот лист кој требаа да го пополнат потоа детално ги запозна со прашањата содржани во анкетниот лист и можниот начин на одговарање, со цел подобро да ги разберат прашањата од анкетниот прашалник и полесно да одговорат односно попрецизно да ги искажат ставовите и мислењето.

Испитаниците одговараа на прашања од кои се добија релевантни податоци за нивните ставови, мислења, очекувања и состојби.

Во истражувањето беа опфатени 128 испитаници наставници во основни училишта на територија на град Скопје.

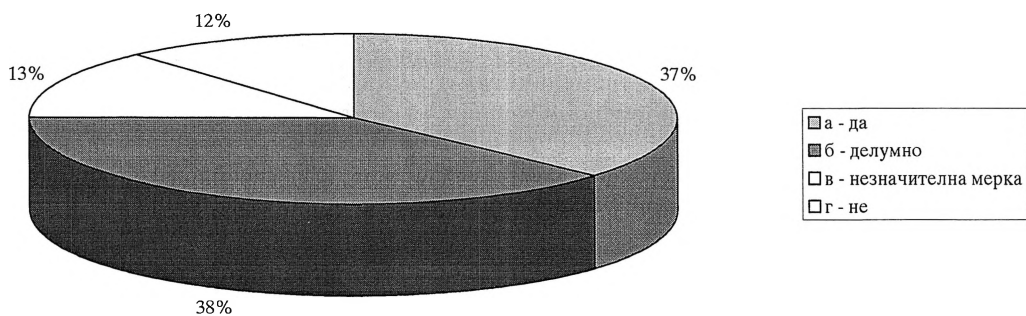
Табела 1.

1. Сметате ли дека следење и вреднување на наставникот од страна на директорот е потребно за подобрување на квалитетот на наставата? (заокружи едно)								
Да		Делумно		Во незначителна мерка		Не		
ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	
47	37	49	38	17	13	15	12	

Од табела 1 може да се види дека на првото прашање **Сметате ли дека следење и вреднување на наставникот од страна на директорот е потребно за подобрување на квалитетот на наставата?** 47 испитаници, односно 37% одговориле со да; 49 испитаници, односно 38% одговориле делумно; 17 испитаници, односно 13% одговориле во незначителна мерка; 15 испитаници, односно 12% одговориле во не. Дистрибуцијата не одговара може да се заклучи дека кај наставниците доминира ставот дека делува односно делумно делува следењето и вреднувањето на наставникот од страна на директорот влијае на

подобрување на квалитетот на наставната работа. Скоро е изедначен процентот на испитаници кои одговориле да односно делумно.

Во однос на бројноста на испитаниците - наставниот кадар од основните училишта кои сметат дека следењето и вреднувањето на наставникот од страна на директорот е потребно за подобрување на квалитетот на наставата може да се види со процентуална вредност на графикон 1.



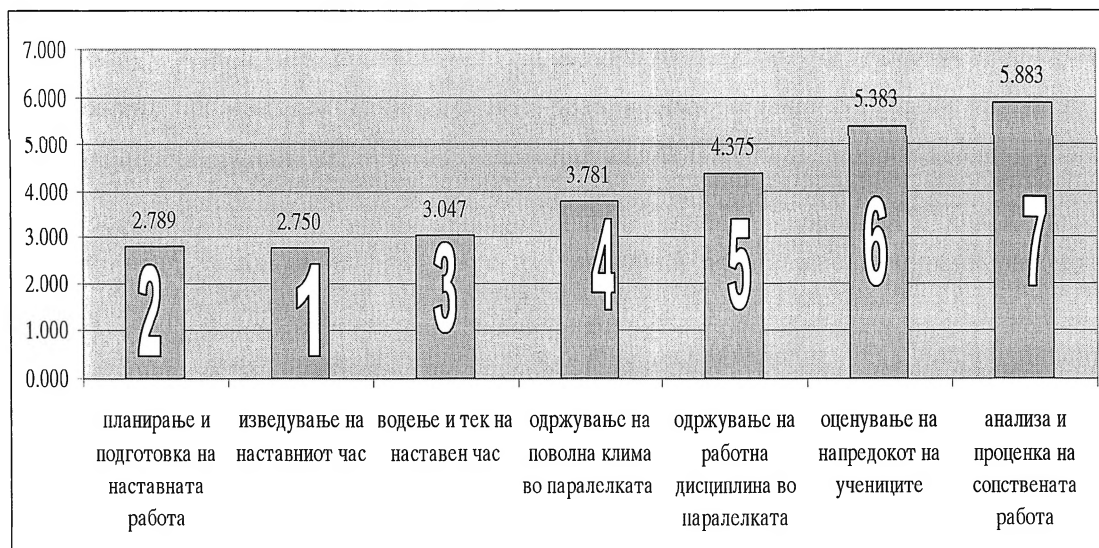
Графикон 1

Со второто парашање **Според вас што треба да се следи во работата на наставниот кадар?** Се добија податоци според кои може да се утврдат приоритетите на испитаниците - наставници во основни училишта, за она што треба да се следи и вреднува во работата на наставникот, подредени по значење кое тие им го даваат за битно и потребно.

Табела 2

2. Според вас што треба да се следи во работата на наставниот кадар?										
	1	2	3	4	5	6	7	Σ	X	Ранг
1. планирање и подготовка на наставната работа	60	11	15	9	13	11	9	357	2.789	2
2. изведување на наставниот час	26	42	27	15	10	5	3	352	2.750	1
3. водење и тек на наставен час	13	40	37	19	9	5	5	390	3.047	3
4. одржување на поволна клима во паралелката	11	14	25	45	15	11	7	484	3.781	4
5. одржување на работна дисциплина во паралелката	5	14	15	22	47	16	9	560	4.375	5
6. оценување на напредокот на учениците	5	4	4	11	21	66	17	689	5.383	6
7. анализа и проценка на сопствената работа	8	3	5	6	14	14	78	753	5.883	7

На табела 2 може да се погледнат резултатите од кои се воочува дека според рангирањето на исказите од испитаниците за Планирањето и подготовката за наставна работа се определиле и го рангираат на прво место најголем број од испитаниците според што сметаат дека е најбитна компонента која треба да се следи во работата на наставниот кадар од страна на директорот. Веднаш по него на второ место доаѓа изведувањето на наставниот час, како втора компонента која е битна да се следи и вреднува од работата на наставникот од страна на директорот. На сама граница помеѓу втора и трета компонента според рангирањето на испитаниците е водење и тек на наставниот час. На четврто место според поголемиот број на испитаници е подредено одржување на поволна клима во паралелката, а на петтото место е одржување на работна дисциплина во паралелката. На шестото место според најголемиот број на испитаници е подредено оценувањето на напредокот на учениците и на седмото место според најголемиот број на испитаници е анализата и проценка на сопствената работа. Иако овие резултати за некои испитаници и не се под истиот редослед во најголемиот број случаи се потврдува овој распоред на подреденост на ставовите од испитаниците за тоа што треба да се следи во работата на наставниот кадар. Од доказите кои се добиени за добиената состојба се утврдува дека стручноста, подготовките и вештините во изведувањето на наставниот час се во преден план и на поголема вредност кај наставниот кадар од одржување на поволна клима во паралелката, оценување на напредокот на учениците и анализа и проценка на сопствената работа.

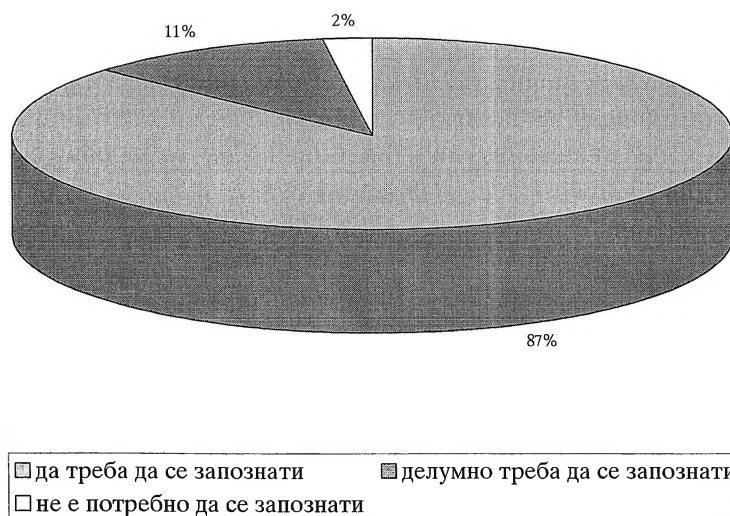


Во однос на мерење на ставовите на испитаниците - наставници во основните училишта за тоа дали критериумот и динамиката на вреднување и следење на работата на наставниците од страна на директорот е процес со кој треба да се добро запознати наставниците, што всушност е и третото прашање резултатите укажуваат на тоа дека 111 испитаник, односно 87% од испитаниците сметаат дека треба да се запознаени, 14 испитаници, односно 11% дека делумно треба да се запознаени, 3 од испитаниците, односно 2% сметаат дека не е потребно да се запознаени ова се гледа во табела 3, а сликовно се претставени на графикон 3 и графикон 3а.

Табела 3

3. Сметате ли дека критериумот и динамиката на вреднувањето и следењето на работата на наставникот од страна на директорот е процес со кој треба да се добро запознати наставниците?					
да треба да се запознати		делумно треба да се запознати		не е потребно да се запознати	
ф	%	ф	%	ф	%
111	87	14	11	3	2

Графикон 3



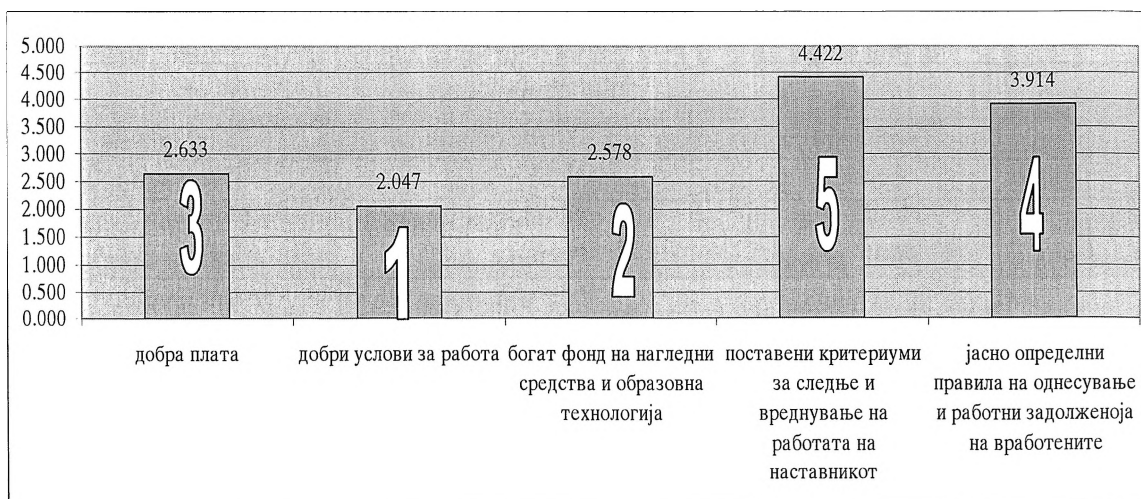
Во однос на ставовите на испитаницит за професионално однесување на наставниците во основните училишта на нивното работно место, во услови на давање приоритет и подредување по битност на пет дадени критериуми кои во неформален вокабулар најчесто се параметри за споредување за подобра

професионалност кај наставниците во табела 4 се проследени релевантните резултати. Истите говорат за тоа дека испитаниците - наставниот кадар се изјасниле за најбитни и на прво место сепак ги ставаат добрите ускови за работа и богатиот фонд на нагледни средства и образовна технологија што зборува за висока свесност и професионалност кај нив. Во очекување на приоритетност на ставот за добра плата резултатите покажуваат поделеност на испитаниците кои сметаат дека добра плата е услов за професионалност на своето работно место но не дека е најбитно, и на четврто место со најголем процент на искази се најде поставени критериуми за следење и вреднување на работата на наставникот и на петто последно место се распореди според голем број на испитаници 63 јасно определени правила на однесување и работни задолженија на вработените.

