

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје
Филозофски факултет
Институт за Психологија

**КРИТЕРИУМИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГНУВАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ОД
ОСНОВНО УЧИЛИШТЕ КАЈ НАСТАВНИЦИ СО РАЗЛИЧНИ
СТИЛОВИ НА РАБОТА**

МАГИСТЕРСКИ ТРУД

кандидат:

Анета Блажеска

ментор:

проф. д-р Виолета Арнаудова

Скопје, 2012

СОДРЖИНА

Вовед.....	5
I ДЕЛ	
Теоретски основи.....	8
1.1. Проблем на истражувањето.....	8
1.2. Индивидуални стилови на работа кај наставниците.....	10
1.2.1. Дефинирање на стилот во научната психолошка литература.....	10
1.2.2. Индивидуалниот стил на работа на наставникот во научната психолошка литература.....	12
1.2.3. Структурата на личноста како основа за избор на индивидуалниот стил на работа.....	17
1.2.4. Примена на тугото педагошко искуство како еден од условите за формирање на индивидуалниот стил на работа на наставникот.....	24
1.3. Оценувањето на постигнувањата на учениците како психолошко-педагошки проблем.....	27
1.3.1. Оценувањето како компонента на училишната дејност на наставникот.....	27
1.3.2. Суштина и улога на оценката.....	29
1.3.3. Психолошко-педагошки функции на оценувањето.....	30
1.3.4. Објективноста во оценувањето како психолошко-педагошки феномен.....	36
1.3.5. Стили на наставниците за оценување на постигнувањата на учениците.....	39
1.4. Релевантни истражувања.....	45
1.4.1. Релевантни истражувања на индивидуалниот стил во педагошката дејност.....	45
1.4.2. Релевантни истражувања на особините на личноста на наставникот кои влијаат на оценувањето.....	55
1.4.3. Релевантни истражувања кои се однесуваат на полот, работното искуство, научната област на која припаѓа наставниот предмет и критериумите за оценување на постигнувањата на учениците.....	59
1.5. Истражувачки хипотези.....	61
1.6. Варијабли.....	65

II ДЕЛ

Методолошка рамка на истражувањето	75
2.1. Мерни инструменти.....	75
2.2. Испитаници.....	77
2.3. Тек на истражувањето.....	79
2.4. Обработка на податоците.....	80

III ДЕЛ

Резултати од истражувањето	81
3.1. Резултати од дескриптивната статистика за стиловите на работа кај наставниците	81
3.2. Резултати за преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставници со различни стилови на работа	88
3.3 Резултати за преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставници со различен пол.....	95
3.4. Резултати за преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставници со различна должина на работно искуство.....	98
3.5. Резултати за преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставници кои предаваат предмети од различни научни области.....	103

IV ДЕЛ

Дискусија за резултатите	108
4.1. Дискусија за резултатите во врска со различните стилови на работа кај наставниците.....	108
4.2. Дискусија за резултатите во врска со преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различни стилови на работа.....	118
4.3. Дискусија за резултатите во врска со преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различен пол.....	120

4.4. Дискусија за резултатите во врска со преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различно работно искуство.....	122
4.5. Дискусија за резултатите во врска со преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различна научна област на предметот кој го предаваат.....	123

V ДЕЛ

Заклучни согледувања.....	126
Библиографија.....	135

Прилози

Прилог 1: Индивидуален стил на работа кај наставниците (Прашалник на Маркова А. К. и Никонова А. Ј.).....	145
Прилог 2: Прашалник за самооценка на критериумите кои ги користи наставникот при оценување на постигнувањата на учениците (автор: Сафонова Т. Л.).....	149
Прилог 3: Прашалник за демографските карактеристики на примерокот..	151
Прилог 4: Табела 19: Распределба на наставниците со различен стил на работа според предметот кој го предаваат и научната област на која припаѓа наставниот предмет.....	152

Вовед

Хуманистичката парадигма во образованието која е личносно ориентирана го зголеми интересот кај психолозите за изучување на индивидуалните стилови на работа кои имаат големо влијание на разни аспекти од човековиот живот. Значаен придонес во проучувањето на оваа област дале Адлер, Олпорт, Виткин, Гарднер, Клајн, Стаднер и други. Во овие истражувања карактеристичен е аналитичко-структуралниот приод, според кој индивидуалните стилови изразуваат одделни карактеристики на когнитивните процеси.

Во историски контекст на истражувањето, психолошките карактеристики биле изучувани во рамки на професионалната дејност и резултирале со воведување на поимот **индивидуален стил на работа** (Мерлин, Климов, Неустроев, Вјаткина, Жданова, Вјаткин, Илин, Соколова, Толочек, Маркова, Никонова и др.)

Преминот кон личносно-ориентираната парадигма во педагошката психологија ја даде насоката во чии рамки центар на вниманието не е дејноста, туку самиот човек, чие однесување во голема мера е посредувано и од несознајните процеси. Во контекст на теоријата за индивидуалните стилови (Берулава, Фролова, Печерска, Решетова, Сагилјан), индивидуалноста се разгледува како карактеристика на поведението на субјектот. Таа е детерминирана од начинот на живеење на поединецот како одраз на особините на личноста.

Основната концепција, пак, на индивидуалниот стил на работа е дека луѓето свесно или несвесно може да ги земат предвид нивните индивидуални карактеристики како објективни услови на нивната професионална дејност и во согласност со нив да ја организираат својата работа. Индивидуалните стилови на работа се проучувани од повеќе руски автори: Климов, Маркова, Никонова, Петрова, Штукин и други. Најголема тешкотија претставува изучувањето на индивидуалните стилови на работа во наставната професија, бидејќи објективните услови за работа во наставната дејност се нестандартни. Значителен придонес за развој на овој проблем дале: Петрова, Вјаткина, Маркова, Никонова, Аминов и други. Тие ги проучувале различните аспекти на стилот: структурата, типологијата и процесот на формирање.

Индивидуалниот стил на работа често се поврзува со успешна и ефективна имплементација на професионалната дејност. Ако се земе оваа одредба како

основа за педагошката работа, произлегува неопходноста за разгледување на стилот не само во поглед на сопствениот успех на наставникот, туку и по неговото влијание врз учениците, имајќи ја предвид взаемната активност на наставникот и ученикот при поучувањето како интерактивен процес.

Истражуваниот проблем е тесно поврзан со истражувањата за индивидуализацијата на учењето (Адлер, Стерн, Линс, Јунг, Нимен, Кисанов, Семенов и др.), посветени на изучување на типолошките и личносните разлики кај учениците. Меѓутоа, во помала мера овој проблем е истражуван во врска со индивидуалните карактеристики на наставниците.

Од друга страна, пак, педагошкото оценување се јавува како една од важните компоненти на професионалната дејност на наставникот и служи за контрола на совладаните знаења и вештини од страна на учениците во наставниот процес, како и за контрола на формираните когнитивни интереси кај учениците и на нивниот личен и интелектуален развој. Во таа смисла може да се зборува за оценувањето на постигнувањата на учениците како психолошко-педагошки процес.

Способноста системски и доследно да се спроведе оценувањето и способноста да се убедат учениците во објективноста на оценувањето се јавуваат како показатели за професионализмот на наставникот.

Во психолошко-педагошката наука на проблемот оценување му е посветено и му се посветува големо внимание (Ананьев, 1980; Амонашвили, 1984; Безносков, 1982; Кузьмина, 1985). Сепак, и покрај широкиот спектар на студии поврзани со оценувањето на постигнувањата на учениците, постојат содржини кои не биле доволно изучувани. Практично, неразработени се прашањата за улогата на личните квалитети и професионалните компетенции на наставникот како субјект во оценувањето. Во литературата постојат само неколку обиди да се открие индивидуалниот стил на наставникот кој се рефлектира во оценувањето. Така, во студиите на Доманов (1991) и Селезнев (1986) овој проблем е само поставен, но не е подвргнат на системска анализа. Отсуството на напредок во оваа насока можеби е како последица од изолираното проучување на одделни индивидуални карактеристики на наставникот и нивното влијание на оценувањето на постигнувањата на учениците. Поради тоа, од голема важност е да се изучат индивидуалните стилови на работа кај наставниците и нивното манифестирање во оценувањето, како и психолошките механизми кои лежат во основата на нивното формирање. Сметаме дека добиените податоци ќе ги збогатат психолошките концепции за професионалната активност на наставниците, способноста за

формирање и подобрување на оптималните стилови за оценување кај студентите – идни наставници, како и кај наставниците кои веќе се вклучени во воспитно-образовниот процес.

I ДЕЛ ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ

Во овој дел е дефиниран проблемот на истражувањето, а потоа се разработени теоретските основи кои се однесуваат на стиловите на работа на наставниците и оценувањето на постигнувањата на учениците. Понатаму се изложени релевантните истражувања за изучуваниот проблем и се прикажани истражувачките хипотези кои произлегуваат од проблемот кој што се истражува. На крајот се дадени концептуални и операционални дефиниции на варијаблите кои се предмет на ова истражување.

1.1. ПРОБЛЕМ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во психолошко-педагошката наука на проблемот оценување му е посветено и му се посветува големо внимание (Ананьев, 1980; Амонашвили, 1984; Безносков, 1982; Кузьмина, 1985). Сепак, и покрај широкиот спектар на студии поврзани со оценувањето на постигнувањата на учениците, постојат содржини кои не биле доволно изучувани. Практично, неразработени се прашањата за улогата на личните квалитети и професионалните компетенции на наставникот како субјект во оценувањето. Во литературата постојат само неколку обиди да се открие индивидуалниот стил на наставникот кој се рефлектира во оценувањето. Така, во студиите на Доманов (1991) и Селезнев (1986) овој проблем е само поставен, но не е подвргнат на системска анализа. Отсуството на напредок во оваа насока можеби е како последица од изолираното проучување на одделни индивидуални карактеристики на наставникот и нивното влијание на оценувањето на постигнувањата на учениците. Поради тоа, од голема важност е да се истражат индивидуалните стилови на работа кај наставниците и нивното манифестирање во оценувањето на постигнувањата на учениците.

Затоа, проблемот со кој се занимава ова истражување е дали постојат разлики во преферирањето на одредени критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различни стилови на работа. Во истражувањето се испитуваат и разликите во преферирањето на одредени критериуми за оценувањето на постигнувањата на учениците кај наставници од

различен пол, со различно работното искуство и различна научна област на предметот кој наставникот го предава.

Со истражувањето се опфатени наставници од женски и од машки пол кои предаваат во предметна настава во основно училиште.

Врз основа на добиените резултати, направен е обид да се претпостави кои критериуми ги користат наставниците при оценувањето на постигнувањата на учениците во поглед на нивниот стил на работа. На тој начин се збогатуваат теоретските сознанија во врска со стилот на работа на наставниците и критериумите за оценување на постигнувањата на учениците. Пошироко, се дава теоретски придонес во областа на педагошката психологија. Очекувањата се дека сознанијата до кои ќе се дојде, ќе поттикнат натамошни истражувања, а ќе имаат и практични импликации наоѓајќи го своето место и улога во новите методи за едукација и тренинг на наставниот кадар.

1.2. ИНДИВИДУАЛНИ СТИЛОВИ НА РАБОТА КАЈ НАСТАВНИЦИТЕ

1.2.1. Дефинирање на стилот во научната психолошка литература

Во психологијата поимот „*стил*“ прв го користи Адлер (1924, 1930) кој го опишува *стилот* како збир на карактеристики на човековото однесување кои придонесуваат за компензација на неговите мани (физички, психички, духовни и социјални). Од позицијата на Адлер, болеста се јавува како последица на неусогласеноста на организмот и животната средина. Како процес, со помош на кој организмот реагира на овие нарушувања, настапуваат *процесите на компензација*. Индивидуалните особини на човекот, како и неговите социјални интерактивни односи во семејството и надвор од него, уште од раното детство создаваат почва за постојано загрозување и намалена или негативна социјална оценка. Во врска со тоа, човекот развива посебна индивидуална стратегија во однесувањето, со помош на која се заштитува од свесното сознание за помала вредност и се стреми да постигне совршенство. Оваа општа стратегија го карактеризира *стилот на животот*. Таквиот стил се развива стихично како последица на интеракцијата помеѓу индивидуалните особини на човекот и социјалните услови во неговиот живот. Според Адлер, во зависност од тоа како и на кој начин се спроведува стратегијата за да се надмине чувството на помала вредност, стилот на животот на еден човек може да се карактеризира со:

- 1) *вистинска компензација* - ако стремежот за совршенство се совпаѓа со „општествениот интерес“;
- 2) *непотполна компензација* – се јавува во случај на хипотрофичен развој на одделни способности и црти;
- 3) *преобемна компензација* – се јавува во случај на хипертрофичен развој на одделни способности или црти и
- 4) *бегство во болест*.

Со други зборови, Адлер истакнува дека „индивидуалната стратегија и тактиката на однесување, како стил на посредни цели на човекот, оптоварени со чувството и комплексот на помала вредност“, ги има следниве карактеристики: прво, да компензира за дефицитот на овие или други својства на организмот (*компензаторна функција*), а како второ, може да доведе до значително намалување на чувството на помала вредност како *лично образование* (Adler, 1924).

Во современата психологија, започнувајќи со Олпорт (Allport, 1937, Argyris, 1957), поимот *стил* се користи за решавање на други проблеми, за да се објасни единствениот личносен извор на различни функционални и психички манифестации. Неговиот пристап се должи на оригиналноста на поимањето на *структурата на личноста* како единица од која се издвојуваат нејзините црти. *Цртите на личноста*, според Олпорт, можат да бидат *мотивациски и стилски*. Мотивационите црти имаат водечко значење, а стилските – инструментално. Олпорт смета дека со стилот се поврзани „инструменталните“ црти на личноста (начини и средства на однесување), со помош на кои човекот ги реализира своите мотиви и цели. Тој тврди дека стилот на личноста се пројавува во рамките на *дејноста* (особено во областа на неговата професија), која ја разбира, не како психолошка структура, туку како *област на знаењето на човекот*. Во врска со ова, Олпорт издвојува неколку стилови, како на пример: стил на уметничка и економска дејност, стил на избор на професија, стил на комуникација и стил на социјални односи (Allport, 1937).

Американскиот психолог Стаднер во процесот на изучување на генерализираните шеми на перцептивните акти и формите на реагирање, идентификувал *перцептивни и реактивни стилови*. Согласно со неговото мислење, под реактивни стилови се подразбира личносното условување на генерализираните шеми од перцептивните акти и формите на реагирање. Перцептивните стилови тој ги нарекува генерализирани шеми на корелација на сликите и формите на реагирање. Како и кај Олпорт, индивидуалните перцептивни стилови Стаднер ги смета за инструментални и индивидуални својства, односно карактеризирачки операции кои ги користи една личност (Stadner, 1962). Според Виткин (Witkin, 1974, 1982), концептот на *когнитивниот стил* се применува за да се решат два проблема истовремено: проблемот на *развојот на личноста* и *личните проблеми* предизвикани од индивидуалните разлики во когнитивната активност. Когнитивниот стил кај Виткин не е листа на одделни стилски црти, туку дефинирање на целосни симптоматско-комплексни и взаемно поврзани својства.

Така, во западната психологија, постојат две различни разбирања на стилот: стилот како *карактеристика на индивидуалната стратегија на личноста* (Адлер) и стилот како *карактеристика на системот операции кон кои личноста е предиспонирана врз основа на своите индивидуални својства* (Олпорт и Виткин). И покрај разликите, според Жданова и Мерлин (Жданова, 1997; Мерлин, 1986),

овие концепции се обединети во поимањето на *стилот како карактеристика на личноста*.

Од руските автори, прв кој го истражувал стилот бил Самарин (според Вяткина, 1979 и Толочек, 2000). Истражувајќи ги карактеристиките на интелектуалната способност кај повозрасните ученици, Самарин покажал *технички посредничка улога на стилот врз развојот на способностите кај човекот*, истакнувајќи ја можноста за негова индивидуална оригиналност. Според него, *стилот е производ на три компоненти: ориентацијата на личноста, степенот на свесното владеење со психичките процеси и техничките методи на активностите*. Стилот се разгледува како проблем на два пола: „рационален стил“, кој им дава правилна насока на интелектуалните можности и „нерационален стил“, кој погрешно ги насочува интелектуалните можности. Подоцна Лејтес, преку следење на активностите на интелектуално надарени ученици, востановил посебен начин на нивната работа во зависност од типот на нервниот систем (Лейтес, 1984).

1.2.2. Индивидуалниот стил на работа на наставникот во научната психолошка литература

Мерлин го применил терминот „*стил*“ за *разбирање на односот помеѓу објективните барања на дејностите и својствата на личноста* (Мерлин, 1996). Тој смета дека *индивидуалниот стил* потекнува од основата на природните форми на реагирање и не се сведува само на нив, туку стилот се менува во процесот на развој и воспитание. Во своите дела, Мерлин вели дека *индивидуалниот стил на работа е дефинирана одлика на дејствување која служи за имплементација на целите*. Индивидуалниот стил на работа не треба да се сфати како збир на одделни својства, туку како целосен систем на меѓусебно поврзани активности со помош на кои се постигнуваат определени резултати. Одделните дејства претставуваат интегрален систем благодарение на целесообразниот карактер кој ги поврзува. Затоа стилот на дејност не може да биде погрешен. Погрешно може да биде само конкретното дејствие. При оценка на одделните формално-динамички својства на индивидуалноста (индивидуалноста според Мерлин се пројавува во индивидуалниот стил на работа), лесно е да се види дека некои од нив во одредени ситуации играат негативна, а други позитивна

улога. Затоа, при проучувањето на индивидуалниот стил на работа посебно внимание се посветува на *механизмите на компензација* кои овозможуваат карактеристиките на дејноста да бидат уште поизразени. Заедно со овие механизми, во индивидуалниот стил на работа се манифестираат и такви кои овозможуваат целосно искористување на индивидуалните способности на човекот. Овие механизми Мерлин ги нарекол *механизми на адаптација* (Мерлин, 1986, 1996).

Постојат професии кои не се соодветни за сите луѓе, односно, потребна е професионална адекватност. Но, во однос на другите професии Мерлин смета дека индивидуалниот стил на работа се јавува како средство кое ги прави тие професии достапни за сите и со подеднакви шанси за високи достигнувања во сите области. Доколку ова тврдење се земе за основа, тогаш човекот треба да побара индивидуални и единствени начини за совладување на потребните квалитети и способности согласно со своите природни склоности. Така се создава задачата за формирање на индивидуалниот стил на работа. Според овој автор, еден од условите за формирање на индивидуалниот стил претставува *позитивниот однос на човекот кон работата*. Така, индивидуалниот стил се избира не само затоа што тој придонесува човекот да биде поуспешен во својата професија, туку и затоа што носи поголема емоционална сатисфакција и состојба на внатрешен мир. Покрај тоа, Мерлин укажува дека *индивидуалниот стил е определен од сите хиерархиски нивоа на индивидуалноста*. Тој докажал дека индивидуалниот стил врши основна функција во развитокот на интегралната индивидуалност. Благодарение на индивидуалниот стил се создаваат нови врски помеѓу различни нивоа на својствата на интегралната индивидуалност. Менувањето на карактерот на врските помеѓу овие особини во насока на усогласување (хармонизација) на индивидуалниот стил, создава нов систем на тие особини (Мерлин, 1986, 1996).

Понатамошното истражување на индивидуалниот стил на работа во рамките на концептот на интегрална индивидуалност било спроведено од страна на Вјаткин, Дорфман, Либин и други (Вјаткин, 1992; Кретова, 1985; Либин, 1998; Белоус, 1996; Дорфман, 1989). Вјаткин (1992) го истражувал *стилот на активност* како фактор на развивање на интегралната индивидуалност. Според него, стилот на активност е систем кој е образуван од многу нивоа и е мултикомпонентен. Тој настанува како резултат на процесите на индивидуалните особини насочени кон постигнување на успех во работата и може да се манифестира во различни форми на активност: моторни, сензорни, интелектуални,

волеви, социјални и т.н. Дорфман (1989), објаснувајќи го *индивидуален стил*, истакнува дека тој претставува посебен начин на работа, односно работно искуство. Тој, исто така, воведува ново поимање на *сопствената мотивација за работа* како објект и предмет на сопствената дејност, при што интегралната индивидуалност од себе ги црпи целите, додавајќи ѝ на работата особен карактер.

Либин (1998), при своите истражувања на „стилот на живот на една личност“, „когнитивниот стил“, „индивидуалниот стил на работа“, воведува и нов поим: „стил на човекот“, потенцирајќи ја, при тоа, интегралноста на тие уникатни карактеристики од кои зависи начинот на интеракција на индивидуата со животната средина. На стилот, како што го разбира Либин, делуваат различни психички функции (темперамент, интелект, карактер и т.н.) како механизми на конјугација. Од друга страна, пак, се формира стабилен модел на индивидуални типолошки особини, реализирани како способност на субјектот за организирање на неговото поведение и дејност.

За да се изгради единствен концепт на стилот, според Либин, неопходно е да се најдат такви карактеристики на интеракција помеѓу субјектот и средината, кои би биле релевантни за стилски феномен на различни нивоа на индивидуалноста и би ги објасниле врските помеѓу нив. Како такви, тој предлага три метакарактеристики:

- „*интензивност – умереност*“: интеракција на субјектот со средината; се карактеризира со подготвеност за прием, развој и трансформација на реалноста;
- „*стабилност – варијабилност*“: конјугација на субјектот со средината и
- „*вклученост – изолираност*“ на субјектот при интеракција со средината како манифестација на мерката на дистанцираност помеѓу нив.

Либин смета дека истражувањето на стилските карактеристики временски се движи од стадиум на колективен монолог, при кој секој е задоволен од изучувањето на својот стилски параметар кон етапата на консолидација и интеграција на знаењето од разни научни школи за изградба на интегриран модел.

Во повеќето психолошки студии посветени на проблемот „стил на работа“, тој бил изучуван во врска со типолошките карактеристики пројавени во својствата на нервниот систем. Истражувањата спроведени во лабораториите на Климов (1969), Мерлин (1986), Гуревич (1970), Небилицин (Небылицын, 1966), покажале дека силата и мобилноста на нервните процеси имаат значајно влијание врз формирањето на одреден стил на работа. Таквиот пристап бил оправдан во

првите етапи од истражувањата, бидејќи типолошките карактеристики на невродинамичките својства го претставуваат јадрото на стилот. Но, подоцнежните експериментални истражувања овој пристап го карактеризираат со експлицитно ограничување. И веќе во 1969 година, во една монографија посветена на стилот на работа, Климов истакнува дека *стилот на работа* е поврзан со многу карактеристики на личноста, а не само со типолошките особини на нервниот систем. Не постои индивидуален стил единствено определен со природните особини на човекот, туку стилот се јавува како интегрален ефект на интеракција на човекот со природната и социјалната средина.

Климов (1969) дава две дефиниции за индивидуалниот стил на работа: во потесна смисла, како резултат на типолошките карактеристики на субјектот за одржување на системот на методите за работа, а во поширока смисла – како индивидуално-карактеристични системи на психолошките својства, кон кои свесно или несвесно прибегнуваат луѓето со цел да создадат најдобра рамнотежа на индивидуалноста (типолошки условена) со надворешните услови за работа.

Како општоприфатена формална *особина на индивидуалниот стил*, според Климов, може да се смета стабилниот систем на техники и методи на работа, кој се должи на одредени црти на личноста како и на средствата за ефикасно прилагодување на човекот кон објективните барања. Според резултатите на неговото истражување (Климов, 1969, 1996), во структурата на индивидуалниот стил постојат две групи карактеристики: првата група, која претставува јадро на стилот, во себе вклучува карактеристики кои се јавуваат спонтано или без некои значајни напори и кои се базираат врз својствата на нервниот систем; втората група, пак, претставува „прилог“ кон јадрото и во себе вклучува карактеристики кои се производ од намерните барања. Во јадрото се вклучени две карактеристични категории: едните се во полза на успехот, а другите го попречуваат. Последниве ги предизвикуваат компензаторните механизми. Во „прилогот“ кон јадрото на стилот, исто така се вклучени две карактеристични категории: едните се поврзани со ползувањето на позитивните способности на субјектот, а другите имаат компензаторно значење.

Специфичната концепција на индивидуалниот стил на работа, која се разликува од другите приоди во истражувањето на проблемот на стилот (Дикая, 1994; Конопкин, 1984; Кретова, 1985; Палей, 1982), доволно ја оправдале Мерлин и Климов, но тие под стил не подразбираат само одделни елементи на дејност, туку нивна конкретна комбинација (систем на методи и техники на работа); стилот е

условен психолошки (психофизиолошки), но тој не е исклучиво детерминиран од индивидуалните карактеристики на субјектот, туку се формира како „интегрален ефект од интеракцијата помеѓу субјектот и објектот“; стилот може да се измени со менување на условите за работа; формирањето и развивањето на стилот е поврзано со формирањето и развивањето на определени индивидуално-психолошки особини на субјектот. Терминот „индивидуален стил на работа“ се користи за да се разбере односот помеѓу објективните барања на дејноста и особините на личноста. Во зависност од објективните барања на дејноста, цртите на личноста се пројавуваат во различни стилови (Вяткина, 1979; Гуровская, 1972; Мерлин, 1986).

Резултатите од истражувањата на Мерлин и Климов послужиле како основа за понатамошното изучување на индивидуалниот стил на работа во трудовата, образовната, спортската и други видови дејности.

Голем придонес во разработката на проблемот за структурата на индивидуалниот стил во професионалната дејност дал Штукин (Щукин, 1970, 1984, 1991, 1995). Според него, стилот се карактеризира со индивидуални карактеристики за одразување на субјектот во надворешните услови и кон барањата на професијата (Щукин, 1984).

Истражувањата на Штукин покажале дека механизмите на адаптација и компензација играат многу важна улога во индивидуалниот стил. Но, тие не обезбедуваат секогаш достигнување на неопходните резултати во дејноста. Во прилог на овие механизми, суштествено значење имаат специфичните механизми за спроведување на професионалната дејност во оптимални граници. Потребно е да се доведат карактеристиките на професионалната дејност до такви граници на поврзување со специфичните механизми, што во некои случаи негативните одлики на дејноста, кои се условени од својствата на нервниот систем, нема да можат да се компензираат со други особини. Поради ваквиот услов кој треба да биде постигнат, позитивните способности на човекот не даваат секогаш добри резултати во професионалната дејност. Погрешните професионални дејствија можат да се зацврстат, да станат навика и во крајна линија негативно да влијаат на продуктивната дејност. Овие случаи се карактеризираат како *нерационален индивидуален стил*, или псевдостил. Доколку таканаречените карактеристики на имплементација на овие професионални дејствија отидат подалеку од границите на оптималното се добиваат ниски или едностранни резултати. Како резултат на тоа, псевдостилот во некои случаи може да настапи како етапа пред формирање

на рационалниот стил. Анализата на динамиката на надминување на негативните пројавени својства на нервниот систем покажува колку е важно да се формираат автоматизми кои ќе ги спречат тие појавувања за да се задоволат потребите на дејноста (Щукин, 1991). Така, Штукин предлага во индивидуалниот стил на работа, заедно со механизмите на адаптација и компензација, да се разликуваат и механизми на корекција. Според неговото мислење, благодарение на тие механизми, во едни случаи имплементацијата на одредени карактеристики на професионалната дејност се ограничува, а во други се потенцира до определено ниво (Щукин, 1991, 1995).

Резултатите од истражувањето на Штукин претставуваат *структура на индивидуалниот стил* во професионалната дејност. Тој го објаснува индивидуалниот стил како систем на прием на работите со кои се одликуваат различни страни на дејноста: имплементација на одредени карактеристики на професионалната дејност, извршување на дејствија, избор на ситуации и задачи, организација на работното место, подготовка за работа и усогласување на условите за работа. Во основата на системот на професионалната дејност се наоѓаат механизмите на адаптација, компензација и корекција. Оригиналоста на имплементацијата на работните активности, нивните соодноси и взаемни врски се условени од влијанието на различни хиерархиски нивоа на индивидуалноста, пред сè, од личното и невродинамичното ниво. Како медијатор помеѓу овие нивоа се компонентите на индивидуалниот стил како што е, на пример, емоционалниот фактор на самооценка.

1.2.3. Структурата на личноста како основа за избор на индивидуалниот стил на работа

Индивидуалниот стил на педагошката дејност зависи од структурните карактеристики на личноста на наставникот и неговите индивидуални особини. Платонов идентификувал четири подструктури на личноста кои придонесуваат за развој на индивидуалниот стил во професијата:

- а) ориентација (или насочување)
- б) искуство
- в) форми на размислување и
- г) биолошки услови (според Курдюкова, 1997).

Првата подструктура ги обединува посветеноста, ставовите и моралните вредности на личноста. Посветеноста кон работата овде се пројавува како интерес кон професијата наставник. Интересот, пак, се изразува како позитивен емоционален однос кон учениците, родителите, наставната дејност воопшто, како и кон конкретни нејзини видови, а се огледа и во стремежот кон совладување на наставните знаења и умеања. Наставникот кој има изразена посветеност кон работата се одликува со придржување кон нормите на педагошката етика и верува во нивната важност (според Курдюкова, 1997).

Кузмина разликува три типа на посветеност кон наставната работа:

- 1) вистинска посветеност кон наставната работа;
- 2) формална посветеност кон наставната работа и
- 3) лажна посветеност кон наставната работа.

Само првиот тип на посветеност кон работата придонесува за постигнување на високи резултати: „Навистина, посветеноста кон наставната работа се состои во стабилна мотивација за формирање на личноста на ученикот со средствата кои произлегуваат од предметот кој наставникот го предава. Тој врши реконструкција на предметот според почетните потреби на ученикот кои ги формира во знаења. Како носител на знаењата се јавува самиот наставник“, вели Кузмина (Кузмина, 1990, стр.16).

Втората подструктура вклучува во себе знаења, вештини и навики стекнати од страна на наставникот кои се тесно поврзани со биолошките условувања. Во литературата се идентификувани неколку различни квалификации на знаењата и вештините, но сите тие во повеќето работи се преклопуваат. Кузмина ја предложила следнава структура на знаења на наставникот:

- познавања од областа на содржината на предметот;
- познавање на правилата за спроведување на наставната дејност (наставни средства, форми и методи);
- познавање на психолошките особини потребни за совладување на материјалот од страна на учениците, како и методите на училишната дејност (она што е предмет на изучување – работа, комуникација, спознание);
- познавање на индивидуалните психолошки особини на учениците и
- познавање на предностите и слабостите на сопствената личност и работа.

Понатаму Кузмина разликува 5 нивоа на наставна дејност и вештини поврзани со нив:

1. репродуктивно ниво - наставникот умее да им го прераскаже на другите тоа што го знае на начин како што самиот го има разбрано;

2. адаптивно ниво – наставникот умее не само да ја пренесе информацијата, туку и да ја трансформира согласно со особините на субјектот кому му ги пренесува информациите;

3. ниво на локално моделирање – наставникот умее не само да ги пренесе и трансформира информациите, туку и да го обликува системот на знаења по одделни прашања;

4. ниво на систематско моделирање на знаењата – наставникот умее да го обликува системот на дејноста, формирајќи систем на знаења од својот предмет и

5. ниво на формирање црти на личноста кај учениците – наставникот умее да го обликува системот на дејноста формирајќи ги цртите на личноста кај учениците.

Секое ниво ја вклучува во себе структурата на умеењата од претходното ниво и нив ги реконструира.

Демидова спровела истражување при кое била интервјуирана голема група на наставници кои определиле какви знаења и умеења се најважни во нивната работа. Според резултатите од ова истражување, добиена е следнава класификација:

- Знаења:

1. знаење за законитостите на формирање на когнитивните ментални процеси (перцепција, помнење, внимание, размислување и имагинација);

2. знаење за својствата на темпераментот и карактерот на учениците;

3. знаење за формирањето и развојот на способностите;

4. знаење за начините на управување со својата психичка состојба;

5. знаење за когнитивните карактеристики на менталните процеси во секоја развојна фаза;

6. знаење за одликите и законитостите за формирање на личноста во секоја возрасна фаза;

7. знаење за психолошките законitosti на индивидуалниот и диференциран пристап во образованието и воспитанието;

8. знаење за работа со „тешки“ деца.

- Умеења

1. умеење за анализа и истражување на:

- интересите и склоностите на учениците;

- позитивните особини и недостатоците на учениците;
- силните и слабите страни на училишната дејност на учениците;

2. умеење да се обезбеди индивидуален и диференциран пристап кон учениците во текот на образованието и воспитанието;

3. умеење да се обликува наставната работа земајќи ги предвид развојот и особините на вниманието, мислењето, имагинацијата, перцепцијата, емоциите и волјата на учениците;

4. умеење за откривање и развивање на способностите на учениците;

5. умеење да им се помогне на учениците во развојот на нивните волеви квалитети и во формирањето на нивната личност;

6. умеење за организирање на вниманието на учениците и нивно брзо вклучување во наставните активности;

7. умеење за прилагодување на процесот на образование и воспитание спрема возраста на учениците;

8. умеење за користење на различни наставни форми (индивидуална, групна и фронтална форма на настава), земајќи ги предвид психолошките карактеристики на одделението и секој ученик поединечно;

9. умеење за воспоставување на позитивен однос со учениците;

10. умеење за развивање и одржување на добри односи со родителите на учениците;

11. умеење за решавање на конфликти;

12. умеење за слушање на соговорникот и ставање на негово место – поглед на проблемот преку очите на другиот;

13. умеење да се пронајде психолошки адекватен тон со секој соговорник;

14. умеење за градење на добри односи со одделението и секој ученик посебно;

15. умеење за развој на личните квалитети потребни за безконфликтна комуникација;

16. умеење да им се помогне на учениците да ги надминат нивните тешкотии во комуникацијата;

17. умеење за управување со сопствената психичка состојба и

18. умеење за развој на сопствените рационални способности за интелектуална работа и организација на работното време, како и да им се помогне на учениците да ги развијат истите способности (Демидова, 2003).