Табела 4

2. Според вас што треба да се следи во работата на наставниот кадар?								
	1	2	3	4	5		X	ранг
1. Добра плата	35	27	34	14	18	337	2.633	3
2. Добри услови за работа	48	46	18	12	4	262	2.047	1
3. Богат фонд на нагледни средства и образовна технологија	22	38	48	12	8	330	2.578	2
4. Поставени критериуми за следње и вреднување на работата на наставникот	8	10	17	78	35	566	4.422	5
5. Јасно определни правила на однесување и работни задолженија на вработените	15	11	7	32	63	501	3.914	4

Графикон 4

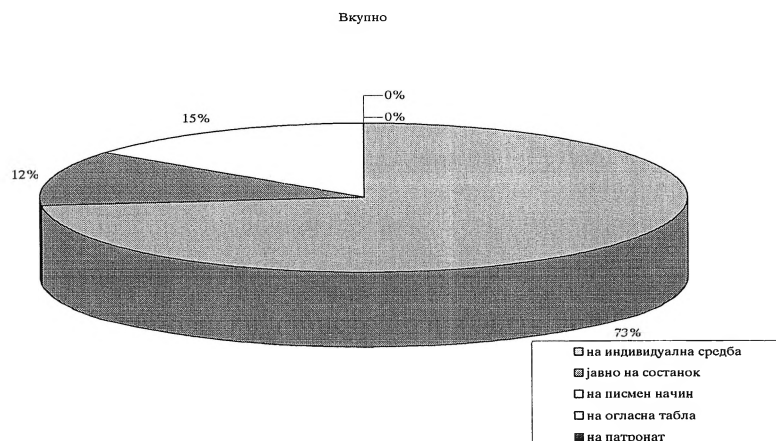


На табела 5 се претставени резултатите од изразените ставови на испитаниците во однос на парашањето: **на кој начин е најдобро да ги добиете повратните информации од следењето и вреднувањето на вашата работа од страна на директорот?** 94 од испитаниците, односно 73% одговориле дека би сакале да ги добијат резултатите на индивидуална средба; 19 од испитаниците, односно 15% одговориле на писмен начин, а 15 испитаници, односно 12% одговориле јавно на состанок, ниту еден не одговорил дека би сакал повратната информација да ја добие на огласна табла или на патронат. Иако најголем процент се изјасниле за индивидуална средба која во суштина ги оцртува и интерперсоналните односи на раководното лице директорот со наставниот кадар и обратно како колектив со топла клима и меѓусебно професионално почитување, не е на одмет овие забелешки да имаат и своја писмена форма како наставникот и обратно би имал сопствен персонален доказ кој може да претставува и дел од персонално портфолио на наставникот. Понекогаш и истакнување на резултатите од вреднувањето и следењето на наставниот кадар на јавните состаноци е позитивно но само во случај на систематски обработена анализа на истите податоци со избран вокабулар на искази при пофалби критики и совети за корективи кон определени индивидуалци, како не би настанале несакани реакции и тензии изразувајќи било каков вид на незадоволство повторно од поединци.

Табела 5

5. На кој начин е најдобро да ги добиете повратните информации од вреднувањето и следењето на вашата работа од страна на директорот?										
на индивидуална средба		јавно на состанок		на писмен начин		на огласна табла		на патронат		
ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	
94	73	15	12	19	15	0	0	0	0	

Графикон 5

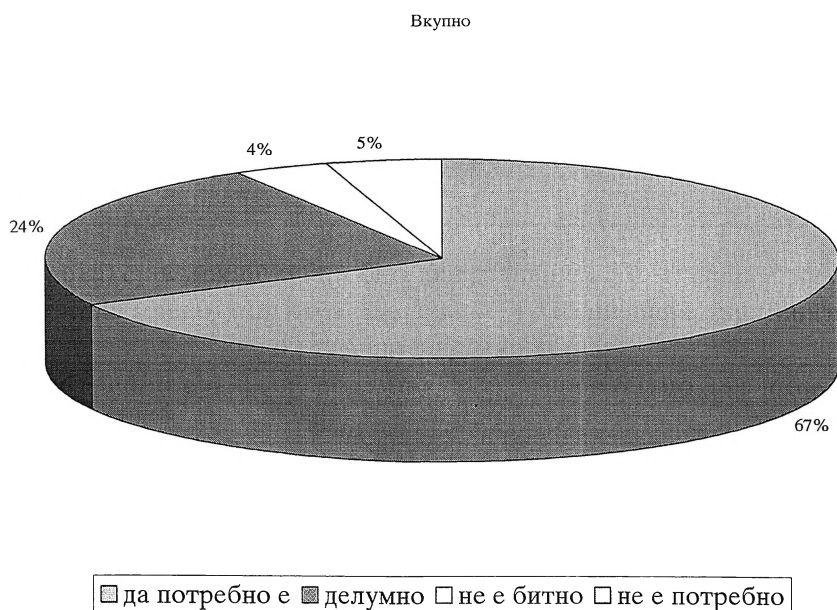


На табелата 6 е прикажан ставот на испитаниците затоа дали тие сметаат дека е потребно вклучување на наставниот кадар во изработката на инструментите за следење и вреднување на нивната работа од страна на директорот. Од табелата се гледа дека 86 испитаници, односно 67% сметаат дека е потребно да учествуваат во креирањето на инструментите за следење и вреднување на наставниците и 31 од испитаниците, односно 24% се на мислење дека делумно е потребно да учествуваат во изготвувањето на инструментите што одприлика се 91% од испитаниците се на мислење дека има потреба од нивно вградување во процесот на изработка на инструментите. Наспроти овие ставови се 5% кои сметат дека не е потребно да учествуваат во изработка на инструменти за следење и вреднување на наставниот кадар и 4% се на мислење дека не е битно да земат учество наставниците во изработка на инструментите за следење и вреднување на наставниот кадар.

Табела 6

6. Сметате ли дека е потребно вклучување на наставниот кадар во изработка на инструментите за следење и вреднување на нивната работа од страна на директорот?								
да потребно е		делумно		не е битно		не е потребно		
Ф	%	Ф	%	Ф	%	Ф	%	
86	67	31	24	5	4	6	5	

Графикон 6

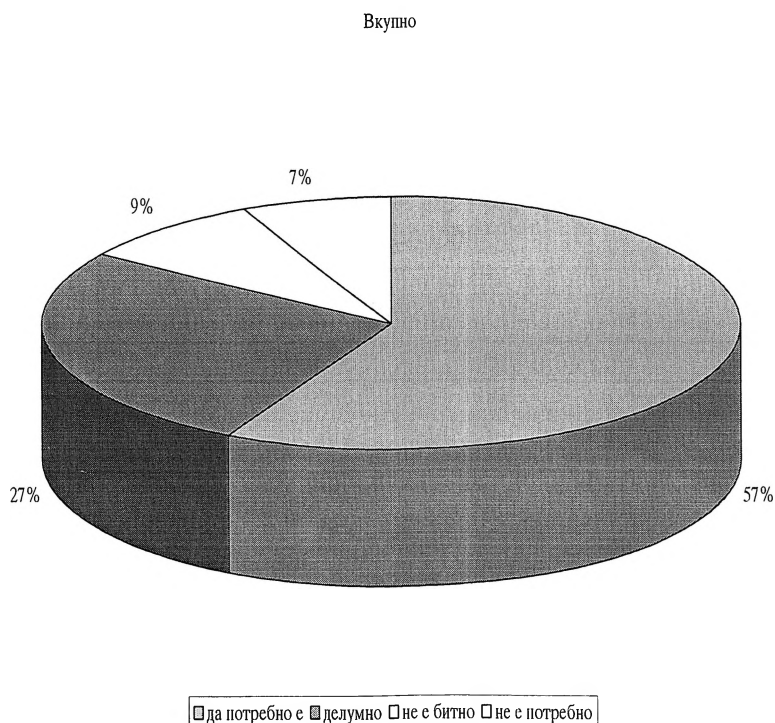


На прашањето **Сметате ли дека е потребно водење на професионално досие (портфолио) за наставниците, нивната работа и постигнувањата?** Резултатите се претставени во табела 7 и од неа се воочува дека 74 испитаници, односно 57% од нив се изјасниле дека е потребно да воид портфолио; 34 испитаници, односно 27% одговориле со делумно, 11 испитаници, односно 9% се изјасниле не е битно и 9 испитаници, односно 7% се изјасниле дека не е потребно да се води портфолио. Од изнесеното се гледа дека наставниот кадар смета дека потребно е да се води систематска евиденција на професионално постигнување на наставниците во т.н. портфолио, односно професионално досие.

Табела 7.

7. Сметате ли дека е потребно водење на професионално досие (портфолио) за наставниците, нивната работа и постигнувањата								
да потребно е		делумно		не е битно		не е потребно		
ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	
74	57	34	27	11	9	9	7	

Графикон 7.

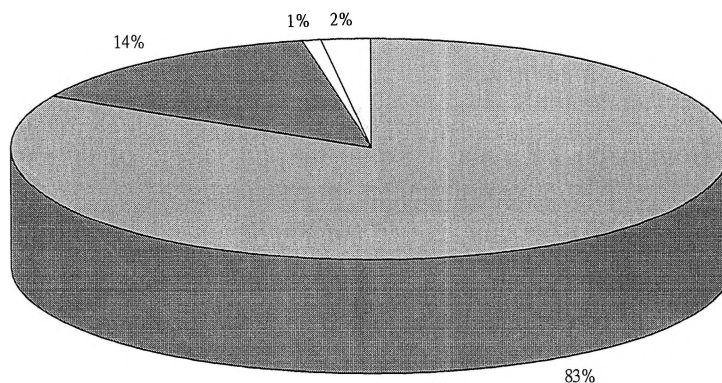


На парашањето: **Потребно ли е да добивате информации за вашето вреднување на работа од страна на директорот?** 106 испитаници, односно 83% се на мислење дека е потребно да ги добијат информациите од резултатите на нивното следење и вреднување од страна на директорот, 18 испитаници, односно 14% сметаат дека делумно е потребно да добијат информација; 3 испитаници, односно 2% не е потребно и 1 испитаник, односно 1% не е битно дали ќе добие повратна информација за ставот и заклучокот на директорот од следењето и вреднувањето на работата на наставникот. Ова се показатели дека наставникот сака да е информиран за ставот на директорот од резултатите при следењето и вреднувањето на неговата работа.

Табела 8

8. Потребно ли е да добивате информации за вашето вреднување на работа од страна на директорот								
да потребно е		делумно		не е битно		не е потребно		
ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	
106	83	18	14	1	1	3	2	

Графикон 8



да потребно е
 делумно
 не е битно
 не е потребно

Деветото прашање: **Ваши сугестии и предлози во врска со следењето и вреднувањето на наставната работа** сугестиите се групираа според тематиката на исказот и на тој начин се добија четири категории на група предлози и сугестии.

Најголем број на предлози и сугестии се однесуваа на квалитетот на инструментите, начинот на спроведување на постапката, стручноста на лицата кои ќе ги изработуваат инструментите дури и вклучување на такви кадри, изработка на критериуми и стандарди за квалитетна наставна работа и лимит на инструментот во однос на критериум и стандард поставен однапред, вклучување и на локалната влада или централната во однос на стандарди заради стандардизација на кадарот и мали отстапки во однос на останатите колеги во општината и државата, да се воспостави систем на наградување сите овие се групираа **во првата група**.

Втората група на предлози и сугестии се однесуваат на психолошки односи, персонални односи, политички влијанија во овие процеси, како можност за злоупотреба, поголем акцент на автономија на училиштето и функционирањето на професионални независни тимови во него, особено во вака осетливи процеси на интерно вреднување и спроведување на механизми за двостепеност на постапката.

Третата група ги содржи предлозите и сугестиите кои се однесуваат на материјални условите за работа (мебел, нова технологија, уредени училници, сали, дворови, нагледни средства и сл.) и организациони услови на работата (помал број на ученици во паралелката и сл.); мотивација (плата, парични награди, признанија, истакнување на најуспешни, платени одмор или престој како пофалба).

Четвртата група е со најмал број на искази од испитаниците и е со предлози и сугестии кои се однесуваат на тоа дека следењето и вреднувањето во основните училишта е пренагласено, нема потреба од следење, досегашните следења и вреднувања се на задоволително ниво, нема потреба на вреднување кај долгогодишните вработени но за почетниците е неминовно потребно следење и вреднување на нивната работа и тоа дека наставниот кадар свесно, совесно и професионално ја врши својата работа и нема потреба од дополнително вреднување.

Она на што треба да се обрне внимание во врска со следењето и вреднувањето на наставната работа е:

- Потреба за создавање на критериумите за следење и вреднување на наставниот кадар на интерно училишно ниво;
- Потреба за стандардизирање на следењето и вреднувањето на наставниот кадар во основно училиште;
- Потреба од тимско креирање на инструментите за следењето и вреднувањето на наставниот кадар во основно училиште;
- Потреба од вклучување на наставниот кадар во процесот на креирање на инструментите за следење и вреднување на наставниот кадар во основно училиште;
- Потреба од обука на тимот за следење и вреднување на наставниот кадар во основните училишта од стручни лица за изработка на тестови и инструменти за вреднување и анализа.
- Потреба од планирана динамика на следењето и вреднувањето со определена цел на следењето и вреднувањето на наставниот кадар во основните училишта.
- Потреба од анализа на резултатите пред соопштувањето на наставникот кој бил под надзор во неговата работа.
- Потреба од благовремено информирање на наставниот кадар за процесот на следење и вреднување како постојан систем организиран и за која цел тој се спроведува за да не се случи развој на антипатија и одбивност кон процесот.
- Потреба од метод на награда и корекција како крајна фаза од реализација на резултите од следењето и вреднувањето на наставниот кадар во основните училишта.
- Потреба од извлекување на заклучоци од анализите од следењето и вреднувањето на наставниците, за организирање на обука, трибина,

едукација со цел подобрување на нивната стручност и професионалност како перманентен процес на едуцирање на наставникот.