Оттука може да се забележи дека знаењата и умеењата кои треба да ги поседуваат наставниците се многубројни и различни.

Третата подструктура ја сочинуваат индивидуалните особини на одделни психички појави како форми на изразување:

- внимание – насоченост и фокусираност на сознанието кон определени објекти или определени активности при одвлекување од сè друго;

- перцепција – одраз на предмети и појави во церебралниот кортекс како резултат на дејствувањето на човечките анализатори;

- помнење – одраз на минатото искуство на човекот кое се пројавува во запомнување, задржување и сеќавање на она што тој го перципирал, направил, чувствувал или на кое мислел;

- мислење – процес на посредувани и генерализирани знаења за светот кој нè опкружува;

- говор – процес на користење на јазикот за комуницирање со луѓето;

- способност – индивидуално-психолошки карактеристики на личноста кои ги исполнуваат барањата на дадената дејност и се јавуваат како услов за успешна имплементација на дејноста (Демидова, 2003);

Според мислењето на Крутецкиј, такви способности за педагошката дејност се:

- а) дидактички способности – способност на учениците да им се предаде наставниот материјал, да го направи материјалот достапен за учениците, да им го пренесува јасно и разбирливо, предизвикувајќи интерес кај учениците за предметот и активно и самостојно размислување;

- б) академски способности – способност за усвојување знаења во соодветните области од науката (математика, физика, биологија и т.н.);

- в) перцептивни способности – способност за проникнување во внатрешниот свет на учениците, психолошка опсервација поврзана со разбирање на личноста на ученикот и неговата моментална психичка состојба;

- г) вербални способности – способност јасно и концизно да ги изрази своите мисли и чувства со помош на зборови, мимика и пантомима;

- д) организациски способности – способност да се организираат учениците во тим, како и способност за правилно организирање на својата сопствена работа;

- ѓ) авторитарни способности – способност за емоционално и волево влијание врз учениците и умеење врз таа основа да се добие авторитет кај учениците;

е) комуникациски способности – способност за општење со учениците, умевање да се пронајде правилен пристап кон учениците и да се воспостави со нив стабилни односи од образовна гледна точка;

ж) педагошка имагинација – тоа е специјална способност која се изразува во предвидување на последиците од своите дејствија во воспитното проектирање на личноста на ученикот;

е) способност за истовремена распределба на вниманието на повеќе активности – искусен наставник внимателно ја следи содржината и формата на изложениот материјал, ги распоредува своите мисли (или мислите на ученикот), а истовремено го задржува вниманието на сите ученици, реагира на показателите на замор, невнимание, неразбирање, ги забележува сите знаци на нарушена дисциплина и го следи сопственото однесување (држење на телото, мимика и пантомимика) (Крутецкий, 1980).

Третата подструктура се формира по пат на искуството и силно се поврзува со биолошките карактеристики на личноста.

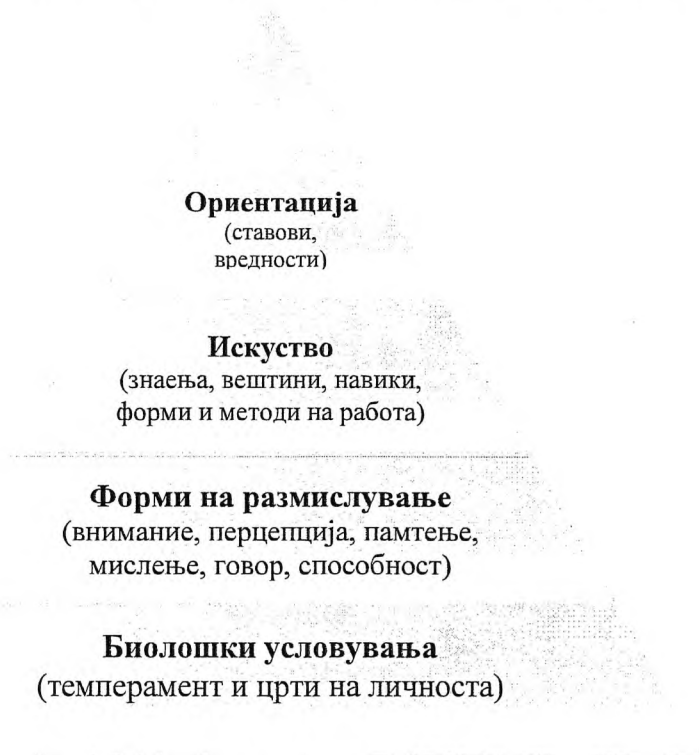
Четвртата подструктура ги вклучува темпераментот и цртите на личноста.

- Темперамент – тоа се индивидуалните особини на човекот кои ја определуваат динамиката на неговата психичка дејност и однесување. Според Хипократ се разликуваат четири основни типови на темперамент: сангвинистички (весели, активни личности), флегматичен (бавни, тивки личности), холеричен (енергични и страствени личности) и меланхоличен (затворени личности, склони кон длабоки искуства). Темпераментот ја опишува динамиката (мобилноста) на личноста, но не и нејзините убедувања, ставови и интереси, не е ниту показател на поголема или помала општествена вредност на поединецот и не ги определува неговите способности. Луѓе со различен темперамент можат да постигнат високи достигнувања во една иста дејност.

- Под индивидуални црти на личноста може да се подразбере вообичаената форма на човековото однесување, кое се реализира во неговиот однос кон реалноста. Карактерните црти можат да се поделат во две главни групи. Првата група се состои од оние карактеристики кои ја искажуваат личната ориентација, односно системот на односи со реалноста (однесување во општеството, колективот, односот со другите луѓе како членови на колективот, однос кон работата и резултатите од работата, однесување кон самиот себе и својата личност). Ориентацијата ги определува целите и стремежите на човекот. Втората

група на црти на личноста се волевите црти. Тука се вклучени: мотивацијата, самодовербата, одлучноста, упорноста, издржливоста, храброста и дисциплината.

Така, личносната структура која лежи во основата на развојот на индивидуалниот стил, може да се претстави со шемата прикажана на слика 1:



Слика 1: Личносна структура која лежи во основата на развојот на индивидуалниот стил

Како и во секоја хиерархија, особините на пониско ниво влијаат на човековото однесување пред подструктурите кои се наоѓаат на повисоко ниво. Во секоја ситуација каде што е потребен брз одговор или решение, наставникот реагира импулсивно и ќе се потпре врз биолошките особини – темпераментот и цртите на личноста. Доколку одговорот или решението подлежи на анализа и размислување, наставникот ќе се раководи од подструктурите кои се наоѓаат на повисоко ниво. Искусните и професионални наставници кои ги знаат и ги ползуваат особините на својот индивидуален стил на работа, во помал степен се зависни од особините на темпераментот и нивните реакции се помалку спонтани, тие повеќе се раководат во работата од повисоките структури.

1.2.4. Примена на туѓото педагошко искуство како еден од условите за формирање на индивидуалниот стил на работа на наставникот

При професионалниот развој на наставниците и формирањето на индивидуалниот стил на работа, наставниците секогаш дејствуваат во две улоги: да поучуваат и да учат. Во основата на професионалниот развој лежи активната на наставникот, неговата независност во стекнувањето на нови знаења и искуства и нивното вклучување во наставната пракса.

Извори на такво ново знаење може да бидат статии од професионални психолошко-педагошки и методски научни списанија, стручна литература од образовна природа и учење на добри и иновативни практики од наставниците колеги.

Најдобра практика – тоа е образовно искуство кое дава добри резултати во наставниот процес.

Иновативно искуство – тоа се новите идеи, новите методи и техники кои се користат во организацијата на воспитно-образовниот процес.

Најдобрата практика е пораспространета и во идеален случај би можела да стане доминантна во работата на наставниците во училиштата.

Иновативното искуство е уникатно и ја збогатува дејноста на наставникот со нови идеи. Сепак, при користењето на ова искуство треба да се има предвид дали тоа е прогресивно и дали придонесува за целите и задачите на наставниот процес за да се постигнат подобри резултати. Само во овој случај иновативното искуство треба да се истражува и да се примени во сопствената работа.

Кога се разгледува туѓото педагошко искуство како средство кое се ползува за да се формира сопствениот индивидуален стил во наставната работа, треба да се напомене дека таквото искуство речиси секогаш е неразделно од личноста на авторот и е уникатна комбинација на универзално важечки наставни артефакти и индивидуалноста на наставникот. Затоа, обидот директно да се копира нечие педагошко искуство најчесто дава незадоволителни резултати. Тоа произлегува од таму што психолошката индивидуалност на наставникот е тешко да се репродуцира, а без тоа резултатите се секогаш различни. Решение на овој проблем е избор на најдоброто нешто од искуството на другите наставници, а потоа сопствена креативна преработка на истото со цел да се прилагоди на сопствените индивидуални карактеристики. Со други зборови, наставникот нема да постигне значителни резултати во работата доколку само го копира туѓото

педагошко искуство, а истото креативно не го обработи, ставајќи печат на сопствената индивидуалност.

Проблемот на поучување и воспитување, како и на формирање на личноста на учениците не го решава само еден наставник, туку сите наставници од колективот како целина. Само со обединување на наставниците кои работат на решавање на заеднички наставни проблеми работата станува ефикасна и тие се здобиваат со нови знаења кои можат да ги спроведат во пракса (Чернявская, 2000, стр.101). Со цел организација на таквата соработка, наставниците блиски по содржината на предметите кои ги предаваат, се обидуваат во предметни комисии (секции), на чие чело стојат најдобрите квалификувани методисти. Во работата на тие комисии треба да бидат присутни следниве активности: подготовка на извештаи и известување за сопственото искуство во наставната работа со учениците, групна посета на наставните часови и воннаставните активности, дискусии за психолошките и педагошките иновации и новините во стручната литература, присуство на научно-методолошки конференции, размена на искуства, студирање и распространување на доброто наставно искуство. Во последниве години појавена е форма на менторство, каде што поiskusните наставници се ментори на младите наставници со цел да им го пренесат сопственото искуство.

Од особена важност е создавањето на благопријатна психолошка клима во колективот, за што треба да придонесат педагозите и психолозите ползувајќи ја својата креативност. Карактеристики на ваквата позитивна клима се: емоционално и психолошко расположение, мотивација за вклучување во креативни активности, создавање на услови за продуктивни активности и почитување на интересите на наставниците.

Чернјавскаја разликува четири правила кои помагаат за создавање на позитивна емоционално-психолошка клима во работата:

1. Односите во тимот треба да се градат како заедничка творечка активност. Да се промовира демократијата, дијалогот и различните методи на комуникација;

2. Заедничката креативна работа во тимот треба да пронајде идеи за надминување на тешкотиите и постигнување на целите на групата;

3. Треба да биде реализирана идејата за слободен избор на формите, насоките и видот на активности кои ја формираат мотивационата сфера, го

развираат креативното мислење, стремеж кон самостојно дејствување и критичко оценување на сопствените можности;

4. Неопходно е тимот да се стреми кон апсолутно признавање на достоинството на секоја личност, нејзиното право на избор и желба за самостојна и креативна професионална работа (Чернявская, 2000, стр. 102).

Кај професионалните педагози кои се вклучени во таков творечки процес, се создава и развива стремежот за слободно самоизразување, а исто така се развиваат и креативните способности. Ова покажува стимулативно влијание на процесот на формирање на индивидуалниот стил на работа на наставникот.

1.3. ОЦЕНУВАЊЕТО НА ПОСТИГНУВАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ КАКО ПСИХОЛОШКО-ПЕДАГОШКИ ПРОБЛЕМ

1.3.1. Оценувањето како компонента на училишната дејност на наставникот

Согласно со теориите за наставната дејност (Ананьев, 1980; Щукина, 1977; Кузьмина, 1993), оценувањето е дефинирано како потреба ученикот и наставникот да добијат информација за тоа дали е соодветен квалитетот на знаења и умеења од страна на ученикот за одреден предмет во споредба со барањата на наставната програма. Како цел на оценувањето, според тоа, се јавува следењето на постигнувањата на учениците и формирање адекватна оценка за истите. Предметот на оценување, кој се совпаѓа со предметот на наставно-образовната дејност се јавува како систем на знаења и умеења на ученикот. И така, како резултат на оценувањето на резултатите од училишната дејност на учениците се јавува оценката.

Доманов со помош на факторска анализа ги идентификувал следниве етапи при оценувањето: планирање на оценувањето, донесување на одлука за оцена, оцена на сопственото оценување, процеси на контрола, судење за личноста на ученикот, неговото поведение и ставови, меѓусебна интеракција помеѓу наставникот и ученикот, донесување на одлука за оценка, прогнозирање за влијанието на оценката врз поведението и развојот на личноста на ученикот и корекција на оценувањето. Етапите при оценувањето заедно ја образуваат структурата на оценувањето како дејност на наставникот (Доманов, 1991).

Со анализа на процесите на оценување, може да се заклучи дека овие дејствија имаат временска должина и тоа:

- пред часот: претходно планирање и формирање на цели и задачи на оценувањето;
- за време на часот: реализација на функциите на оценувањето и
- после часот: корекција и контрола на оценувањето.

Според мислењето на Доманов (1991), таквата „дисоцијација“ на етапите при оценувањето укажува на постоењето на системски фактори во оценувањето. Причината за обединувањето на различни дејствија во еден систем авторот ја гледа во општите педагошки принципи за управување во вид на ориентациона и стимулаторна функција на оценката.

Реан (1994) ги издвојува вештините за оценување како посебна група вештини на наставникот: проценување на сопствените индивидуално-психолошки карактеристики, проценување на знаењата и умеењата на учениците и т.н. Во основата на вештините за оценување Реан гледа систем на релевантни сознанија во кој спаѓаат: закономерностите и механизмите на меѓуличносното познание, познавањата од областа на развојната психологија, како и методологијата и методиката на предавање на наставниот материјал. Меѓутоа, без присуството на цел комплекс други вештини, кои наставникот треба да ги поседува, вештините за оценување не е можно да се формираат. Во структурата на овие вештини авторот ги вклучува: социјално-перцептивните, рефлексивните и интелектуалните вештини. Последните овозможуваат автоматизација на способностите за решавање одделни, веќе сретнати педагошки задачи за проценка на нивото на знаења и умеења на учениците. „Шемите“ за оценување кои наставникот ги стекнува со искуството го забрзуваат процесот на решавање на проблемските ситуации со кои наставникот може да се соочи при процесот на оценување. Во врска со тоа Реан забележува дека педагошките стереотипи, кои обично се сметаат како пречка во педагошката дејност, можат да играат и позитивна улога доколку наставникот е свесен за опсегот на нивната применливост и доколку ги разбира механизмите на нивното дејствување.

Јакунин меѓу најважните педагошки вештини поврзани со оценувањето на постигнувањата на учениците ги набројува следниве:

- следење на реализацијата на поставените цели и исполнување на усвоените педагошки одлуки;
- вежбање на различни форми, видови и методи на контрола, меѓусебна контрола и самоконтрола на учениците;
- забележување и објективно оценување на малите и големите образовни достигнувања на учениците;
- одржување контрола врз своите постапки и поведење;
- утврдување на причините за потешкотииите на учениците при совладувањето на наставниот материјал и пронаоѓање начини за нивно решавање;
- усовршување на професионалноста врз основа на анализа и проценка на сопствените предности и недостатоци (Јакунин, 1988).

1.3.2. Суштина и улога на оценката

Рубинштейн ѝ придава на оценката во педагошкиот процес големо значење, нагласувајќи дека *оценувањето е дел од интеракцијата помеѓу наставникот и ученикот во наставниот процес и дека оценката се формира врз основа на резултатите од наставата, земајќи ги предвид сите достигнувања, неуспеси, предности и слабости*. Затоа оценката треба да биде резултат, а не цел на наставната дејност (Рубинштейн, 1946, стр.43 и 47).

Ананјев во фундаменталниот труд „*Психологија на педагошката оценка*“ пишува: „Наставникот го постигнува интелектуалниот развој на учениците не само преку предметот и наставните методи, туку и со посредство на оценките кои самите по себе се факт за непосредното раководење на еден ученик“ (Ананјев, 1980, стр.130).

Суштината на оценката, според Виготски, е во тоа што „секоја постапка мора да се возврати кај ученикот во форма на впечатоци од неговите активности врз другите“ (Виготски, 1991, стр. 268). Полонски, пак, ја определува оценката како систематски процес кој се состои во утврдување на степенот до кој стекнатите знаења и вештини се усогласени со претходно испланираните (Полонски, 1981, стр. 23).

Штукина смета дека оценката е показател за степенот на правилност и точност на извршените задачи, за самостојноста и активноста на учениците во училишната работа (Штукина, 1977, стр.357). Авторката ги разликува следниве барања кои се потребни за успешно оценување:

- сеопфатно оценување на напредокот т.е. максимално разгледување на сите пројавени училишни активности на ученикот;
- воспоставување врска со сите видови активности на ученикот за време на наставата;
- висок кредибилитет и релевантност на оценувањето;
- јавност и споредување на знаењата на учениците со критериумите за оценување на знаењата, вештините и навиките;
- споредба на оценката од страна на наставникот со самооценката и поттикнување на учениците еден со друг да си ги оценуваат училишните активности.

Така, оценувањето се јавува како составен дел на воспитанието и образованието и самото тоа претставува процес бидејќи има своја улога и

изразување. Може да се заклучи дека во психолошко-педагошката литература оценката е дефинира најпрво како индивидуално-личносен квалитет на ученикот, а потоа и како резултат на неговата училишна дејност (Ананьев, 1980).

1.3.3. Психолошко-педагошки функции на оценувањето

Оценувањето се јавува како актуелен процес не само во различни научни дисциплини (филозофија, социологија, психологија, педагогија), туку и во секојдневниот живот на луѓето. Иако процесот на оценување е проширен на сите односи на луѓето во општеството, сепак особено внимание на овој проблем му се посветува во педагошката наука.

Прв кој ја истакнал важноста на педагошката оценка бил Џејмс, обрнувајќи внимание на неопходноста од задолжителни информации од учениците за резултатите од нивната работа и постапки. Во неговите истражувања биле означени следниве функции на педагошката оценка: 1) ориентација на учениците кон нивото на нивното знаење и споредба на знаењето со постојните стандарди; 2) непосредна или посредна информација за постигнатите резултати во нивната училишна дејност и 3) изразување на општо мислење и донесување на одлука за оценка од страна на наставникот за знаењето и постигнувањата на ученикот. Џејмс забележува дека оценката може да има мотивирачки ефект на ученикот, кој се јавува како поттик за дејствување, стекнување на знаења и развој на интелектуалната способност (според Zimmerman, Schunk, 2003).

Со оглед на условите на современото образование и објавената литература за значењето и функционалните карактеристики на оценката, може да се издвојат следниве функции:

Контролна функција на оценката: Во воспитно-образовниот процес оценката има критериумски однос кон знаењето со кое располага ученикот и постојните норми во општеството кои се востановени за да се идентификуваат возрасните и воспитно-образовните етапи за усвојување на опкружувачката реалност. *Општеството смета дека оценката е критериум за подготвеноста на индивидуата да помине на повисок степен во развојот на наставата.* За ученикот тоа е можност за себеафирмација и мерка за самоподобрување. *Оценувањето е процес на поврзување на резултатите од образовната дејност со одредени стандарди, врз основа на кои се врши оценувањето.* Од

совладаноста на утврдените критериуми и способноста да се оперира со нив зависи квалитетот на оценката и нејзината содржина.

Содржинска функција на оценката: Тоа е процес на корелација помеѓу резултатите од образовната дејност со планираните стандарди за утврдување на нивото и квалитетот на напредокот на ученикот во образовната дејност. Оценката на резултатите во согласност со образовните стандарди е една од компонентите во структурата на образовниот процес, каде што *стандардите служат како модел за спроведување на контролно-оценувачката операција*. Формирани во надворешни активности, стандардите понатаму се трансформираат во знаења, искуства и вештини. Стандардите треба да бидат јасни, реални, точни и целосни. Тие се основа на оценувањето, *служат како ориентација* и без нив оценката не може да има значителна смисла за ученикот. Учениците треба да бидат запознаени со стандардите, па и самите да можат да го споредат своето знаење со нив, самите да го проценат својот успех и да ги анализираат патиштата за самонапредување (Сафонова, 1999).

Мотивациска функција на оценката: Се смета дека најмногу е постигната мотивационата функција на оценувањето при групното оценување, взаемното оценување и самооценувањето. Но, под влијание на ваквите форми, оценувањето од страна на наставникот постепено се трансформира во саморегулаторно, а самиот предмет на оценување е видоизменет. Врз основа на овој постулат, била разработена класификација на фазите во развојот на оценувањето за достигнувањата на учениците:

- Првата фаза се однесува на: формирање емоционално-позитивен став кај учениците кон училишниот материјал и училиштето и ги опфаќа учениците од прво и второ одделение од основното образование. Како *најважна функција* во оваа фаза се јавува *дијагностичката*, која се манифестира во постојана проверка на можностите на учениците, идентификување на нивните интереси, способности и склоности. При процесот на постепено изучување на индивидуалните карактеристики на секој ученик, на прв план во работата на наставникот е *информативната функција*, откривајќи го содржинскиот аспект на училишните знаења на учениците. За тактично да се пренесе на учениците целата информација која се однесува на оценувањето, наставникот ја користи *етичката функција*. Прогностичката оценка е неопходна во оваа фаза за да се испланираат натамошните перспективи во работата.

- Втората фаза се однесува на учениците од петто и шесто одделение. Во оваа фаза се менува и функцијата на оценувањето, образувајќи взаемно-поврзана комбинација од *контролна, корекциона и ретроспективна функција*, при што ретроспективната функција ги информира учениците за причините за неуспех, а корекционата им помага да ги надминат.

- Највисоката трета фаза во хиерархиската скала се јавува кај постарите адолесценти, каде главна мотивациона компонента на оценувањето претставува самооценувањето. Во процесот на самооценување се користат *самоконтролната и самокорекционата функција* кои се неопходни за целосен развој на учениците, понатаму, за формирање на критички однос кон сопствената работа за да се пронајде пат за нејзино усовршување (Джамус, 1991).

Најефективно значење на оценката како поттик за учење има при ажурирање на наставните содржини, нивна емоционално-позитивна насоченост, усогласена со карактеристики на индивидуалниот развој и интересите на учениците кон определен вид на наставна дејност. Во рацете на искусен наставник, мудро то користење на мотивациската функција на оценувањето е моќна алатка за подобрување на образовниот процес. Оценката треба да биде јасна и праведна, ориентирана кон индивидуалните карактеристики на ученикот. Од голема важност е и правилно избраниот тон на искажување на оценката, кој има способност да ги поттикне спознајните сили на ученикот за совладување на знаењата и самостојната работа. Мотивациската оценка има влијание врз афективно-волевата сфера на ученикот по пат на среќа, успех или недостаток од нив, и придонесува за формирање на аспирациите и намерите, постапките и односите со другите (Сафонова, 1999).

Дијагностичка функција на оценката: Оценката има и дијагностичка функција, со цел да се испита наставниот процес, да се оптимализира индивидуализацијата на наставата и валидно и веродостојно да се определат наставните резултати. Дијагностичката компонента на оценувањето претставува диференциран, сеопфатен и взаемноповрзан процес кој подлежи на влијанието на разнобразни и ситуациски фактори. Тулик означува две спротивставени *функции на оценувањето: проценка и стимулација*. Првата функција - проценка - ја означува процената на резултатите од учењето (знаења, вештини и навики), а втората функција или стимулација ја означува можноста за проценување на мотивираноста на ученикот во вршењето на било која училишна дејност. Во литературата овие процеси се означени со поимите „сумативна“ оценка

(оценување на резултатите) и „*формативна*“ *оценка* (оценување на процесот) (Божович, Морозова, Славина, 1951). Користењето на овие видови оценување во практичната дејност може да предизвика некои потешкотии, доколку наставникот не ги разликува. Ако е неопходно да се земат предвид конкретните резултати на училишната работа, главен критериум треба да биде објективноста – сите резултати се оценуваат врз основа на определени норми. Доколку, пак, целта на оценувањето е да ги поттикне учениците во случај на зголемување на училишната мотивација и посветеност кон работата, како главни барања се јавуваат различните субјективни критериуми.

Тулик предлага алтернатива на постојните функции на оценувањето и ја означува како *вредносна функција* на оценувањето. Применување во пракса на именуваната функција е возможно само при услови на проширување на оценувачкиот контекст: оценката треба да се однесува не само на резултатите од училишниот труд, туку и на целиот спектар на личноста. Вредносната функција во когнитивната дејност, како функција на оценувањето означува придавање на значење (вредност) на пројавените внатрешни и надворешни карактеристики и придонесува за регулација на поведението на индивидуата и човековата заедница (1991).

Ориентациона функција на оценката: Педагошката оценка влијае на умствената работа на учениците и придонесува за осознавање на училишната дејност и поимање на обемот и нивото на совладаното знаење. Наставникот е должен да им покаже на учениците правилни методи за работа и да ги насочи кон важните училишни работи кои треба да се совладаат. Проверувањето на знаењето исто така придонесува за ориентација на учениците кон наставниот процес, истакнувајќи ги како успесите, така и празнините во знаењето кои треба да се надополнат. Фридман го определува контролно-оценувачкиот акт како завршна фаза на функционалната структура од училишната дејност. Ориентационата функција е исто така една од функциите на контролно-оценувачкиот акт и им помага на учениците соодветно и доследно да ги планираат своите училишни задачи, внесувајќи во нив неопходни корекции. Насоченоста на учениците кон карактеристиките на учењето придонесува за поинтензивно темпо на училишната дејност и ликвидација на присутните недостатоци (според Близнук, 1983).

Регулативна функција: Со оценувањето наставникот ги „сече“ погрешните техники, инсистира на користење точни техники и се обидува да го добие саканиот резултат за кој се способни учениците. Силна регулативна способност на

оценувањето во училишната дејност на учениците се постигнува по пат на самостојно совладување на знаењата. Содржинската оценка на резултатите од училишниот труд е внатрешен регулатор на училишната дејност, ги мотивира учениците и им дава оптимизам и верба во сопствените сили (Божович, Морозова, Славина 1951).

Воспитната функција на оценувањето се состои во поттикнувањето на секој ученик, од страна на наставникот, со интерес и желба да се образуваат, развивање на чувството на одговорност за квалитетот на нивниот училишен труд и интерес за совладување на знаењето. Објективната оценка треба да придонесе за единство на училишниот колектив и создавање на благопријатна клима во училишната. Воспитното значење во голема мера е определено од карактеристиките на оценувачката дејност на наставникот. На намалувањето на воспитното значење на оценката влијаат такви фактори, како на пример, субјективното однесување кон учениците, формирање на слика за учениците под влијание на нивните претходни одговори, нарушување на дисциплината во класот и отсуство на усогласеност во оценувањето. Силен воспитен фактор се јавува со објаснување на мотивациската компонента на оценката која содржи кратка анализа на одговорот од ученикот и укажување на тоа како да се подобри неговиот одговор во иднина (Богданова, 1952).

Содржинската карактеристика на оценувањето треба да одговара на личните квалитети на ученикот, односно да се земат предвид неговите индивидуални карактеристики. Добро е познато дека на срамежливите ученици им е потешко кога одговараат усно, што влијае на квалитетот на нивниот одговор. Во таков случај треба да се користат соодветни техники за да им се помогне на овие ученици подобро да се изразат. Задача на наставникот е да создаде услови, земајќи ги предвид индивидуалните особини на учениците и да им помогне во надминување на недостатоците. Неопходно е да се земат предвид и индивидуалните карактеристики на мисловниот процес. Едни ученици се одликуваат со брза досетливост, даваат јасни и концизни одговори и веднаш реагираат на забелешките и дополнителните прашања. Други реагираат бавно, слабо и недоволно брзо при промена на ситуацијата. За да се избегнат грешки при изборот на правилно и адекватно оценување на училишната дејност на учениците, наставникот треба да користи цел комплекс на материјали: претходно спроведено набљудување, анализа на домашните задачи, обем на знаењето на ученикот, степен на разбирање на изучениот материјал, умеење совладаните знаења да се

применат во практика, форма на изразување на изложениот материјал и т.н. Учениците треба да се запознаат со информациите за барањата кои се однесуваат на нивното знаење, како и со нормите за оценување, бидејќи непознавањето на овие прашања од страна на учениците често може да предизвика недоразбирања помеѓу нив и наставникот. Воспитната и мотивациската функција на оценувањето се појавуваат само во случаи кога ученикот е свесен за недостатоците на неговото знаење и знае зашто му е намалена или зголемена оценката. Неопходно е наставникот да укаже на главните празнини во знаењето на ученикот, на причините за нивното појавување и патиштата за нивното решавање. Мотивациската функција на негативната оценка нема ефект доколку неточноста не се поврзе со способноста за изложување на материјалот, неумеенето да се извлече заклучок или можноста да се примени знаењето во пракса. Оценката искажана од наставникот по повод одговорот на ученикот треба да има елементи на пофалба, што предизвикува чувство на задоволство од извршената работа, треба да покренува енергија, самоверба и желба за подобрување на резултатите. На помалку успешните ученици особено им е потребна поддршка и охрабрување од страна на возрасните, бидејќи тие и покрај напорите не ги постигнуваат посакуваните резултати. Осознавањето за првите успеси во подобрување на нивното знаење придонесува за понатамошен развој, го зголемува трудот и ја зајакнува довербата во можностите за постигнување на подобри резултати. Вербалното охрабрување е неопходно при секој одговор на ученикот. Ваквото охрабрување не треба да биде привилегија само за неколку ученици, на кои може да им помине во навика, туку е повеќе потребно за охрабрување на учениците кои имаат добри способности, а не прават посебни напори за подобрување на резултатите (Богданова, 1952).

На ваков начин, *оценувањето* се јавува како важен елемент, не само во училишната работа, туку *придонесува и за моралното воспитание на учениците*, развивање кај нив квалитети како што се: посветеност, трудољубивост, чесност и т.н. Во денешно време, оценувачката дејност на наставниците се разгледува од аспект на воспитувачкото образование, така што оценките кои се однесуваат на училишниот успех играат важна улога во обликувањето на меѓучовечките односи во училишниот колектив и во односите помеѓу учениците и наставникот, а пошироко, имаат улога и во семејните односи. Оваа област на меѓучовечки односи на крајот го одредува присуството на позитивна или негативна мотивација на учениците кон училишната дејност.

Една од формите на реализирање на воспитното значење на оценувањето е групната работа, каде што на учениците им се налага не само да исполнат одредени задачи, туку се менуваат и улогите во оценувачката дејност. Имено, се добива можност училишниот труд на ученикот да биде оценет од неговите соученици. Така се развива меѓусебната помош, вниманието едни на други, процесите на меѓусебното оценување и стремежот да се биде објективен при оценување на соучениците. Сето тоа придонесува за развој и формирање на правилна и адекватна самооценка (Богданова, 1952).

1.3.4. Објективноста во оценувањето како психолошко-педагошки феномен

Проблемот на објективноста на училишните оценки е еден од најспорните во теоријата и практиката на образованието. Поддршката на методичарите за решавање на овој проблем се огледа во изработката на норми за оценување по одделни училишни дисциплини. „Нормите претставуваат некој вид репрезентативни вредности или низа од вредности кои го изразуваат просечното постигнување на определена категорија ученици во некоја област или наставен предмет. Тоа се стандардизирани показатели, а се утврдуваат врз основа на вистински, емпириски добиени податоци од примена на нормативни тестови на репрезентативен примерок од популацијата. Нормите се користат како споредбена основа на постигнувањата на еден ученик за да се процени неговиот релативен успех – неговото постигнување во однос на останатите ученици од групата на која ѝ припаѓа“ (Попоски, 2005, стр. 49). Од гледиште на методичарите за објективно оценување на постигнувањата на учениците, наставниците треба да се лишат од строгото следење на зададените норми.

Изразувајќи го мислењето на повеќе истражувачи, Михеев забележува дека „колку што постојат наставници, толку постојат и системи од правила според кои се оценуваат знаењата на учениците“ (Михеев, 1986, стр.17). Ова се случува поради нискиот степен на формализација на критериумите за оценување – тие не се структурирани, но исто така поради нееднаквите интервали во скалата за оценување. Така, големината на интервалот од 4 до 5 не е еднаква на големината на интервалот од 3 до 4. Несовршеноста на скалата за оценување ја намалува објективноста во оценувањето. Со ова се објаснуваат и бројните обиди на

педагозите - истражувачи да го решат прашањето за објективноста на оценувањето со помош на конвертирање на постоечката скала во подобро формализирани методи за оценување на знаењата и умеењата на учениците. Но, и покрај резултатите кои ги дале алтернативните методи за оценување, тие не наишле на поширока примена во воспитно-образовниот процес. Поради тоа педагозите се обидуваат да го решат овој проблем во рамките на петостепената скала за оценување и да го поврзат со професионалните вештини на наставниците. Особено тука треба да се спомнат истражувањата на Митина, Реан и Кузмина (Кузмина, 1985; Реан, 1996; 1994; Митина, 1994). Основната идеја на овие истражувања се состои во тоа што секое повисоко ниво на професионалност кај наставниците потенцијално гарантира поголем степен на објективност во оценувањето на постигнувањата на учениците. Доманов забележува дека наставникот кој е професионалец во својата дејност има повеќе методи и средства за проверување на учениците, се одликува со висок степен на оценувачки вештини и е пообјективен во оценувањето (Доманов, 1991). Ниската објективност во оценувањето, пак, најчесто се јавува кај наставниците почетници и е поврзано со недостаток на професионален идентитет. За наставниците почетници својствена е стереотипизацијата при оценувањето, сиромашен психолошки речник, употреба на негативни вербални оценки за личноста на ученикот и ниски оценки. Со растот на професионалниот идентитет, со запознавање на сопствените предности и недостатоци доаѓа до редефинирање на постојните критериуми и стандарди за оценување (Божко, 1989).

Со зголемување на педагошките вештини на наставникот, се зголемува и неговата оценка за личноста на ученикот. Наставникот професионалец во својата дејност може да ги види скриените потенцијали за развој на личноста на ученикот, да ги искористи неговите способности и благодарение на тоа, постигнува максимален ефект во својата дејност (Кондратьева, Раппопорт, Токарский, 1975, стр.33-34).

Според некои истражувачи, успешноста и објективноста во оценувањето се определени од вештините за оценување, наставните методи и наставните средства (Борисова, 1985; Белых, 1995). Реан во посебна група на професионални вештини ги вбројува вештините за оценување кои образуваат комплексна вештина на наставникот: да се оценат сопствените индивидуално-психолошки особини, да се оцени својата состојба и т.н. (Реан, 1994). Според Петренко, поголемата објективност во оценувањето на наставникот професионалец во својата дејност, за

разлика од неискусниот наставник, може да се објасни со поголемата когнитивна сложеност, изразена во способноста да се земат предвид поголем број фактори при оценувањето (Петренко, 1986).

Зависноста на објективноста во оценувањето од професионалноста, знаењата, вештините и навиките на наставникот го иницира прашањето за нивното формирање уште за време на студирањето. Анализата на психолошко-педагошката и методската литература покажува дека научните идеи за процесот и карактерот на оценувањата на постигнувањата на учениците на педагошките факултети се недоволно застапени. Повеќето автори се согласуваат во мислењето дека формирањето на оценувачката политика кај наставникот се формира преку искуството, спонтано и често сосема несвесно од страна на субјектот. Ова го инхибира формирањето на професионалните вештини за оценување и на наставниците почетници им создава големи тешкотии во совладувањето на професионалните задачи, а исто така придонесува и за нарушување на критериумите и стандардите за оценување.

Можноста за формирање на вештини за оценување кај студентите по педагогија е прикажана во истражувањето на Борисова (1985). Според авторката, обуката на студентите за оценување на знаењата и умењата на учениците придонело значајно да се изменат содржините на оценувачката дејност кај студентите од експерименталната група што ја приближило оваа група студенти до наставниците кои се професионални во оценувањето на учениците. За успешно формирање на оценувачките вештини кај студентите, Борисова предлага користење на активни групни методи: дискусии, играње на улоги и развиена социјално-психолошка обука.

Од психолошка гледна точка, кога станува збор за објективноста во оценувањето, се препорачува истото да е присутно во секоја етапа од наставниот процес за да овозможи утврдување на состојбата на когнитивната активност на учениците, а не само фокусираност на резултатите од учењето (Амтаниус, 1978, стр.4). Таквиот систем на оценување не само што управува со процесот на учење и го поттикнува развојот на когнитивните функции, туку придонесува за пообјективно оценување на учениците.

Јакиманскаја исто така укажува дека оценувањето не треба да ги опфаќа само крајните резултати од училишната работа на ученикот, туку да се води сметка и за процесот на усвојување знаења. Како психолошки критериуми кои треба да се земат предвид при оценувањето, авторката ги набројува следниве:

- карактер на примена на постоечките знаења, умеења и навики;
- владеење на методите за учење и ефективно усвојување на знаењето и
- свесност за важноста на тие способности, потребата да се користат по сопствена иницијатива и на тој начин да се контролираат и коригираат училишните дејствија (Якиманская, 1990).

Бодалев тврди дека оценувањето на наставникот никогаш не се јавува како резултат на моментална анализа на изгледот и поведението на само еден ученик. Сите различни искуства на учење и размислување се собрани во неговиот стандард за оценување, кој игра улога на еден вид „мерка“ за оценување (Бодалев, 1970). На овој начин, при оценувањето наставникот истовремено користи две скали за оценување: скалата за оценување од еден до пет и индивидуалната скала за оценување на самиот наставник. Очигледно, неадекватноста на индивидуалната скала за оценување на наставникот ќе се манифестира како преценување или потценување на знаењата на учениците при оценувањето и ќе влијае на стилот на наставникот за оценување на постигнувањата на учениците.

1.3.5. Силови на наставниците за оценување на постигнувањата на учениците

Голем дел од дефинициите за определување на стилот се сведуваат на тоа дека тој ја одразува формално-динамичната, а не содржинската страна на различни психолошки феномени; дава одговор на прашањето како една личност реагира; во што се состои спецификата на индивидуално поведение на човекот и како тоа се манифестира. Динамичната природа на стилот придонесува за активна адаптација на субјектот и се манифестира во неговите индивидуални преференции, во свесен или несвесен избор на една или друга форма на интеракција со физичката и социјалната средина. Главните карактеристики на стилот, пак, вклучуваат и оригиналност, релативна стабилност и можност за корекција.

Стилот на оценување е категорија која е недоволно проучувана во педагошката психологија. Работите, посветени на оваа тема, обично се ограничени на одделни аспекти на оценувањето во ситуации на меѓуличносна интеракција (педагошка комуникација, стил на раководење, оценка на цртите на личноста) или

кон одделни аспекти на когнитивното функционирање и стилот на личноста (Шкуратова, 1994; Сафонова, 2000).

Во голем број трудови, стилот или неговите одделни компоненти се определуваат преку параметрите на субјективната скала за оценување, која се смета како некое апстрактно својство на личноста (Безносков, 1982; Гусев, Измаилов, 1997). Всушност, како „параметри“ се појавуваат конкретни способности за оценување, независно од процедурата за мерење и условувањето од карактеристиките на процесот на оценување, утврдени во процесот на социјализација. Параметрите на субјективната скала за оценување, за која станува збор во повеќето студии (според Безносков, 1982), може да се сведат на следниве компоненти:

- а) опсег на оценувањето (тесна/широка временска скала);
- б) променливост на оценувањето (варијабилност/стабилност) и
- в) насоченост на оценувањето (склоност кон повисока, пониска или неутрална оценка).

Постои еден проблем кој придонесува за неможноста за определување на психолошките содржини на стилот за оценување. Тоа е отсуството на методолошки апарат за мерење на неговите карактеристики. Параметрите од субјективната скала за оценување или се третираат како одделни параметри на когнитивните стилови или се јавуваат по пат на математичка анализа на оценките од испитаниците, содржани во тестовите кои се наменети за дијагноза на други показатели (социјално-психолошки и личносни).

Стилот на оценување е определен како индивидуален комплекс од стабилни методи кои наставникот претпочита да ги користи при процесот на оценување (Владимировна, 2003). Параметрите на методите за оценување не зависат од специфичноста на објектот, се покажуваат при анализа на голем број оценки и се стабилни кај наставниците со формиран стил на оценување. Врз основа на анализа на општите стилски структури кај човекот и структурите за оценување, Владимирова заклучува дека стилот на оценување зазема место помеѓу стилот на обработка на информации за средината и стиловите на организација на однесувањето и дејствувањето, а исто така и помеѓу процесуалното и личносното ниво на оценувањето. Постојат шест карактеристики на оценувањето: валентност, поларизација, опсег, диференцијација, лабилност и проценка, формулирани во теоретско разбирање на нивната психолошка содржина. Карактеристиките на стилот на оценување претставуваат можни начини

на користењето различни компоненти на оценувањето од страна на конкретен субјект. Тие се формираат во процесот на индивидуалниот развој и како искуство на интеракција со околината стабилно се имплементираат во индивидуалниот процес на оценување.

Во зависност од индивидуалната структура на личноста и индивидуалниот развој на функцијата за оценување кај човекот, може да се формираат различни методи за оценување. И покрај тоа, можно е да се случи да не се формира ниту еден метод за оценување. Во тој случај оценувањето се врши врз основа на општите принципи: оценувањето е врз основа на специфичноста на објектот или ситуацијата во која се оценува – ситуацијата се променува и со нив, без било какви специфични карактеристики кои се должат на стилот на оценување.

Според Владимирова, постојат шест достапни мерливи методи на оценувањето, соодветни на основните оценувачки атрибути:

а) валентност – метод на оценување при кој наставникот систематски ги преферира позитивните или негативните оценки;

б) поларизација – метод на оценување при кој наставникот систематски ги преферира поларните или средните оценки;

в) опсег – метод на оценување условен од преферирањето на користење тесен или широк континуум за оценување на различни степени на тежина на знаењата;

г) диференцираност – метод на оценување врз основа на склоноста да се користи големо или мало разнообразие во категориите за оценување;

д) лабилност – метод на оценување каде оценките се менуваат или остануваат стабилни при промени кај објектот и

ѓ) вреднување – метод на оценување при кој се преферира описното или нумеричко оценување.

Со специфична комбинација на методите за оценување се добива стилот на оценување како комплекс од карактеристики со надворешни и внатрешни врски. Преферирањето на користење на еден или друг метод се јавува под влијание на фактори кои се однесуваат на повисоките нивоа на организација на психичките активности, како и на нивото кое е на исто ниво со стилот на оценување. Помеѓу својствата кои се наоѓаат на исто ниво се разликуваат следниве когнитивни стилови: тесен и широк опсег на еквивалентност, широчина на категоријата, когнитивна едноставност/сложеност, флексибилност на когнитивната контрола, импулсивност/рефлексивност, зависност од поле/независност од поле, стил на

емоционално искуство (емоционални црти на личноста) и способност за емоционално реагирање во дадена ситуација. Понеѓу својствата на повисоко ниво се сретнуваат следниве: глобален став кон себеси и кон светот, како и некои други својства на личноста кои не се поврзани со карактерот на оценување (Владимировна, 2003).

Стилот на оценување е дел од општиот систем на психичка регулација кај човекот. Веројатноста за неговото формирање се зголемува во присуство на стабилни параметри на методот за преработка на информации, методот за организација на емоционалниот живот и некои стабилни особини на личноста, каде на прво место доаѓаат односот кон себе и интровертноста/екстравертноста (Владимировна, 2003).

Постојат десет идентификувани стилови на оценување типични за наставници со различен стил на работа:

- *умерено-оптимистички стил* – се јавува кај наставниците кои ги преферираат позитивните и средните оценки од скалата за оценување;

- *умерено-песимистички стил* - се јавува кај наставниците кои ги преферираат негативните и средните оценки од скалата за оценување;

- *категорично-оптимистички стил* - се јавува кај наставниците кои ги преферираат позитивните и крајните оценки од скалата за оценување;

- *категорично-песимистички стил* - се јавува кај наставниците кои ги преферираат негативните и крајните оценки од скалата за оценување;

- *оптимистички стил* – се јавува кај наставниците кои ги преферираат позитивните оценки од скалата за оценување, без изразување на преференции кон крајните или средните оценки од скалата за оценување;

- *песимистички стил* – се јавува кај наставниците кои ги преферираат негативните оценки од скалата за оценување, без изразување на преференции кон крајните или средните оценки;

- *категоричен стил* – се јавува кај наставниците кои го преферираат крајните оценки од скалата за оценување, без изразување на преференции кон позитивните или негативните оценки;

- *умерен стил* – се јавува кај наставниците кои ги преферираат средните оценки од скалата за оценување, без изразување на преференции кон позитивните или негативните оценки;

- *флексибилен стил* – отсуствува преферирање на средните или крајните оценки од скалата за оценување и се служи со тесен опсег на оценки при оценувањето;

- *универзален стил* - отсуствува преферирање на средните или крајните оценки од скалата за оценување и се служи со широк опсег на оценки при оценувањето (Владимировна, 2003).

За поцелосно разбирање на психолошката природа на стиловите на оценувањето, се поставува проблемот за адекватноста на оценката и адаптивноста на стилот за оценување – анализа која покажува дека стиловите на оценувањето се вклучени во процесот на адаптација на човекот кон условите на физичката и социјалната средина. Изразеноста на преферираниот начин на оценување доведува до намалување на адекватноста на оценката, но тоа ја подобрува брзината на процесот на оценување, брзото донесување одлуки и избор на најсоодветните за индивидуална методска адаптација. Еден од показателите за намалувањето на адекватноста на оценката, која произлегува под влијание на стилот на оценување, може да ја искриви оценката доколку е добиена при проверување на знаењата по пат на писмени контролни. За ова сведочат резултатите од корелациона анализа добиени во истражувањето на Безносов, согласно кое опсегот на оценувањето има статистички значајна врска со бројот на неуспеси во формирањето на оценувачкото просудување, а исто така и со изборот на неутрални и неопределени варијанти на одговор од прашалниците за личноста (Безносов, 1982).

Владимировна, за да ја утврди можноста за мерење на стиловите на оценувањето ги разгледала факторите кои создаваат тешкотии за мерење на истите. Во тие фактори спаѓаат: ситуационата проценка, различните видови на оценување, различните објекти на оценување и стандардите за оценување со кои се споредува објектот. За да се неутрализираат сите овие фактори потребно е многу време за прибирање на информации. Од испитаниците неопходно е да се добијат информации за илјадници оценки, избрани на таков начин што ќе се создаде репрезентативен примерок врз основа на кој ќе може да се извлечат заклучоци за степенот на изразеност на секој стил при оценувањето (Владимировна, 2003). Така, за да ги добие основните податоци за дијагностика на стилот, Безносов го анализираше секој од одговорите на стандардните прашалници кои предлагаат скалирање или оценување на одговорите. Но, и во тој случај, избраните одговори не биле репрезентативни за сите разновидни оценки кои ги

дава човекот во различни животни ситуации (Безносос, 1982). Во понатамошната работа за дијагностицирање на стиловите на оценувањето било одлучено да се вклучат определени услови при кои објективната страна на изразување претставува непознат објект, лишен од конкретна смисла, па така да овозможи кај субјектот да се појават првичните, за него, методи на оценување. За разлика од постоечките истражувања, засновани на влијанието на реални резултати, овој пристап подразбира откривање на резултатите кои директно ѝ се припишуваат на оценувачката категорија, при што отсуствува процесот на споредба на објектот со стандардите за оценување и се активираат несвесните параметри во начинот на оценување кои се формирани во субјектот преку процесот на претходното искуство во оценувањето. Идејата да се користи како стимулативен материјал непознат објект, лишен од конкретна смисла, се заснова на следново: Припишување (атрибуција) на категориите за оценување постојано е присутна во секојдневниот психички живот на човекот и претставуваат првична форма на изразување на односите кон новиот, непознат и сложен предмет и феномените на светот кој нè опкружува, при што доаѓа до неочекувано однесување или пројавување на личносните квалитети во постапката. Аналогно, припишувањето (атрибуција) на причини, емоции и оценки произлегуваат во услови кога настанот (или набљудуваниот објект) се согледува како необичен, нејасен и неопределен (Батулин, 1989; Гуревич, Безменова, 1998).

За да се зголеми степенот на определеност и да не се потроши многу време на просудување за она што се случува, човекот користи добро познат начин, наречен објект за оценка кој кај него нема соодветен стандард за оценување. Во ваквиот случај, човекот не дејствува случајно, туку во согласност со својот стил на оценување. Така, ако му се понуди на испитаникот непознат и нејасен објект за оценување, и да се додаде кон него извесни категории на оценување, со цел да се заштеди енергија, испитаникот стремејќи се да создаде јасна претстава за светот, ќе биде принуден да припише оценка, односно да ги пројави своите првични методи за оценување во јасна форма (Гуревич, Безменова, 1998).

1.4. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

1.4.1. Релевантни истражувања на индивидуалниот стил во педагошката дејност

Незадоволството од професијата влијае на резултатите од работата на секој вработен, но ова особено е недопустливо во работата на наставникот каде незадоволството од професијата може да се рефлектира на квалитетот во образованието и воспитувањето на учениците. Можеби, најдобро решени во овој случај е промената на работното место во рамките на професијата, но доколку тоа не е можно, наставникот за да ги избегне конфликтните ситуации, многу често може да се најде во состојба на анксиозност и да развие предиспозиција за појава на неуроза (Вершловский, 1983). Но, тоа ќе се случи само ако професионалната дејност не нуди никакви објективни услови за манифестација на природните особини на субјектот. Доколку такви услови постојат, можно е ефективно формирање на индивидуалниот стил. Според Елканов (1986), во тоа и се состои приспособувањето на човекот кон професијата со посредство на својот индивидуален стил во професионалната дејност. Гуревич (1970) смета дека во педагошката професија постојат голем, ако не и бесконечен број на индивидуални методи кои можат да допринесат за општ успех. Затоа Вјаткина (1979) вели дека задача на секој наставник, доколку тој навистина сака да стигне до врвот на професионалните вештини, е да го избере својот стил на работа во неговата професија.

Прашањето за улогата на личните карактеристики во професионалната дејност на наставникот било поставено одамна. Уште Левитов (1935) укажал дека за успешна работа на наставникот е пожелна комбинација на три основни својства на нервниот систем: сили на процесот на возбуждавање и инхибиција, рамнотеженост и мобилност. Сепак, тоа не значи дека животот избира за наставници само такви лица чиј нервен систем се одликува со значителна сила, рамнотеженост и мобилност на нервните процеси. Помеѓу успешните наставници се сретнуваат претставници со различни типови на нервен систем и соодветен темперамент. И затоа, предлогот на Левитов за тоа дека наставникот може и треба да работи на трансформација на ваквиот тип на повисока нервна дејност во согласност со потребите на својата професија, тешко може да се смета за точен. Според Вјаткина (1979) не треба да се поаѓа од тоа што ќе се направат селективни

стандарди за педагошката дејност, туку појдовна точка да биде пронаоѓањето на оптимални услови на работи за секој наставник.

Индивидуалниот стил на работа на наставникот претставува стабилен систем на способности за дејствување, условени од својствата на нервниот систем. Тој систем служи како ефикасен начин за балансирање на индивидуата со барањата на дејноста. За негово продуцирање потребно е да се стекне искуство, а за тоа потребно е време. Индивидуалниот стил на работа се карактеризира со одреден однос, динамика и исполнување на активностите, при што стилот има општ карактер, односно својствен начин на дејствување за да се пронајде во било која дејност: трудова, педагошка, спортска и т.н. Вјаткина нагласува дека индивидуалниот стил е систем на целесообразни дејствија на способностите кој води кон успешно исполнување на дадената дејност. Во своите студии Вјаткина ја поставила хипотезата дека индивидуалниот стил на работа не се јавува како вроден, односно дека тој може да се произведе во текот на животот стихијно и може да се формира како резултат на целокупното образование. За вториот случај, наставникот е потребно да има висок интерес кон дејноста и активно да бара начини да постигне резултати во работата. За проверка на погоре изнесеното бил направен психолошко-педагошки експеримент за формирање на стил кај идните наставници. Првично Вјаткина го разделила индивидуалниот стил на работа кај наставниците според различни компоненти во рамките на структурата на дејноста: конструктивна, организаторска, комуникативна и гностичка. Овие компоненти се неразделно поврзани меѓу себе, зависат една од друга, имаат меѓусебно влијание и образуваат целосна организација. Тоа е динамичка структура, во која едни компоненти, како клучни, играат главна улога, други се од второстепено значење и потчинети. Недоволниот развој на една од нив може да се компензира со повластен развој на другата компонента. Ниското ниво на развој на сите компоненти, пак, не може да обезбеди педагошки вештини. Структурата на дејноста на наставникот според растот на педагошките вештини може да се разликува: некои компоненти кои се помалку изразени да почнат да растат, а други кои претходно доминирале почнуваат да се губат. Така, настанува пререструктурирање на дејноста.

Преовладувањето на една или друга компонента во дејноста на наставникот, нивната взаемна поврзаност, зависи од типолошките својства на нервниот систем. Затоа, во зависност од водечката улога на конструктивната, организаторската или комуникативната компонента на дејноста, а исто така и од

односот помеѓу ориентационата и имплементационата дејност, Вјаткина (Вјаткина, 1979) разликува *три стила кои се условени од типолошките својства на нервниот систем: организаторско-комуникативен* (својствен на наставници со силен, подвижен тип на нервниот систем), *конструктивно-организаторска* (својствен на наставници со силен, инертен тип на нервен систем) и *конструктивно-комуникативен стил* (својствен на наставници со слаб тип на нервен систем).

Наставниците на разни начини ги организираат учениците на почетокот на часот, во текот на часот со различни техники се постигнуваат високи резултати, применуваат различни методи и имаат разновидни методи на предавање. Во својот труд Вјаткина ги истакнала главните одлики на секој стил и укажала дека индивидуалниот стил на работа кај наставникот се формира постепено, а процесот на негово формирање бара објективна проценка на индивидуалните карактеристики на наставникот. Развивање на индивидуален стил значи да се пронајде соодветен, рационален начин на дејствување кој води кон успешно реализирање на активностите и најдобро откривање на творечката индивидуалност. Понатаму, Вјаткина препорачува да се подобри професионалната подготовка на наставниците и да се намали времето на совладување на педагошките способности со правилно насочени обуки и формирање на индивидуален стил на работа уште за време на факултетското образование. Во оваа насока, авторката спровела експеримент на факултетот за физичка култура. Таа има развиено програма за студенти од трета и четврта година за формирање на индивидуален стил на работа. Оваа програма обезбедувала систем на образовно-воспитна работа со секој студент и имала за цел совладување на методите на часот што ќе соодветствуваат на својствата на нервниот систем на секој студент посебно. Како резултат на експериментот што го спровела Вјаткина било утврдено дека експерименталната група (каде професорот и студентите имаат коинцидентни својства на нервниот систем) студентите лесно го совладувале стилот на работа на наставникот, го следеле како пример и покажале задоволство од предавањата. Во контролната група (каде професорот и студентите немаат совпаѓачки својства на нервниот систем), процесот на поучување бил бавен, се појавиле сложени ситуации и конфликти. Студентите не ретко се фрустрирале од избраната професија. До крајот на наставната практика кај учениците од експерименталната група била забележана појава на изразување на црти на индивидуален стил на работа.

Резултатите од истражувањето кое го спровела Вјаткина ја потврдиле првичната хипотеза и го поткрепиле заклучокот дека формирањето на индивидуалниот стил на работа кај студентите, имајќи го предвид нивниот тип на нервен систем, неговите силни и слаби страни, е еден од начините тие да се подготват за професионална работа и за достигнување на вештини за предавање во иднина (Вјаткина, 1979).

Толочек, предводејќи ја работата за формирање на стил на работа во спортот, донел голем број на одредби кои наоѓаат свое потврдување и при формирањето на индивидуалниот стил на работа кај идните наставници (Толочек, 1984, 1994). Прво, врската помеѓу наставникот и ученикот, особено во релевантните стилови на работа на тренерот и спортистот, се јавува како фактор кој го определува резултатот на ученикот, фактор кој не е помалку важен од индивидуалните карактеристики и природната надареност за бавење со таа дејност. Второ, различните методи за обука имаат различно влијание на психофизиолошката состојба и резултатите на дејноста кај луѓето со различни индивидуално-психолошки карактеристики. Трето, тенденцијата на наставникот, кој владее со конкретни индивидуални карактеристики на определен стил на работа води во насока на избор на учениците. Често, најпродуктивните спортисти се слични со тренерот во однос на типот на нервниот систем и го користат истиот стил на работа (Толочек, 1991). Во рамки на психолошката анализа, Толочек забележува дека проблемот на интеракција помеѓу наставникот и ученикот долго време бил игнориран. Во врска со педагошката дејност, дадените податоци од спортската дејност, биле потврдени и во истражувањето на Вјаткина.

Истражувањето на индивидуалниот стил на работа кај наставниците и неговото формирање добиле свое разрешување и во истражувањето на Петрова (1982). Според нејзиното сфаќање, индивидуалниот стил во наставната дејност се однесува на тоа какви индивидуални способности и техники се најсоодветни за наставниците со различни типолошки карактеристики. Врз основа на општото сфаќање на индивидуалниот стил, авторката го дефинира *индивидуалниот стил на работа* на наставникот како *конкретен систем на способности во педагошката дејност, условен од личните особини и развиен со активен, позитивен став на личноста кон дејноста.*

Резултатите од истражувањето спроведено од Петрова послужиле за согледување на два спротивставени стила на работа кај наставниците: „инертен“ и „флексибилен“ и трет стил кој се наоѓа на средина помеѓу овие два стила.

Класификацијата била спроведена врз основа на основните својства на нервниот систем. Потпирајќи се на овие стилови, Петрова си поставила задача да ги формира истите кај професорите во средните училишта. Реализацијата на оваа задача е можна, смета авторката, само врз основа на одредени знаења и вештини. Со нивно владеење, човекот може да избере еден стил кој најдобро одговара на неговите индивидуално-типолошки карактеристики. Петрова, исто така, смета дека индивидуалниот стил треба да се разгледува во врска со позитивниот став на индивидуата кон дејноста. Позитивниот став кон работата се јавува како поттик, овозможувајќи креативно истражување на организацијата на работа, која ќе придонесе за поуспешно да се најдат и исползуваат индивидуалните особини, карактеристични за тој човек (Петрова, 1982).

Аминов избрал друг начин на истражување на индивидуалниот стил на работа кај наставниците (Аминов, 1997, 1998, 1994). Во својата работа тој се раководи од истражувањата на Рајнсонс кој направил поделба на типови на наставници според двата биполарни параметри на поведението при подготовката и спроведувањето на часот: методски (рационален) и емоционален (импровизиран). Според него, наставникот од типот Y (академски стил) се интересира, првенствено, за интелектуалниот развој на учениците. Во согласност со содржината што се изучува по предметот, тој доследно работи според разработената програма, има строги барања од учениците, внимателно проверува колку е усвоен материјалот, се држи на дистанца, пристапот кон учениците му е строго професионален. Наставникот од типот X (стил на емоционална поддршка), пред сè, е заинтересиран за развојот на личноста на ученикот и се раководи од емоционалните и социјалните фактори при развојот. Флексибилно се придржува кон програмата и не се ограничува само на содржината на изучуваниот предмет. Тој се карактеризира со леснотија, индивидуален пристап, искреност и пријателски тон на комуникација (Аминов, 1994, 1997). Колку е поблиску наставникот со својот стил до методскиот (академски стил) или емоционалниот (импровизиран) стил на предавање, толку е повисок степенот на неговото влијание врз учениците. На крајот, поведението на учениците е определено од поведението на наставникот (неговиот стил), па поради тоа, според мислењето на Аминов и други автори, дејствува како неопходен услов за дидактичката интеракција.

Резултатите од истражувањето на природните предуслови на педагошките стилови X и Y кај наставниците во основно училиште покажале дека наставниците од типот Y се покажале како поинтровертни, послушни, со ниско ниво на

мотивација за достигнување, неемпатични, но посоодветни за општествените стандарди на ефикасност во основните училишта. Наставниците од основните училишта од типот X се покажале поекстремни, доминантно-независни, емпатични и со високо ниво на мотивација за достигнување, но помалку соодветни според социјалните општествените стандарди за работа во основните училишта.

Во своите подоцнежни истражувања, Аминов на веќе означените два типа на наставници X и Y го додава и типот Z. Според неговото мислење, тоа се креативни и иновативни наставници. Тие се обидуваат да ги инспирираат учениците, да ја разбудат во нив способноста за целосно да се открие нивната творечка наклонетост. Овие наставници не се грижат за развојот на интелектуалните способности во ограничена, традиционална смисла. Нивното проверување е нееднакво според строгоста. Кон учениците често се однесуваат субјективно. Аминов потенцира дека сите три типа на наставници можат да бидат одлични во својата професија. Типот Y дава подобри знаења и ја надгледува нивната асимилација; типот X подобро од било кој создава чувство на сигурност и доверба; типот Z става акцент на разбирање на проблемите на своите ученици (Аминов, 1998).

Кагалњак и Мељник (Кагальняк, Мељник, 1986) напомуваат дека успехот на образовно-воспитната дејност во училиштата зависи од многу фактори, но пред сè, од наставникот. Меѓу личните квалитети на наставникот, особено значење имаат таквите индивидуално-психолошки својства како темпераментот, карактерот, способностите, кои е неопходно да се знаат и да се земат предвид: потпирање на позитивните црти и ограничување на негативните. Според нивното мислење, врз основа на карактеристиките на темпераментот на наставникот се формира индивидуалниот стил на работа, односно таков индивидуален систем на примена и методи на дејствување кои најдобро одговараат на психолошките карактеристики на наставникот и се најефикасни за постигнување на подобри резултати во наставната дејност. Една од основните задачи се состои во надминувањето на негативните страни на темпераментот и исползување на позитивните.

Според мислењето на Жуванов (1993), стилот на педагошката дејност е еден од најважните психолошки фактори за обезбедување на ефикасноста во дејноста на наставникот, во развојот, едукацијата и формирањето на личноста на ученикот. Под *индивидуален стил на работа на наставникот*, авторот подразбира *индивидуални особини на целосен, релативно стабилен систем на*

способности, методи и техники на влијание на наставниците врз учениците со цел да се постигнат високи резултати во образованието и воспитуанието. Во своите трудови тој го опишал моделот на стилот на работење на наставникот. Моделот се заснова на дводимензионален пристап кон стилот на работење и е разработен во контекст на управување со дејноста. Шематскиот опис на моделот подразбира постоење на два вектори кои се нарекуваат „*сили на линијата*“ и ја одразуваат ориентацијата на личноста на наставникот во педагошката дејност на предметот и на учениците. Првата „сила на линијата“ води кон постигнување на резултати во учењето, без оглед на учениците, без учество на нивните индивидуални карактеристики, мотиви и потреби. Втората „линија на силата“ се однесува на наставникот кој е ориентиран кон учениците и кон создавање пријателски односи со нив; при тоа, тој отстапува од целите на часот, рамнодушен е кон процесот на учење и неговите резултати. Значајно е што двете „линии на силата“ се наоѓаат во дијалектичка поврзаност која се манифестира во различни стилови на дејноста. Со други зборови, *во зависност од односите на силите на ориентација на наставникот кон предметот и кон учениците, се менува и неговиот стил на работа.*

Согласно со моделот на стилот на работа на наставникот, големо влијание на наставникот може да се достигне само во случај кога неговиот стил на работа се карактеризира со висока ориентираност кон учениците и кон предметот. Тоа е најдобар, перспективен стил на работа на наставникот, при што можат да бидат достигнати педагошките цели. Како резултат на експерименталното истражување, Жуванов идентификува девет различни стилови на работа на наставниците кои се разликуваат меѓу себе со различни дијапазони на фокусирачко ниво: високо (В), средено (Ср), ниско (Н) и нивните комбинации. Тоа дало можност да се разделат стиловите на *поларни* – во кои хипертрофира или еден од правците или двата и *медијални* каде постои недоволно изразување (или средно се изразува) некој правец. На првата група се однесува стилот со висока ориентираност кон предметот и учениците; висока ориентираност кон предметот и ниска ориентираност кон учениците; ниска ориентација кон предметот и висока кон учениците; ниска ориентација кон предметот и кон учениците. Кон втората група припаѓаат стиловите со висока ориентација кон предметот и средна кон учениците и обратно; средна насоченост кон предметот и кон учениците; средна кон предметот и ниска кон учениците и обратна распределба.

Суботин (Субботин, 1987) ја поставил следнава хипотеза: за да се опише стилот на педагошката дејност, неопходно е да се земе само извршната фаза од дејноста на наставникот, како фаза која најдобро го одразува процесот на непосредна интеракција помеѓу наставникот и ученикот. Во врска со ова, авторот ги дава следниве критериуми за евалуација: должина на фазите од наставниот час, нивниот редослед (од потешко кон полесно или обратно), оценка на самостојноста на учениците за време на часот, употребата на нагледни средства, дистанцирано или контактено место при етапите на поучување. Но, ваквиот пристап, се смета за недоволно оправдан бидејќи ја зема предвид само извршната фаза и врз основа на неа ја сведува оценката за стилот на дејноста на човекот како чисто механичка оценка на неговото дејствие. При тоа, не се зема предвид токму она што го поттикнува наставникот да ги користи тие или други средства и методи на наставата.

Гончаров (1991) го определува *индивидуалниот стил на работа* како *свкупност на единствени манифестации на наставникот како личност, човек и професионалец, каде органски се поврзани меѓусебно сите патишта, принципи, методи, техники и средства, способности и форми на педагошкото влијание, преплетени во нешто цело*. Индивидуалното во дејноста на наставникот – тоа се посебни, единствени карактеристики на надворешната и особено на внатрешната слика, кои се специфични за наставникот и според кои тој се разликува од другите наставници. Тие се суштествени, индивидуално-неповторливи карактеристики, стожерни се и имаат личен карактер. Но, *стилот* – *тоа е и спојување на индивидуалното со типичното, тоа што е суштествено за наставникот како претставник на образованието во определена епоха*.