- Потреба од поголема грижа и развој на програми за менторирање на почетници наставници и олеснување на нивното вклопување во организацијата и училишните вредности и живот.
- Потреба од постоење на професионално досие - портфолио за секој наставник кое ќе ги содржи и анализите и резултатите од следењето и вреднувањето на наставниот кадар во основно училиште. Истите ќе се сведителство - доказ за во иднина, со единствена цел одржување на континуитет на процесот на вреднување со можност за наградување и корегирање. Исто така ќе користи како податок за извлекување на точни заклучоци базирани врз податоци за потребите на наставникот во корекција или едукација.

2. КВАЛИТАТИВНА АНАЛИЗА И ВЕРИФИКАЦИЈА НА ПОСЕБНИТЕ ХИПОТЕЗИ ЗА НАСТАВНИЦИТЕ

Доказ на посебна хипотеза за наставници 1: *“Поголемиот дел од наставниците чувствуваат потреба од систематско следење и вреднување на нивната работа, како услов за подобрување на квалитетот на работата на наставникот. “*

Од одговорите на испитаниците по однос на прашањето 1 и 9, јасно следува доказот на посебната хипотеза 1. Имено, на прашањето „Сметате ли дека следење и вреднување на наставникот од страна на директорот е потребно за подобрување на квалитетот на наставата?“ 47 наставници, односно 37% сметаат дека систематското следење и вреднување е потребно и влијае за подобрување на квалитетот на наставата, 49 наставника, односно 38% сметаат дека делумно влијае за подобрување на квалитетот на наставата, 17 испитаници, односно 13% одговориле во незначителна мерка; 15 испитаници, односно 12% одговориле дека следењето и вреднувањето не влијае на квалитетот на наставната работа.

Од тука се забележува ставот на наставниците дека поголемиот дел од нив 78% се на мислење дека делува или делумно делува следењето и вреднувањето на наставникот од страна на директорот за подобрување на квалитетот на наставната работа со што оваа посебна хипотеза за наставници **се потврдува**.

Слично може да се забележи и во деветата точка од анкетниот лист „Ваши сугестии и предлози во врска со следењето и вреднувањето на наставната работа каде наставниците даваа предлози и сугестии. По групирање на податоците најголем број на предлози се однесуваа токму на групата предлози за потребата од систематско, организирано, со креирани критериуми и стандарди при следење и вреднување на наставната работа како услов за подобрување на квалитетот на работата на наставникот, со што оваа посебна хипотеза за наставници **се потврдува**.

Доказ на посебна хипотеза за наставници 2: “Кај наставниот кадар преовладува потреба од утврдени критериуми и динамика на следење и вреднување на нивната работа и поактивно нивно учество во разработувањето на методологијата за нивно следење и вреднување.”

Резултатите од одговорите на прашањата 3 и 6 се однесува на потребата од утврдени критериуми и динамика на следење и вреднување на наставната работа и активно учество на наставниците во разработувањето на методологијата за нивно следење и вреднување. Имено на третото прашање “ Сметате ли дека критериумот и динамиката на вреднувањето и следењето на работата на наставникот од страна на директорот е процес со кој треба да се добро запознати наставниците? “ 111 анкетирани наставници, односно 87% одговориле да треба да се запознаени со критериумот и динамиката на следење и вреднување; 14 испитаници, односно 11% дека делумно треба да се запознаени, 3 од испитаниците, односно 2% сметаат дека не е потребно да се запознати. Исто така и од шестото прашање “ Сметате ли дека е потребно вклучување на наставниот кадар во изработка на инструментите за следење и вреднување на нивната работа од страна на директорот?” 86 испитаници, односно 67% сметаат дека е потребно да учествуваат во креирањето на инструментите за следење и вреднување на наставниците и 31 од испитаниците, односно 24% се на мислење дека делумно е потребно да учествуваат во изготвувањето на инструментите што е 91% од испитаниците како податок дека се на мислење оти има потреба од нивно вклучување во процесот на изработка на инструментите. Наспроти овие ставови се 5% кои сметат дека не е потребно да учествуваат во изработка на инструменти за следење и вреднување на наставниот кадар и 4% се на мислење дека не е битно да земат учество наставниците во изработка на инструментите за следење и вреднување на наставниот кадар. Од досегашните резултати следува доказот дека и оваа **посебна хипотеза се потврдува.**

Доказ на посебна хипотеза за наставници 3: “Наставниот кадар смета дека по следењето на нивната работа од страна на директорот забелешките да ги добијат на индивидуална средба.”

Резултатите од одговорите на прашањата 8 и 5 укажуваат на доказите на оваа посебна хипотеза и тоа на осмото прашање в Потребно ли е да добивате информации за вашето вреднување на работа од страна на директорот?г 106 испитаници, односно 83% се на мислење дека е потребно да ги добијат информациите од резултатите на нивното следење и вреднување од страна на директорот, 18 испитаници, односно 14% сметаат дека делумно е потребно да добијат информација; 3 испитаници, односно 2% не е потребно и 1 испитаник, односно 1% не е битно дали ќе добие повратна информација наставникот за ставот и заклучокот на директорот од следењето и вреднувањето на неговата работата. Ова се показатели дека наставникот смета дека треба да е информиран за ставот на директорот од резултатите при следењето и вреднувањето на неговата работа.

Исто така, на петтото прашање: “На кој начин е најдобро да ги добиете повратните информации од следењето и вреднувањето на вашата работа од страна на директорот?” 94 од испитаниците, односно 73% одговориле дека би сакале да ги добијат резултатите на индивидуална средба; 19 од испитаниците, односно 15% одговориле на писмен начин, а 15 испитаници, односно 12% одговориле јавно на состанок, ниту еден не одговорил дека би сакал повратната информација да ја добие на огласна табла или на патронат.

Иако најголем процент се изјасниле за индивидуална средба која во суштина ги оцртува и интерперсоналните односи на раководното лице директорот со наставниот кадар и обратно како колектив со топла клима и меѓусебно професионално почитување, не е на одмет овие забелешки да имаат и своја писмена форма како наставникот и обратно би имал сопствен персонален доказ кој може да претставува и дел од персонално портфолио на наставникот, понекогаш и истакнување на резултатите од вреднувањето и следењето на наставниот кадар на јавните состаноци е позитивно но само во случај на систематски обработена анализа на истите податоци со избран вокабулар на искази при пофалби критики и совети за корективни дејствија кон определени особини на индивидуалци, како не би настанале несакани реакции и тензии изразувајќи било каков вид на

незадоволство, од поединци. Од се изнесено се воочуваат доказите дека оваа посебна хипотеза се **потврдува**.

Доказ на посебна хипотеза за наставници 4: “Наставниците сметаат дека годишните (глобалните) и дневните (оперативните) подготовки, изведувањето и организацијата на часот се најзначајни критериуми за нивната работа. “

Од одговорите на испитаниците по однос на прашањето 2, јасно следува доказот на посебната хипотеза за ставот на наставниците во однос на тоа што е најзначаен критериум за нивната работа. Според подреденоста на одговорите од испитаниците Планирањето и подготовката за наставна работа е на прво место рангирано и најголем број на испитаници се определиле дека е најбитна компонента која треба да се следи во работата на наставниот кадар од страна на директорот. Веднаш по него на второ место доаѓа изведувањето на наставниот час, како втора компонента која е битна да се следи и вреднува од работата на наставникот од страна на директорот. Како трета компонента според рангирањето на испитаниците е водење и тек на наставниот час. На четврто место според поголемиот број на испитаници е подредено одржување на поволна клима во паралелката, а на петтото место е одржување на работна дисциплина во паралелката. На шестото место според најголемиот број на испитаници е подредено оценувањето на напредокот на учениците и на седмото место според најголемиот број на испитаници е анализата и проценка на сопствената работа. Иако овие резултати за некои испитаници и не се подредени по истиот редослед кај најголемиот број на испитаници се потврдува овој распоред на подреденост на ставовите од испитаниците за тоа што треба да се следи во работата на наставниот кадар. Од доказите кои се добиени за состојбата се утврдува дека подготовките и вештините во изведувањето на наставниот час се во преден план кај наставниот кадар наспроти **одржување на поволна клима во паралелката, оценување на напредокот на учениците и анализа и проценка на сопствената работа**. Отука доказите **ја потврдуваат** и оваа четврта посебна хипотеза.

Доказ на посебна хипотеза за наставници 5: “Наставниот кадар смета дека подобри услови за работа и добри наставни средства се услов за професионален однос на наставникот кон работата. “

Од одговорите на испитаниците по однос на прашањето 4, јасно следува доказот на посебната хипотеза за ставот на наставниците во однос на тоа што е најбитен услов за професионален однос на наставникот кон работата. Резултатите укажуваат за тоа дека испитаниците наставници се изјасниле за најбитни добрите услови за работа и богатиот фонд на нагледни средства и образовна технологија што зборува за висока свесност и професионалност кај нив. На трето место се наоѓа добрата плата не дека не им е битна оваа компонента, туку според резултатите тие сметаат, дека за професионалноста и стручноста потребни се услови за работа. На четврто место со најголем процент на искази се најде поставените критериуми за следење и вреднување на работата на наставникот и на петтото место се најде според голем број на испитаници 63 јасно определени правила на однесување и работни задолженија на вработените. Од овие докази се **потврдува** и оваа петта посебна хипотеза.

Од доказот за посебните хипотези за наставниците следи заклучокот дека **општата хипотеза: “Не постојат доволно разработени инструменти и критериуми за следење и вреднување на работата на наставниот кадар од страна на директорот на основно училиште”,** се потврдува, затоа што се потврдени поединечните хипотези кои произлегуваат од неа.

3. Квантитативна анализа

Интервју на директори од основни училишта

Интервјуто е врзано се однесува и е применето на директори - менаџери од основните училишта со различен број на годишно искуство на ова раководно место.

Врзаното интервју за директори - менаџери на основни училишта е наменето за мерење на потребата од систематско и темелно менаџирање на следење и вреднување на наставниот кадар.

Во истажувањето беа опфатени 23 (двесет и тројца) директори - менаџери од основните училишта на територија на Градот Скопје, примерок по проценка.

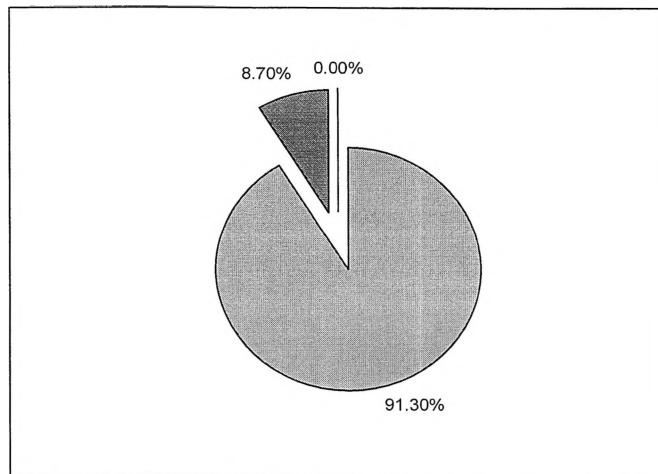
Испитаниците одговараа на прашања од кои се добија релевантни податоци за нивните ставови во однос на процесот на следење и вреднување на работата на наставниците во основните училишта.

По средување на добиените резултати се утврди дека 21 (дваесет и еден) од интервјуираните сметаат дека **следење на наставниот кадар за одржување на квалитетот во наставата е потребно** само 2 (двајца) се изјаснија дека за одржување на квалитетот на наставата следењето на наставниот кадар **не е неопходно**, но никој не смета дека **нема потреба** од следење на наставниот кадар за одржување на квалитетот во наставната.

Табела 1.

1.Сметате ли дека е потребно следење на наставниот кадар за одржување на квалитетот во наставата ?					
да потребно е		не е неопходно		нема потреба	
ф	%	ф	%	ф	%
21	91.30%	2	8.70%	0	0.00%

Графикон 1.