Наставникот владее со определен индивидуален стил кој доаѓа во пресрет на општите методи, но со тоа не навлегува во конфликт со науката, туку ја надополнува и збогатува. Тоа може да се изрази во следниве области: педагошки иновации: пронаоѓање на нови начини, методи, средства, облици и техники. Втората област се однесува на користење на она што е откриено од другите, но тоа е обединето во нешто што е индивидуално, целосно и секако, дополнето со личноста на наставникот. Но, стилот на наставникот не е само педагошко или методичко поведение. Освен надворешната слика, интелигенцијата, моралот, граѓанските вештини и уметноста, големо значење има и мислењето за наставникот дадено од страна на учениците. За разлика од Суботин, Гончаров обрнува големо внимание на личните квалитети на наставникот. Ваквата

хиперболизација исто така е неприфатлива, бидејќи при анализа на стилот неопходно е да се согледаат сите страни и компоненти на дејноста на наставникот.

Најдобро претставување на индивидуалниот стил на работа на наставникот било предложено во трудовите на Маркова и Никонова (Маркова, 1993; Маркова, Никонова, 1987; Маркова, 1983, Никонова, 1986). *Стилот на педагошката дејност е интегративна карактеристика*, затоа, во своите истражувања, авторките поаѓаат од обединувањето на содржинските и формално-динамичните карактеристики на индивидуалниот стил на дејност и го покренале прашањето за нивна интеракција во педагошката работа на наставникот. Според нивното мислење, индивидуалниот стил на педагошката дејност треба да се разгледува како комбинација на следниве компоненти: *мотивација за дејноста* - која е изразена во ориентацијата на наставникот кон одделни страни на образовно-воспитниот процес; *целите* - кои се манифестираат во карактерот на планираните наставни активности; *методите и нивната имплементација и техниките на оценување на резултатите од работата*.

Со оглед на овие компоненти, во однос со ориентационата, имплементаторната и контролната фаза на педагошката дејност, Никонова (1986) препознала **содржински и динамички карактеристики на индивидуалниот стил**, а исто така и **карактеристики насочени кон резултатите од наставната дејност** (табела 1).

Табела 1: Карактеристики на индивидуалните стилови на педагошката дејност кај наставниците

Содржински карактеристики на индивидуалниот стил	Динамички карактеристики на индивидуалниот стил	Карактеристики насочени кон резултатите од наставната дејност
1) Доминантна ориентација на наставникот кон резултатите од учењето и наставниот процес	1) Флексибилност – традиционализам	1) Ниво на познавање на учениците
2) Адекватност – неадекватност во планирањето на воспитно-образовниот процес	2) Импулсивност - претпазливост	2) Карактер кој развива интерес кај учениците за изучување на предметот

* Табелата продолжува на следната страна

Содржински карактеристики на индивидуалниот стил	Динамички карактеристики на индивидуалниот стил	Карактеристики насочени кон резултатите од наставната дејност
3) Ефикасност – конзервативност во користењето на наставни средства и методи	3) Стабилност – нестабилност во однос на менување на ситуацијата	3) Формирање навика за учење кај учениците
4) Рефлексивност - интуитивност	4) Стабилна емоционална состојба – нестабилен емоционален однос кон учениците	
	5) Присуство – отсуство на личен страв	
	6) Ориентациона рефлексија во непријатна ситуација: кон себе, кон околностите, кон другите	

Врз основа на тоа што е прикажано во табелата, од различните забележани стилови во училишната практика, Маркова и Никонова идентификувале четири најкарактеристични – од кои два се јавуваат како поларни: емоционално-импровизаторски (ЕИС), рационално-методски стил (РМС), и два медијални: емоционално-методски стил (ЕМС) и рационално-импровизаторски стил (РИС) (Зимняя, 2000, Кан-Калик, 1987, Никонова, 1986 и Фридман, 1998).

Во едно експериментално истражување на индивидуалните стилови на работа кај наставниците филолози, Маркова и Никонова (1987) истакнале дека во практиката поларните стилови се среќаваат помалку од медијалните. Во однос на фокусираноста кон резултатите од наставната дејност како најефикасни се јавуваат медијалните стилови: наставниците со доминантни медијални стилови достигнуваат високи резултати и во исто време развиваат кај учениците трајни навика за учење, а предизвикуваат и интерес кај учениците за дадениот наставен предмет. Сепак, сите наставни стилови се карактеризираат со задоволителни резултати и покрај разликите помеѓу нив, одговараат на општите барања кои ги поставува педагошката дејност. При овој случај, задоволителното, но не доволно високото ниво на едни показатели на резултатите се компензира со присуство на други, многу високи карактеристики.

Распределбата на резултатите е особено важна во педагошката дејност. Дејноста на наставникот и учениците во наставниот процес се јавува како заедничка. Оваа специфичност на педагошката работа бара изнаоѓање на оптимални варијанти на организација на педагошката работа, бидејќи наставните

активности и комуникацијата можат да обезбедат самоактуализација на личноста од позиција на максимален психолошки комфор и да бидат апсолутно неефикасни во однос на надворешните нормативи.

Од наведеното може да се заклучи дека индивидуалниот стил на работа на наставникот се формира во процесот на образование и воспитание и се развива на повисоко ниво преку реализацијата на педагошката дејност. Индивидуалниот стил на работа на наставникот може да биде предмет на формирање и самоформирање. Најкомплетно тој се појавува при позитивен однос на наставникот кон својата работа, кога постои интерес, креативност, кога наставникот е во потрага по ефикасни начини и методи кои ќе помогнат да постигне најдобри резултати, кога ја анализира својата работа, можностите, резултатите од работата и ги утврдува условите за успешна реализација на наставниот процес. Следствено на тоа, индивидуалниот стил на работа на наставникот е динамичен систем кој постојано се гради, систем на методи на педагошката дејност кои обезбедуваат оптимална интеракција помеѓу наставникот и учениците во воспитно-образовниот процес.

1.4.2. Релевантни истражувања на особините на личноста на наставникот кои влијаат на оценувањето

Теоретските и експериментални истражувања на оваа тема се фрагментарни и често се изградени врз основа на анализа на одделни личностни карактеристики на наставниците. Сепак, со генерализација и синтеза на литературата може да се идентификуваат основните насоки за решавање на овој проблем.

Голем придонес во изучувањето на карактеристиките на оценувањето дале долгогодишните истражувања на оценувачките вештини (Јакобсон.,1969; Коломинский, Березовин,1977; Кузьмина.,1980; Кулюткин,1981; Усанов, Кузнецов, Красновский, 1990). Истражувачите, посветени на професионалните вештини за оценување, составиле листа на техники кои во одреден степен ги разоткриваат различните страни на оценувањето како дејност на наставникот. Истражувањата на индивидуалните карактеристики на оценувањето од овие теоретски позиции му помогнале на Доманов да ја распредели структурата на оценувањето во три компоненти. Првата компонента се однесува на брзината на оценувањето и е

составена од следниве показатели: брзина на оценувањето за време на часовите, време за избор на ученик при проверувањето и вкупен број на оценки. Втората компонента ја отсликува тензијата и вклучува: број на оценети ученици за време на часот, број на прозвани ученици за време на проверувањето и тежина на поставените прашања. Третата компонента е варијабилна и ги содржи следниве показатели: максимално количество на видови оценки по ученик и варијабилност на општото количество оценки за време на часот (Доманов, 1991).

Доманов востановил и доминантно влијание на нервниот систем врз карактеристиките на оценувањето кај наставниците. Директна корелациона зависност ги поврзува силите на нервните процеси за возбудување и компонентите кои ја отсликуваат брзината и тензијата при оценувањето. На ист начин се поврзани и подвижноста на нервниот систем со варијабилната компонента.

Карактеристиките на оценувањето се определени и од стилот на раководење (Бодалев, 1983; Гатанов, 1990; Ершова, 1985; Коломинский, Берзовин, 1977; Коротаев, Тамбовцева, 1990; Маслова, 1973; Рябченко, 1994). Стилот на раководење во наставната дејност го „карактеризираат стабилна комбинација на задачи, средства и методи на воспитно-образовниот процес и се определува од страна на психо-физички особини на личноста на наставникот и минатото искуство“ (Маркова, 1993, стр.53).

Бодалев ги идентификувал стилите на раководење кај наставниците и ги означил со следниве карактеристики: „автократски“ стил, кај кого многу почесто отколку кај другите стилови се појавува негативен однос кон учениците и потценување на знаењата на учениците; „либералниот“ стил на раководење се карактеризира со преценување на знаењата на учениците како последица на попустливоста од страна на наставникот; наставниците, пак, со „демократски“ стил ги оценуваат учениците најадекватно (Бодалев, 1983). Кузмин ги карактеризира наставниците со автократски стил со жестока нарав. Овие наставници својата состојба ја проектираат на другите и ги оценуваат учениците од сопствено гледиште. Наставниците со демократски стил на раководење имаат позитивен однос кон луѓето и даваат објективни оценки (Кузьмин, 1987). Според Безносков, наставниците со автократски стил на раководење многу повеќе оценуваат со негативни оценки, даваат неконструктивни критики и нивното оценување е субјективно, стереотипно и ригидно (Безносков, 1982, стр. 43).

Според тоа, стилот на раководење влијае на формирањето на индивидуалниот стил на оценување кај наставниците. Индивидуалниот стил на

оценување се изразува во тенденцијата за преценување или потценување на знаењата на учениците при оценувањето. Наставниците кои ги преценуваат знаењата на учениците се одликуваат со следниве карактеристики: великодушност, стремеж кон оценување со позитивни оценки, либерализам во оценувањето, доминација на награди за сметка на казни, желба почесто да се пофалат учениците отколку да се критикуваат (Безносков, 1982, стр. 64). Наставниците кои ги потценуваат знаењата на учениците се одликуваат со пристрасност, желба за потценување, негирање и доминација на казните за сметка на наградите. Наставниците кои најчесто ја користат неутралната зона во оценувањето се одликуваат со такви својства на личноста како централна тенденција, избегнување на крајните значења на скалата за оценување, амбивалентност, страв или немање желба за оценување (Безносков, 1982, стр. 65).

Доманов во едно експериментално истражување открил директна корелациона зависност помеѓу високиот степен на објективизам во оценувањето и личните карактеристики како: високо ниво на самодоволност, независност, самостојност при донесувањето решенија, отсуство на зголемена вознемиреност и тензија, проникливост и внимателност. Со оглед на горенаведеното може да се заклучи дека оценката се јавува како показател за професионализмот на наставникот (Доманов, 1991).

Важен фактор на професионализмот на наставникот, според Реан, е добро развиената социјално-психолошка толеранција која јасно се манифестира во ситуации на проверување и оценување. Толерантните наставници им оставаат на учениците поголеми можности за реализација на нивните знаења во вид на одговор и се објективни при оценувањето.

Митина смета дека на процесот на оценување влијаат такви професионално значајни квалитети на наставникот како што се: педагошката насоченост, педагошкото мислење, педагошката рефлексивност и педагошкиот такт (Митина, 1994). Семанов во своите истражувања докажал дека познавањето на сопствените предности и недостатоци му овозможуваат на наставникот висок професионализам. Разбирањето на слабите страни на нивната работа и намерата да ги корегираат не ја нарушуваат нивната целокупна позитивна самодоверба. Наставниците со ниска професионална самодоверба имаат чувство на незаштитеност, негативно ги перципираат учениците преку призмата на сопственото искуство, најчесто имаат автократски стил на раководење кој се манифестира во потценување на знаењата на учениците (Митина, 1994).

Меѓу причините за негативно влијание на објективноста во оценувањето Баранов ги набројува следниве личносни одлики: депресивност, раздразливост, срамежливост и емоционална лабилност, кои заедно се индикатори за висока фрустрираност (Баранов, 1995).

Истражувањата на карактеристиките на педагошката оценка од социјално-психолошки аспект претставуваат посебна група. Како централен проблем тука се јавуваат социјалните стереотипи кои се манифестираат во перцепцијата на наставникот на учениците во зависност од нивните успеси. Со проучувањето на закономерностите на оценувањето на учениците со различен успех, Ананјев заклучил дека како правило позитивно се стимулираат и охрабруваат јаките и средно јаките ученици, а недоволно се стимулираат или воопшто не се стимулираат средно слабите и слабите ученици (Ананјев, 1980, стр. 219). Овој праволиниски однос помеѓу мерките на влијание и училишниот успех Ананјев смета дека е штетен за воспитувањето на учениците. Поради едностраноста во стимулирањето на учениците за постигнување на училишен успех се јавува и едностраност во формирање на самодовербата (Ананјев, 1980, стр. 220).

Кај наставникот, под влијание на сопственото искуство, се создаваат специфични педагошки стереотипи: „одлични ученици“, „слаби ученици“ и т.н., тврди Реан. Наставникот претпоставува присуство на одредени квалитети кај учениците кои ги карактеризирал како „одлични“ уште на првата средба со нив. Притоа Реан истакнува дека сите стереотипи во оценувањето носат „субјективно-индивидуален карактер“ (Реан, 1996, стр. 26). Појавата на вакви стереотипи кај наставниците се потврдени и во студиите на Џејмс, Бочаров, Бодалев и Јадов (Джејмс, 1905; Бочаров, 1959; Бодалев, 1970; Јадов, 1979).

Постои и друг феномен на кој се обрнува внимание во неколку студии. Во групата „неуспешни ученици“ наставниците често ги вбројуваат и немирните и хиперактивните ученици. Учениците, пак, кои демонстрираат потчинетост, почитување на укажувањата и забелешките од страна на наставникот се сметаат за просперитетни и успешни (Реан, 1996, стр. 26).

На оценувањето на постигнувањата на учениците може да влијаат и емоционално-естетските стереотипи кои се манифестираат во зголемување или намалување на оценките на учениците со надворешна привлечност (Реан, 1994).

Стереотипизацијата може да се појави и при оценување на мотивацијата на учениците. Според Ананјев, наставниците ја преценуваат мотивацијата на одличните ученици, а ја потценуваат мотивацијата на слабите ученици.

Албуханова-Славскаја нагласува уште една карактеристика на личноста на наставникот која влијае на оценувањето, а тоа е отсуство на „атрибутивна проекција“ – очекуван однос на ученикот кон себе, па така ученикот од субјект во интеракција станува објект управуван од влијанието на наставникот. Според ова истражување, ваквото влијание на наставникот најмногу е распространето во основните училишта. Колку повеќе ученикот се јавува како субјект, толку му е потешко наставникот да ја одржи дисциплината во класот, доколку нема искуство во раководењето со група. Па затоа, наставникот често прибегнува кон ниски оценки во вид на казна за поведението или непослушноста на учениците (Албуханова-Славская, 1995).

1.4.3. Релевантни истражувања кои се однесуваат на полот, работното искуство, научната област на која припаѓа наставниот предмет и критериумите за оценување на постигнувањата на учениците

Релевантните истражувања кои се однесуваат на полот на наставникот, работното искуство и научната област на предметот кој наставникот го предава укажуваат на манифестирање на овие фактори врз начинот на оценување на наставниците. Но, во поголем дел од овие истражувања се посочени и други релевантни фактори кои влијаат на оценувањето. Како други релевантни фактори се посочени и карактерните црти на личноста на наставникот (од кои зависи изборот на индивидуалниот стил на работа на наставникот), потоа карактерните црти на личноста на ученикот и успешноста на интеракцијата помеѓу наставникот и ученикот.

Ли и Маркс ги истражувале разликите во начинот на оценување кај наставниците од машки и женски пол. Според резултатите од нивната студија, наставниците од женски пол при донесувањето одлука за оценка на постигнувањата на учениците внесуваат поголема доза на емпатија и емоции отколку наставниците од машки пол. Наставниците од машки пол, при оценувањето, им придаваат поголем приоритет на знаењата на учениците, додека пак, наставниците од женски пол, при оценувањето, освен знаењето, земаат предвид и други фактори кои влијаат на ученикот во моментот на проверувањето на неговите постигнувања, како на пример: психолошката состојба на ученикот, социјалните услови во кои ученикот живее и учи, мотивираноста за наставниот

предмет и способноста на ученикот за совладување на наставниот материјал (Lee and Marks, 1995).

Истражувањето на Гринваилд, Хеџис и Лејн докажува позитивна корелација помеѓу годините на работното искуство на наставникот и степенот на објективност на наставникот при оценување на постигнувањата на учениците. Според оваа студија, наставниците со повеќе од пет години работно искуство се чини дека се пообјективни при оценувањето отколку наставниците со помал работен стаж. Неискуството во наставната професија се покажало како причина за присуство на субјективноста во оценувањата на постигнувањата на учениците. Исто така, податоците од ова истражување укажуваат на позитивна поврзаност помеѓу годините работно искуство на наставникот и училишниот успех на учениците (Greenwald, Hedges, and Laine, 1996). Слични податоци се добиени и во истражувањето на Ривкин, Ханушек и Кеин. Имено, учениците на кои им предаваат искусни наставници остваруваат значително повисоки достигнувања, од учениците на кои им предаваат наставници со работно искуство во наставната професија од една до три години (Rivkin, Hanushek, and Kain 2005).

Изучувајќи ја психологијата на педагошката оценка, Ананјев спровел истражување при кое извршил 300 набљудувања на наставни часови во основно училиште на кои наставниците ги оценувале постигнувањата на учениците. Во рамките на овие наставни часови биле спроведени 1133 оценувања по предмети со различна научна област: математика, мајчин јазик, странски јазик, биологија, физика, математика, хемија географија, музичко и техничко образование. Оценувањето било спроведено од наставници со различна специјалност, различна квалификација и различна должина на работен стаж. Резултатите од ова истражување укажуваат на значајна разлика во оценувањето кај наставниците од различна специјалност, со различна квалификација и работно искуство и тоа според следниве параметри: број на оценувања, методи на оценување и видови на оценување.

Сепак, според истражувањето на Ананјев, постојат разлики и во начинот на оценување спроведено од наставниците кои имаат исти квалификации, исто работно искуство (во просек од 15 до 22 години работен стаж) и предаваат ист наставен предмет. Ананјев заклучува дека тоа се должи на низа психолошки моменти кои го карактеризираат самиот наставник, формираните карактерни црти на личноста на наставникот, составот на учениците, профилот на класот, способноста за интеракција помеѓу наставникот и учениците во наставниот процес,

способност на наставникот да развие интерес кај учениците, ниво на познавање на учениците и условите во кои тие живеат, диференциран пристап кон учениците во смисла на број на интервенции и општи критериуми за оценување на учениците (Ананьев, 1980, стр.180-186).

1.5. ИСТРАЖУВАЧКИ ХИПОТЕЗИ

Во трудот се поставени четири хипотези. Првата, хипотеза А, произлегува непосредно од предметот на истражување. Хипотезите Б, В и Г произлегуваат од други варијабли кои се од интерес за предметот на истражување: полот на наставникот, работното искуство на наставникот и научната област на предметот кој наставникот го предава.

Хипотеза А: Наставниците со различен индивидуален стил на работа преферираат различни критериуми за оценување на постигнувањата на учениците.

Испитувањето за изборот на критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различен стил на работа е поттикнато од теориите на Михеев, Бодалев, Реан и Ершова, како и од резултатите на неколку истражувања:

Во зависност од индивидуалната структура на личноста и индивидуалниот развој на функцијата за оценување кај човекот, може да се формираат различни методи за оценување. И покрај тоа, можно е да се случи да не се формира ниту еден метод за оценување. Во тој случај оценувањето се врши врз основа на општите принципи: оценувањето е врз основа на специфичноста на објектот или ситуацијата во која се оценува – ситуацијата се променува и со нив, без било какви специфични карактеристики кои се должат на стилот на оценување (Ершова, 1985).

Бодалев тврди дека оценувањето на наставникот никогаш не се јавува како резултат на моментална анализа на изгледот и поведението на само еден ученик. Сите различни искуства на учење и размислување се собрани во неговиот стандард за оценување, кој игра улога на еден вид „мерка“ за оценување (Бодалев, 1970). На овој начин, при оценувањето, наставникот истовремено

користи две скали за оценување: скалата за оценување од еден до пет и индивидуалната скала за оценување на самиот наставник. Очигледно, неадекватноста на индивидуалната скала за оценување на наставникот ќе се манифестира како преценување или потценување на знаењата на учениците при оценувањето и ќе влијае на стилот на наставникот за оценување на постигнувањата на учениците.

Михеев забележува дека „колку што постојат наставници, толку постојат и системи од правила според кои се оценуваат знаењата на учениците“ (Михеев, 1986, стр.17). Ова се случува поради нискиот степен на формализација на критериумите за оценување – тие не се структурирани, но исто така поради нееднаквите интервали во скалата за оценување. Така, големината на интервалот од 4 до 5 не е еднаква на големината на интервалот од 3 до 4. Несовершенство на скалата за оценување ја намалува објективноста во оценувањето.

„Шемите“ за оценување кои наставникот ги стекнува со искуството го забрзуваат процесот на решавање на проблемските ситуации со кои наставникот може да се соочи при процесот на оценување. Во врска со тоа Реан забележува дека педагошките стереотипи, кои обично се сметаат како пречка во педагошката дејност, можат да играат и позитивна улога доколку наставникот е свесен за опсегот на нивната применливост и доколку ги разбира механизмите на нивното дејствување.

Истражувањата на Бодалев, Гатанов, Ершова, Маслова и Рабченко укажуваат дека критериумите за оценување на постигнувањата на учениците се определени и од стилот на наставникот за раководење со класот (Бодалев, 1983; Гатанов, 1990; Ершова, 1985; Коломинский, Берзовин, 1977; Коротаев, Тамбовцева, 1990; Маслова, 1973; Рябченко, 1994).

Во врска со соопштените наоди од релевантните истражувања очекуваме наставниците со различен стил на работа да не користат исти критериуми за оценување на постигнувањата на учениците.

Хипотеза Б: Наставниците со различен пол преферираат различни критериуми за оценување на постигнувањата на учениците.

Испитувањето за изборот на критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците од различен пол е поттикнато од резултатите на следниве истражувања:

Ли и Маркс ги истражувале разликите во начинот на оценување кај наставниците од машки и женски пол. Според резултатите од нивната студија, наставниците од женски пол при донесувањето одлука за оценка на постигнувањата на учениците внесуваат поголема доза на емпатија и емоции отколку наставниците од машки пол. Наставниците од машки пол, при оценувањето, им придаваат поголем приоритет на знаењата на учениците, додека пак, наставниците од женски пол, при оценувањето, освен знаењето, земаат предвид и други фактори кои влијаат на ученикот во моментот на проверувањето на неговите постигнувања, како на пример: психолошката состојба на ученикот, социјалните услови во кои ученикот живее и учи, мотивираноста за наставниот предмет и способноста на ученикот за совладување на наставниот материјал (Lee and Marks, 1995). Според тоа, наставниците од женски пол земаат предвид повеќе критериуми при оценувањето на постигнувањата на учениците, отколку наставниците од машки пол.

Во врска со соопштените наоди од релевантните истражувања очекуваме наставниците и наставничките да не користат исти критериуми за оценување на постигнувањата на учениците.

Хипотеза В: *Наставниците со различно работно искуство преферираат различни критериуми за оценување на постигнувањата на учениците.*

Испитувањето за изборот на критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различно работно искуство е поттикнато од резултатите на следниве истражувања:

Божко, во своето истражување дошол до резултати кои укажуваат на тоа дека со растот на професионалниот идентитет, со запознавање на сопствените предности и недостатоци кај наставниците доаѓа до редефинирање на постојните критериуми и стандарди за оценување (Божко, 1989).

Истражувањето на Гринваилд, Хеџис и Лејн докажува позитивна корелација помеѓу годините на работното искуство на наставникот и степенот на објективност на наставникот при оценување на постигнувањата на учениците. Според оваа студија, наставниците со повеќе од пет години работно искуство се чини дека се пообјективни при оценувањето отколку наставниците со помал работен стаж. Неискуството во наставната професија се покажало како причина за присуство на субјективноста во оценувањата на постигнувањата на учениците. Исто така,

податоците од ова истражување укажуваат на позитивна поврзаност помеѓу годините работно искуство на наставникот и училишниот успех на учениците (Greenwald, Hedges, and Laine, 1996). Слични податоци се добиени и во истражувањето на Ривкин, Ханушек и Кеин. Имено, учениците на кои им предаваат искусни наставници остваруваат значително повисоки достигнувања, од учениците на кои им предаваат наставници со работно искуство во наставната професија од една до три години (Rivkin, Hanushek, and Kain 2005).

Во врска со соопштените наоди од релевантните истражувања очекуваме наставниците со различна должина на работен стаж да не користат исти критериуми за оценување на постигнувањата на учениците.

Хипотеза Г: *Наставниците кои предаваат предмети од различни научни области преферираат различни критериуми за оценување на постигнувањата на учениците.*

Испитувањето за изборот на критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците кои предаваат предмети од различна научна област е поттикнато од резултатите на следниве истражувања:

Истражувањата на Ананјев, во врска со критериумите за оценување на постигнувањата на учениците кај наставници кои предаваат предмети со различна научна област: математика, мајчин јазик, странски јазик, биологија, физика, математика, хемија географија, музичко и техничко образование, укажуваат на значајна разлика во оценувањето кај наставниците од различна специјалност, со различна квалификација и работно искуство и тоа според следниве параметри: број на оценувања, методи на оценување и видови на оценување (Ананјев, 1980, стр.180-186).

Во врска со соопштените наоди од релевантните истражувања очекуваме наставниците кои предаваат предмети од различна научна област да не користат исти критериуми за оценување на постигнувањата на учениците.

1.6. ВАРИЈАБЛИ

Индивидуални стилови на работа кај наставниците

Под индивидуален стил на работа на наставникот се подразбираат индивидуално-типолошки особини на целосен, релативно стабилен систем на способности, методи и техники со кои наставниците влијаат врз учениците со цел да постигнат високи резултати во образованието и воспитанието (Жуванов, 1993).

Најдобро претставување на индивидуалниот стил на работа на наставникот било предложено во трудовите на Маркова (1983, 1987 и 1993) и Никонова (1986). Според нивното мислење, индивидуалниот стил на педагошката дејност треба да се разгледува како комбинација од следниве компоненти: мотивација за дејноста, која е изразена во ориентацијата на наставникот кон одделни страни на воспитно-образовниот процес; целите, кои се манифестираат во карактерот на планираните наставни активности; методите и нивната имплементација и техниките на оценување на резултатите од работата.

Од различните стилови забележани во училишната практика, Маркова и Никонова идентификувале четири најкарактеристични – од кои два се јавуваат како поларни: емоционално-импровизаторски, рационално-методски стил, и два медијални: емоционално-методски стил и рационално-импровизаторски стил (Зимня, 2000, Кан-Калик, 1987, Никонова, 1986 и Фридман, 1998).

Тие се карактеризираат со следниве карактеристики:

Емоционално-импровизаторски стил: Наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски стил се разликуваат од другите наставници по тоа што главно се фокусираат на процесот на учење. Новиот наставен материјал наставникот го изложува логично, и се труди да го претстави на начин кој ќе биде интересен за учениците, но во процесот на објаснување често отсуствува повратна информација од страна на учениците. За време на проверувањето, наставникот се обраќа кон поголем број ученици, претежно успешни, кои се заинтересирани за предметот, ги испрашува со брзо темпо, поставува неформални прашања, но малку им остава простор на учениците да се искажат и не чека тие самостојно да го формулираат одговорот.

На наставниците кај кои доминира овој стил им недостасува адекватно планирање на воспитно-образовниот процес. За обработка на часот го избираат најинтересниот наставен материјал, а помалку интересниот го оставаат за

самостојна обработка од страна на учениците. Во дејноста на наставникот со ваков стил недоволно се застапени утврдувањето и повторувањето на наставниот материјал, како и проверувањето на знаењата на учениците. Наставникот со овој стил се одликува со висока ефикасност и со користење на разновидни методи на поучување. Тој често практикува групни дискусии и стимулира спонтани искажувања на учениците. Овој наставник се карактеризира со интуитивност, која се изразува во честата неможност да ги анализира одликите и резултатите од неговата работа на часот.

Емоционално-методски стил: За наставниците кај кои е доминантен овој стил на работа типична е ориентираноста кон наставниот процес и кон резултатите од наставата, кон адекватно планирање на образовно-воспитниот процес, висока ефикасност и превладување на интуитивноста над рефлексивноста. Наставникот адекватно го планира воспитно-образовниот процес, етапно ги обработува сите наставни материјали, внимателно го следи нивото на знаење на сите ученици (како на успешните, така и на слабите), во неговата работа постојано се присутни утврдувањето и повторувањето на наставниот материјал, како и проверувањето на знаењето на учениците. Ваквиот наставник се одликува со висока ефикасност, тој често го менува начинот на работа на часот и практикува групна дискусија. Користи голем број наставни средства при обработка на наставниот материјал, па исто како наставникот со доминантен емоционално-импровизаторски стил, така и наставникот со доминантен емоционално-методски стил, за разлика од наставниците со другите стилови, се обидува да ги активира учениците и да ги заинтересира за содржините од наставниот предмет.

Рационално-импровизаторски стил: За наставниците со доминантен рационално-импровизаторски стил карактеристична е ориентираноста на процесот и резултатите од учењето и адекватно планирање на воспитно-образовниот процес. Во споредба со наставниците со емоционални стилови, наставникот со доминантен рационално-импровизаторски стил пројавува помала оригиналност во изборот и употребата на различните наставни методи, не секогаш е во можност да обезбеди брзо темпо на работа, помалку применува групна дискусија, времето за спонтан разговор на учениците за време на часот е помало, отколку кај наставниците со емоционален стил. Наставникот со доминантен рационално-импровизаторски стил помалку зборува, особено за време на проверувањето на знаењата, претпочита да влијае на учениците индиректно

(преку поттикнување на учениците, со елаборации и т.н.) и им дава можност во детали да одговорат на поставеното прашање.

Рационално-методски стил: Ориентираност, првенствено, на резултатите од наставата и адекватно планирање на воспитно-образовниот процес. Наставникот со овој стил покажува конзервативност во користењето на средства и методи во наставата. Високата методичност (систематско фокусирање, повторување на наставниот материјал и проверување на знаењата на учениците) ја комбинира со минимално користење на наставни методи и многу ретко практикува групна дискусија. Кога поставува прашања, наставникот со ваков стил се обраќа кон мала група на ученици, давајќи му секому доволно време на располагање за формулација на одговорот. Особено внимание им посветува на слабите ученици. Тој се карактеризира со рефлексивност.

Варијаблата: индивидуални стилови на работа кај наставниците е квалитативна и операционално е определена со постигнување на највисок процент за еден од четирите стила на работа: емоционално-импровизаторски, емоционално-методски, рационално-импровизаторски и рационално-методски стил. Прашалникот за одредување на индивидуалниот стил на работа кај наставниците содржи 33 прашања. Скоровите добиени за секој од четирите стила се претвораат во проценти, така што се дели максималниот скор за дадениот стил од страна на испитаникот со максималниот скор за истоимениот стил, а потоа се множи со 100. Највисокиот процент добиен од скоровите на четирите стила на работа укажува на доминантен стил на работа кај тој наставник (прашалник на Маркова и Никонова, според Рогов, 1999 – Прилог 1).

Критериуми за оценувањето на постигнувањата на учениците

Критериумите се некој вид објект за споредување: правило, цел, пропишана вредност, мерка или величина, стандард. Во образованието како основа за критериуми се сметаат целите и стандардите (образовни) со кои се утврдува она што се смета дека е социјално и практично пожелно, но и можно да се постигне како посакувана состојба (квантитет и квалитет на знаењето, ниво на развиеност на вештини, способности, ставови), односно позитивни промени кај учениците. Критериумот може да се дефинира и како мерка за ефикасноста на единката во постигнувањето на целите и задачите на воспитно-образовниот процес во кој таа е

вклучена“ (Попоски, 2005, стр. 41). Критериумите не се во појавата што се мери и оценува, туку во луѓето кои ги утврдуваат – во нивните потреби, интереси и вредности. Тие се градат врз основа на личните и социјалните норми, правила, вредности, принципи, идеали, цели и сл. Прашање е на вредносната ориентација на наставникот или на изработувачите на програмите и стандардите на што ќе дадат предност и од тоа ќе зависи какви критериуми за оценување на знаењата ќе се применуваат (Попоски, 2005).

Сафонова ги утврдила најважните критериуми кои ги користат наставниците при оценувањето (Сафонова, 1999). Во нејзиното експериментално истражување го користела методот на набљудување, интервјуа и анализа на резултатите од училишната дејност на учениците. Резултатите од спроведеното истражување дозволиле да се увидат најважните критериуми кои ги користат наставниците при оценувањето. Подолу е листата на избраните критериуми за оценување од страна на наставниците, презентирани во сферата на когнитивната, комуникативната и творечката активност на наставникот:

1. *Степен на генерализација на оценувањето* (висок – низок):

- а) високиот степен на генерализација на оценувањето се манифестира во тенденцијата на наставникот кон генерализација при формирање на оценката;
- б) нискиот степен на генерализација на оценувањето се карактеризира со импулсивност и се одликува со отсуство на искази на наставникот за активностите на учениците.

2. *Стратегија на оценувањето* (синтетичка – аналитичка):

- а) синтетичката стратегија во оценувањето е присутна кога вреднувањето на знаењето на ученикот од наставникот има тенденција да ги синтетизира резултатите од училишната дејност на учениците;
- б) аналитичкото оценување е присутно кога наставникот ја формира оценката врз детална анализа на индивидуалните компоненти на одговорот или писмената работа на ученикот.

3. *Приоритетни методи на стручното оценување* (генерализирачки – елементаристички):

- а) генерализирачкиот метод на оценувањето е присутно кога наставникот во својата работа дава оценки кои имаат воопштен и концизен карактер;
- б) елементаристичката стратегија во оценувањето се карактеризира со тенденција на наставникот кон детално и последователно проценување на знаењето.

4. Систематичност на оценувањето (висока – ниска):

- а) високо ниво на систематичност при оценувањето се манифестира кога наставникот користи систематска контрола на знаењата и оценувањето го спроведува според дефиниран план, при што оценката се базира врз систематска анализа на нејзините компоненти;
- б) ниско ниво на систематичност при оценувањето се карактеризира со емпиричност и несистематизираност – оценувањето на таквите наставници е импулсивно и не се спроведува редовно.

5. *Логика на проценување на знаењето на учениците* (од општа кон специфична – од специфична кон општа):

- а) овој критериум е присутен кога проценувањето на знаењето на учениците е од општо кон специфично (наставникот прво искажува општа оцена, а потоа во повеќе детали и конкретно ги оценува одделните моменти за извршената работа);
- б) проценувањето на знаењето на учениците е од специфично кон општо кога наставникот при формирањето на целосната оцена приоѓа постепено, чекор по чекор оценувајќи ги поединечните одговори или писмените работи на ученикот.

6. Степен на формализација на оценувањето (висок - низок):

- а) висок степен на формализација се јавува кога наставникот ги забележува формалните аспекти на одговорите и работата на ученикот како најважни;
- б) низок степен на формализација се јавува кога наставникот ја анализира содржината - смисловниот аспект на одговорот на ученикот или на неговата писмена работа, каде што научноста, длабочината и систематичноста на знаењето се јавуваат како важни параметри на одговорот на ученикот.

7. Повратни информации (стабилни - нестабилни):

- а) стабилни повратни информации има кога во тетратките и работните листови на учениците доминираат голем број забелешки од страна на наставникот, кога тој ја контролира училишната дејност на учениците практично на секој час, ваквата контрола ја реализира во различни форми, а учениците постојано имаат повратна информација за нивната работа;
- б) нестабилни повратни информации има кога наставникот ја оценува работата на учениците само според резултатите од контролните работи, не ја зема предвид подготвеноста на ученикот за секој час и неговото разбирање на наставниот материјал.

8. *Насоченост при оценувањето* (кон резултатите – кон процесот):

а) насоченост кон резултатите при оценувањето има кога резултатите од учењето се разгледуваат врз основа на формираните знаења, умеења и навики на учениците;

б) насоченост кон процесот при оценувањето е присутно кога се зема предвид не само содржината и обемот на усвоените знаења, туку и формираните механизми на когнитивната дејност на учениците.

9. *Ниво на рефлексивност во оценувањето* (високо - ниско):

а) високо ниво на рефлексивност има место кога оценувањето се базира врз основа на длабоко и содржинско размислување;

б) ниско ниво на рефлексивност се случува кога оценувањето има импулсивен и емпириски карактер.

10. *Емоционална заситеност на оценувањето* (висока - ниска):

а) високо ниво на емоционална заситеност е присутно кога оценувањето има емоционално богат карактер, вклучувајќи ги и афективните моменти кои се одразуваат на емоционалното искуство на наставникот;

б) ниско ниво на емоционална заситеност има место кога оценувањето е длабоко формализирано и често се ограничува само на едноставни забелешки.

11. *Креативност во оценувањето* (висока – ниска):

а) високата креативност се манифестира во способноста на наставниците да применат во пракса нестандартни принципи при оценувањето;

б) ниската креативност се манифестира кога наставниците ги оценуваат постигнувањата на учениците врз основа на општоприфатени норми.

12. *Апстрактност на оценувањето* (апстрактност – конкретност):

а) апстрактноста се манифестира кога наставникот при оценувањето користи апстрактни – теоретски аргументи и знаци;

б) конкретноста се манифестира кога наставникот при оценувањето се повикува на конкретни аргументи, примери и објаснувања.

13. *Карактер на оценувањето* (посредуван од поведението – посредуван од содржината):

а) стратегија која е посредувана од поведението се манифестира кога наставникот ги оценува не само резултатите од когнитивната активност на ученикот, туку ги зема предвид и манифестациите на неговото поведение (недисциплина, несоодветен однос кон наставникот, немање интерес за темата и сл.).

б) во стратегијата која е посредувана од содржината, наставникот не го зема предвид манифестираното однесување на ученикот, туку единствено ги оценува знаењата на ученикот за одреден наставен материјал.

14. *Мотивираност при оценувањето* (висока – ниска):

а) висока мотивираност значи дека наставникот постојано ги поврзува содржините и формите на предавањата со потребите и интересите на ученикот и неговите индивидуални и лични квалитети;

б) ниска мотивираност има кога наставникот не ги зема предвид индивидуалните карактеристики на ученикот, неговото социо-културно искуство, мотивација, интереси, способности и склоности.

15. *Индивидуалност при оценувањето* (индивидуалност – универзалност):

а) при индивидуалната стратегија наставникот е насочен кон индивидуалната динамика на развојот на ученикот, затоа оценката, пред сè, се однесува на сопствените постигнувања на ученикот;

б) при универзалната стратегија наставникот е насочен кон универзалност на барањата за знаења, вештини и способност на ученикот.

16. *Ориентација при оценувањето* (кон репродуктивност – кон креативност):

а) репродуктивноста означува дека наставникот ги оценува вештините на ученикот во согласност со предложените алгоритми на когнитивната активност, врз основа на предаваниот материјал онака како што е претставен во учебникот или како што е презентираан од страна на наставникот;

б) креативноста означува изнаоѓање оригиналност во одговорите и училишните активности на учениците, творечки пристап кон работата.

17. *Степен на објективност при оценувањето* (висок – низок):

а) висок степен на објективност при оценувањето е присутен ако наставникот ја оценува училишната активност на ученикот, без оглед на личните симпатии или антипатии кон него;

б) низок степен на објективност при оценувањето е присутен ако наставникот ја оценува училишната активност на ученикот потпирајќи се на сопствените симпатии или антипатии.

18. *Личносна ориентација при оценувањето* (личносна – когнитивна):

а) когнитивната насоченост се однесува главно на активностите на ученикот во училишната дејност;

б) личносната насоченост ја зема предвид целата сфера на животот на ученикот.

19. *Хуманистичност при оценувањето* (висока – ниска):

- а) оценувањето како дејност се карактеризира со висок степен на хуманистичност кога оценувањето е насочено кон развој на ученикот и кон формирањето на механизми за самостојно учење и самостојно воспитување на учениците;
- б) низок степен на хуманистичност има кога оценувањето е со цел да се воспостави контрола на училишните активности на ученикот и казнување за нивната неисполнителност.

20. *Демократичност на оценувањето* (демократичност – авторитарност):

- а) наставникот се карактеризира со демократичност кога го поттикнува ученикот на самооценување и го зема предвид мислењето на класот;
- б) наставникот се карактеризира со авторитарност кога претпочита да се потпира на сопственото искуство и личното мислење и не дозволува било каква дискусија околу правичноста на оценувањето.

21. *Емпатичност при оценувањето* (емпатичност – индиферентност):

- а) наставникот со емпатичност при оценувањето ја нагласува заинтересираноста на ученикот за точен одговор и неговата успешност по дадениот предмет;
- б) наставникот со индиферентност при оценувањето не пројавува заинтересираност за успешноста на ученикот во училишната дејност.

22. *Прогностичност на оценувањето* (прогностичка – ситуациона):

- а) наставникот со прогностична стратегија ги вреднува и минатите достигнувања на ученикот и дава прогноза за неговата идна работа;
- б) наставникот со ситуациона стратегија ги вреднува достигнувањата на ученикот по принципот „сега и овде“.

23. *Когнитивна сложеност на оценката* (сложена – едноставна):

- а) сложеното когнитивно оценување е изразено во способноста да се земат предвид поголем број фактори кои влијаат на оценувањето;
- б) наставникот со едноставна когнитивна стратегија претпочита да се потпре врз мал број фактори кои влијаат на оценувањето.

24. *Компаративна насоченост на оценувањето* (компаративна – индивидуална):

- а) наставникот со компаративна насоченост ги споредува резултатите од училишната дејност на ученикот со постигнатите резултати на другите ученици;
- б) наставникот со индивидуална насоченост не ги споредува резултатите од училишниот успех на ученикот со постигнатите резултати на другите ученици.

25. *Рационалност на оценувањето* (рационално – афективно):

- а) наставникот со рационална стратегија се потпира на рационалната логика;
- б) кај наставникот со афективна стратегија доминира афективноста.

26. *Конзервативност при оценувањето* (конзервативност – лабилност):

- а) наставникот со конзервативен однос, при оценувањето ги изложува учениците на едни и исти мерки, ширењето на мерките не е многу големо и е утврдено од страна на однапред формирано мислење за интелектуалните способности на учениците;
- б) кај наставникот со лабилен однос при оценувањето отсуствува непроменливото мислење за способностите на учениците - понекогаш тој намерно оценува со повисока оценка за да ја зголеми самодовербата кај учениците и да им овозможи понатамошен развој.

Варијаблата: критериуми за оценување на постигнувањата на учениците е квалитативна и операционално е определена со избирање на една од двете понудени опции според тоа која опција подобро ја отсликува неговата стратегија за оценување на секое од 26-те прашања од прашалникот за самооценка на критериумите кои ги користи наставникот при оценување на постигнувањата на учениците (прашалник на Сафонова, според Рогов, 1999 – Прилог 2).

Варијабли кои не произлегуваат од основниот проблем, но се од интерес во овој истражувачки труд се полот, возраста, степенот на образование, работното искуство на наставникот, како и научната област на предметот кој наставникот го предава. Овие варијабли ќе бидат разработени подетално преку прикажаните резултати.

Пол

- истражувањето опфаќа наставници од женски и машки пол.
- квалитативна варијабла
- полот го запишуваат наставниците во прашалникот за демографските карактеристики на испитаниците (прилог 3).

Возраст

- истражувањето опфаќа наставници од 25 до 63 години.
- квантитативна варијабла

- возраста ја запишуваат наставниците во прашалникот за демографските карактеристики на испитаниците (прилог 3).

Степен на образование

Во ова истражување се вклучени наставници со вишо и високо образование.

- квалитативна варијабла

- степенот на образование го запишуваат наставниците во прашалникот за демографските карактеристики на испитаниците (прилог 3).

Работно искуство

- Во ова истражување се опфатени наставници со различно работно искуство по број на години.

- квалитативна варијабла

- Наставниците го запишуваат своето работно искуство во прашалникот за демографските карактеристики на испитаниците така што се определуваат за еден од понудените одговори, односно работно искуство: а) помалку од 2 години; б) од 2 до 5 години; в) од 5 до 10 години и г) повеќе од 10 години (прилог 3).

Научна област на предметот кој наставникот го предава

- Во ова истражување се вклучени наставници од предметна настава во основните училишта и тоа по предметите групирани во четири научни области:

1. наставни предмети од хуманистичките науки: македонски јазик, англиски јазик, германски јазик, француски јазик, запознавање со религиите и етика;

2. наставни предмети од природно-математичките науки: математика, информатика, физика, хемија, биологија и природни науки;

3. наставни предмети од општествените науки: географија, историја и граѓанско образование и

4. наставни предмети од областа на уметноста и физичката култура: музичко образование, ликовно образование и физичко и здравствено образование.

- квалитативна варијабла

- предметот кој наставникот го предава го запишува во прашалникот за демографските карактеристики на испитаниците (прилог 3).

II ДЕЛ

МЕТОДОЛОШКА РАМКА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во овој дел е опишана методологијата што се користи за проверка на поставените истражувачки хипотези. Опишани се инструментите за одредување на индивидуалниот стил на наставникот, како и за критериумите кои наставникот ги користи при оценување на постигнувањата на учениците. Прикажани се и примерокот испитаници, текот на истражувањето, како и начинот на задавање на инструментите. На крајот од овој дел е даден краток преглед на статистичките анализи кои се спроведени за да се испита кои критериуми за оценување на постигнувањата на учениците ги преферираат наставниците со различни стилови на работа.

2.1. МЕРНИ ИНСТРУМЕНТИ

Индивидуален стил на работа кај наставниците (Маркова и Никонова, според Рогов, 1999)

Методолошкиот пристап кој го разработиле Маркова и Никонова во врска со индивидуалниот стил на работа на наставниците се базира на следниве постулати:

- содржински карактеристики на стилот (ориентација на наставникот кон процесот или резултатот од работата);
- динамички карактеристики на стилот (флексибилност, стабилност и т.н.) и
- карактеристики на стилот кои се однесуваат на резултатите од наставата (ниво на знаење и навики кај учениците за учење, а исто така и покажан интерес на учениците за изучуваниот предмет).

Прашалникот содржи 33 прашања на кои наставниците одговараат со да или не. *Емоционално-импровизаторскиот стил* (ЕИС) се определува врз основа на одговорите добиени на 15 прашања. Бидејќи секој одговор што се совпаѓа со клучот за оценување на одговорите носи по 1 бод, максималниот број на бодови за овој стил изнесува 15. *Емоционално-методскиот стил* (ЕМС) се определува врз основа на одговорите добиени на 25 прашања, при што максималниот скор изнесува 25. *Рационално-импровизаторскиот стил* (РИС) се определува врз основа на одговорите добиени на 17 прашања и максималниот скор за овој стил

изнесува 17. *Рационално-методски стил* (PMS) се определува врз основа на одговорите добиени на 16 прашања и максималниот скор за овој стил изнесува 16.

За определување на доминантниот стил на работа на наставникот се препорачува да се користи изразување на еден или друг стил во проценти (бројот на поени постигнати од страна на испитаникот за дадениот стил треба да се подели со максималниот број на бодови за истоимениот стил и да се помножи со 100).

Прашалник за самооценка на критериумите кои ги користи наставникот при оценување на постигнувањата на учениците (Сафонова, според Рогов, 1999).

Овој прашалник содржи вкупно 26 прашања. Секое прашање содржи две опции како понуден одговор и испитаникот треба да одбере една од нив која подобро ја отсликува стратегијата која ја користи при оценувањето. Прашалникот ги зема предвид следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: *степен на генерализација на оценувањето* (висок - низок); *стратегија на оценувањето* (синтетичка - аналитичка); приоритетни методи на стручно оценување (генерализирачки - елементаристички); *систематичност на оценувањето* (висока - ниска); *логика на проценување на знаењето на учениците* (од општа кон специфична - од специфична кон општа); *степен на формализација на оценувањето* (висок - низок); *повратни информации* (стабилни - нестабилни); *насоченост при оценувањето* (насочена кон резултатите - насочена кон процесот); *ниво на рефлексивност во оценувањето* (високо - ниско); *емоционална заситеност на оценувањето* (висока - ниска); *креативност во оценувањето* (висока - ниска); *апстрактност на оценувањето* (апстрактност - конкретност); *карактер на оценувањето* (посредуван од поведението - посредуван од содржината); *мотивираност при оценувањето* (висока - ниска); *индивидуалност при оценувањето* (индивидуалност - универзалност); *ориентација при оценувањето* (кон репродуктивност - кон креативност); *степен на објективност при оценувањето* (висок - низок); *личносна ориентација при оценувањето* (личносна - когнитивна); *хуманистичност при оценувањето* (висока - ниска); *демократичност на оценувањето* (демократичност - авторитарност); *емпатичност при оценувањето* (емпатичност - индиферентност); *прогностичност на оценувањето* (прогностична - ситуациона); *когнитивна сложеност на оценката* (сложена - едноставна); *компаративна насоченост на*

оценувањето (компаративна - индивидуална); рационалност на оценувањето (рационално - афективно) и конзервативност при оценувањето (конзервативност - лабилност).

Обработката на резултатите од прашалникот се очекува да укаже на тоа дека критериумите кои се користат при оценувањето кај различни наставници се разликуваат по форма, интензивност, фокусираност и фреквенција.

Прашалникот за демографските карактеристики на примерокот, кој е конструиран од авторот на овој труд, вклучува податоци за *полот, возраста, степенот на образование, работното искуство на наставникот, предметот кој наставникот го предава, основно училиште во кое наставникот е вработен и одделение во кое наставникот предава.*

2.2. ИСПИТАНИЦИ

Во истражувањето се вклучени 150 наставници кои предаваат во предметна настава во основно училиште. Од нив 23 се машки, а 127 се женски (Табела 2).

Табела 2: Распределба на наставниците од различен пол

Пол	f	%
машки	23	15,3
женски	127	84,7
Σ	150	100

Возраста на испитаниците се движи од 24 до 64 години, а просечната возраст на испитаниците изнесува 43,1 години .

Од наставниците кои одговориле на прашањето за степенот на образование 19 се со вишо образование, а 98 се со високо образование (Табела 3).

Табела 3: Распределба на наставниците според степенот на образование

степен на образование	f	%
вишо	19	16,2
високо	98	83,8
Σ	117	100

Распределбата на наставниците според работното искуство е прикажана во табела 4. Најголемиот број од наставниците (60,5%) имаат работно искуство подолго од 10 години, а најмал е бројот на оние кои имаат работно искуство пократко од 2 години (9,2%).

Табела 4: Распределба на наставниците според работното искуство

Работно искуство	f	%
помалку од 2 години	11	9,2
од 2 до 5 години	24	20,2
од 5 до 10 години	12	10,1
повеќе од 10 години	72	60,5
Σ	119	100

Распределбата на наставниците според училиштата во кои се вработени е прикажана во табела 5. Најголемиот број на наставници се вработени во основното училиште „Горѓија Пулевски“ (20,0%), а најмал број од наставниците се вработени во основното училиште „Кузман Шапкарев“ (5,3%).

Табела 5: Распределба на наставниците според основното училиште во кое се вработени

Основни училишта	f	%
Браќа Миладиновци	14	9,3
Горѓија Пулевски	30	20,0
Љубен Лапе	18	12,0
Димитар Македонски	18	12,0
Кирил Пејчиновиќ	16	10,7
Ацо Шопов	16	10,7
Климент Охридски	9	6,0
Кузман Шапкарев	8	5,3
Коле Неделковски	9	6,0
Живко Брајковски	12	8,0
Σ	150	100

Најголем број од наставниците предаваат во VI-то одделение (31,3%), а најмал број наставници предаваат во V-то одделение (16,9%) (Табела 6).

Табела 6: Распределба на наставниците според одделението во кое предаваат

Одделение	f	%
петто	50	16,9
шесто	93	31,3
седмо	80	26,9
осмо	74	24,9
Σ	297	100

Најголем број од наставниците ги предаваат предметите: математика (13,9), англиски јазик (13,9%) и македонски јазик (13,1%), а најмал е бројот на наставници кои предаваат техничко образование (0,8%), ликовно образование (1,6%) и етика (1,6%) (Табела 7).

Табела 7: Распределба на наставниците според наставниот предмет кој го предаваат

Наставни предмети	f	%
македонски јазик	16	13,1
англиски јазик	17	13,9
германски јазик	4	3,3
француски јазик	4	3,3
математика	17	13,9
физика	8	6,6
хемија	4	3,3
биологија	5	4,1
историја	5	4,1
географија	4	3,3
природни науки	10	8,2
запознавање со религиите	3	2,5
етика	2	1,6
граѓанско образование	3	2,5
информатика	3	2,5
музичко образование	3	2,5
физичко и здр. образование	11	9,0
ликовно образование	2	1,6
техничко образование	1	0,8
Σ	122	100

2.3. ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Теренскиот дел од истражувањето беше реализиран во текот на ноември и декември 2011 година. За истражувањето беше известно Бирото за развој на образованието во Р. Македонија, кое даде согласност да се анкетираат наставниците за потребите на истражувањето во десет основни училишта во Скопје.

За истражувањето се користеше *пригоден примерок*, составен од наставници кои беа присутни за време на задавањето на прашалниците во основните училишта: Браќа Миладиновци, Климент Охридски, Љубен Лапе, Кирил

Пејчиновиќ, Кузман Шапкарев, Коле Неделковски, Живко Брајковски, Димитар Миладинов, Ацо Шопов и Ѓорѓија Пулевски. Трите прашалника на наставниците им беа задавани на нивните работни места за време на училишниот одмор. Самата постапка на задавање на инструментите се одвиваше во согласност со пропишаните правила и утврдените стандарди (согласност за учество во истражувањето, загарантирана анонимност, задолжително прочитано упатство при задавање на инструментите, водење сметка за неопходните технички услови во просториите во кои се спроведува истражувањето). Испитаниците одговараа на прашањата од сите три прашалника во континуитет.

2.4. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ

Податоците се обработени со користење на софтверскиот пакет SPSS 11.0 и со примена на постапки од дескриптивна и инференцијална статистика, како и статистичката мерка Хи квадрат тест (χ^2) според теоријата за еднаква веројатност, дистрибуција на фреквенции – f и процентуална застапеност.

Извршена е споредба на добиените фреквенции со фреквенциите што се очекуваат, врз основа на хипотезата за еднаква веројатност.

Пресметана е и процентуална застапеност на стиловите во однос на секој од критериумите, бидејќи не се исполнети услови за примена на Хи квадрат тест (χ^2), кој ќе даде резултати за релацијата на стиловите со секој од критериумите за оценување.

III ДЕЛ

РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во овој дел се прикажани добиените резултати кои се однесуваат на поставените хипотези. Најпрвин се соопштени резултатите од дескриптивната статистика кои се однесуваат на различните стилови на работа кај наставниците.

Потоа се соопштени резултатите од истражувачката хипотеза А, кои се однесуваат на преференцијата на критериумите за оценување на постигнувањата на учениците кај наставници со различни стилови на работа. Понатаму следат резултатите кои се однесуваат на преференцијата на критериумите за оценување на постигнувањата учениците од страна на наставниците со различен пол (Б хипотеза), различно работно искуство (В хипотеза) и различна научната област на која ѝ припаѓа предметот (Г хипотеза).

3.1. РЕЗУЛТАТИ ОД ДЕСКРИПТИВНАТА СТАТИСТИКА ЗА СТИЛОВИТЕ НА РАБОТА КАЈ НАСТАВНИЦИТЕ

Стиловите на работа на наставниците во истражувањето се испитувани со помош на Прашалникот за индивидуални стилови на работа кај наставниците од авторките Маркова и Никонова (Рогов, 1999). При анализите се земени предвид наставници од машки и женски пол кои предаваат во предметна настава во основно училиште во Скопје.

Од вкупно 150 наставници кои беа анкетирани за потребите на истражувањето, 28 наставници имаат емоционално-импровизаторски стил на работа, 37 наставници имаат емоционално-методски стил на работа, само 6 наставника имаат рационално-импровизаторски стил на работа и најголем број од наставниците, односно 79 имаат рационално-методски стил на работа.

Меѓу наставниците со доминантен **емоционално-импровизаторски стил** на работа, доминираат наставници од женски пол ($N = 28$), наспроти оние од машки пол ($N = 8$) (Табела 8).

Табела 8: Распределба на наставниците од различен пол според стилот на работа

пол	стил на работа							
	емоционално-импровизаторски стил		емоционално-методски стил		рационално-импровизаторски стил		рационално-методски стил	
	f	%	f	%	f	%	f	%
машки	5	17,9	4	10,8	1	16,7	13	16,5
женски	23	82,1	33	89,2	5	83,3	66	83,5
Σ	28	100	37	100	6	100	79	100

На прашањето за возраста одговориле 23 од наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски стил на работа и нивната возраст се движи од 28 до 61 година. Средната возраст на овие наставници изнесува 44,3 години (Табела 9).

Табела 9: Распределба на наставниците од различна возраст според стилот на работа

возраст (години)	стил на работа			
	емоционално-импровизаторски стил	емоционално-методски стил	рационално-импровизаторски стил	рационално-методски стил
минимална	28	24	28	24
максимална	61	63	55	64
средна	44,3	43,4	41,5	43,3

Четири од наставниците се со вишо образование, 19 се со високо образование, а петмина од испитаниците со емоционално-импровизаторски стил не одговориле на прашањето за степен на образование (Табела 10).

Табела 10: Распределба на наставниците со различен степен на образование според стилот на работа

степен на образование	стил на работа							
	емоционално-импровизаторски стил		емоционално-методски стил		рационално-импровизаторски стил		рационално-методски стил	
	f	%	f	%	f	%	f	%
вишо	4	17,4	5	17,9	1	20,0	9	14,8
високо	19	82,6	23	82,1	4	80,0	52	85,2
Σ	23	100	28	100	5	100	61	100

Еден наставник има работно искуство помалку од 2 години, четири наставника имаат работно искуство од 2 до 4 години, три наставника имаат работно искуство помеѓу 5 и 10 години и најголем број од наставниците со овој стил на работа, односно осумнаесет, имаат работно искуство повеќе од 10 години (Табела 11).

Табела 11: Распределба на наставниците со различно работно искуство според стилот на работа

работно искуство	стил на работа							
	емоционално-импровизаторски стил		емоционално-методски стил		рационално-импровизаторски стил		рационално-методски стил	
	f	%	f	%	f	%	f	%
помалку од 2 год.	1	3,8	3	10,3	0	0	7	11,5
од 2 до 5 год.	4	15,4	3	10,3	1	33,3	16	26,2
од 5 до 10 год.	3	11,5	5	17,2	0	0	4	6,6
повеќе од 10 год.	18	69,2	18	62,1	2	66,7	34	55,7
Σ	26	100	29	100	3	100	61	100

Дванаесет наставници предаваат во петто одделение, во шесто одделение предаваат 20 наставници, во седмо одделение предаваат 18 наставници и 13 наставници предаваат во осмо одделение (Табела 12).

Табела 12: Распределба на наставниците со различен стил на работа според одделението во кое предаваат

одделение	стил на работа							
	емоционално-импровизаторски стил		емоционално-методски стил		рационално-импровизаторски стил		рационално-методски стил	
	f	%	f	%	f	%	f	%
петто	12	19,0	12	16,7	2	16,7	24	16,0
шесто	20	31,7	20	27,8	4	33,3	49	32,7
седмо	18	28,6	22	30,6	3	25,0	37	24,7
осмо	13	20,6	18	25,0	3	25,0	40	26,7
Σ	63	100	72	100	12	100	150	100

Основни училишта во кои предаваат наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски стил се следниве: Во О.У. „Браќа Миладиновци“, О.У. „Димитар Македонски“, О.У. „Кирил Пејчиновиќ“ и О.У. „Ацо Шопов“ предаваат по тројца наставници, во О.У. „Горѓија Пулевски“ предаваат петмина наставници, во О.У. „Љубен Лапе“ и О.У. „Живко Брајковски“ предаваат по четворица наставници, во О.У. „Климент Охридски“ предаваат двајца наставници и еден наставник предава во О.У. „Коле Неделковски“ (Табела 13).

Табела 13: Распределба на наставниците со различен стил на работа според основното училиште во кое работат

основно училиште	стил на работа							
	емоционално-импровизаторски стил		емоционално-методски стил		рационално-импровизаторски стил		рационално-методски стил	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Браќа Миладиновци	3	10,7	4	10,8	0	0	7	8,9
Горѓија Пулевски	5	17,9	8	21,6	3	50,0	14	17,7
Љубен Лапе	4	14,3	7	18,9	1	16,7	6	7,6
Димитар Македонски	3	10,7	1	2,7	0	0	14	17,7
Кирил Пејчиновиќ	3	10,7	6	16,2	0	0	7	8,9
Ацо Шопов	3	10,7	3	8,1	0	0	10	12,7
Климент Охридски	2	7,1	0	0	1	16,7	6	7,6
Кузман Шапкарев	0	0	0	0	0	0	8	10,1
Коле Неделковски	1	3,6	4	10,8	1	16,7	3	3,8
Живко Брајковски	4	14,3	4	10,8	0	0	4	5,1
Σ	28		37		6		79	

Распределбата на наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски стил во однос на научната област на предметот кој го предаваат е следнава: дванаесет наставници предаваат предмети од хуманистичките науки, седум наставници предаваат предмети од природно-математичките науки, тројца

наставници предаваат предмети од општествените науки и исто така тројца наставници предаваат предмети од уметноста или физичката култура (Табела 14).

Распределбата на наставниците со емоционално-импровизаторски стил на работа по одделни наставни предмети е дадена во Прилог 4.

Табела 14: Рапределба на наставниците со различен стил на работа според научната област на предметите кои ги предаваат

научна област	стил на работа							
	емоционално-импровизаторски стил		емоционално-методски стил		рационално-импровизаторски стил		рационално-методски стил	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Хуманистички науки	12	48,0	11	40,7	0	0	23	35,4
Природно – математички науки	7	28,0	11	40,7	2	66,7	27	41,5
Општествени науки	3	12,0	1	3,7	0	0	8	12,3
Уметност и физичка култура	3	12,0	4	14,9	1	33,3	7	10,8
Σ	25	100	27	100	3	100	65	100

Од наставниците со доминантен **емоционално-методски стил** на работа најмногу се од женски пол (N = 33), а помалку се од машки пол (N = 4) (Табела 8).

На прашањето за возраста одговориле 30 од наставниците со доминантен емоционално-методски стил на работа и нивната возраст се движи од 24 до 63 години. Средната возраст на овие наставници изнесува 43,4 години (Табела 9).

Петмина од наставниците се со вишо образование, 23 се со високо образование, а деветмина од испитаниците со емоционално-методски стил не одговориле на прашањето за степен на образование (Табела 10).

Тројца наставници имаат работно искуство помалку од 2 години, исто така тројца имаат работно искуство од 2 до 5 години, петмина имаат работно искуство помеѓу 5 и 10 години и најголем број од наставниците со овој стил на работа, односно осумнаесет, имаат работно искуство повеќе од 10 години (Табела 11).

Дванаесет наставници предаваат на ученици во петто одделение, во шесто одделение предаваат 20 наставници, во седмо одделение предаваат 22 наставници и 18 наставници предаваат во осмо одделение (Табела 12).

Основни училишта во кои предаваат наставниците со доминантен емоционално-методски стил се следниве: Во О.У. „Браќа Миладиновци“ и О.У. „Ацо Шопов“ предаваат по тројца наставници, во О.У. „Ѓорѓија Пулевски“ предаваат осуммина наставници, во О.У. „Љубен Лапе“ предаваат седуммина наставници, во О.У. „Кирил Пејчиновиќ“ предаваат шестмина наставници, во О.У. „Живко Брајковски“ и О.У. „Коле Неделковски“ предаваат по четворица наставници и еден наставник предава во О.У. „Димитар Македонски“ (Табела 13).

Распределбата на наставниците со доминантен емоционално-методски стил во однос на научната област на предметот кој го предаваат е следнава: единаесет наставници предаваат предмети од хуманистичките науки, исто така единаесет наставници предаваат предмети од природно-математичките науки, само еден наставник предава предмет од општествените науки и четворица наставници предаваат предмети од уметноста или физичката култура (Табела 14).

Распределбата на наставниците со емоционално-методски стил на работа по одделни наставни предмети е дадена во Прилог 4.

Од наставниците со доминантен **рационално-импровизаторски стил** на работа само еден е од машки пол ($N = 1$), а останатите се од женски пол ($N = 5$) (Табела 8).

На прашањето за возраста одговориле само двајца од наставниците со доминантен рационално-импровизаторски стил на работа: еден е на возраст од 28 години, а другиот е на возраст од 55 години. Средната возраст на овие наставници изнесува 41,5 години (Табела 9).

Еден наставник има вишо образование, четворица имаат високо образование, додека, пак, еден од наставниците не одговорил на прашањето за степен на образование (Табела 10).

Еден наставник има работно искуство помеѓу 2 и 5 години, двајца наставници имаат работно искуство повеќе од 10 години, а тројца наставници не одговориле на ова прашање (Табела 11).

Најмногу од наставниците со овој стил на работа, односно четворица, предаваат во шесто одделение предметна настава, по тројца наставници

предаваат во седмо и осмо одделение и двајца наставници предаваат во петто одделение (Табела 12).

Тројца од наставниците предаваат во О.У. „Ѓорѓија Пулевски“, а во основните училишта „Љубен Лапе“, „Климент Охридски“ и „Коле Неделковски“ предава по еден наставник (Табела 13).

Распределбата на наставниците со доминантен рационално-импровизаторски стил на работа, кои одговориле на прашањето за научната област на предметот кој го предаваат е следнава: двајца наставници предаваат предмети од природно-математичките науки, а еден наставник предава предмет од областа на физичката култура (Табела 14).

Распределбата на наставниците со рационално-импровизаторски стил на работа по одделни наставни предмети е дадена во Прилог 4.

Од наставниците со доминантен **рационално-методски стил** на работа помалку се од машки пол ($N = 13$), а повеќе се од женски пол ($N = 66$) (Табела 8).

На прашањето за возраста одговориле 63 од наставниците со доминантен рационално-методски стил на работа и истата се движи од 24 до 64 години. Средната возраст на овие наставници изнесува 43,3 години (Табела 9).

Деветмина од наставниците се со вишо образование, 52 се со високо образование, а 18 од испитаниците со рационално-методски стил не одговориле на прашањето за степен на образование (Табела 10).