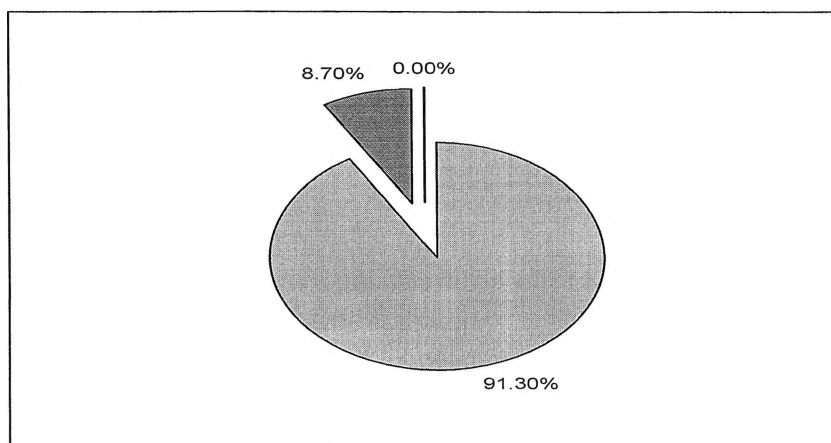


На прашањето **Дали ја следите работата на наставниот кадар?** 21 (дваесет и еден) од интервјуираните одговориле со да, 2 (двајца) со повремено, а ниту еден не одговорил со не.

Табела 2

2. Дали ја следите работата на наставниот кадар?					
Да		повремено		не	
ф	%	ф	%	ф	%
21	91.30%	2	8.70%	0	0.00%

Графикон 2.

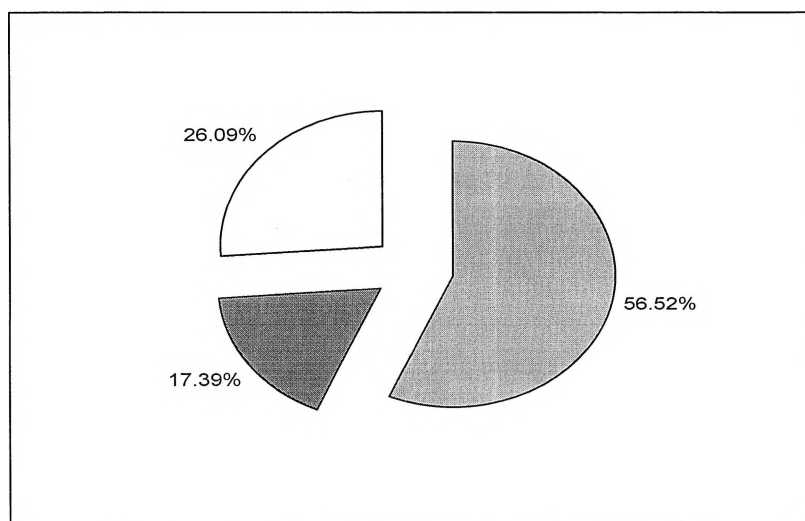


Интервјуираните директори - менаџери од основни училишта на прашањето: **На кој начин ја следите работата на наставниот кадар?** дури 13 (тринаесетмина) се изјаснија дека со посета на часови - со инструмент за следење на наставникот, 4 (четворица) со проверка на педагошката документација (дневници, матични книги и сл.) а 6 (шесторица) со проверка на подготовките за на час - дневни, неделни, годишни подготовки.

Табела 3.

3. На кој начин ја следите работата на наставниот кадар ?					
со посета на часови		со проверка на педагошка документација		со проверка на подготовките за на час	
ф	%	ф	%	ф	%
13	56.52%	4	17.39%	6	26.09%

Графикон 3.

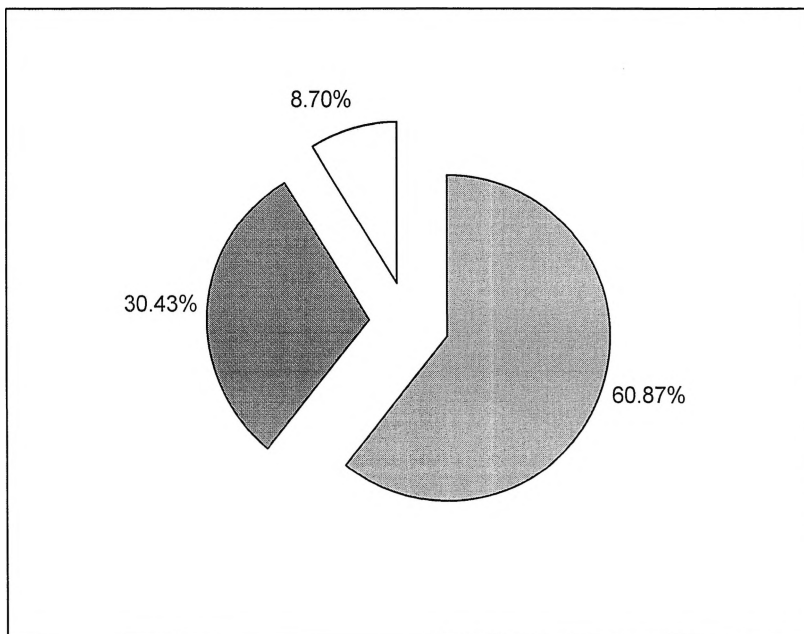


На следното прашање **На кој начин ги вреднувате наставниците за нивната работа?** 14 (четринаесетмина) одговориле; со континуирано следење на редовните часови, 7 (седумина) со континуирано следење на вон-наставните активности, дополнителна и додатана настава, секции, учество на натпревари и постигнати резултати на натпреварите, 2 (двајца) преку пофалби од родители, колеги и ученици за нивната успешност.

4. На кој начин ги вреднувате наставниците за нивната работа?					
со континуирано следење на редовните часови		со континуирано следење на вон-наставните активности		преку пофалби од родители, колеги ...	
ф	%	ф	%	ф	%
14	60.87%	7	30.43%	2	8.70%

Табела 4.

Графикон 4

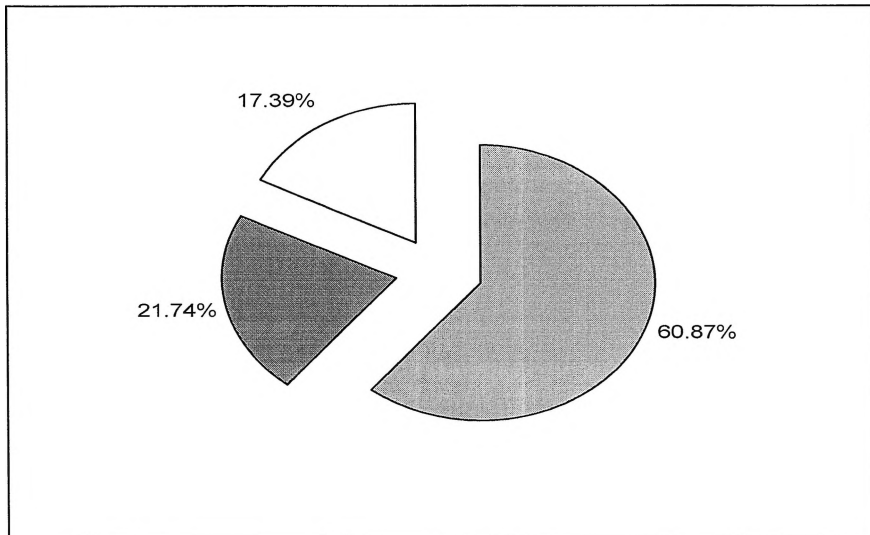


Интервјуираните на прашањето **Со која динамика ја следат работата на наставниците во текот на една учебна година?** Најголем број од нив одговориле дури 14 (черинаесетмина) преку постојано контактирање и посетување на часот и подготовките за работа, 5 (петмина) еднаш до двапати месечно преку посета на часот и подготовките за работа на часот, 4 (четворица) еднаш до двапати годишно преку посета на часот и подготовките за работа на часот.

Табела 5.

5. Со која динамика ја следат работата на наставниците во текот на една учебна година?					
постојано контактирање и посетување на часот		еднаш до двапати месечно преку посета на часот и подготовките за работа на часот		еднаш до двапати годишно преку посета на часот и подготовките за работа на часот.	
ф	%	ф	%	ф	%
14	60.87%	5	21.74%	4	17.39%

Графикон 5



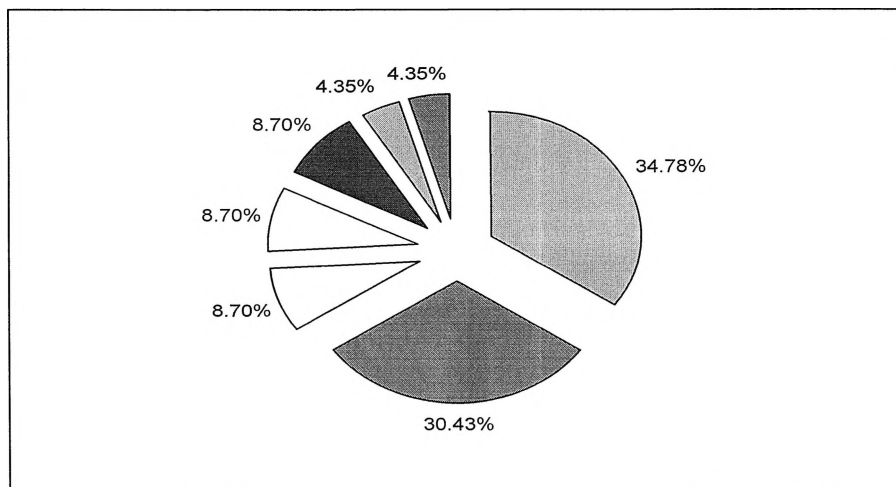
На прашањето **кои елементи ги вреднувате во работата на наставниот кадар?** Најголем број од нив 8 (осумина) се изјасниле дека водењето и текот на часот, а 7 (седумина) дека планирање и подготовка на наставната работа, по 2 (двајца) се определиле за: анализа и проценка на сопствената работа; оценување на напредокот на учениците и одржување на поволна клима во паралелката; по 1 (еден) за изведување на наставниот час и одржување на работна дисциплина во паралелката.

Табела 6.

6. Кои елементи ги вреднувате во работата на наставниот кадар?							
а) водењето и текот на часот		б) планирање и подготовка на наставната работа		в) анализа и проценка на сопствената работа		г) оценување на напредокот на учениците	
ф	%	ф	%	ф	%	ф	%
8	34.78%	7	30.43%	2	8.70%	2	8.70%

ѓ) одржување на поволна клима во паралелката		е) изведување на наставниот час		ж) одржување на работна дисциплина во паралелката.	
ф	%	ф	%	ф	%
2	8.70%	1	4.35%	1	4.35%

Графикон 6.



Графикон 6

Од овие резултати се гледа дека кај директорите при вреднување како параметри за вреднување преовладуваат водењето на часот, планирањата на наставникот што говори за несистематско гледиште на квалитетот на наставната работа од учинокот кој го постигнува наставникот со неговата работа а тоа се успехот на учениците, самоевалуацијата на сопствената работа на наставникот т.е.

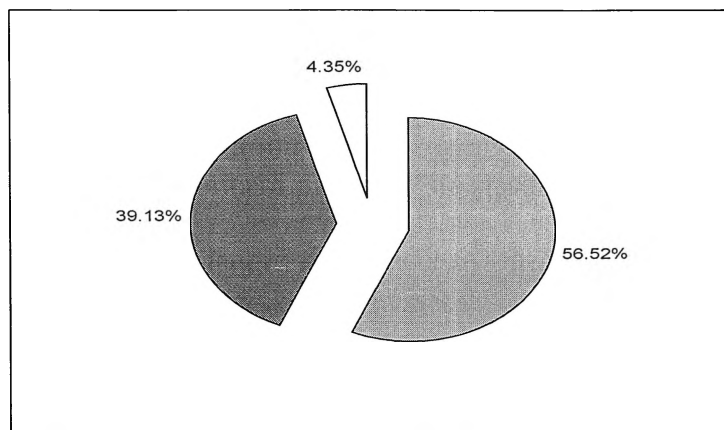
напредокот на учениците. Можеше лесно да се констатира дека во училишта каде се нарушени: климата, односите во училишното и работната атмосфера за работа директорите го земаат за елемент на вреднување во работата на наставниот кадар токму одржувањето на работна дисциплина и поволна клима за работа во паралелката. Но, воочливо беше дека мал број на интервјуираните директори дури двајца како елементи за вреднување на работата на наставниот кадар ја земаат токму анализата и проценката на сопствената работа се мисли на работата на наставникот.

Директорите беа запрашани **Дали водат и на кој начин водат досие (портфолио) за наставниците, нивната работа и постигнувања?** 13 (тринаесетмина) се изјаснија дека водат посебно за секого, 9 (деветмина) водат во една тетратка и во неа бележат се за сите, 1 (еден) по потреба заведувам проблеми и пофалби но не вршам анализа на истите.

Табела 7.

7. Дали водите и на кој начин водите досие (портфолио) за наставниците, нивната работа и постигнувања?					
а) посебно за секого		б) во една тетратка и во неа бележат се за сите		в) по потреба заведувам проблеми и пофалби но не вршам анализа на истите	
ф	%	ф	%	ф	%
13	56.52%	9	39.13%	1	4.35%

Графикон 7.