Седуммина наставници имаат работно искуство помалку од 2 години, шеснаесет наставници имаат работно искуство од 2 до 4 години, четири наставници имаат работно искуство помеѓу 5 и 10 години и најголем број од наставниците со овој стил на работа, односно 34, имаат работно искуство повеќе од 10 години (Табела 11).

Дваесет и четири наставници предаваат предметна настава во петто одделение, во шесто одделение предаваат 49 наставници, во седмо одделение предаваат 37 наставници и 40 наставници предаваат во осмо одделение (Табела 12).

Најмногу од наставниците со доминантен рационално-методски стил на работа, односно по 14 наставника, предаваат во О.У. „Ѓорѓија Пулевски“ и О.У. „Димитар Македонски“; Десет наставници предаваат во О.У. „Ацо Шопов“; осум наставника предаваат во О.У. „Кузман Шапкарев“; по седум наставници предаваат во О.У. „Браќа Миладиновци“ и О.У. „Кирил Пејчиновиќ“; по шест наставници

предаваат во О.У. „Љубен Лапе“ и О.У. „Климент Охридски“; четворица наставници предаваат во О.У. „Живко Брајковски“ и најмалку - тројца наставници предаваат во О.У. „Коле Неделковски“ (Табела 13).

Распределбата на наставниците со доминантен рационално-методски стил во однос на научната област на предметот кој го предаваат е следнава: дваесет и три наставници предаваат предмети од хуманистичките науки, дваесет и седум наставници предаваат предмети од природно-математичките науки, осум наставници предаваат предмети од општествените науки и седум наставници предаваат предмети од уметноста или физичката култура (Табела 14).

Распределбата на наставниците со рационално-методски стил на работа по одделни наставни предмети е дадена во Прилог 4.

3.2. РЕЗУЛТАТИ ЗА ПРЕФЕРИРАНИТЕ КРИТЕРИУМИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГНУВАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ КАЈ НАСТАВНИЦИ СО РАЗЛИЧНИ СТИЛОВИ НА РАБОТА

Критериумите за оценување на постигнувањата на учениците во ова истражување се испитувани со помош на прашалникот за самооценка на критериумите кои ги користат наставниците при оценувањето на постигнувањата на учениците, чиј автор е Сафонова (според Рогов, 1999). Преференцијата на критериумите за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различни стилови на работа е утврдена со пресметување на Хи квадрат тест (χ^2) и дистрибуција на фреквенции - f. Извршена е споредба на добиените фреквенции со фреквенциите што се очекуваат, врз основа на хипотезата за еднаква веројатност. Пресметана е и процентуална застапеност на стиловите за секој од критериумите, бидејќи не се исполнети услови за примена на Хи квадрат тест (χ^2), кој ќе даде резултати за релацијата на стиловите со секој од критериумите за оценување.

При анализите се земени предвид наставници од машки и женски пол кои предаваат во предметна настава во основни училишта во Скопје.

Во табелите што следуваат прикажани се резултатите со кои се проверува вистинитоста на хипотезата А според која *наставниците со различен индивидуален стил на работа преферираат различни критериуми за оценување на постигнувањата на учениците*.

Регистрираните резултати се статистички значајни на ниво 0.01 ($p < 0.01$) и во табелите се забележани со црвена боја. Табеларната вредност за χ^2 за ($p < 0,01$) изнесува 6,63. Број на степени на слобода е 1. Поради малиот број на испитаници во колоната рационално-импровизаторски стил ($N = 6$), регистрираните резултати овде се статистички значајни на ниво 0.025 ($p < 0.025$) и во табелите се забележани со сина боја. Табеларната вредност за χ^2 за ($p < 0,025$) изнесува 5,02.

Во табелата 15 дадени се фреквенциите и процентуалната застапеност за секој критериум посебно кај наставниците со различни стилови на работа, како и пресметаните Хи квадрати (χ^2).

Критериумите за оценување на постигнувањата на учениците во табелите 15, 16, 17 и 18 се означени со бројки од 1 до 26, а разликите во формата,

интензитетот, фокусираноста или фреквенцијата на секој критериум се означени со а) и б).

Критериумите се земени предвид според следниов распоред:

1. степен на генерализација на оценувањето а) висок – б) низок;
2. стратегија на оценувањето а) синтетичка – б) аналитичка;
3. приоритетни методи на стручното оценување а) генерализирачки – б) елементаристички;
4. систематичност на оценувањето а) висока – б) ниска;
5. логика на проценување на знаењето на учениците а) од општа кон специфична – б) од специфична кон општа;
6. степен на формализација на оценувањето а) висок - б) низок;
7. повратни информации а) стабилни - б) нестабилни;
8. насоченост при оценувањето а) насочена кон резултатите – б) насочена кон процесот;
9. ниво на рефлексивност во оценувањето а) високо - б) ниско;
10. емоционална заситеност на оценувањето а) висока - б) ниска;
11. креативност во оценувањето а) висока – б) ниска;
12. апстрактност на оценувањето а) апстрактност – б) конкретност;
13. карактер на оценувањето а) посредуван од поведението – б) посредуван од содржината;
14. мотивираност при оценувањето а) висока – б) ниска;
15. индивидуалност при оценувањето а) индивидуалност – б) универзалност;
16. ориентација при оценувањето а) кон репродуктивност – б) кон креативност;
17. степен на објективност при оценувањето а) висок – б) низок;
18. личносна ориентација при оценувањето а) личносна – б) когнитивна;
19. хуманистичност при оценувањето а) висока – б) ниска;
20. демократичност на оценувањето а) демократичност – б) авторитарност;
21. емпатичност при оценувањето а) емпатичност – б) индиферентност;
22. прогностичност на оценувањето а) прогностична – б) ситуациона;
23. когнитивна сложеност на оценката а) сложена – б) едноставна;
24. компаративна насоченост на оценувањето а) компаративна – б) индивидуална;
25. рационалност на оценувањето а) рационално – б) афективно и
26. конзервативност при оценувањето а) конзервативност – б) лабилност.

Табела 15: Распределба на критериумите за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различни стилови на работа

к р и т е р и у м и	Стилови на работа кај наставниците											
	Емоционално-импровизаторски стил (N = 28)			Емоционално-методски стил (N = 37)			Рационално-импровизаторски стил (N = 6)			Рационално-методски стил (N = 79)		
	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2
1	26	2	20,57	37	0	38,06	6	0	6,00	77	1	74,05
%	17,45	1,34		24,83	0,00		4,03	0,00		51,68	0,67	
2	14	11	0,42	13	21	1,88	1	4	2,50	38	37	0,03
%	10,07	7,91		9,35	15,11		0,72	2,88		27,34	26,62	
3	21	7	7,00	18	18	0,00	3	3	0,00	33	44	1,61
%	14,29	4,76		12,24	12,24		2,04	2,04		22,45	29,93	
4	23	4	13,92	30	7	14,72	5	1	2,67	71	8	50,90
%	15,44	2,68		20,13	4,70		3,36	0,67		47,65	5,37	
5	5	23	11,57	2	35	30,28	2	4	0,67	10	69	44,64
%	3,33	15,33		1,33	23,33		1,33	2,67		6,67	46,00	
6	16	11	1,00	21	14	1,47	3	3	0,00	44	33	1,61
%	11,03	7,59		14,48	9,66		2,07	2,07		30,34	22,75	
7	27	1	24,14	35	1	32,11	6	0	6,00	73	5	59,28
%	18,24	0,68		23,64	0,68		4,05	0,00		49,32	3,38	
8	24	4	14,29	30	7	14,72	6	0	6,00	61	16	26,66
%	16,22	2,70		20,27	4,73		4,05	0,00		41,22	10,81	
9	17	9	2,46	23	13	2,78	3	3	0,00	47	29	4,26
%	11,81	6,25		15,97	9,03		2,08	2,08		32,64	20,14	
10	5	21	9,85	17	20	0,28	2	4	0,67	25	52	9,61
%	3,42	14,38		11,64	13,70		1,37	2,74		17,12	35,62	
11	7	20	6,54	6	31	17,39	0	6	6,00	11	64	37,97
%	4,83	13,79		4,14	21,38		0,00	4,14		7,59	44,14	
12	4	24	28,57	5	30	18,41	2	3	0,50	5	69	55,35
%	2,82	16,90		3,52	21,13		1,41	2,11		3,52	48,59	
13	5	21	9,85	7	29	13,44	2	4	0,67	14	64	32,05
%	3,42	14,38		4,79	19,86		1,37	2,74		9,59	43,84	
14	23	4	13,92	30	5	18,41	6	0	6,00	71	8	50,90
%	15,65	2,72		20,41	3,40		4,08	0,00		48,30	5,44	

*Табелата продолжува на следната страна

Стилови на работа кај наставниците

	Стилови на работа кај наставниците											
	Емоционално-импровизаторски стил (N = 28)			Емоционално-методски стил (N = 37)			Рационално-импровизаторски стил (N = 6)			Рационално-методски стил (N = 79)		
	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2
15	12	16	0,57	18	18	0,00	4	2	0,67	40	37	0,13
%	8,16	10,88		12,24	12,24		2,72	1,36		27,21	25,17	
16	20	8	5,14	18	18	0,00	3	3	0,00	38	36	0,05
%	13,89	5,56		12,50	12,50		2,08	2,08		26,39	25,00	144
17	3	25	17,29	1	36	34,06	1	4	2,50	1	77	74,05
%	2,03	16,89		0,68	24,32		0,68	2,70		0,68	52,03	
18	6	20	7,54	13	24	3,39	3	3	0,00	18	61	23,72
%	4,05	13,51		8,78	16,22		2,03	2,03		12,16	41,22	
19	5	23	11,57	3	34	51,95	3	3	0,00	13	64	34,24
%	3,38	15,54		2,03	22,97		2,03	2,03		8,78	43,24	
20	26	2	20,57	33	3	26,72	5	1	2,67	71	6	55,61
%	17,69	1,36		22,45	2,04		3,40	0,68		48,30	4,08	
21	22	5	11,15	32	5	20,28	3	3	0,00	60	17	24,34
%	14,96	3,40		21,77	3,40		2,04	2,04		40,82	11,56	
22	21	6	8,69	21	16	0,72	1	5	2,67	56	22	14,82
%	14,19	4,05		14,19	10,81		0,68	3,38		37,84	14,86	
23	13	13	0,00	13	23	5,56	5	1	2,67	30	47	3,82
%	8,96	8,96		8,96	15,86		3,45	0,69		20,69	32,41	
24	13	15	0,14	11	26	6,28	2	3	0,50	18	61	23,72
%	8,72	10,07		7,38	17,45		1,34	2,01		12,08	40,94	
25	25	3	17,29	34	2	28,44	6	0	6,00	75	3	66,46
%	16,89	2,03		22,97	1,36		4,05	0,00		50,67	2,03	148
26	11	17	1,29	17	20	0,28	0	6	6,00	29	49	5,13
%	7,38	11,41		11,41	13,42		0,00	4,03		19,46	32,88	

Со оглед на добиените резултати од тестирањето на хипотезата А, може да се заклучи следново:

1. Кај наставниците, без разлика на стилот на работа, постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: висок степен на генерализација (критериум 1а), стабилни повратни информации (7а), насоченост кон резултатите (8а), висока мотивираност (14а) и рационалност при оценувањето (25а);

2. Единствено кај наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски стил постои преферирање на критериумот: генерализирачки метод на стручното оценување (3а);

3. Критериумите: висока систематичност при оценувањето (4а), логика на проценувањето на знаењата на учениците која оди од специфично кон општо (5б), конкретност на оценувањето (12б), карактер на оценувањето кој е посредуван од содржината (13б), низок степен на објективност (17б), низок степен на хуманистичност (19б), демократичност (20а) и емпатичност при оценувањето (21а) се преферирани од наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски, емоционално-методски и рационално-методски стил на работа, но не и од наставниците со рационално-импровизаторски стил на работа;

4. Критериумите: ниска емоционална заситеност на оценувањето (10б), когнитивна ориентација (18б) и прогностичка стратегија при оценувањето (22а) се преферирани само од наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски и рационално-методскиот стил;

5. Критериумот: ниска креативност (11б) е префериран при оценувањето од наставниците со емоционално-методски, рационално-импровизаторски и рационално-методски стил на работа, но не и од наставниците со емоционално-импровизаторски стил на работа и

6. Критериумот: индивидуална насоченост при оценувањето (24б) е префериран единствено од наставниците со доминантен рационално-методски стил на работа;

7. За критериумите: стратегија на оценувањето (2), степен на формализација на оценувањето (6), ниво на рефлексивност во оценувањето (9), индивидуалност при оценувањето (15), ориентација при оценувањето (16), когнитивна сложеност на оценката (23) и конзервативност при оценувањето (26) без оглед на стилот на работа на наставникот, не се утврдени значајни вредности за χ^2 , што значи не постојат преференции за овие критериуми.

Добиените резултати ја потврдуваат хипотезата А. Односно, наставниците со различен индивидуален стил на работа преферираат различни критериуми при оценувањето на постигнувањата на учениците.

Кај наставниците со различен индивидуален стил на работа се јавуваат различни преференции на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: генерализирачки метод на стручното оценување (3а), висока систематичност при оценувањето (4а), логика на проценувањето на знаењата на учениците која оди од специфично кон општо (5б), ниска емоционална заситеност на оценувањето (10б), ниска креативност (11б), конкретност на оценувањето (12б), карактер на оценувањето кој е посредуван од содржината (13б), низок степен на објективност (17б), когнитивна ориентација (18б), низок степен на хуманистичност (19б), демократичност (20а), емпатичност при оценувањето (21а), прогностичка стратегија при оценувањето (22а) и индивидуална насоченост при оценувањето (24б) (Табела 15).

3.3. РЕЗУЛТАТИ ЗА ПРЕФЕРИРАНИТЕ КРИТЕРИУМИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГНУВАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ КАЈ НАСТАВНИЦИТЕ СО РАЗЛИЧЕН ПОЛ

Преференцијата на критериумите за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различен пол е утврдена со пресметување на Хи квадрат тест (χ^2) и дистрибуција на фреквенции - f. Извршена е споредба на добиените фреквенции со фреквенциите што се очекуваат, врз основа на хипотезата за еднаква веројатност. Пресметана е и процентуална застапеност на полот за секој од критериумите, бидејќи не се исполнети услови за примена на Хи квадрат тест (χ^2), кој ќе даде резултати за релацијата на полот на наставникот со секој од критериумите за оценување.

При анализите се земени предвид наставници од машки и женски пол кои предаваат во предметна настава во основни училишта во Скопје.

Во табела 16 прикажани се резултатите со кои се проверува вистинитоста на хипотезата Б според која *наставниците со различен пол преферираат различни критериуми за оценување на постигнувањата на учениците*.

Заради поголема прегледност на добиените резултати, во табела 16 одбележани се со црвена боја полињата каде пресметаниот χ^2 е поголем од табеларната вредност на χ^2 (пресметан $\chi^2 > 6,63$), што значи дека нултата хипотеза е отфрлена и постои значајна поврзаност помеѓу дадениот критериум за оценување на постигнувањата на учениците и полот на наставникот.

Регистрираните разлики се статистички значајни на ниво 0.01 ($p < 0.01$). бидејќи ја надминуваат табеларната вредност на χ^2 за ($p < 0,01$) која изнесува 6,63 за степени на слобода 1.

Критериумите за оценување на постигнувањата на учениците во табелите се означени со бројки од 1 до 26, а разликите во формата, интензитетот, фокусираноста или фреквенцијата на секој критериум се означени со а) и б).

Табела 16: Распределба на критериумите за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различен пол

К р и т е р и у м и	Пол								
	Машки пол (N = 23)			Женски пол (N = 127)			Вкупно N = 150		
	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2
1	23	0	24,09	123	3	114,29	146	3	138,18
%	15,44	0,00		82,55	2,01		97,99	2,01	
2	8	14	1,64	58	59	0,02	66	73	0,36
%	5,76	10,07		41,73	42,45		47,48	52,52	
3	14	9	1,18	61	63	0,03	75	72	0,07
%	9,52	6,12		41,50	42,86		51,02	48,98	
4	20	3	13,18	109	17	67,18	129	20	80,28
%	13,42	2,01		73,15	11,41		86,58	13,42	
5	4	19	10,27	15	112	74,68	19	131	83,63
%	2,67	12,67		10,00	74,66		12,67	87,33	
6	15	7	2,91	69	54	1,85	84	61	3,68
%	10,34	4,83		47,59	37,24		57,93	42,07	
7	22	1	20,09	119	6	102,98	141	7	121,32
%	14,86	0,67		80,41	4,05		95,27	4,73	
8	20	3	13,18	101	24	47,82	121	27	59,70
%	13,51	2,03		68,24	16,22		81,76	18,24	
9	7	15	2,91	83	39	15,87	90	54	9,00
%	4,86	10,42		57,64	27,08		62,50	37,50	
10	7	14	2,50	42	83	13,57	49	97	15,78
%	4,79	9,59		28,77	56,85		33,56	66,46	
11	3	19	11,64	21	102	53,79	25	121	63,12
%	2,07	13,10		14,48	70,34		17,24	83,45	
12	2	21	16,46	14	105	70,19	16	126	85,21
%	1,41	14,79		9,86	73,94		11,27	88,73	
13	9	14	1,18	19	104	59,23	28	118	55,48
%	6,16	9,59		13,01	71,23		19,18	80,82	
14	18	4	8,91	112	13	79,05	130	17	87,47
%	12,24	2,72		76,19	8,84		88,44	11,56	

*Табелата продолжува на следната страна

Критериуми	Пол								
	Машки пол (N = 23)			Женски пол (N = 127)			Вкупно N = 150		
	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2
15	12	11	0,09	62	62	0,00	74	73	0,01
%	8,16	7,48		42,18	42,18		50,34	49,66	
16	14	9	1,18	65	56	0,68	79	65	1,36
%	9,72	6,25		45,14	38,89		54,86	45,14	
17	2	21	16,46	4	121	110,40	6	142	124,97
%	1,35	14,19		2,70	81,76		4,05	95,95	
18	8	15	2,27	31	93	31,00	39	108	32,62
%	5,44	10,20		21,09	63,27		26,53	73,47	
19	4	19	10,27	20	105	58,27	24	124	67,57
%	2,70	12,84		13,51	70,95		16,22	83,78	
20	21	2	16,45	114	10	87,23	135	12	103,63
%	14,29	1,36		77,55	6,80		91,84	8,16	
21	18	4	8,91	99	26	42,98	117	30	51,85
%	12,24	2,72		67,35	17,69		79,59	20,41	
22	18	5	7,28	81	44	11,05	99	49	16,89
%	12,16	3,38		54,73	29,73		66,89	33,11	
23	9	13	0,73	52	71	2,97	61	84	3,68
%	6,21	8,97		35,86	48,97		42,07	57,93	
24	8	15	2,27	36	90	23,14	44	105	25,15
%	5,37	10,07		24,16	60,40		29,53	70,47	
25	23	0	24,09	117	8	95,82	140	8	117,73
%	15,54	0,00		79,05	5,41		94,59	5,41	
26	8	15	2,27	49	77	6,22	57	92	8,28
%	5,37	10,07		32,89	51,68		38,26	61,74	

* Во табелата критериумите за оценување на постигнувањата на учениците се означени со бројки од 1 до 26, а се однесуваат на критериумите опишани на стр.90.

Со оглед на добиените резултати од тестирањето на хипотезата Б кои се однесуваат на преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различен пол, може да се заклучи следново:

1. Кај наставниците, без разлика на полот, постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: висок степен на генерализација (критериум 1а), висока систематичност при оценувањето (4а), логика на проценувањето на знаењата на учениците која оди од специфично кон општо (5б), стабилни повратни информации (7а), насоченост кон резултатите (8а), ниска креативност (11б), конкретност на оценувањето (12б), висока мотивираност (14а), низок степен на објективност (17б), низок степен на хуманистичност (19б), демократичност (20а), емпатичност при оценувањето (21а), прогностичка стратегија при оценувањето (22а) и рационалност при оценувањето (25а);

2. Единствено кај наставниците од женски пол постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: високо ниво на рефлексивност во оценувањето (9а), ниска емоционална заситеност на оценувањето (10б), карактер на оценувањето кој е посредуван од содржината (13б), когнитивна ориентација (18б), индивидуална насоченост при оценувањето (24б) и конзервативност при оценувањето (26б);

3. Не постојат преференции на критериуми за оценување на постигнувањата на учениците само од наставниците од машки пол;

4. За критериумите: стратегија на оценувањето (2), приоритетни методи на стручното оценување (3), степен на формализација на оценувањето (6), индивидуалност при оценувањето (15), ориентација при оценувањето (16) и когнитивна сложеност на оценката (23) без оглед на полот на наставникот, не се утврдени значајни вредности за χ^2 , што значи не постојат преференции за овие критериуми.

Добиените резултати ја потврдуваат хипотезата Б. Односно, наставниците со различен пол преферираат различни критериуми за оценување на постигнувањата на учениците.

Кај наставниците со различен пол се јавуваат различни преференции на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: високо ниво на рефлексивност во оценувањето (9а), ниска емоционална заситеност на оценувањето (10б), карактер на оценувањето кој е посредуван од содржината (13б), когнитивна ориентација (18б), индивидуална насоченост при оценувањето (24б) и конзервативност при оценувањето (26б) (Табела 16).

3.4. РЕЗУЛТАТИ ЗА ПРЕФЕРИРАНИТЕ КРИТЕРИУМИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГНУВАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ КАЈ НАСТАВНИЦИ СО РАЗЛИЧНА ДОЛЖИНА НА РАБОТНО ИСКУСТВО

Преференцијата на критериумите за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различна должина на работно искуство е утврдена со пресметување на Хи квадрат тест (χ^2) и дистрибуција на фреквенции - f. Извршена е споредба на добиените фреквенции со фреквенциите што се очекуваат, врз основа на хипотезата за еднаква веројатност. Пресметана е и процентуална застапеност на должината на работното искуство на наставниците за секој од критериумите, бидејќи не се исполнети услови за примена на Хи квадрат тест (χ^2), кој ќе даде резултати за релацијата на должината на работното искуство со секој од критериумите за оценување.

При анализите се земени предвид наставници од машки и женски пол кои предаваат во предметна настава во основни училишта во Скопје.

Во табела 17 прикажани се резултатите со кои се проверува вистинитоста на хипотезата В според која *наставниците со различно работно искуство преферираат различни критериуми за оценување на постигнувањата на учениците.*

Заради поголема прегледност на добиените резултати, во табела 17 одбележани се со црвена боја полињата каде пресметаниот χ^2 е поголем од табеларната вредност на χ^2 (пресметан $\chi^2 > 6,63$), што значи дека нултата хипотеза е отфрлена и постои значајна поврзаност помеѓу дадениот критериум за оценување на постигнувањата на учениците и должината на работното искуство на наставникот.

Регистрираните разлики се статистички значајни на ниво 0.01 ($p < 0.01$). бидејќи ја надминуваат табеларната вредност на χ^2 за ($p < 0,01$) која изнесува 6,63 за степени на слобода 1.

Критериумите за оценување на постигнувањата на учениците во табелите се означени со бројки од 1 до 26, а разликите во формата, интензитетот, фокусираноста или фреквенцијата на секој критериум се означени со а) и б).

Табела 17: Распределба на критериумите за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различно работно искуство

к р и т е р и у м и	Работно искуство					
	Работно искуство до 10 години (N = 51)			Работно искуство повеќе од 10 години (N = 71)		
	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2
1	50	1	48,04	69	2	64,14
%	40,98	0,82		56,56	1,64	
2	22	26	0,33	33	32	0,03
%	19,47	23,01		29,20	28,32	
3	20	29	1,71	38	32	0,51
%	16,81	24,37		31,93	26,89	
4	44	7	27,4	59	11	32,91
%	36,36	5,79		48,76	9,09	
5	6	45	30,44	10	61	37,17
%	4,92	36,89		8,20	50,00	
6	33	15	6,75	33	37	0,23
%	27,97	12,71		27,97	31,35	
7	46	3	38,54	70	1	68,03
%	38,33	2,50		58,33	0,83	
8	39	11	15,68	59	11	32,91
%	32,50	9,17		49,17	9,17	
9	26	24	0,08	44	23	6,68
%	22,22	20,51		37,61	19,66	
10	16	35	7,24	23	44	6,68
%	13,56	29,66		19,49	37,29	
11	11	39	15,68	11	58	32,50
%	9,24	32,77		9,24	48,74	
12	5	40	27,86	7	63	89,60
%	4,35	34,78		6,09	54,78	
13	12	39	14,60	11	57	44,80
%	10,08	32,78		9,24	47,90	

*Табелата продолжува на следната страна

к р и т е р и у м и	Работно искуство					
	Работно искуство до 10 години (N = 51)			Работно искуство повеќе од 10 години (N = 71)		
	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2
14	43	7	25,92	64	6	48,06
%	35,83	5,83		53,33	5,00	
15	29	22	1,00	30	39	1,21
%	24,17	18,33		25,00	32,50	
16	25	24	0,04	41	27	2,88
%	21,37	20,51		35,04	23,08	
17	2	49	44,20	3	67	58,51
%	1,65	40,50		2,48	55,37	
18	17	34	5,80	19	49	13,24
%	14,29	28,57		15,97	41,18	
19	6	43	28,54	14	57	26,43
%	5,00	35,83		11,67	47,50	
20	43	5	30,08	66	5	53,17
%	36,14	4,20		55,46	4,20	
21	39	11	15,68	58	12	30,23
%	32,50	9,17		48,33	10,00	
22	33	17	5,12	51	20	13,74
%	27,27	14,05		42,15	16,53	
23	24	25	0,04	22	47	9,21
%	20,34	21,19		18,64	39,83	
24	10	41	19,24	28	43	3,23
%	8,20	33,61		22,95	35,24	
25	48	2	42,32	66	4	54,91
%	40,00	1,67		55,00	3,33	
26	14	37	10,60	31	39	0,91
%	11,57	30,58		25,61	32,23	

* Во табелата критериумите за оценување на постигнувањата на учениците се означени со бројки од 1 до 26, а се однесуваат на критериумите опишани на стр.90.

Со оглед на добиените резултати од тестирањето на хипотезата В кои се однесуваат на преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на

учениците кај наставниците со различна должина на работното искуство, може да се заклучи следново:

1. Кај наставниците, без разлика на должината на работното искуство, постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: висок степен на генерализација (критериум 1а), висока систематичност при оценувањето (4а), логика на проценувањето на знаењата на учениците која оди од специфично кон општо (5б), стабилни повратни информации (7а), ниска емоционална заситеност на оценувањето (10б), ниска креативност (11б), конкретност на оценувањето (12б), карактер на оценувањето кој е посредуван од содржината (13б), висока мотивираност (14а), низок степен на објективност (17б), низок степен на хуманистичност (19б), демократичност (20а), емпатичност при оценувањето, (21а) и рационалност при оценувањето (25а);

2. Единствено кај наставниците со работно искуство до 10 години постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: висок степен на формализација при оценувањето (6а), индивидуална насоченост при оценувањето (24б) и конзервативност при оценувањето (26б);

3. Единствено кај наставниците со работно искуство над 10 години постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: насоченост кон резултатите (8а), високо ниво на рефлексивност во оценувањето (9а), когнитивна ориентација (18б), прогностичка стратегија при оценувањето (22а) и когнитивна едноставност при оценувањето (23б);

4. За критериумите: стратегија на оценувањето (2), приоритетни методи на стручното оценување (3), индивидуалност при оценувањето (15) и ориентација при оценувањето (16) без оглед на должината на работниот стаж на наставниците, не се утврдени значајни вредности за χ^2 , што значи не постојат преференции за овие критериуми.

Добиените резултати ја потврдуваат хипотезата В. Односно, наставниците со различно работно искуство преферираат различни критериуми за оценување на постигнувањата на учениците.

Кај наставниците со различна должина на работното искуство се јавуваат разлики во преференциите на следниве критериуми за оценување: висок степен на формализација при оценувањето (6а), насоченост кон резултатите (8а), високо ниво на рефлексивност во оценувањето (9а), когнитивна ориентација (18б), прогностичка стратегија при оценувањето (22а) и когнитивна едноставност при

оценувањето (23б); индивидуална насоченост при оценувањето (24б) и конзервативност при оценувањето (26) (Табела 17).

3.5. РЕЗУЛТАТИ ЗА ПРЕФЕРИРАНИТЕ КРИТЕРИУМИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГНУВАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ КАЈ НАСТАВНИЦИ КОИ ПРЕДАВААТ ПРЕДМЕТИ ОД РАЗЛИЧНИ НАУЧНИ ОБЛАСТИ

Преференцијата на критериумите за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците кои предаваат предмети од различни научни области е утврдена со пресметување на Хи квадрат тест (χ^2) и дистрибуција на фреквенции - f. Извршена е споредба на добиените фреквенции со фреквенциите што се очекуваат, врз основа на хипотезата за еднаква веројатност. Пресметана е и процентуална застапеност на научните области на предметите за секој од критериумите за оценување, бидејќи не се исполнети услови за примена на Хи квадрат тест (χ^2), кој ќе даде резултати за релацијата на научната област на предметите со секој од критериумите за оценување.

При анализите се земено предвид наставници од машки и женски пол кои предаваат во предметна настава во основни училишта во Скопје.

Во табела 18 прикажани се резултатите со кои се проверува вистинитоста на хипотезата Г според која *наставниците кои предаваат предмети од различни научни области преферираат различни критериуми за оценување на постигнувањата на учениците.*

Заради поголема прегледност на добиените резултати, во табела 18 одбележани се со црвена боја полињата каде пресметаниот χ^2 е поголем од табеларната вредност на χ^2 (пресметан $\chi^2 > 6,63$), што значи дека нултата хипотеза е отфрлена и постои значајна поврзаност помеѓу дадениот критериум за оценување на постигнувањата на учениците и научната област на предметот кој го предава наставникот.

Регистрираните разлики се статистички значајни на ниво 0.01 ($p < 0.01$), бидејќи ја надминуваат табеларната вредност на χ^2 за ($p < 0,01$) која изнесува 6,63 за степени на слобода 1.

Критериумите за оценување на постигнувањата на учениците во табелите се означени со бројки од 1 до 26, а разликите во формата, интензитетот, фокусираноста или фреквенцијата на секој критериум се означени со а) и б).

Табела 18: Распределба на критериумите за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците кои предаваат предмети од различни научни области

к р и т е р и у м и	Научни области на кои припаѓаат наставните предметите											
	Хуманистички науки (N = 46)			Природно – математички науки (N = 47)			Општествени науки (N = 12)			Уметност и физичка култура (N = 15)		
	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2
7	45	0	46,05	43	3	34,78	12	0	12,00	15	0	16,14
%	38,13	0,00		36,44	2,54		10,17	0,00		12,71	0,00	
8	37	9	17,04	32	12	9,09	9	3	3,00	14	1	12,14
%	31,62	7,69		27,35	10,26		7,69	2,56		11,97	0,85	
9	28	17	2,77	30	15	5,14	2	9	5,00	2	12	7,14
%	24,35	14,78		26,09	13,04		1,74	7,83		1,74	10,43	
10	14	31	6,59	19	26	1,14	4	7	1,00	4	9	2,17
%	12,28	27,19		16,67	22,81		3,51	6,14		3,51	7,89	
11	9	35	15,36	7	39	22,26	0	11	12,20	1	14	12,14
%	7,76	30,17		6,03	33,62		0,00	9,48		0,86	12,07	
12	3	35	26,95	1	43	40,09	3	9	3,00	2	12	7,14
%	2,78	32,41		0,93	39,81		2,78	8,33		1,85	11,11	
13	5	41	28,17	8	37	19,14	1	9	6,40	7	8	0,14
%	4,31	35,34		6,90	31,90		0,86	7,76		6,03	6,90	
14	36	8	17,82	36	6	21,43	12	0	12,00	13	2	8,71
%	31,86	7,08		31,86	5,31		10,62	0,00		11,50	1,77	
15	23	23	0,00	20	26	0,78	6	6	0,00	9	6	0,71
%	19,33	19,33		16,81	21,85		5,04	5,04		7,56	5,04	
16	30	16	4,26	21	21	0,00	5	6	0,20	8	6	0,29
%	26,55	14,16		18,58	18,58		4,42	5,31		7,08	5,31	
17	0	46	46,00	1	46	44,04	0	12	12,00	2	13	8,71
%	0,00	38,33		0,83	38,33		0,00	10,00		1,67	10,83	
18	11	34	12,05	14	33	7,87	5	7	0,33	5	10	1,86
%	9,24	28,57		11,76	27,73		4,20	5,89		4,20	8,40	
19	5	39	26,27	7	40	23,70	3	9	3,00	2	13	8,71
%	4,24	33,05		5,93	33,90		2,54	7,63		1,69	11,02	
20	42	4	31,39	36	5	24,05	11	0	12,20	15	0	16,14
%	37,17	3,54		31,86	4,42		9,73	0,00		13,27	0,00	

*Табелата продолжува на следната страна

Критериуми	Научни области на кои припаѓаат наставните предметите											
	Хуманистички науки (N = 46)			Природно – математички науки (N = 47)			Општествени науки (N = 12)			Уметност и физичка култура (N = 15)		
	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2	f од а)	f од б)	χ^2
21	35	11	12,52	41	6	26,65	12	0	12,00	12	2	7,14
%	29,41	9,24		34,45	5,04		10,08	0,00		10,08	1,68	
22	31	15	5,56	29	18	2,65	8	4	1,33	10	5	1,86
%	25,83	12,50		24,17	15,00		6,67	3,33		8,33	4,17	
23	18	27	1,86	17	24	1,25	5	7	0,33	6	9	0,71
%	15,93	23,89		15,04	21,24		4,42	6,19		5,31	7,96	
24	12	34	10,52	13	33	8,70	3	9	3,00	7	8	0,14
%	10,08	28,57		10,92	27,73		2,52	7,56		5,88	6,72	
25	43	2	38,23	47	0	48,04	11	1	8,33	14	1	12,14
%	36,13	1,68		39,50	0,00		9,24	0,84		11,76	0,84	
26	15	31	5,57	16	30	4,26	5	7	0,33	4	10	2,57
%	12,71	26,27		13,56	25,42		4,24	5,93		3,39	8,47	

* Во табелата критериумите за оценување на постигнувањата на учениците се означени со бројки од 1 до 26, а се однесуваат на критериумите опишани на стр.90.

Со оглед на добиените резултати од тестирањето на хипотезата Г кои се однесуваат на преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците кои предаваат предмети од различна научна област, може да се заклучи следново:

1. Кај наставниците, без разлика на научната област на предметот кој го предаваат, постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: висок степен на генерализација (критериум 1а), стабилни повратни информации (7а), висока мотивираност (14а), низок степен на објективност (17б), демократичност (20а), емпатичност при оценувањето, (21а) и рационалност при оценувањето (25а);

2. Кај наставниците кои предаваат предмети од хуманистичките, природно-математичките и општествените науки постои преференција на критериумот: висока систематичност при оценувањето (4а); преференција на овој критериум

нема кај наставниците кои предаваат предмети од областа на уметноста и физичката култура;

3. Кај наставниците кои предаваат предмети од хуманистичките и природно-математичките науки постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: логика на проценувањето на знаењата на учениците која оди од специфично кон општо (5б), карактер на оценувањето кој е посредуван од содржината (13б), когнитивна ориентација (18б) и индивидуална насоченост при оценувањето (24б); преференција кон овие критериуми не постои кај наставниците кои предаваат предмети од областа на општествени науки, уметност и физичка култура;

4. Кај наставниците кои предаваат предмети од хуманистичките и природно-математичките науки, уметност и физичка култура постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: насоченост кон резултатите (8а), конкретност на оценувањето (12б) и низок степен на хуманистичност при оценувањето (19б); преференција кон овие критериуми не постои кај наставниците кои предаваат предмети од областа на општествените науки;

5. Единствено кај наставниците кои предаваат уметност и физичка култура постои преференција на критериумот: ниско ниво на рефлексивност во оценувањето (9б);

6. За критериумите: стратегија на оценувањето (2), приоритетни методи на стручното оценување (3), степен на формализација на оценувањето (6), емоционална заситеност на оценувањето (10), индивидуалност при оценувањето (15) и ориентација при оценувањето (16) без оглед на научната област на предметот кој го предаваат наставниците, не се утврдени значајни вредности за χ^2 , што значи не постојат преференции за овие критериуми.

Добиените резултати ја потврдуваат хипотезата Г. Односно, *наставниците кои предаваат предмети од различна научна област преферираат различни критериуми за оценување на постигнувањата на учениците.*

Кај наставниците кои предаваат предмети од различни научни области се јавуваат разлики во преференциите на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: висока систематичност при оценувањето (4а); логика на проценувањето на знаењата на учениците која оди од специфично кон општо (5б), насоченост кон резултатите (8а), ниско ниво на рефлексивност во оценувањето (9б); конкретност на оценувањето (12б), карактер на оценувањето кој

е посредуван од содржината (13б), когнитивна ориентација (18б), низок степен на хуманистичност при оценувањето (19б) и индивидуална насоченост при оценувањето (24б) (Табела 18).

IV ДЕЛ

ДИСКУСИЈА ЗА РЕЗУЛТАТИТЕ

Во овој дел ќе бидат анализирани и протолкувани наодите за различните стилови на работа кај наставниците. Потоа ќе бидат анализирани и протолкувани резултатите за преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различни стилови на работа (хипотеза А), кај наставници со различен пол (хипотезата Б), со различно работно искуство (хипотеза В) и со различна област на предметот кој наставникот го предава (хипотеза Г).

4.1. ДИСКУСИЈА ЗА РЕЗУЛТАТИТЕ ВО ВРСКА СО РАЗЛИЧНИТЕ СТИЛОВИ НА РАБОТА КАЈ НАСТАВНИЦИТЕ

Една од целите на овој труд е да ги истражи различните стилови на работа кај наставниците кои предаваат во предметна настава во основно училиште. Според Маркова и Никонова (1987), во педагошката работа на наставниците се јавуваат четири стила на работење и тоа: емоционално-импровизаторски стил, емоционално-методски стил, рационално-импровизаторски стил и рационално-методски стил.

Од наставниците кои беа анкетирани за потребите на истражувањето 28 или 18,7% имаат доминантен *емоционално-импровизаторски стил на работа*. Наставната дејност на овие наставници се одликува со висока оперативност. Наставниците успеваат моментално да ги забележат сите настани кои се одвиваат во училницата, често се шегуваат и ваквото однесување резултира со емоционален одговор од страна на учениците. Затоа на часовите има опуштена атмосфера, која му дозволува на секој ученик да ги искаже своите ставови без страв дека ќе биде погрешно разбран. Наставниците со овој стил брзо ги менуваат методите на работа и поради тоа, понекогаш, послабите ученици тешко одржуваат чекор со темпото на наставникот и нецелосно го усвојуваат наставниот материјал.

Овие наставници се многу емоционални и се обидуваат позитивните емоции да ги пренесат на учениците. Се одликуваат со високо ниво на знаење и лесно комуницираат со учениците, што лесно се претвора во групна дискусија. На часовите многу често користат разновидни наставни форми и методи, така што

учениците имаат голем и постојан интерес за следење на наставата. Во предавањата вклучуваат многу интерактивни моменти, загатки и илустрации. При проверка на знаењата, не секогаш им даваат можност на учениците за самостојно искажување, туку им помагаат, ги потсетуваат и им даваат поддршка при одговорите. Сето тоа се одразува на нивото на знаење: „јаките“ ученици веднаш се вклучуваат во дискусиите, а „слабите“ ученици се задскриваат зад „силните“, бидејќи имаат недоволно разбирање на наставниот материјал. Сепак, наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски стил се обидуваат да ги привлечат кон дискусијата и послабите ученици и им помагаат да ги формулираат мислите.

Овие наставници ја поддржуваат дисциплината и ставаат акцент на фактот дека наставните содржини ќе ги објаснат само еднаш, па затоа внимателното следење на наставата е полезно за да не се прашува повторно. Психолошката клима на часовите кај овие наставници е благопријатна и пријателска, учениците се активни и лесно се приклучуваат во активностите кои ги предлагаат наставниците.

Од наставниците кои беа анкетирани за потребите на истражувањето 37 или 24,7% имаат доминантен *емоционално-методски стил на работа*. За наставната дејност на овие наставници е карактеристично дека: нивните предавања се одликуваат со брзо темпо – тоа е затоа што тие успеваат не само да го изложат наставниот материјал, туку и да одделат повеќе време за контрола на усвоениот материјал од страна на учениците. На часовите владее пријателска и топла атмосфера. Наставниците на сите ученици им се обраќаат по име. Доколку се незадоволни од поведението на некој ученик, овие наставници со доза на зачуденост го прозиваат ученикот по име, но и ова е доволно за да се смири ученикот кој ја нарушува дисциплината на часот.

Во училницата каде што се изведува наставата од страна на овие наставници, обично на видно место се истакнати правила за дисциплина на часовите и за начинот на формулирање на одговорите на учениците. Наставниците кај кои овој стил е доминантен го владеат наставниот материјал во задоволителна форма и исползуваат различни наставни методи и форми на организација на училишната дејност, но при тоа се стремат да ги заинтересираат учениците за самиот предмет, а не да внесат забава на часовите. Кога учениците прават грешки при одговарањето, овие наставници не се стремат тие да ги поправат веднаш. Прво, бараат ученикот самостојно да ја провери точноста на

одговорот, а доколку не успее во тоа, на помош ги повикуваат другите ученици да му помогнат во корегирање на грешките во одговорот. Затоа учениците се високо концентрирани на наставата, се стремат да одговорат на зададените прашања. Во училницата има работна атмосфера, учениците слободно ги искажуваат своите мисли и не се плашат дека ќе бидат погрешно разбрани. Во исто време, овие наставници чувствуваат одредена зависност од ситуацијата во училницата.

Многу се чувствителни на неподготвеноста на учениците, незаинтересираноста за предавањата или на немањето желба за работа. Сето ова ја намалува и активноста на овие наставници. Доколку, пак, увидат заинтересираност кај учениците за наставниот материјал, часовите ги одржуваат со висока активност и на часот владее благопријатна психолошка клима.

Од наставниците кои беа анкетирани за потребите на истражувањето само 6 или 4% имаат доминантен *рационално-импровизаторски стил на работа*. Наставната дејност кај овие наставници се одликува со пријателска атмосфера, доверба и меѓусебно разбирање. Овие наставници не користат голем број методи и форми за работа со учениците, но тоа не ги спречува да воспостават и да одржуваат брзо темпо на работа во класот.

Наставниот материјал го предаваат во јасна и концизна форма и истиот е достапен за разбирање како за одличните ученици, така и за послабите. За време на предавањата, постојано им се обраќаат на учениците прашувајќи дали им се доволно јасни наставните содржини. Повторно се навраќаат на материјалот, доколку учениците се изјаснат дека не им бил доволно јасен или, пак, ги замолуваат другите ученици да им го разјаснат материјалот на соучениците на кои истиот им е нејасен. Овие наставници не практикуваат групни дискусии, но им поставуваат прашања на сите ученици— како на одличните, така и на послабите. Речиси секогаш, им даваат можност на учениците да се доискажат, дури и ако нивните одговори не се многу точни, но при тоа остануваат во рамките на темата и не преминуваат во дискусија.

Овие наставници се одликуваат со високо ниво на дружељубивост, умеење да комуницираат со учениците, поддржуваат шега, интересен предлог, но во исто време не дозволуваат празни зборувања и забелешки надвор од темата. Тие се воздржани и цврсти, па затоа нивните ученици се одликуваат со голема самостојност во решавањето на наставните задачи. Од учениците бараат конкретно формулирање на она што не им е јасно од наставниот материјал. Учениците многу јасно, според фацијалната експресија и тонот на гласот на овие

наставници, можат да го определат нивното расположение. Учениците на овие наставници се одликуваат со солидни знаења, формирани работни навики, но тоа не значи и дека сите се заинтересирани за наставниот предмет.

Од наставниците кои беа анкетирани за потребите на истражувањето 79 или 52,7% имаат доминантен *рационално-методски стил на работа*. Наставната дејност кај овие наставници се одликува со тоа што на часовите не секогаш владее пријателска и благопријатна атмосфера. Учениците во одделението се поделени на три групи: во првите редови се „јаките“ ученици, во средните редови се „послабите“ ученици и во последните редови се „најслабите“ ученици. Во согласност со ваквата поделба, овие наставници градат процес на пренесување на знаењата и контрола на усвоените знаења кај учениците. Имаат исти барања за сите три групи на ученици, но на „јаките“ ученици им даваат потешки прашања и задачи, отколку на „послабите“ ученици. Наставниците со доминантен рационално-методски стил на работа се изненадени доколку некој од одличните ученици даде погрешен одговор, што не е случај и со „послабите“ ученици, за кои е очекувано да дадат погрешен одговор. И покрај тоа, овие наставници се трудат сите ученици да имаат високо ниво на знаење, па затоа, при објаснувањето на новите лекции, им укажуваат голема помош на „послабите“ ученици. Тие бараат строга дисциплина од учениците за време на часовите и не се трпеливи кон учениците кои ја нарушуваат дисциплината на часот. Кога даваат забелешки, овие наставници, лесно преминуваат од конкретните грешки во одговорите кон личните квалитети на ученикот.

На учениците, овие наставници, почесто им се обраќаат по презиме, отколку по име и ги даваат забелешките во остра форма. Имаат високи барања од учениците и неретко забелешките при погрешен одговор од страна на ученикот ги даваат со повисок тон на гласот. Исто така, на остар начин ги прекинуваат и разговорите кои се надвор од темата на часот. Објаснувањата на овие наставници често се монотони и покрај тоа што ја откриваат основната содржина на наставната тема. Имаат мал фонд на методи и форми на организација на учениците во наставата. Поради тоа што се строги со учениците, истите се плашат слободно да ги искажат своите размислувања и ставови за да не бидат погрешно сфатени од нив.

Наставниците со овој стил на работа не практикуваат групна дискусија, тие претпочитаат кратки и јасни одговори, при што сите ученици треба да внимаваат кога еден ученик одговара и кога не се согласуваат со нешто да кренат рака за да

бидат прозвани, а не да одговараат од место. Овие наставници не секогаш може да го задржат интересот на учениците за време на часовите, бидејќи нивната строгост и барањата јасно да се повторат термините и дефинициите, како и барањата задачите самостојно да се корегираат, не придонесуваат за опуштена атмосфера во училницата.

Според резултатите од истражувањето повеќе од половина од наставниците или 52,7% имаат доминантен рационално методски стил на работа, 24,7% од наставниците имаат доминантен емоционално-методски стил на работа, 18,7% од наставниците имаат доминантен емоционално-импровизаторски стил на работа, а само 4% од наставниците имаат доминантен рационално-импровизаторски стил на работа. Од тука произлегува фактот дека најголем дел од наставниците или 71.4% кои беа вклучени во ова истражување имаат стил на работа кој е означен како поларен и помалку успешен во наставната дејност (емоционално-импровизаторски стил и рационално методски стил на работа). Процентот на наставници кои имаат медијален стил на работа (емоционално-методски стил и рационално-импровизаторски стил) е многу помал и изнесува 28,7% - во психолошката литература овие стилови на работа се опишани како многу поуспешни (Маркова, Никонова, 1987). Се поставува прашањето што е тоа што придонесува најголем дел од наставниците да имаат еден од поларните стилови на работа? Процентуалната застапеност на машки и женски наставници во сите стилови на работа е приближно ист. Ниту степенот на образование, одделението во кое наставникот предава, научната област на предметот кој наставникот го предава, ниту пак работното искуство има поврзаност само со некој од стиловите на работа. Тоа значи дека горенаведеното не дава одговор на поставеното прашање, па затоа тој треба да се бара на друго место.

Според резултатите од истражувањето на Слепичева (2003) која го испитувала индивидуалниот стил на работа кај наставниците кои предаваат во основно училиште во Русија, кај најголем дел од наставниците доминантни се медијалните стилови (емоционално-методскиот и рационално-импровизаторскиот), за сметка на поларните (емоционално-импровизаторскиот и рационално-методскиот). Исто така и Маркова и Никонова сметаат дека во пракса се повеќе застапени медијалните стилови кај наставниците (Маркова, Никонова, 1987). Оваа разлика во доминацијата на индивидуалниот стил на работа помеѓу испитаниците од Русија (според истражувањето на Слепичева) и испитаните наставници од Македонија во ова истражување, може да се должи на разликите во образовниот

процес и едукацијата на самите наставници, како и во разликите во работата на целиот колектив во училиштата како целина.

Доколку е тоа причината за доминација на поларните стилови на работа кај наставниците во ова истражување, тогаш, секако би требало да се направат промени во образовниот систем и во едукацијата на идните наставници да се воведат повеќе предмети од областа на педагошката психологија. За наставниците кои веќе се вклучени во образовниот процес потребно е да се организираат повеќе семинари и работилници кои ќе ги водат искусни психолози. Ова е од особена важност токму затоа што стилот на работа е динамична карактеристика, која постојано се обновува. Така, доколку наставникот се обидува да биде успешен во својата дејност, ќе се обидува и постојано да ги усовршува методите на својата работа, намалувајќи го негативното влијание од неговата дејност врз личноста на учениците. Затоа Никонова (1986) дава методски препораки чија цел е корегирање на негативните пројавувања на индивидуалните стилови на работа кај наставниците. Овие методски препораки можат да ги користат наставниците кои предаваат во основно училиште за да го усовршат својот стил на работа во процесот на наставната практика.

Учениците кои имаат наставник со доминантен емоционално-импровизаторски стил на работа се одликуваат со висок интерес за изучување на предметот, но и со кривки знаења и недоволно формирани навики за учење. За да се надмине ова, Никонова препорачува наставникот да го намали времето кое го одвојува за објаснување на новиот материјал и при процесот на објаснување внимателно да ги следи и контролира учениците колку ги усвојуваат новите содржини. За да го постигне тоа, неопходно е наставникот од време на време да побара од учениците да го повторат она што тој го кажал, да им поставува прашања или да побара од нив да посочат пример со цел да ги провери нивните разбирања на новите содржини.

Наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски стил на работа неопходно е редовно да ги проверуваат знаењата на учениците. Никогаш да не преминуваат на наредните содржини ако не се сигурни дека претходниот материјал е совладан од сите ученици. При подготовка за предавањата редовно да прават детален наставен план и да ги воочат работите кои претставуваат најголема тешкотија за совладување од страна на учениците, па да стават најголем акцент на нивното објаснување.

Овие наставници треба да обрнат поголемо внимание на „послабите“ ученици. За да биде разбран наставниот материјал од страна на сите ученици треба да одвојат повеќе време на часовите за утврдување и повторување на материјалот. Не треба да избегнуваат здодедни задачи, како на пример повторување на материјалот. Треба да се обидат да ги активираат учениците во рамките на самата наставна тема и да избегнуваат дискусии надвор од оваа тема. За време на проверувањето, тие треба да одвојат повеќе време за одговор од учениците; кога се навестува вистинскиот одговор да не го корегираат веднаш ученикот, туку да му дозволат најпрво тој самиот да го корегира својот одговор; секогаш да даваат детално објаснување за објективноста на оценката; вербалното размислување може да помогне ученикот да ја разбере грешката во својот одговор и да ги пополни празнините во неговото знаење.

Наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски стил на работа треба да ја зголемат строгоста на часовите: да се осигураат дека учениците самостојно ги извршуваат зададените задачи без сиркање и поткажување. Возможноста учениците да добијат помош при решавањето на наставните задачи и при одговарањето ја намалува ефикасноста во добивањето на повратни информации и не дава веродостојни информации за нивото на знаење на учениците. Така, овие наставници не би можеле да ги земат предвид повратните информации од страна на учениците при планирањето на новите наставни содржини, кое, во крајна линија, влијае на целиот процес на поучување. Наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски стил на работа потребно е да ги планираат наставните содржини во детали и да ги реализираат сите предвидени активности за време на наставата.

Учениците на кои им предаваат наставници со доминантен *емоционално-импровизаторски стил* се чувствуваат слободно и удобно за време на часовите. Тие не ги сметат за тешко исполнителни училишните задачи, но треба да се посвети поголемо внимание на дисциплината во класот. Учениците треба да знаат дека за време на паузата може да се пошегуваат и да разговараат со наставникот на исто ниво, но кога се предаваат наставните содржини тие треба внимателно да ги слушаат објаснувањата на задачите. Овие ученици се одликуваат со висока самодоверба и се стремат кон постигнување на поставените цели, но нивната голема егоцентричност може да доведе до непокор и нарушени правила на однесување, доколку истите се противречат на самите цели кои учениците си ги поставиле. Затоа пофалбите и поддршката која често ја даваат овие наставници

треба да бидат оправдани и заслужени. Примањето на незаслужени награди ја намалува ефикасноста на поддршката и не предизвикува стремеж кон понатамошни достигнувања. Учениците на овие наставници се многу активни и таа активност е стимулирана од страна на наставникот, но доколку тоа остане без соодветна контрола може да доведе до прекумерна импулсивност и лошо поведение (Никонова, 1986).

За наставниците со доминантен *емоционално-методски стил на работа*, Никонова ги дава следниве методски препораки: Учениците на кои им предаваат овие наставници се одликуваат со висока активност и формирани навики за учење. Овие наставници секогаш подготвуваат детален наставен план и се придржуваат кон него. Сепак, им се својствени и некои недостатоци: висока самодоверба, демонстративност, зголемена чувствителност, која ја одредува нивната прекумерна зависност од ситуацијата во класот, ставовите и подготвеноста на учениците. Сето тоа се одразува на резултатите од воспитно-образовниот процес.

За да не бидат зависни од ситуацијата во класот, овие наставници при изработката на планот треба да предвидат различни опции за активностите со кои ќе се објасни новиот материјал. Треба помалку да зборуваат за време на предавањето и да им дадат можност на учениците да се искажат во полна мера. Не е добро доколку ги корегираат одговорите на учениците веднаш, туку по пат на многубројни дополнувања, појаснувања и совети, така да се овозможи ученикот самостојно да го формира својот одговор. Сопствени формулации наставникот може да понуди само ако навистина има таква потреба. Овие наставници треба повеќе да се вежбаат во воздржаност и да посветат поголемо внимание на дисциплината за време на часовите. Не треба да допуштат одговорите на учениците да преминуваат во групни дискусии, бидејќи по отстапувањето од планот потешко ќе продолжат со објаснување на материјалот со исто темпо. Во училиштата каде предаваат тие владее позитивна клима која им помага на учениците во нивната самореализација, но сепак треба да им задаваат на учениците покреативни задачи со што ќе ја стимулираат нивната активност (Никонова, 1986).

За наставниците со доминантен *рационално-импровизаторски стил на работа*, Никонова ги дава следниве методски препораки: Кај учениците на кои им предаваат овие наставници постои интерес за наставниот предмет во комбинација со формираните навики за учење. При изготвувањето на наставниот план, овие наставници треба да водат поголема грижа за внимателно планирање на сите

методи и активности кои ќе се одвиваат на часот, бидејќи монотонијата при предавањето на новите наставни содржини може да доведе до намалување на интересот и активноста кај учениците. Наставникот со овој стил на работа треба повеќе време да одвојува за одговор од страна на ученикот, за истиот да има доволно време да го формулира својот одговорот, а на тој начин ќе се зголеми и објективноста при оценувањето.

Овие наставници најдобро знаат како да го предадат наставниот материјал за тој да биде усвоен од страна на учениците. Кога ќе забележат нејаснотија во разбирањето кај учениците, веднаш го менуваат наставниот план. Но во исто време, овој начин на предавање на наставниот материјал го забавува темпото на часот. Овој недостаток може да биде компензиран со користење на разновидни наставни методи и често анализирање на својата дејност за време на часовите. Во училиницата каде што предаваат овие наставници владее благопријатна клима која психолошки продонесува за развој на личноста кај учениците. Учениците се одликуваат со средна и висока самодоверба, многу го ценат знаењето и се стремат да го стекнат. Затоа наставниците со овој стил на работа не треба да го предаваат знаењето како готов производ, туку почесто да им задаваат на учениците проблемски задачи. Ова ќе ги поттикне учениците кон самостојно решавање на наставните задачи. Иако нивото на анксиозност во класот каде што предаваат овие наставници е ниско, тие, сепак, треба да посветат поголемо внимание на ситуациите поврзани со самореализацијата на учениците (Никонова, 1986).

За наставниците со доминантен *рационално-методски стил* на работа, Никонова ги дава следниве методски препораки: Кај учениците на кои им предаваат наставници со овој стил на работа формираните навики за учење и стекнување на знаења често се во комбинација со недоволен интерес за изучуваниот предмет. Престојот на часовите кај овие наставници, учениците често го доживуваат како заморен и неинтересен. Често на часовите отсуствува благопријатна психолошка клима. Сето ова на крајот може да влијае на нивото на знаење на учениците. Затоа, кога овие наставници ги планираат предавањата, треба да развијат систем на техники кои придонесуваат за зголемување на активноста на учениците за време на часовите и да употребуваат повеќе методи и наставни средства при организација на наставата.

Она што овие наставници треба најмногу да го избегнуваат е остро да ги критикуваат учениците за нивните неточни одговори, бидејќи од емоционалната

состојба на учениците може да зависат и резултатите од наставата. Кога ги анализираат одговорите на учениците не треба да ја оценуваат нивната личност како целина, туку единствено да стават акцент на грешките кои учениците ги направиле и да им го покажат патот за нивно корегирање. Овие наставници треба да бидат иницијатори на повеќе групни дискусии на теми кои можат да ги инспирираат учениците, при тоа осигурувајќи се дека во дискусијата ќе бидат вклучени сите ученици, како одличните, така и послабите. Доколку послабите ученици имаат потешкотии да се вклучат во дискусијата, наставникот треба да им помогне да го формулираат своето размислување.

Наставниците со доминантен рационално-методски стил на работа не треба да ги доведат барањата за дисциплина во класот до највисока можна граница, туку да допуштат понекогаш и „работен шум“ во училницата, особено ако тој не пречи да се одвива наставата. Задачите кои им ги задаваат на учениците треба мудро да ги бираат за истите да придонесат за развој на творечките способности кај учениците. Овие наставници треба да бидат пофлексибилни во комуникацијата со учениците и да се стремат да ја планираат наставната дејност земајќи ја предвид и емоционалната состојба на учениците.

Учениците на кои им предаваат овие наставници имаат ниска самодоверба, па затоа наставниците треба да ги охрабрат и да ги поддржат во извршувањето на нивните задачи. Тие го ценат знаењето бидејќи наставникот постојано ја потенцира неговата важност, но сепак нивното интелектуално ниво учениците го оценуваат многу ниско. Наставникот треба да се обиде, не само да ја потенцира важноста на учењето, туку постојано да ги забележува и успесите и постигнувањата на учениците, а со тоа и да ги стимулира за понатамашно залагање. При оценување на одговорите, наставникот не треба да ги споредува одговорите на послабите ученици со одговорите на одличните ученици, туку да ги споредува одговорите на ученикот со неговите претходни одговори, истакнувајќи ги неговите достигнувања и слабости.

Наставниците со овој стил на работа доста категорично ги коментираат погрешните одговори на учениците со цел да добијат правилно формулирани одговори, кое има позитивен ефект врз нивото на знаење на учениците. Од друга страна, пак, тоа доведува до формирање на високо ниво на анксиозност кај учениците. Тие се плашат од наставникот и активностите поврзани со учење во целина. Ситуацијата во која се проверуваат нивните знаења е критична за учениците, што придонесува за неволност во одговарањето на прашањата сè

додека наставникот лично не ги повика. Сето ова ги лишува учениците од креативна независност и иницијатива, како и увереност во сопствените сили. Тие внимателно размислуваат пред да преземат било каква активност на часовите. Премногу се претпазливи и кај нив доминира мотивот за избегнување на неуспех. Затоа наставникот со доминантен рационално-методски стил на работа треба да им задава на учениците повеќе креативни задачи кои ќе ја поттикнуваат нивната иницијатива. Треба да се прошират методите на работа со класот, понекогаш да се употребуваат групни дискусии и да се намали строгоста и прекумерната дисциплина за време на часовите која негативно влијае на емоционалната состојба на учениците што резултира со појава на анксиозност кај нив.

За да се надмине сето тоа, овие наставници се препорачува да поминуваат повеќе време со учениците за време на одморите, вклучувајќи ги учениците во различни игри. На тој начин наставникот ќе изгради пријателски однос со нив, а тие ќе почнат да го гледаат не само како учител кој им го пренесува знаењето, но и како другар на кој можат да му се обратат како во тешки, така и во радосни моменти (Никонова, 1986).

4.2. ДИСКУСИЈА ЗА РЕЗУЛТАТИТЕ ВО ВРСКА СО ПРЕФЕРИРАНИТЕ КРИТЕРИУМИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГНУВАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ КАЈ НАСТАВНИЦИТЕ СО РАЗЛИЧНИ СТИЛОВИ НА РАБОТА

Според резултатите од истражувањето, има критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кои ги преферираат сите наставници, без разлика кој стил на работа им е доминантен. Тие заеднички критериуми на преферирање дозволуваат да го опишеме оценувањето на сите наставници, без оглед на стилот на работа, со следниве карактеристики: сите имаат тенденција кон генерализација при формирање на оценката (според критериум 1а); претпочитаат стабилни повратни информации (7а); резултатите од учењето ги разгледуваат врз основа на дијагностиката за формираните знаења, умеења и навики кај учениците (8а); постојано ги поврзуваат содржините и формите на предавањата со потребите и интересите на учениците и нивните индивидуални и лични квалитети (14а) и при оценувањето се потпираат на рационалната логика (25а).

Сепак, во поголем дел од критериумите за оценување наставниците се разликуваат во преференциите. Имено, единствено кај наставниците со

доминантен емоционално-импровизаторски стил на работа е најдено дека постои преферирање на критериумот генерализирачки метод на стручното оценување (3а), па во стилот на нивното оценување можеме да ја вметнеме и следнава карактеристика: оценките кои ги ставаат имаат воопштен и концизен карактер.

Наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски, емоционално-методски и рационално-методски стил на работа користат систематска контрола и оценувањето го спроведуваат според однапред дефиниран план, па така оценката ја базираат врз систематска анализа на сите нејзини компоненти (4а); прво искажуваат општа оцена, а потоа во повеќе детали и конкретно ги оценуваат одделните моменти на извршените задачи на учениците (5б); при оценувањето се повикуваат на конкретни аргументи, примери и објаснувања (12б); овие наставници не го земаат предвид манифестираното однесување на ученикот, туку единствено ги оценуваат знаењата на ученикот за одредениот училишен материјал (13б); при оценувањето на училишната активност на учениците може да се потпрат и на сопствените симпатии или антипатии (17б); нивното оценување е со цел контрола на училишните активности на учениците и не им е приоритет формирањето на механизми кај учениците за самостојно учење (19б); при избор на оценката тие ги поттикнуваат учениците на самооценување и го земаат предвид мислењето на класот (20а); ја нагласуваат заинтересираноста за точен одговор на ученикот и во целост неговата успешност по дадениот предмет (21а).

Наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски и рационално-методскиот стил оценувањето не го обојуваат со емоционални бои и афективните моменти не се одразуваат на нивното емоционално искуство (10б); при оценувањето ја земаат предвид целата сфера на животот на ученикот (18б); ги вреднуваат и минатите достигнувања на учениците и даваат прогноза за нивната идна работа (22а).

Наставниците со емоционално-методски, рационално-импровизаторски и рационално-методски стил на работа не применуваат во пракса нестандартни принципи при оценувањето, туку ги оценуваат постигнувањата на учениците врз основа на општоприфатени норми (11б).

Единствено наставниците со доминантен рационално-методски стил на работа не ги споредуваат резултатите од училишниот успех на ученикот со постигнатите резултати на другите ученици (24б).

Резултатите од спроведеното истражување се во согласност со клучните идеи од теориите за индивидуалниот стил на работа на наставникот (Мерлин,

Климов, Неустроев, Вјаткина, Жданова, Вјаткин, Илин, Соколова, Толочек, Маркова, Никонова и др.) и оценувањето како психолошко-педагошки проблем (Ананјев, Амонашвили, Безносос, Кузмина и други). Овие теории се опишани во првиот дел од трудот.

4.3. ДИСКУСИЈА ЗА РЕЗУЛТАТИТЕ ВО ВРСКА СО ПРЕФЕРИРАНИТЕ КРИТЕРИУМИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГНУВАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ КАЈ НАСТАВНИЦИТЕ СО РАЗЛИЧЕН ПОЛ

Според резултатите од истражувањето, има критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кои се преферирани и од *наставниците од женски пол* и од *наставниците од машки пол*. Тие заеднички критериуми дозволуваат да го опишеме оценувањето на сите наставници, без оглед на полот, со следниве карактеристики: сите имаат тенденција кон генерализација при формирање на оценката (според критериум 1а); користат систематска контрола и оценувањето го спроведуваат според однапред дефиниран план, па така оценката ја базираат врз систематска анализа на сите нејзини компоненти (4а); прво искажуваат општа оцена, а потоа во повеќе детали и конкретно ги оценуваат одделните моменти на извршените задачи на учениците (5б); претпочитаат стабилни повратни информации (7а); резултатите од учењето ги разгледуваат врз основа на дијагностиката за формираните знаења, умеења и навики кај учениците (8а); не применуваат во пракса нестандартни принципи при оценувањето, туку ги оценуваат постигнувањата на учениците врз основа на општоприфатени норми (11б); при оценувањето се повикуваат на конкретни аргументи, примери и објаснувања (12б); постојано ги поврзуваат содржините и формите на предавањата со потребите и интересите на учениците и нивните индивидуални и лични квалитети (14а); при оценувањето на училишната активност на учениците може да се потпрат и на сопствените симпатии или антипатии (17б); нивното оценување е со цел контрола на училишните активности на учениците и не им е приоритет формирањето на механизми кај учениците за самостојно учење (19б); при избор на оценката тие ги поттикнуваат учениците на самооценување и го земаат предвид мислењето на класот (20а); ја нагласуваат заинтересираноста за точен одговор на ученикот и во целост неговата успешност по дадениот предмет (21а); ги вреднуваат и минатите достигнувања на учениците и даваат прогноза за

нивната идна работа (22a); при оценувањето се потпираат на рационалната логика (25a).