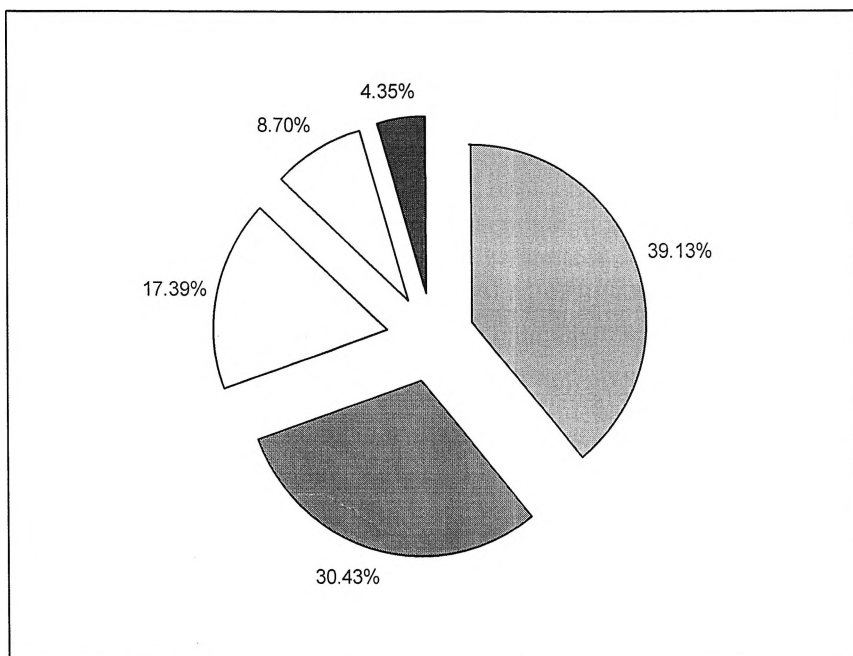
По разговорот за какви портфолија станува збор, се утврди дека тоа се просечните досиеа кои се пополнети со некои достигнувања во професионализацијата на наставната работа (посета на семинари, учество во проекти и сл.) понекоја постигната диплома од учениците или екипата на кои наставникот бил ментор и сл. сето тоа прибрано но не селектирано по периоди и настани со евидентен лист.

На прашањето **Чи се ставови ги земете во предвид при вреднување на наставниот кадар?** Во најголемиот број се изјаснија дека ги уважуваат ставовите на педагошката служба 9 (деветмина), учениците 7 (седумина), родителите 4(четворица) и во мал број се изјаснија дека им ги уважуваат ставовите на советниците 2 (двајца) и колегите 1(еден).

Табела 8.

Чи се ставови ги земете во предвид при вреднување на наставниот кадар?									
а) колегите		б) педагошката служба		в) родителите		г) учениците		д) советниците	
ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%
9	39.13%	7	30.43%	4	17.39%	2	8.70%	1	4.35%

Графикон 8.



Од тука се гледа дека ставовите на корисникот на услугата ученикот и родителот преку првиот се на вистинско место т.е. дека тие се битни вредности за вреднување на наставникот и следење на неговата работа. Но од друга страна не се потценува и мислењето на првите соработници во реализацијата на воспитно-образовниот процес педагошката служба која на некој начин како барометар на реализацијата на процесот има точна слика за квалитетот на наставникот и неговото движење, преку следење на целокупниот процес на аналитика во училиштето. Остатокот од одговори советници и колеги за кои се определува незначителен број на интервјуирани е показател на нивната отсутност во следењето и вреднувањето досега. Сега има мало поместување на советниците со нови проекти, законски измени за екстерно вреднување на наставниот кадар, моментално тоа е во еден вид на реорганизација кои резултати ќе следат понатаму. За категоријата на колеги воочливо е тоа дека директорите не се потпираат на нив токму поради не целосна доверба во професионализмот туку поголем акцент се полага на меѓу човечките односи и доминација на истите.

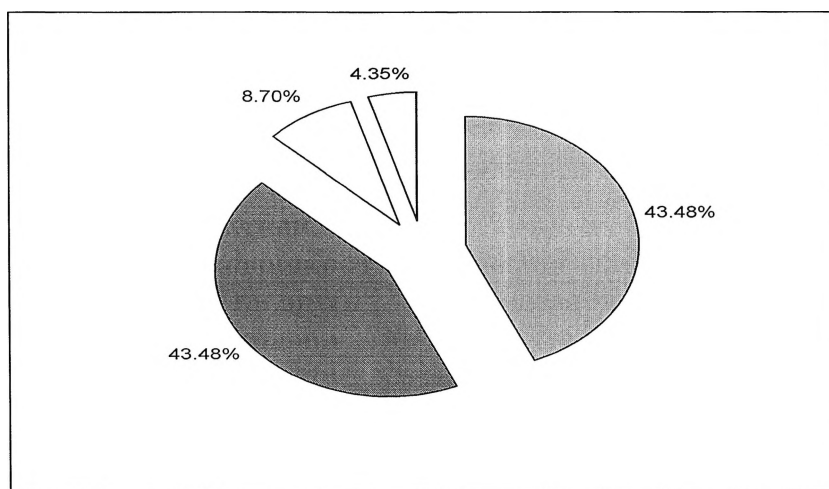
Испитаниците на прашањето **на кој начин ги добивате информациите за потребите на наставниот кадар за подобрување на наставата?** 10 (десетмина) се изјасниле од полугодишните и годишните извештаи за работата на наставникот и 10 (десетмина) се изјасниле од записниците на стучните активи, наставничкиот совет и други формални состаноци, што во суштина укажува на тоа дека директорите не водат посебна програма и анализа за потребите на наставниот кадар во однос на нивното доусовршување, професионализација, доедукација туку тоа се врши паушално со збир на заведени потреби на мнозинството на наставници кои се произнеле но треба да се спомене дека не сите сакаат да говорат доколку не бидат на соодветен начин прашани токму поради отсуството на систематичност и несигурноста за што ќе се искористат тие информации. Остатокот на испитаници кои се изјасниле дека дека за потребите на наставниот кадар добиваат т.е. црпат податоци 2 (двајца) од неформални состаноци, повремено и по потреба и 1 (еден) од оделни барања од наставниците преку архивот на училиштето и слично во разговор со испитаниците се утврди дека во случаи на донација или проект во кој

може да се вградат односно се финансирани определени обуки, советувања, доедукации се водат вакви состаноци, или анализи за потребите на доусовршување на наставниот кадар но тоа не е никако еден смислен систематичен процес на анализа и синтеза на училишниот тим и менаџментот на директорот.

Табела 9.

9. На кој начин ги добивате информациите за потребите на наставниот кадар за подобрување на наставата?							
а) од полугодишните и годишните извештаи		б) од записниците на стучните активи, наставничкиот совет и други формални состаноци		в) од неформални состаноци, повремено и по потреба		г) од оделни барања од наставниците преку архивот на училиштето и слично	
ф	%	ф	%	ф	%	ф	%
10	43.48%	10	43.48%	2	8.70%	1	4.35%

Графикон 9.



Во однос на горново на следното прашање за испитаниците **На кој начин наставниот кадар врши професионализација, доедукација и усовршување на својата работа во нивото училиште?** 12 (дванаесетмина) од испитаниците сметаат дека на семинари организирани од БРО и МОН, 4 (четворица) дека на стучните активи, 3 (тројца) со работното искуство, 2 (двајца) преку доедукација

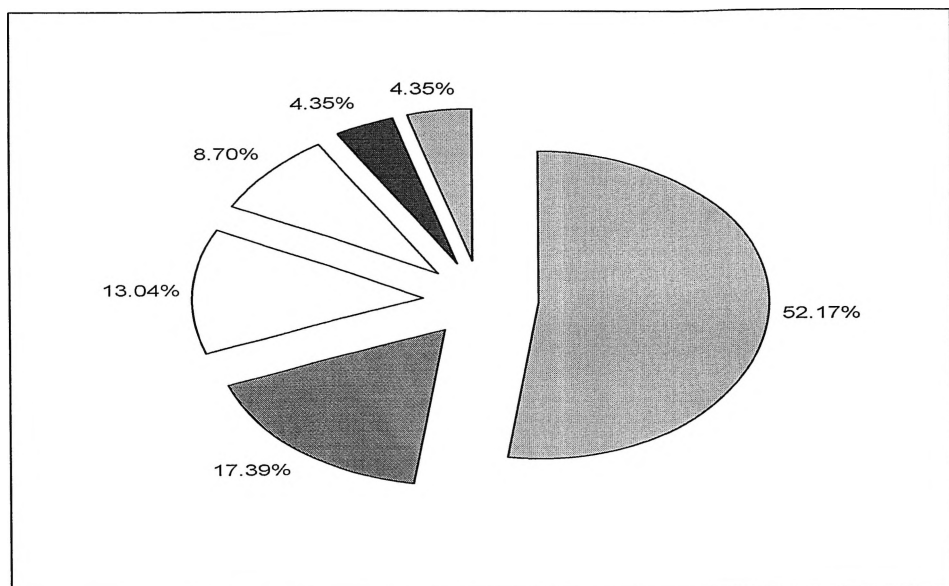
на постоечките факултети, 1 (еден) на интерни семинари организирани во училиште, 1 (еден) преку стручна литература.

Табела 10.

10. На кој начин наставниот кадар врши професионализација, доедукација и усовршување на својата работа во нивото училиште?							
а) на семинари организирани од БРО и МОН		б) на стручните активи		в) со работното искуство		г) преку доедукација на постоечките факултети	
ф	%	ф	%	ф	%	ф	%
12	52.17%	4	17.39%	3	13.04%	2	8.70%

д) на интерни семинари организирани во училиште		ѓ) преку стручна литература	
ф	%	ф	%
1	4.35%	1	4.35%

Графикон 10.



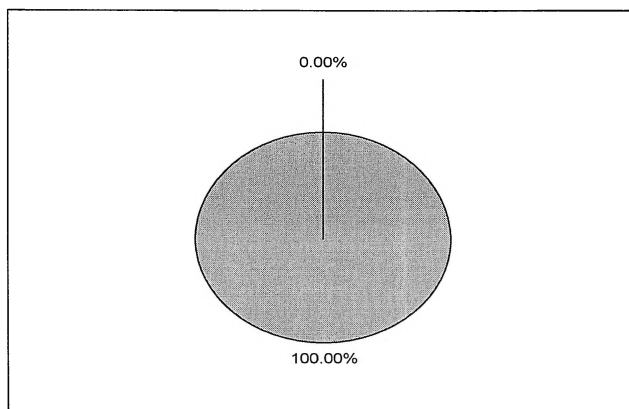
Од резултатите се утврдува дека не се води вистинска систематска грижа за усовршување на наставниот кадар претежно се остава тие да се снаоѓаат самостојно и произволно да одлучуваат што им е потребно и треба да чекаат тоа да се потегне од повисоки инстанции на централно ниво. Се разбира дека и тоа е потребно да постои но менаџирањето од страна на директорот го опфаќа и ова суптилно прашање доколку менаџментот на училиштето се залага за остварување на квалитетно модерно и современо образование Сопствената иницијативана наставниот кадар особено е битна но и таа треба да е добро менаџирана за да не премине граница на остварување на индивидуални потреби и желби, туку да биде канализирана во правец на потребите на училишните цели и задачи поставени во стратешкиот план.

На прашањето **Колку се информирани наставниците за следењето од страна на директорот и целта на следењето?** Сите 23 (дваесет и тројца) интервјуирани директори се на мислење дека наставниците во нивното училиште се добро информирани за целта и следењето на наставникот од страна на директорот. Ниту еден не сметал дека наставниците не се информирани или делумно информирани.

Табела 11.

11. Колку се информирани наставниците за следењето од страна на директорот и целта на следењето?					
а) се добро информирани		б) не се информирани		в) делумно информирани	
ф	%	ф	%	ф	%
23	100.00%	0	0.00%	0	0.00%

Графикон 11.



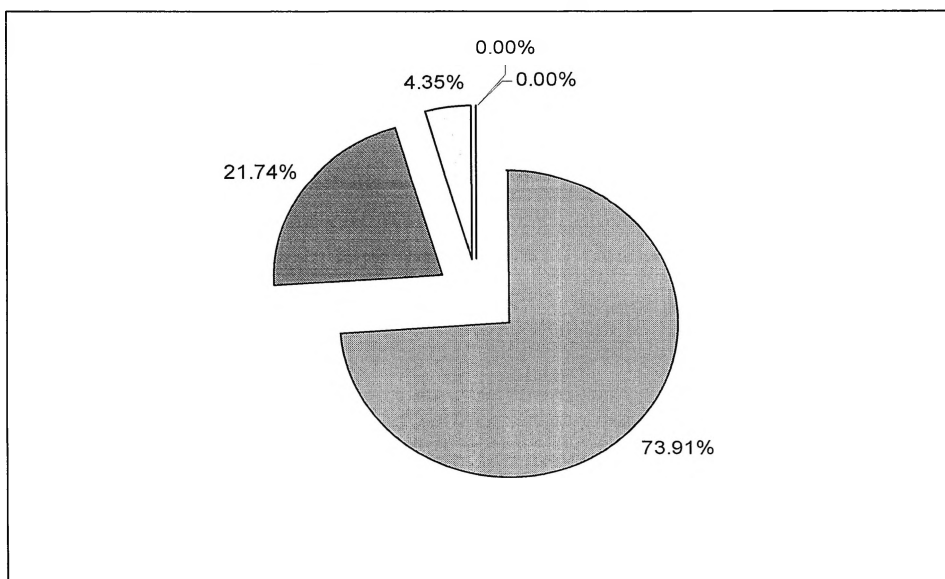
На прашањето **Дали ги соопштувате и на кој начин им ги соопштувате на наставниците резултатите од процесот на следење и вреднување на нивната работа во текот на една или повеќе годишна работа?** 17 (седумнаесетмина) од интервјуираните директори се изјасниле дека на индивидуална средба, 5 (петмина) јавно на состанок, само 1 (еден) на писмен начин. На огласна табла или на патронат немало ниту еден одговор. Од овие резултати се гледа дека формалниот начин на оставање на белег од сопствената работа, став, мислење не е пракса кај интервјуираните директори што потврдува дека доказот за следењето и вреднувањето со текот на времето или при разни промени на директорите не останува како сведоштво на веќе завршен, односно отпочнат процес на вреднување на наставниковата работа. Тоа пак не дава позитивна повратна информација кај наставниот кадар да се пристапи кон следењето и вреднувањето со сериозност, особено затоа што следењето и вреднувањето ќе подложат на понатамошни анализи од стручни тимови во насока на откривање на потребите за индивидуална професионализацијата на наставниот кадар како единка во него, така и на квалитетот на работата на училиштето. На тој начин сериозноста на постоењето на систематизирано макро следење и вреднување внатре во единка училишна средина и на учесниците во неа ќе претставува процес на престиж, усовршување, креирање,

современост, натпревар, самодокажување и слично, наспроти апатија, незинтересираност и монотонија.

Табела 12.

12. Дали ги соопштувате и на кој начин им ги соопштувате на наставниците резултатите од процесот на следење и вреднување на нивната работа во текот на една или повеќе годишна работа?									
а) на индивидуална средба		б) јавно на состанок		в) на писмен начин		г) на огласна табла		д) на патронат	
ф	%	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%
17	73.91%	5	21.74%	1	4.35%	0	0.00%	0	0.00%

Графион 12.

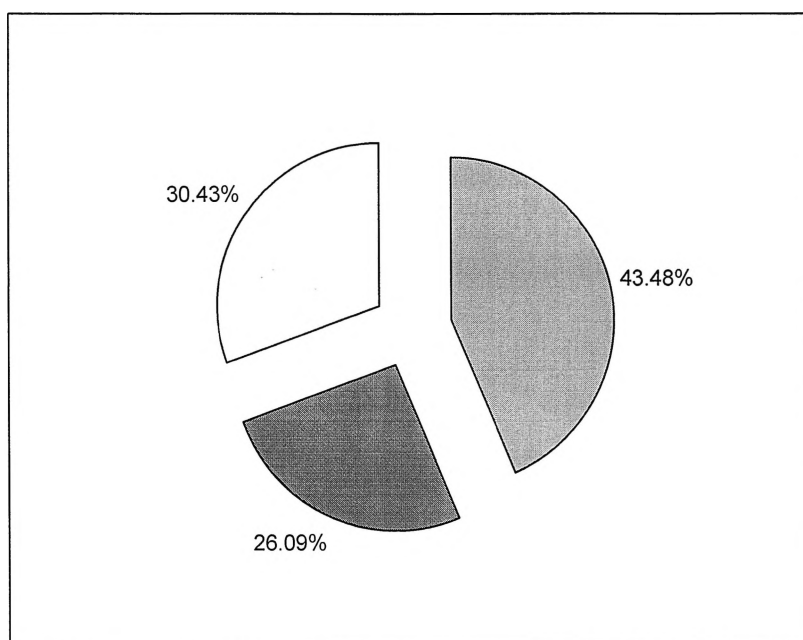


На следното прашање за интервјуираните директори **Дали Ви побарале мислење - препорака за стручноста и професионалноста на некој вработен досега?** 10 (десетмина) одговориле да секако, 6 (шестмина) некој вид на потврда, само 7 (седморица) не побарал никој. Значи дека во отсуство на сисематско следење и вреднување на наставниот кадар во училиштата сепак потребата за стручна препорака постои и таа се дава на моментална состојба и мислење на директорот.

Табела 13.

13. Дали Ви побарале мислење - препорака за стручноста и професионалноста на некој вработен досега?					
а) да секако		б) некој вид на потврда		в) не побарал никој	
ф	%	ф	%	ф	%
10	43.48%	6	26.09%	7	30.43%

Графикон13.



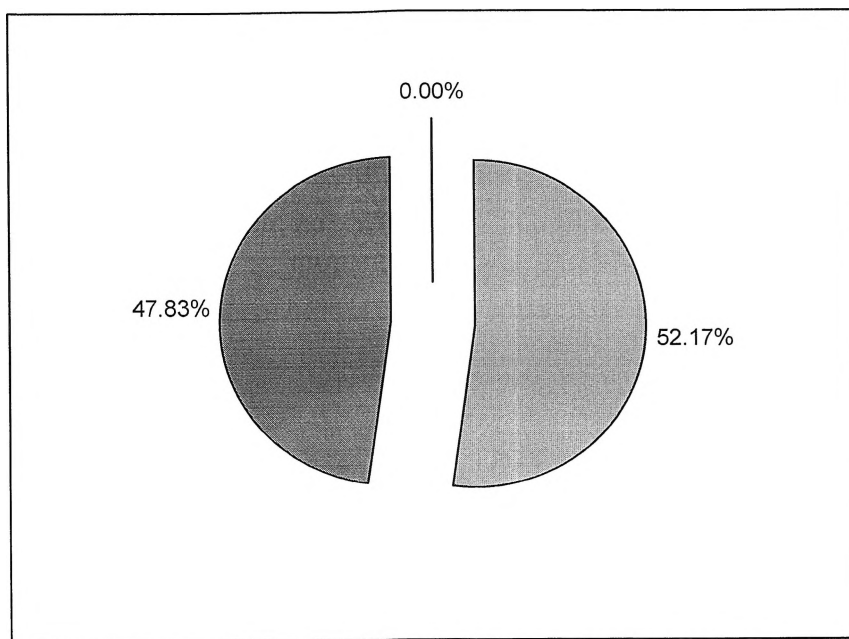
Тоа се оцртува во следното прашање за интервјуираните директори **Дали би напишале реална слика за Вашите согледувања од работата на тој наставник?** 12 (дванаесетмина) одговориле да секако, 11 (единаесетмина) да, во културна форма, ниту еден не одговорил не, за да не му наштетам би избегнал реален одговор. Поделени се резултатите особено е битно дека реалната слика за согледувањата од директорот за работата на наставникот, половината би ги дале во културна форма. Особено внимание привлекува фактот кога ќе се навратиме на тоа дека немаат претходен писмен доказ за постигнувањата, континуираното следење и вреднување на наставникот туку во рака директорот ги има само последните

година, две, три несистематизирани податоци додека е тој директор. Прашање е која е реалната слика на директорот за наставникот и неговата работна биографија од вреднување и следење на наставникот и од кој период. Односно какви податоци, врз што ќе се потпрат тие, што ќе содржи препораката - мислењето за дадениот наставник.

Табела 14.

14. Дали би напишале реална слика за Вашите согледувања од работата на тој наставник?					
а) да секако		б) да, во културна форма		в) не, за да не му наштетам би избегнал реален одговор	
ф	%	ф	%	ф	%
12	52.17%	11	47.83%	0	0.00%

Графикон 14.

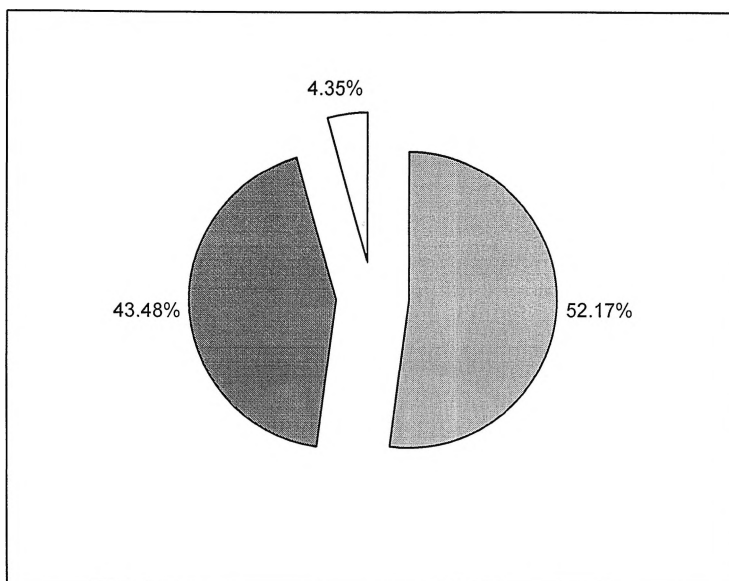


На прашањето **Сметате ли дека е пожелно наставниците да учествуваат во подготовката на инструментот за следење на нивната работа од директорот?** Од интервјуираните 12 (дванаесетмина) се изјасниле дека потребно е делумно да учествуваат, 10 (десетмина) дека е потребно, а само 1 (сметал) дека не е потребно да учествуваат. Отука се гледа дека и директорите сметаат дека учеството на наставникот во подготовката на инструментите за следење и вреднување на работа на наставникот е потребна односно структурирано следење со опфат на повеќе сегменти од работата на наставникот секогаш ќе даде веродостојни податоци за состојбата во наставниот колектив и ќе ги постави јаките и слабите страни на поединци. На нив ќе може да се гледа како потреба за одстранување на поедини слабости кај поединецот со конкретна мерка, обука, литература и слично, а не паушално организирање на семинари и теми за стручни активности. Добро е тоа што при анкетањето на наставниот кадар од 128 испитаници на сличното прашање одговор дека потребно е или делумно е потребно нивно учество во подготовка на инструментите за следење и вреднување на работата на наставникот дале 117 испитаници наспроти 11 кои сметале дека не е потребно или не е битно. Ова покажува дека свеста за постоење на тим кој ќе го изведува ова следење во училиштето по пат на коперативно создадени инструменти со сите фактори во процесот за создавање на инструментите е битен предуслов за систематско водење на портфолио за секој поединец во процесот на следењето и вреднувањето на наставникот во текот на неговата работа.

Табела 15.

15. Сметате ли дека е пожелно наставниците да учествуваат во подготовката на инструментот за следење на нивната работа од директорот?					
а) потребно е делумно да учествуваат		б) е потребно		в) не е потребно да учествуваат	
ф	%	ф	%	ф	%
12	52.17%	10	43.48%	1	4.35%

Графикон 15.

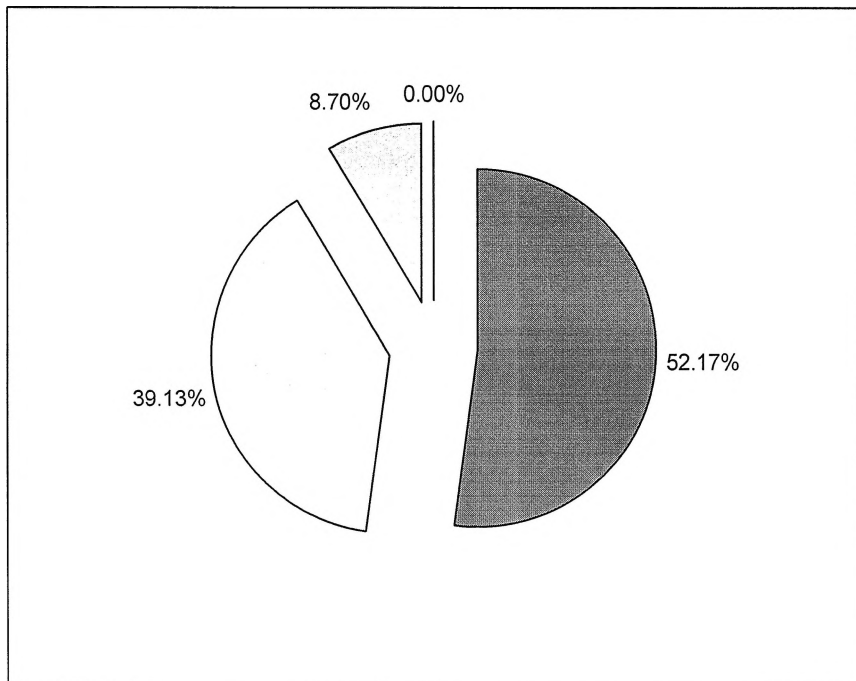


Во однос на претходното прашање интервјуираните директори беа прашани **Сметате ли дека квалитетот ќе се подобри со спроведени критериуми за вреднување и следење на наставниците од страна на директорот?** Ниту еден не сметал дека нема да се подобри квалитетот, 12 (дванаесетмина) сметале дека ќе се подобри, 9 (деветмина) сметале дека ќе се подобри но не кај секого и 2 (двајца) сметале дека делумно ќе се подобри. Интересен е податокот дека деветмина сметаат дека со спроведени критериуми ќе се подобри квалитетот на наставната работа но не кај секого ова укажува на фактот за разновидноста на наставниот кадар и нивната човекова природност а не машинизација на овој профил на работен потенцијал за што всушност и треба да постои вреднување според индивидуалноста.

Табела 16.

16. Сметате ли дека квалитетот ќе се подобри со спроведени критериуми за вреднување и следење на наставниците од страна на директорот?							
а) нема да се подобри		б) ќе се подобри		в) ќе се подобри но не кај секого		г) делумно ќе се подобри	
ф	%	ф	%	ф	%	ф	%
0	0.00%	12	52.17%	9	39.13%	2	8.70%

Графикон 16.



4. Квалитативна анализа и верификација на посебните хипотези

за директори од основни училишта

Доказ на посебната хипотеза 1: “Поголем дел од директорите сметаат дека континуирано во целост го изведуваат следењето, вреднувањето на наставниот кадар”

Од одговорите на прашањата: 2, 3, 4 и 5 јасно следува доказот на посебната хипотеза 1.

Имено, 21 (дваесет и еден) директор сметат дека ја следат работата на наставниците 2 (двајца) сметаат дека повремено ја следат работата на наставниот кадар. Слично, е и од третото „прашање на кој начин ја следите работата каде 13 испитаници одговорија со посета на наставниот час -инструмент за следење на наставникот, 4 (четворица) со проверка на педагошката документација (дневници, матични книги и сл.), а 6 (шесторица) со проверка на подготовките за на час -дневни, неделни, годишни подготовки. Истото се потврдува и во четвртото прашање „ на кој начин ги вреднувате наставниците за нивната работа?” 14 директори одговорија, со континуирано следење на редовните часови. 7 директори одговорија со континуирано следење на вон-наставните активности, дополнителна и додатана настава, секции, учество на натпревари и постигнати резултати на натпреварите. Само 2 директори одговорија дека преку пофалби од родители, колеги и ученици за нивната успешност. Сето ова укажува на тоа дека директорите се на мислење дека континуирано и во целост ја следат работата на наставниот кадар. Истото се воочува и во следното петто прашање „Со која динамика ја следат работата на наставниците во текот на една учебна година?” најголем број од нив одговориле дури 14 (четринаесетмина) преку постојано контактирање и посетување на часот и подготовките за работа, 5 (петмина) еднаш до двапати месечно преку посета на часот и подготовките за работа на часот, 4 (четворица) еднаш до двапати годишно преку посета на часот и подготовките за работа на часот. Што значи дека поголемиот број на интервјуирани директори сметаат дека континуирано и во

целост ја следат работата на наставниците со што се потврдува посебната хипотеза 1.

Доказ на посебната хипотеза 2: "Поголем дел од директорите сметаат дека во процесот на изработка на инструмент за следењето и вреднувањето на наставниот кадар има потреба од нивно вклучување"

Од одговорите на прашањето: 15 јасно следува доказот на посебната хипотеза 2. Имено, 10 директори одговориле дека е потребно наставниците да учествуваат во подготовката на инструментот за следење и вреднување на нивната работа, останатите 12 директори се со став дека потребно е делумно да учествуваат во процесот на креирање на инструментите за следење и вреднување на работата на наставниот кадар. Иако само 1 од директорите смета дека е непотребно да учествуваат наставниците сепак хипотезата се потврдува.

Доказ на посебната хипотеза 3: "Директорот ќе ја даде реалната слика за наставниот кадар во дадено писмено мислење од него за наставникот како работник."

Резултатите на прашањата 13 и 14 од интервјуираните директори ја докажува посебната хипотеза 3. Имено, на прашањето 13 кое се однесува на тоа дали на интервјуираните директори досега им било побарано да напишат мислење - препорака за некој наставник за неговата работа 10 одговориле дека им било побарано и уште 6 дека им било побарано некаков вид на потврда за нивната работа. Во прилог на докажувањето на оваа хипотеза следат и резултатите од прашањето 14 дали би напишале реална слика за вашите согледувања од работата на наставникот, 12 одговориле да, секако; а 11 одговориле да, во културна форма со што се потврдува и оваа посебна хипотеза.

Доказ на посебната хипотеза 4: "Директорите сметаат дека климата на часот, редот и дисциплината во паралелката се најзначајни критериуми за наставничката работа"

Резултатите на прашањето 6 од интервјуто за директори не одат во прилог на докажување на посебната хипотеза 4. Имено, на шестото прашање „кои елементи

ги вреднувате во работата на наставниот кадар?г најголем број од нив 8 (осумина) се изјасниле дека водењето и текот на часот, а 7 (седумина) дека планирање и подготовка на наставната работа, по 2 (двајца) се определиле за: анализа и проценка на сопствената работа; оценување на напредокот на учениците и одржување на поволна клима во паралелката; по 1 (еден) за изведување на наставниот час и одржување на работна дисциплина во паралелката.

Од овие резултати се гледа дека кај директорите при вреднување како параметри за вреднување преовладуваат водењето на часот, планирањата на наставникот со што оваа посебна хипотеза 4 не се потврдува.

Доказ на посебната хипотеза 5: “Директорите сметаат дека спроведувањето на критериуми и подготовка на инструменти за следење и вреднување на наставникот е услов да се подобри квалитетот на работата на наставникот”

Од одговорите на прашањата: 1, и 16 јасно следува доказот на посебната хипотеза 5. Имено, резултатите од прашањето 1 и 16 одат во прилог на докажување на оваа хипотеза и се однесува на ставот на директорите за тоа дали сметаат дека со воведување на систем на следење и вреднување на наставниот кадар ќе се подобри квалитетот на наставната работа во училиштата. 12 (дванаесетмина) директори се на мислење дека ќе се подобри квалитетот, а 9 (деветмина) директори сметаат дека ќе се подобри но не кај сите, 2 (двајца) сметаат дека делумно ќе се подобри квалитетот на наставната работа. Во прилог на ова на првото прашање „дали сметаат дека е потребно следењето и вреднувањето на наставниот кадар за одржување на квалитет во наставата?“ 21 директор одговориле да потребно е. Со ова се докажува оваа посебна хипотеза 5.

Од доказот на посебните хипотези следи заклучокот дека општата хипотеза: **“Не постојат доволно разработени инструменти и критериуми за следење и вреднување на работата на наставниот кадар од страна на директорот на основно училиште”**, се потврдува, затоа што се потврдени поединечните хипотези кои произлегуваат од неа.

ЗАКЛУЧОК

ЗАКЛУЧОК

Менаџирање на процесот на следење и вреднување на наставниот кадар во основните училишта е реална потреба во училиштата во Република Македонија. Особено кога се има фактот дека овој сегмент во училиштата е наполно запоставен и оставен на интуијазмот на поединци директори кои со заминувањето од местото директор не оставаат белег од таа дотогашна нивна индивидуална работа, се доаѓа до констатација дека се има потреба од систематизирање и развивање на процесот на следење и вреднување на наставниот кадар од стана на директорот. Треба да се напомене дека во тој процес мора да се вклучи и целосно анимира наставниот кадар и организира работа на стручен тим за следење и вреднување на наставниот кадар. Имено, поставување на критериуми внатре во организацијата за постигнувањата на наставниот кадар е предуслов за градење на квалитетна настава. Но мора да се напомене фактот дека не смее да остане начинот на вреднување на трудот за секого подеднакво, туку мора да се превземат чекори за реформи на начинот за наградување според посебни залагања и резултати во работата на поединци, тоа би подразбирало една петина на варијабилност на примањата, а не целиот приход на поединецот, како не би постоела злоупотреба од страна на директорот, особено сега додека сме во процес на децентрализација и деполитизација на училиштата.

Од резултатите на моето истражување кое како предмет ги имаше начинот, фазите, постапките, учесниците, можностите за подобрување и потребите за спроведување и усовршување на менаџирање на процесот на следење и вреднување на наставниот кадар во основните училишта, може да произлезат следниве заклучоци:

- Постои потреба за создавање на критериуми за следење и вреднување на наставниот кадар на интерно училишно ниво сметаат и наставниците и директорите. Како илустрација ќе наведат дека директорите сметаат дека тоа се поволни услови за непотребни сомнежи на поединци дека не се омилени од директорот, а пак наставниците дека имаат поставени параметри за она кон кое

се стремат за да го постигнат но и да се угледаат на оние колеги кои успеале да постигна лимит на успешност или не успеале;

- Во однос на критериумите постои потреба за стандардизирање на следењето и вреднувањето на наставниот кадар во основно училиште, за таа цел согласни се и директорите и наставниците;
- Во текот на креирањето на инструментите се јавува потреба од тимско креирање на инструментите за следењето и вреднувањето на наставниот кадар во основно училиште, особено вклучување на стручни лица за изработка на инструментите но незаборавајќи ги и наставниците, кои пак како учесници во процесот на создавање на инструментите, кон процесот на следење и вреднување ќе бидат насочени со поголема доверба и коперативност во реализацијата и спроведувањето, што е нималку небитен момент за успешност на процесот;
- Постои потреба од обука на тимот за следење и вреднување на наставниот кадар во основните училишта од стручни лица за изработка на тестови и инструменти за вреднување и анализа.
- Во однос на успешно спроведен процес за следење и вреднување на наставниот кадар е и потребата од планирана динамика на следењето и вреднувањето со определена цел на следењето и вреднувањето на наставниот кадар во основните училишта, која како таква е добро да се вгради во годишното планирање на директорот односно годишната програма на училиштето.
- Оправданоста на целта за следењето и вреднувањето на наставниот кадар е постоење на анализа на резултатите пред соопштувањето на наставникот, кој бил под надзор во неговата работа. Особено е битно да се избере начинот на соопштување на заклучокот од следењето и вреднувањето, а во насока на пофалба односно корекција во некои сегменти доколку се увиделе такви. Потребата од конструктивен разговор на индивидуална средба и повеќе неформални состаноци со наставниците за нивните постигнувања

допринесуваат еден вид на советодавно корективна придобивка на директорот со наставниот кадар и успешност на процесот на следењето и вреднувањето.

- Потребно од благовремено информирање на наставниот кадар за процесот на следење и вреднување како постојан систем организиран и за која цел тој се спроведува за да не се случи развој на антипатија и одбивност кон процесот.
- Во однос на крајните резултати и мотивација на наставниот кадар за награда и корекција како крајна фаза од реализација на резултатите од следењето и вреднувањето на наставниот кадар во основните училишта, постои потреба од развивање на метод и методологија за наведеното.
- Постои потреба од извлекување на заклучоци по изработените анализи од следењето и вреднувањето на наставниците, за организирање на обука, трибина, едукација со цел подобрување на нивната стручност и професионалност како перманентен процес на едуцирање на наставникот. Особено е значајна за оправданоста на самиот процес на следење и вреднување на наставниот кадар. Делува мотивирачки за наставниците од аспект што тие ќе можат да се усовршуваат во својата работа на конкретното поле кое е во негов фокус на потребата.
- Се јавува потреба од поголема грижа и развој на програми за менторирање на почетници наставници и олеснување на нивното вклопување во организацијата и училишните вредности и живот. Ова особено е важно за наставници кои имаат долгогодишно работно искуство и можат да напредуваат во работата на овој начин внатре во училиштето со можност да бидат постигнати повисоки нивоа во наставничкото звање.
- Постоеноста на професионално досие - портфолио за секој наставник кое ќе ги содржи и анализите и резултатите од следењето и вреднувањето на наставниот кадар во основно училиште е значајно за доказ на наставникот за неговите професионални достигнувања. Истите ќе се сведителство - доказ за вредноста, со единствена цел одржување на континуитет во процесот на вреднување со можност за наградување и корегирање. Исто така ќе користи

како податок за извлекување на точни заклучоци базирани врз податоци за потребите на наставникот во корекција или едукација.

- Се истакна потребата на автономија на училиштето како и деполитизација особено заради потребата од придржување кон основната дејност на едукација и воспитание на млади лица, деца. Оваа целна група не смее никако да е подложна на средина со партиски определби и вклучување на партизација во нивниот кревок либидо и живот, односно треба најсовесно да се отстранат сите такви влијанија од училиштето за кои може да се признае дека ги има во огромна доза.
- Нагласена е важноста за соработката со локалната власт која е клучна во помагање на општинските училишта како во материјалната свера така и во вклопување на учениците во локалниот живот на општината во која егзистираат учениците како идни граѓани на таа средина. Тоа подразбира вклучување во симболичките вредности на општината патронат, еколошки, добротворни или хуманитарни акции, спортски настани и натпревари, друштвен и забавен живот, обука за волонтерски добротворни акции, обука за заштита и помош при разни несакани природни и неприродни незгоди (поплава, пожар и сл.) тоа се однесува на учениците со помош и насоки на наставниот кадар и управниот тим на училиштето. Во однос на наставниот кадар се битни целите, задачите, визијата на општината, мисијата која ја остварува општината, сето тоа за да можат наставниците да ги вклопат истите во своите годишни и тематски планирања, или да ги приближат стратешките цели на училиштето со оние во општината како би можело да се создадат услови за самоподршка и обосрано помагање во животот на заедницата. Но, не може да не се споменат и стандардите и критериумите кои сака општината да ги постигне со наставниот кадар да бидат приближни и со оние кои би се креирале како стандарди и критериуми внатре во училишната заедница на интерен микро план.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Адигес, И. (1994): Животни циклус предузеќа, Нови Сад: Прометеј, и Београд: Агора;
2. Адигес, И. (1998): Овластување со промените, Скопје: Детра центар
3. Ангелов, А. (1995): Основи на менаџментот, Софија;
4. Андреев, М. (1995): Оценувањето во училишта, Суфија;
5. Банјанин, М. (1991): Пословна стратегија, менаџмент и маркетинг школе, Београд: ПА;
6. Biondic, Ivan (1988): Ucitelj po meri ucenika, Zagreb: Pedagoski rad, br.4;
7. Brajso Pavao (1994): Pedagoska komunikologija, Zagreb: Skolske novine;
8. Виолотијевик, М (1993): Организација и руководење школом, Београд: Научна книга;
9. Генов, К. (1992): Организација и управување на образованието како систем, Образование, Софија;
10. Gerald Ubben, Larri Haghes, (1991): The Principal, Creative Leadership for Effective Schools, Allyn and Bacon, USA;
11. Гоцевски, Т. (2003): Образовен менаџмент, Битола: Киро Дандаро;
12. Гоцевски, Т. (2004): Економика на образованието, Скопје: Македонска ризница;
13. Glasser William (1994): Kvalitetna skola-skola bez prisile, Zagreb: Educa;
14. Gough, V.P. (1997): Клуч за подобрување на училиштата, Скопје: Образование и развој, бр.1;
15. Дамјановик, М. Проблеми на управувањето во големите системи, спроведено во Белград во кое биле опфатени 23 системи со вкупно 2310 испитаници;
16. Димитровски, Р. (2000): Менаџментот и организацијата, Битола;
17. Димитровски Р. (1999): Менаџмент на училишната инфраструктура. Битола: Здружение за истражување, наука и обука;
18. Димитровски Р. (2001): Училишна типологија. Битола;
19. Ивич, И. (1996): Активно учење, Београд: Институт за психологију;
20. Камберски К. (2000): Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија, Скопје;
21. Кларин, М.В. (1995): Педагошката технологија во наставниковиот процес, Скопје: Педагошки завод на Македонија;
22. Klafki, W. i dr. (1994): Didakticke teorije, Zagreb: Educa;
23. Кралев, Т. (1992): Индустриски менаџмент, Скопје: Просветно дело;

24. Кралев, Т. (1995): Основи на менаџментот, Скопје: ЦИМ; Brdzejl Ben (1994): Семинар Охрид - Сорос: Трансформација на училишните водачи;
25. Маријанович, С. (1970) Примена кибернетике у руководењу, Загреб: Информатор;
26. Марковски, С. и Недев, Б. (1995): Сметководство на деловниот менаџмент, Скопје: Економски факултет;
27. March, S.J. (1994): Kurukulum: temeljni pojmovi, Zagreb, Educa;
28. Митровиќ, Д. (1972): Евалуација ефективности наставног рада, Сараево: Искуства;
29. Наход, С. (1993) Приступи вредновања рада наставника, Крушевац: Иновације у настави, бр.3-4,
30. Никодинова, Б. С. (2008): Професионалните компетенции на наставниците, Скопје: Академски печат;
31. Петковски К. и Алексова М. (2004): Водење на динамично Училиште, Скопје: Биро за развој на образованието;
32. Петковски, К., Панева, Б. (2003): Нови аспекти на инспекторирањето во образованието, Биро за развој на образованието, Фондација за образовни и културни иницијативи “Чекор по чекор”, Скопје;
33. Петровиќ - Бекиќ, Д. (1997): Динамичке особине личности наставника и успешност у настави, Београд: Психологија1-2;
34. Петровиќ Драгана (1994): Успешност наставника у настави, Београд: Настава у васпитање, бр.1-2;
35. Попоски, К. (1996), “Современи сваќања за оценувањето на постигнувањата на учениците” Скопје: МИС;
36. Попоски, К. (1997), “Психолошки основи на современата настава” Скопје: Просветно дело;
37. Попоски, К. (1998), “Успешен наставник - самооценување и оценување”, Скопје: НИРО-Просветен работник;
38. Powell, M.; Solitu, J. (1994): Ucitelj ima nadzor, Educa, Nova Gorica;
39. Симеонов, И. (1995): Основи на организацијата и управлението во училиштето в прехода кљм пазарна икономија, Софија: Универзитетско издателство;
40. Социолошки термиолошки речник, МАНУ-Филозофски факултет, Скопје 1995;
41. Стојановиќ, Р. (1970): Велики економски системи, Белград: Институт за економски истражувања;
42. Стојановска, В. (2004): Дидактички аспекти на соработката меѓу училишниот педагог и наставниците, Скопје, Форум;
43. Stoll, L.; Fink D. (1996): Changing our schools, Buchingam, Great Britain;
44. Tomic Ana (1990): Teorija i praksa spremljanja pouka, Ljubljana;
45. Устав на Република Македонија (1991): Скопје: НИП “Магазин 21”;
46. Хабиб Емина (1995): Вреднување рада наставника - једна компонента система евалуације воспитно-образовног процеса, Настава и васпитање, бр.1-2, Београд;

47. Ferjan Marko (1996): Skrivnosti vodenja shole, Didaktika;
48. Hopkins D. Ainscow M. West M. (1996): School Improvement in an Era of Change, New York, USA;
49. Чарлс Мичел, (1994): Семинар Охрид - Сорос: Трансформација на училишните водачи.
50. Cindric, M.(1995): Profesija ucitelj u svetu i u Hrvatskoj, Zagreb: Persona.
51. Шуклев, Б. (1993): Менаџмент, Скопје: Економски факултет;

ПРИЛОЗИ

Прилог 1

**ПРОТОКОЛ ЗА ИНТЕРВЈУ НА ДИРЕКТОРИ НА
ОСНОВНИТЕ УЧИЛИШТА**

Податоци за испитаникот

Име и презиме _____

Години на стаж како директор _____

1. Сметате ли дека е потребно следење на наставниот кадар за одржување на квалитет во наставата?

а) Да, потребно е б) Не е неопходно в) Нема потреба

2. Дали ја следите работата на наставниот кадар?

а) да б) повремено в) не

3. На кој начин ја следите работата на наставниот кадар?

а) со посета на часови - инструмент за следење на наставникот

б) со проверка на педагошката документација (дневници, матични книги и сл.)

в) со проверки на подготовките за на час - дневни, неделни, годишни подготовки.

4. На кој начин ги вреднувате наставниците за нивната работа?

а) со континуирано следење на редовните часови,

б) со континуирано следење на вон- наставните активности, дополнителна и додатна настава, секции, учество на натпревари и постигнати резултати на натпреварите.

в) преку пофалби од родители, колеги и ученици за нивната успешност.

5. Со која динамика ја следите работата на наставниците во текот на една учебна година?

- а) еднаш до двапати месечно посета на часот и подготовките за работа на часот.
- б) постојано контактирање и посетување на часот и подготовките за работа.
- в) еднаш до двапати годишно посета на часот и подготовките за работа на часот.

6. Кои елементи ги вреднувате во работата на наставниот кадар?

- а) планирање и подготовка на наставната работа.
- б) изведување на наставниот час.
- в) водење и тек на наставен час.
- г) одржување на повољна клима во паралелката.
- д) одржување на работна дисциплина во паралелката.
- ѓ) оценувањето на напредокот на учениците.
- е) анализа и проценка на сопствената работа.

7. Дали водите и на кој начин водите досие (портфолио) за наставниците, нивната работа и постигнувања?

- а) посебно за секого.
- б) една тетратка и во неа бележам се за сите.
- в) по потреба заведувам проблеми и пофалби но не вршам анализа на истите.

8. Чи се ставови ги земате во предвид при вреднување на наставниот кадар?

- а) колеги, б) педагошката служба, в) родителите,
- г) учениците, д) советниците.

9. На кој начин ги добивате информациите за потребите на наставниот кадар за подобрување на наставата?

а) од полугодишните и годишните извештаи за работата на наставникот.

б) од записниците на стручните активи, наставнички совети, и други формални состаноци.

в) од неформални состаноци, повремено и по потреба.

г) од оделни барања од наставниците преку архивот на ОУ и слично.

10. На кој начин наставниот кадар врши професионализација, доедукација и усовршување на својата работа?

а) со работното искуство. б) на стручните активи,

в) на семинари организирани од БРО или МОН

г) на интерни семинари организирани во ОУ

д) преку стручна литература

џ) доедукација на постоечките факултети

11. Колку се се информирани наставниците за следењето од страна на директорот и целта на следењето?

а) добро се информирани, б) не се информирани

в) делумно се информирани

12. Дали ги соопштувате и на кој начин им ги соопштувате на наставниците резултатите од процесот на следењето на нивната работа во текот на една или повеќе годишна работа?

а) на индивидуална средба, б) јавно на состанок,

в) на писмен начин, г) на огласна табла, д) на патронат.

Прилог 2

АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА НАСТАВНИЦИТЕ

За потребите на изведување на истражување
в Менаџирање на процесот на следење и
вреднување на наставниот кадар во основните
училишта

1. Сметате ли дека следење и вреднување на наставникот од страна на директорот е потребно за подобрување на квалитетот на наставата? (заокружи едно)

- а) Да б) Делумно в) Во незначителна мерка г) Не

2. Според Вас што треба да се следи во работата на наставниот кадар?
(пореди ги по ред од еден па нагоре, зависно од значењето на одговорот)

- а) планирање и подготовка на наставната работа. _____
б) изведување на наставниот час. _____
в) водење и тек на наставен час. _____
г) одржување на поволна клима во паралелката. _____
д) одржување на работна дисциплина во паралелката. _____
ѓ) оценувањето на напредокот на учениците. _____
е) анализа и проценка на сопствената работа. _____

3. Сметате ли дека критериумот и динамиката на вреднувањето и следењето на работата на наставникот од страна на директорот е процес со кој треба да се добро запознати наставниците? (заокружи едно)

- а) Да треба да се запознати наставниците.
б) Делумно треба да се запознати наставниците.
в) Не е потребно да се запознати наставниците.

4. Кое е вашиот став за професионално однесување на наставниците на нивното работно место? (пореди ги по ред од еден па нагоре, зависно од значењето на одговорот)

- а) Добра плата _____ б) Добри услови за работа _____
- в) Богат фонд на нагледни средства и образовна технологија _____
- г) Поставени критериуми за следење и вреднување на работата на наставникот _____
- д) Јасно определени правила на однесување и работни задолженија на вработените _____

5. На кој начин е најдобро да ги добиете повратните информации од вреднувањето и следењето на Вашата работа од страна на директорот? (заокружи едно)

- а) на индивидуална средба, б) јавно на состанок,
- в) на писмен начин, г) на огласна табла, д) на патронат.

6. Сметате ли дека е потребно вклучување на наставниот кадар во изработката на инструментите за следење на нивната работа од страна на директорот? (заокружи едно)

- а) Да потребно е. б) Делумно в) Не битно г) Не е потребно

7. Сметате ли дека е потребно водење на професионално досие (портфолио) за наставниците, нивната работа и постигнувањата?

- а) Да потребно е. б) Делумно в) Не битно г) Не е потребно

8. Потребно ли е да добивате информации за Вашето вреднување на работа од страна на Директорот?

- а) Да потребно е. б) Делумно в) Не битно г) Не е потребно

9. Ваши сугестии и предлози во врска со следењето и вреднувањето на наставната работа

Ви благодариме за соработката!