Критериумите за оценување на постигнувањата на учениците кои ги преферираат само наставниците од женски пол, дозволуваат при опишувањето на стилот на нивното оценување да ги вметнеме и следниве карактеристики: оценувањето им се базира врз основа на длабоко и содржинско размислување (според критериум 9a); оценувањето не го обојуваат со емоционални бои и афективните моменти не се одразуваат на нивното емоционално искуство (10б); не го земаат предвид манифестираното однесување на ученикот, туку единствено ги оценуваат знаењата на ученикот за одредениот училишен материјал (13б); при оценувањето ја земаат предвид целата сфера на животот на ученикот (18б); не ги споредуваат резултатите од училишниот успех на ученикот со постигнатите резултати на другите ученици (24б); при оценувањето отсуствува непроменливото мислење за способностите на учениците - понекогаш тие намерно оценуваат со повисока оценка за да ја зголемат самодовербата на учениците и да им овозможат прилика која им е потребна за понатамошен развој (26б).

Во истражувањето не се најдени критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кои се преферирани само од наставниците од машки пол.

Добиените резултати се во согласност со резултатите од истражувањето на Ли и Маркс (Lee and Marks, 1995) кои укажуваат на тоа дека наставниците од женски пол земаат предвид повеќе фактори кои влијаат на оценувањето, отколку наставниците од машки пол. Иако, во овој труд е најдено дека наставниците од женски пол оценувањето не го обојуваат со емоционални бои и афективните моменти не се одразуваат на нивното емоционално искуство (10б). Според истражувањето на Ли и Маркс, пак, наставниците од женски пол при оценувањето внесуваат поголема доза на емоции, отколку наставниците од машки пол. И во овој труд, како и во истражувањето на Ли и Маркс е најдено дека наставниците од женски пол, за разлика од наставниците од машки пол, при оценувањето, ја земаат предвид целата сфера на животот на ученикот (18б).

4.4. ДИСКУСИЈА ЗА РЕЗУЛТАТИТЕ ВО ВРСКА СО ПРЕФЕРИРАНИТЕ КРИТЕРИУМИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГНУВАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ КАЈ НАСТАВНИЦИТЕ СО РАЗЛИЧНО РАБОТНО ИСКУСТВО

Според резултатите од истражувањето, има критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кои се преферирани од сите наставници, без оглед на нивното *работно искуство*. Всушност, сите наставници имаат тенденција кон генерализација при формирање на оценката (според критериум 1а); користат систематска контрола и оценувањето го спроведуваат според однапред дефиниран план, па така оценката ја базираат врз систематска анализа на сите нејзини компоненти (4а); прво искажуваат општа оцена, а потоа во повеќе детали и конкретно ги оценуваат одделните моменти на извршените задачи на учениците (5б); претпочитаат стабилни повратни информации (7а); оценувањето не го обојуваат со емоционални бои и афективните моменти не се одразуваат на нивното емоционално искуство (10б); не применуваат во пракса нестандартни принципи при оценувањето, туку ги оценуваат постигнувањата на учениците врз основа на општоприфатени норми (11б); при оценувањето се повикуваат на конкретни аргументи, примери и објаснувања (12б); не го земаат предвид манифестираното однесување на ученикот, туку единствено ги оценуваат знаењата на ученикот за одредениот училишен материјал (13б); постојано ги поврзуваат содржините и формите на предавањата со потребите и интересите на учениците и нивните индивидуални и лични квалитети (14а); при оценувањето на училишната активност на учениците може да се потпрат и на сопствените симпатии или антипатии (17б); нивното оценување е со цел контрола на училишните активности на учениците и не им е приоритет формирањето на механизми кај учениците за самостојно учење (19б); при избор на оценката тие ги поттикнуваат учениците на самооценување и го земаат предвид мислењето на класот (20а); ја нагласуваат заинтересираноста за точен одговор на ученикот и во целост неговата успешност по дадениот предмет (21а) при оценувањето се потпираат на рационалната логика (25а).

Критериумите кои се преферирани единствено од наставниците со должина на работен стаж до 10 години, дозволуваат да ги вметнеме во стилот на нивното оценување и следниве карактеристики: овие наставници ги забележуваат формалните аспекти на одговорите и работата на учениците како најважни (6а); не ги споредуваат резултатите од училишниот успех на ученикот со постигнатите

резултати на другите ученици (24б); при оценувањето отсуствува непроменливото мислење за способностите на учениците - понекогаш тие намерно оценуваат со повисока оценка за да ја зголемат самодовербата на учениците и да им овозможат прилика која им е потребна за понатамошен развој (26б).

Критериумите, пак, кои се преферирани единствено од наставниците со должина на работен стаж повеќе од 10 години, дозволуваат да ги вметнеме во стилот на нивното оценување и следниве карактеристики: резултатите од учењето ги разгледуваат врз основа на дијагностиката за формираните знаења, умеења и навика кај учениците (8а); оценувањето се базира врз основа на длабоко и содржинско размислување (9а); при оценувањето ја земаат предвид целата сфера на животот на ученикот (18б); ги вреднуваат и минатите достигнувања на учениците и даваат прогноза за нивната идна работа (22а) и претпочитаат да се потпрат на мал број фактори кои влијаат на оценувањето (23б).

Добиените резултати го поткрепуваат истражувањето на Ананјев, кој укажува на разлики во оценувачкото поведење кај наставниците со различно работно искуство (Ананьев, 1980). Исто така резултатите се во согласност со истражувањето на Гринвајлд, Хеџис и Лејн, според кое постои позитивна корелација помеѓу годините на работното искуство на наставникот и степенот на објективност на наставникот при оценување на постигнувањата на учениците (Greenwald, Hedges, and Laine, 1996).

4.5. ДИСКУСИЈА ЗА РЕЗУЛТАТИТЕ ВО ВРСКА СО ПРЕФЕРИРАНИТЕ КРИТЕРИУМИ ЗА ОЦЕНУВАЊЕ НА ПОСТИГНУВАЊАТА НА УЧЕНИЦИТЕ КАЈ НАСТАВНИЦИТЕ СО РАЗЛИЧНА НАУЧНА ОБЛАСТ НА ПРЕДМЕТОТ КОЈ ГО ПРЕДАВААТ

Според резултатите од истражувањето, има критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кои се преферирани од сите наставници, без оглед на *научаната област на предметот кој го предаваат*. Тие заеднички критериуми дозволуваат да го опишеме стилот на оценување кај сите наставници, независно од научната област на предметот кој го предаваат, со следниве карактеристики: сите имаат тенденција кон генерализација при формирање на оценката (критериум 1а); претпочитаат стабилни повратни информации (7а); ги поврзуваат содржините и формите на предавањата со потребите и интересите на учениците и нивните

индивидуални и лични квалитети (14а); при оценувањето на училишната активност на учениците може да се потпрат и на сопствените симпатии или антипатии (17б); при избор на оценката тие ги поттикнуваат учениците на самооценување и го земаат предвид мислењето на класот (20а); ја нагласуваат заинтересираноста за точен одговор на ученикот и во целост неговата успешност по дадениот предмет (21а) и при оценувањето се потпираат на рационалната логика (25а).

Критериумите кои се преферирани само од наставници кои предаваат предмети од одредени научни области, дозволуваат да ги вметнеме во стилот на нивното оценување и следниве карактеристики:

Наставниците кои предаваат предмети од хуманистичките, природно-математичките и општествените науки користат систематска контрола и оценувањето го спроведуваат според однапред дефиниран план, па така оценката ја базираат врз систематска анализа на сите нејзини компоненти (4а).

Наставниците кои предаваат предмети од хуманистичките и природно-математичките науки тие прво искажуваат општа оцена, а потоа во повеќе детали и конкретно ги оценуваат одделните моменти на извршените задачи на учениците (5б); овие наставници не го земаат предвид манифестираното однесување на ученикот, туку единствено ги оценуваат знаењата на ученикот за одредениот училишен материјал (13б); при оценувањето ја земаат предвид целата сфера на животот на ученикот (18б) и не ги споредуваат резултатите од училишниот успех на ученикот со постигнатите резултати на другите ученици (24б).

Наставниците кои предаваат предмети од хуманистичките и природно-математичките науки, уметност и физичка култура резултатите од учењето ги разгледуваат врз основа на дијагностиката за формираните знаења, умеења и навики кај учениците (8а) и при оценувањето се повикуваат на конкретни аргументи, примери и објаснувања (12б);

Оценките на наставниците кои предаваат предмети од областа на природно-математичките науки имаат воопштен и концизен карактер (3а);

Наставниците кои предаваат предмети од областа на хуманистичките науки имаат елементаристичката стратегија при оценувањето која се карактеризира со тенденција на наставникот кон детално и последователно проценување на знаењето (3б); постапуваат кон вештините на учениците во согласност со предложените алгоритми на когнитивната активност, врз основа на предаваниот материјал онака како што е претставен во учебникот или онака како што тие самите го презентирале (16а); оценувањето не го обојуваат со емоционални бои и

афективните моменти не се одразуваат на нивното емоционално искуство (10б); ги вреднуваат и минатите достигнувања на учениците и даваат прогноза за нивната идна работа (22а);

Наставниците кои предаваат предмети од областа на хуманистичките, природно-математичките и општествените науки користат систематска контрола и оценувањето го спроведуваат според однапред дефиниран план, па така оценката ја базираат врз систематска анализа на сите нејзини компоненти (4а); тие прво искажуваат општа оцена, а потоа во повеќе детали и конкретно ги оценуваат одделните моменти на извршените задачи на учениците (5б); овие наставници не го земаат предвид манифестираното однесување на ученикот, туку единствено ги оценуваат знаењата на ученикот за одредениот училишен материјал (13б);

Наставниците кои предаваат предмети од областа на хуманистичките, природно-математичките науки и предмети од областа на уметноста и физичката култура, резултатите од учењето ги разгледуваат врз основа на дијагностиката за формираните знаења, умеања и навики кај учениците (8а) и при оценувањето се повикуваат на конкретни аргументи, примери и објаснувања (12б); нивното оценување е со цел контрола на училишните активности на учениците и не им е приоритет формирањето на механизми кај учениците за самостојно учење (19б).

Единствено наставниците кои предаваат уметност и физичка култура имаат ниско ниво на рефлексивност, односно нивното оценување има импулсивен и емпириски карактер (9б).

Добиените резултати го поткрепуваат истражувањето на Ананјев, кој укажува на разлики во оценувачкото поведење кај наставниците кои предаваат предмети од различна специјалност (Ананьев, 1980).

V ДЕЛ

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Овој труд ги истражува индивидуалните стилови на работа кај наставниците кои предаваат во предметна настава во основно училиште и преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците од основно училиште кај наставниците со различни стилови на работа. Исто така ги опфаќа преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различен пол, различно работно искуство и различна научна област на предметот кој наставникот го предава.

Со истражувањето се опфатени наставници кои предаваат во предметна настава во следниве основни училишта во Скопје: Браќа Миладиновци, Климент Охридски, Љубен Лапе, Кирил Пејчиновиќ, Кузман Шапкарев, Коле Неделковски, Живко Брајковски, Димитар Миладинов, Ацо Шопов и Ѓорѓија Пулевски.

Заклучоците од направеното истражување можат да се сумираат во следниве точки:

1. Во врска со различните стилови на работа кај наставниците, најдено е дека:

- Од наставниците кои беа анкетирани за потребите на истражувањето 79 или 52,7% имаат доминантен рационално-методски стил на работа, 37 или 24,7% имаат доминантен емоционално-методски стил на работа, 28 или 18,7% имаат доминантен емоционално-импровизаторски стил на работа, а само 6 или 4% имаат доминантен рационално-импровизаторски стил на работа и.
- Најголем дел од наставниците (N = 106 или 71.4%) кои беа вклучени во ова истражување имаат стил на работа кој е означен како поларен и помалку успешен во наставната дејност (емоционално-импровизаторски стил и рационално методски стил на работа). Процентот на наставници кои имаат медијален стил на работа (емоционално-методски стил и рационално-импровизаторски стил) е многу помал и изнесува 28,7% иако во психолошката литература медијалните стилови на работа се опишани како многу поуспешни (Маркова, Никонова, 1987).
- Процентуалната застапеност на машки и женски наставници во сите стилови на работа е приближно ист. Ниту степенот на образование,

научната област на предметот кој наставникот го предава, одделението во кое наставникот предава, ниту пак работното искуство има некоја значителна поврзаност само со некој од стиловите на работа.

2. Во врска со преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различни стилови на работа, најдено е дека:

- Без оглед на стилот на работа, кај наставниците постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: висок степен на генерализација, стабилни повратни информации, насоченост кон резултатите, висока мотивираност и рационалност при оценувањето. Тоа дозволува да биде опишан стилот на оценување на сите наставници со следниве карактеристики: сите имаат тенденција кон генерализација при формирање на оценката; претпочитаат стабилни повратни информации; резултатите од учењето ги разгледуваат врз основа на дијагностиката за формираните знаења, умеења и навики кај учениците; постојано ги поврзуваат содржините и формите на предавањата со потребите и интересите на учениците и нивните индивидуални и лични квалитети и при оценувањето се потпираат на рационалната логика.
- Единствено кај наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски стил постои преферирање на критериумот: генерализирачки метод на стручното оценување, па во стилот на нивното оценување можеме да ја вметнеме и следнава карактеристика: оценките кои ги ставаат имаат воопштен и концизен карактер.
- Критериумите: висока систематичност при оценувањето, логика на проценувањето на знаењата на учениците која оди од специфично кон општо, конкретност на оценувањето, карактер на оценувањето кој е посредуван од содржината, низок степен на објективност, низок степен на хуманистичност, демократичност и емпатичност при оценувањето се преферирани од наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски, емоционално-методски и рационално-методски стил на работа, што значи дека овие наставници користат систематска контрола и оценувањето го спроведуваат според однапред дефиниран план, па така оценката ја базираат врз систематска анализа на сите нејзини компоненти; прво искажуваат општа оцена, а потоа во повеќе детали и конкретно ги оценуваат одделните моменти на извршените задачи на учениците; при

оценувањето се повикуваат на конкретни аргументи, примери и објаснувања; овие наставници не го земаат предвид манифестираното однесување на ученикот, туку единствено ги оценуваат знаењата на ученикот за одредениот училишен материјал; при оценувањето на училишната активност на учениците може да се потпрат и на сопствените симпатии или антипатии; нивното оценување е со цел контрола на училишните активности на учениците и не им е приоритет формирањето на механизми кај учениците за самостојно учење; при избор на оценката тие ги поттикнуваат учениците на самооценување и го земаат предвид мислењето на класот; ја нагласуваат заинтересираноста за точен одговор на ученикот и во целост неговата успешност по дадениот предмет.

- Критериумите: ниска емоционална заситеност на оценувањето, когнитивна ориентација и прогностичка стратегија при оценувањето се преферирани само од наставниците со доминантен емоционално-импровизаторски и рационално-методскиот стил на работа, па овие наставници оценувањето не го обојуваат со емоционални бои и афективните моменти не се одразуваат на нивното емоционално искуство; при оценувањето ја земаат предвид целата сфера на животот на ученикот; ги вреднуваат и минатите достигнувања на учениците и даваат прогноза за нивната идна работа.
- Критериумот: ниска креативност е префериран при оценувањето од наставниците со емоционално-методски, рационално-импровизаторски и рационално-методски стил на работа, што значи дека овие наставници не применуваат во пракса нестандартни принципи при оценувањето, туку ги оценуваат постигнувањата на учениците врз основа на општоприфатени норми.
- Единствено наставниците со доминантен рационално-методски стил на работа го преферираат критериумот индивидуална насоченост при оценувањето, што значи дека не ги споредуваат резултатите од училишниот успех на ученикот со постигнатите резултати на другите ученици

3. Во врска со преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците од женски и од машки пол:

- Наставниците, без оглед на полот, ги преферираат следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: висок степен на генерализација, висока систематичност при оценувањето, логика на

проценувањето на знаењата на учениците која оди од специфично кон општо, стабилни повратни информации, насоченост кон резултатите, ниска креативност, конкретност на оценувањето, висока мотивираност, низок степен на објективност, низок степен на хуманистичност, демократичност, емпатичност при оценувањето, прогностичка стратегија при оценувањето и рационалност при оценувањето. Оттука, стилот на оценување на сите наставници, без оглед на полот, ги има следниве карактеристики: сите имаат тенденција кон генерализација при формирање на оценката; користат систематска контрола и оценувањето го спроведуваат според однапред дефиниран план, па така оценката ја базираат врз систематска анализа на сите нејзини компоненти; прво искажуваат општа оцена, а потоа во повеќе детали и конкретно ги оценуваат одделните моменти на извршените задачи на учениците; претпочитаат стабилни повратни информации; резултатите од учењето ги разгледуваат врз основа на дијагностиката за формираните знаења, умеања и навики кај учениците; не применуваат во пракса нестандартни принципи при оценувањето, туку ги оценуваат постигнувањата на учениците врз основа на општоприфатени норми; при оценувањето се повикуваат на конкретни аргументи, примери и објаснувања; постојано ги поврзуваат содржините и формите на предавањата со потребите и интересите на учениците и нивните индивидуални и лични квалитети; при оценувањето на училишната активност на учениците може да се потпрат и на сопствените симпатии или антипатии; нивното оценување е со цел контрола на училишните активности на учениците и не им е приоритет формирањето на механизми кај учениците за самостојно учење; при избор на оценката тие ги поттикнуваат учениците на самооценување и го земаат предвид мислењето на класот; ја нагласуваат заинтересираноста за точен одговор на ученикот и во целост неговата успешност по дадениот предмет; ги вреднуваат и минатите достигнувања на учениците и даваат прогноза за нивната идна работа и при оценувањето се потпираат на рационалната логика.

- Единствено кај наставниците од женски пол постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: високо ниво на рефлексивност во оценувањето, ниска емоционална заситеност на оценувањето, карактер на оценувањето кој е посредуван од содржината, когнитивна ориентација, индивидуална насоченост при

оценувањето и конзервативност при оценувањето. Оттука, во нивниот стил на оценување можеме да ги вброиме и следниве карактеристики: оценувањето им се базира врз основа на длабоко и содржинско размислување; не го обојуваат со емоционални бои и афективните моменти не се одразуваат на нивното емоционално искуство; не го земаат предвид манифестираното однесување на ученикот, туку единствено ги оценуваат знаењата на ученикот за одредениот училишен материјал; при оценувањето ја земаат предвид целата сфера на животот на ученикот; не ги споредуваат резултатите од училишниот успех на ученикот со постигнатите резултати на другите ученици; при оценувањето отсуствува непроменливото мислење за способностите на учениците - понекогаш тие намерно оценуваат со повисока оценка за да ја зголемат самодовербата на учениците и да им овозможат прилика која им е потребна за понатамошен развој.

- Не постојат преференции на критериуми за оценување на постигнувањата на учениците само од наставниците од машки пол.

4. Во врска со преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците со различна должина на работниот стаж:

- Кај наставниците, без разлика на должината на работното искуство, постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: висок степен на генерализација, висока систематичност при оценувањето, логика на проценувањето на знаењата на учениците која оди од специфично кон општо, стабилни повратни информации, ниска емоционална заситеност на оценувањето, ниска креативност, конкретност на оценувањето, карактер на оценувањето кој е посредуван од содржината, висока мотивираност, низок степен на објективност, низок степен на хуманистичност, демократичност, емпатичност и рационалност при оценувањето. Всушност, сите наставници имаат тенденција кон генерализација при формирање на оценката; користат систематска контрола и оценувањето го спроведуваат според однапред дефиниран план, па така оценката ја базираат врз систематска анализа на сите нејзини компоненти; прво искажуваат општа оценка, а потоа во повеќе детали и конкретно ги оценуваат одделните моменти на извршените задачи на учениците; претпочитаат стабилни повратни информации; оценувањето не го обојуваат со емоционални бои и афективните моменти не се одразуваат

на нивното емоционално искуство; не применуваат во пракса нестандартни принципи при оценувањето, туку ги оценуваат постигнувањата на учениците врз основа на општоприфатени норми; при оценувањето се повикуваат на конкретни аргументи, примери и објаснувања; не го земаат предвид манифестираното однесување на ученикот, туку единствено ги оценуваат знаењата на ученикот за одредениот училишен материјал; постојано ги поврзуваат содржините и формите на предавањата со потребите и интересите на учениците и нивните индивидуални и лични квалитети; при оценувањето на училишната активност на учениците може да се потпрат и на сопствените симпатии или антипатии; нивното оценување е со цел контрола на училишните активности на учениците и не им е приоритет формирањето на механизми кај учениците за самостојно учење; при избор на оценката тие ги поттикнуваат учениците на самооценување и го земаат предвид мислењето на класот; ја нагласуваат заинтересираноста за точен одговор на ученикот и во целост неговата успешност по дадениот предмет и при оценувањето се потпираат на рационалната логика.

- Единствено кај наставниците со работно искуство до 10 години постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: висок степен на формализација при оценувањето, индивидуална насоченост при оценувањето и конзервативност при оценувањето, па затоа стилот на нивното оценување ги има и следниве карактеристики: овие наставници ги забележуваат формалните аспекти на одговорите и работата на учениците како најважни; не ги споредуваат резултатите од училишниот успех на ученикот со постигнатите резултати на другите ученици; при оценувањето отсуствува непроменливото мислење за способностите на учениците - понекогаш тие намерно оценуваат со повисока оценка за да ја зголемат самовербата на учениците и да им овозможат прилика која им е потребна за понатамошен развој.
- Единствено кај наставниците со работно искуство над 10 години постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: насоченост кон резултатите, високо ниво на рефлексивност во оценувањето, когнитивна ориентација, прогностичка стратегија при оценувањето и когнитивна едноставност при оценувањето. Тоа значи дека во стилот на нивното оценување можеме да ги вброиме и следниве карактеристики: резултатите од учењето ги разгледуваат врз основа на

дијагностиката за формираните знаења, умеења и навики кај учениците; оценувањето се базира врз основа на длабоко и содржинско размислување; при оценувањето ја земаат предвид целата сфера на животот на ученикот; ги вреднуваат и минатите достигнувања на учениците и даваат прогноза за нивната идна работа и претпочитаат да се потпрат на мал број фактори кои влијаат на оценувањето.

5. Во врска со преферираните критериуми за оценување на постигнувањата на учениците кај наставниците кои предаваат предмети од различни научни области, најдено е дека:

- Кај наставниците, без разлика на научната област на предметот кој го предаваат, постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: висок степен на генерализација, стабилни повратни информации, висока мотивираност, низок степен на објективност, демократичност, емпатичност при оценувањето, и рационалност при оценувањето. Тоа значи дека во стилот на нивното оценување можеме да ги вброиме и следниве карактеристики: сите имаат тенденција кон генерализација при формирање на оценката; претпочитаат стабилни повратни информации; ги поврзуваат содржините и формите на предавањата со потребите и интересите на учениците и нивните индивидуални и лични квалитети; при оценувањето на училишната активност на учениците може да се потпрат и на сопствените симпатии или антипатии; при избор на оценката тие ги поттикнуваат учениците на самооценување и го земаат предвид мислењето на класот; ја нагласуваат заинтересираноста за точен одговор на ученикот и во целост неговата успешност по дадениот предмет и при оценувањето се потпираат на рационалната логика.
- Кај наставниците кои предаваат предмети од хуманистичките, природно-математичките и општествените науки постои преференција на критериумот: висока систематичност при оценувањето што значи дека овие наставници користат систематска контрола и оценувањето го спроведуваат според однапред дефиниран план, па така оценката ја базираат врз систематска анализа на сите нејзини компоненти.
- Кај наставниците кои предаваат предмети од хуманистичките и природно-математичките науки постои преференција на следниве критериуми за

оценување на постигнувањата на учениците: логика на проценувањето на знаењата на учениците која оди од специфично кон општо, карактер на оценувањето кој е посредуван од содржината, когнитивна ориентација и индивидуална насоченост при оценувањето. Затоа нивното оценување ги има и следниве карактеристики: овие наставници прво искажуваат општа оцена, а потоа во повеќе детали и конкретно ги оценуваат одделните моменти на извршените задачи на учениците; овие наставници не го земаат предвид манифестираното однесување на ученикот, туку единствено ги оценуваат знаењата на ученикот за одредениот училишен материјал; при оценувањето ја земаат предвид целата сфера на животот на ученикот и не ги споредуваат резултатите од училишниот успех на ученикот со постигнатите резултати на другите ученици.

- Кај наставниците кои предаваат предмети од хуманистичките и природно-математичките науки, уметност и физичка култура постои преференција на следниве критериуми за оценување на постигнувањата на учениците: насоченост кон резултатите, конкретност на оценувањето и низок степен на хуманистичност при оценувањето. Оттаму, нивното оценување ги содржи и следниве карактеристики: резултатите од учењето ги разгледуваат врз основа на дијагностиката за формираните знаења, умеења и навики кај учениците и при оценувањето се повикуваат на конкретни аргументи, примери и објаснувања и нивното оценување е со цел контрола на училишните активности на учениците, не им е приоритет формирањето на механизми кај учениците за самостојно учење.
- Единствено кај наставниците кои предаваат уметност и физичка култура постои преференција на критериумот: ниско ниво на рефлексивност во оценувањето, што значи дека имаат ниско ниво на рефлексивност, односно нивното оценување има импулсивен и емпириски карактер.

Заклучоците од спроведеното истражување се поткрепени со клучните идеи од теориите за индивидуалниот стил на работа на наставникот (Мерлин, Климов, Неустроев, Вјаткина, Жданова, Вјаткин, Илин, Соколова, Толочек, Маркова, Никонова и др.) и оценувањето како психолошко-педагошки проблем (Анајев, Амонашвили, Безносков, Кузмина и други). Овие теории се опишани во првиот дел од трудот.

Од сите теоретски сознанија и емпириски податоци соопштени во овој труд може да се извлече конечен заклучок кој ја нагласува потребата од промени во образовниот систем и во едукацијата на идните наставници. Потребно е да се воведат повеќе предмети од областа на педагошката психологија. За наставниците кои веќе се вклучени во образовниот процес да се организираат повеќе и почесто семинари и работилници кои ќе ги водат искусни психолози. Само со обединување на наставниците кои работат на решавање на заеднички наставни проблеми, нивната работа ќе биде поефикасна и наставниците ќе се здобијат со нови знаења кои можат да ги спроведат во пракса. Со цел организација на таквата соработка, наставниците блиски по содржината на предметите кои ги предаваат, препорачливо е да се обединат во предметни комисии (секции), на чие чело ќе стојат најдобрите квалификувани методичари. Во работата на тие комисии треба да бидат присутни следниве активности: подготовка на извештаи и известување за сопственото искуство во наставната работа со учениците, групна посета на наставните часови и воннаставните активности, дискусии за психолошките и педагошките иновации и новините во стручната литература, присуство на научно-методолошки конференции, размена на искуства, студирање и распространување на доброто наставно искуство.

Од голема корист е и менторство во наставната работа, каде што поискусните наставници се ментори на младите наставници со цел да им го пренесат сопственото искуство. Ова е од особена важност токму затоа што стилот на работа е динамичен и постојано се обновува. Така, доколку наставникот се обидува да биде успешен во својата дејност, ќе се обидува и постојано да ги усовршува методите на својата работа, намалувајќи го негативното влијание од неговата работа врз личноста на учениците.

Со усовршување на стилот на работа, наставникот ќе го усоврши и сопствениот концепт за оценување на постигнувањата на учениците. Затоа се добредојдени и препораките кои ги дава Никонова (1986) чија цел е корегирање на негативните пројавувања на индивидуалните стилови на работа кај наставниците.

Библиографија:

- Adler, A. (1924). *The Practice And Theory of Individual Psychology*. Vienna.
Translated by P. Radin. New York: Harcourt, Brace and Company, стр. 352.
- Adler, A. (1930). *Science of listing*. стр. 124.
- Альбуханова-Славская, К.А. (1995). *Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории*. - М.: Наука, стр.27-48.
- Allport, G.W. (1937). *Personality Apsychological Interpretation*. - N.Y., стр. 588.
- Аминов, Н. А. (1994). *Модели управления образованием и стили преподавания*. // Вопросы психологии. №2, стр. 88-99.
- Аминов, Н. А. (1998). *Природные предпосылки возможности самореализации учителей начальной школы // Психологическая наука и образование*. №2, стр. 68-79.
- Аминов, Н. А. (1997). *Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы // Вопросы психологии*. №2, стр. 14-23.
- Амонашвили, Ш. А. (1984). *Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование*. М.: Педагогика.
- Амтаниус, М. (1978). *Психолого-педагогические основы контроля в учебном процессе*: автореф. канд. пед.науки. М.: МГУ.
- Ананьев, Б. Г. (1980). *Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды*. В 2-ч т., т. II / Под ред. А. А.Бодалева и др. М.: Педагогика, стр. 128-266.
- Argyris, C. (1957). *Personality and organization; the conflict between system and individual*. -N.Y.: Harpers, стр. 291.
- Бајалциев, Д. (1993). *За оценување како одраз на вистинските вредности // Оценка на оценката (стручна трибина) / гл. уред. Велева, М. НИРО „Просветен работник“, Скопје*. стр. 67-70.
- Баранов, А. А. (1995). *Стрессоустойчивость в структуре личности и деятельности учителей высокого и низкого профессионального мастерства*: дис. канд. психол.науки. Санкт-Петербург.
- Батурин, Н. А. (1989). *Проблема оценивания и оценки в общей психологии // Вопросы психологии*. М.: Педагогика, №2., стр. 81-89.
- Безносов, С. П. (1982). *Особенности оценочного стиля личности*: автореф. канд.психол. наук. Л., стр. 18.

- Белых, С. П. (1985). Семантическая структура индивидуальной концепции педагогической деятельности и профессиональная успешность: дис. канд. психол. науки. Санкт-Петербург.
- Белоус, В. В. (1996). *Интегральная индивидуальность: подходы, факты, перспективы* // Психологический журнал. Т. 17, № 1, стр. 44-51.
- Бельтюкова, Г. В. (1990). *Совершенствование контроля и оценки учебной работы школьников по математике* // Начальная школа, №8.
- Близнюк, С. Л. (1983). *Роль оценки в совершенствовании знаний умений и навыков учащихся*. Киев.
- Богданова, О. С. (1952). *Воспитательное значение оценки знаний учащихся* // Советская педагогика, № 9.
- Богословский, В. В. (1976). *Межличностные отношения в структуре педагогической деятельности учителя* // Психология труда и личности учителя. Вып 1 / под ред. Щербакова А.И. Л., стр.100-113.
- Бодалев, А. А. (1983). *Личность и общение*. М.
- Бодалев, А. А. (1970). *К вопросу об оценочных эталонах* // Вестник Ленинградского университета.- Л., №17, вып. 3, стр. 54-58.
- Божко, Н. М. (1989). *Критерии оценки учителем личностных качеств учащихся* // Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях / отв.ред. Г.С.Сухобская. М.: АПН СССР, стр. 45-51.
- Божович, Л. И., Морозова, Н. Г., Славина, Л. С. (1951). *Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников*. „Известия АПН РСФСР“, вып. 36.
- Борисова, М. А. (1985). *Психология оценочных отношений в системе "учитель-ученик"*: дис. канд. психол. науки. Л.: ЛГУ.
- Бочаров, С. П. (1959). *О путях преодоления типа логических особенностей высшей нервной деятельности учащихся в процессе учебной работы* // Доклады АПН РСФСР. М., №5.
- Вершловский, С. Г. (1983). *Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя*. Л.: Знание.
- Владимировна, В. И. (2003). *Оценочный стиль и его психологическое содержание*. автореф. канд. психол. науки. Екатеринбург.
- Вяткин, Б. А. (1992). *Стиль активности как фактор развития интегральной индивидуальности* // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь, стр. 36-55.

- Вяткина, З. Н. (1979). *Индивидуальный стиль деятельности в педагогическом мастерстве учителя*. . Пермь.: Пермский государственный педагогический институт, стр. 87.
- Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология* / Под. ред. В.В.Давыдова.- М.: Педагогика.
- Гатанов, Ю. Г. (1990). *Психологические особенности влияния стиля педагогической деятельности на мотивацию учения учащихся*: дис. канд. психол.науки.- Л.: ЛГПИ.
- Gojkon, G. (2003). *Dokimologija*. Vršac, стр. 267.
- Гончаров, Т. И., Гончарова, И. Ф. (1991). *Когда учитель - властитель душ*: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, стр.176.
- Greenwald, R., Hedges, L.V., & Laine, R.D. (1996). *The effect of school resources on student achievement*. Review of Educational Research, 66: 3, 361-396.
- Гулевич, О. А., Безменова И. К. (1998). *Атрибуция: общее представление, направления исследований, ошибки*: Реферативный обзор. М.
- Гуревич, К. М. (1970). *Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы*. М.
- Гуровская, З. Г., Бережковская, Е. Л., Александровская, Э. М. (1972). *Индивидуальный стиль работы и психофизиологические особенности операторов химического производства* // Вопросы психологии. №5, стр. 77-88.
- Гусев, А. Н., Измайлов, Ч. А., Михалевская, М. Б. (1997). *Измерение в психологии: общий психологический практикум*. М.: Смысл.
- Демидова, И. Д. (2003). *Педагогическая психология: Учебное пособие*. Ростов н/Д.: Феникс.
- Джамус, Я. Ю. (1991). *Проблема оценки успеваемости учащихся в овременной советской педагогике* дис. канд. психол. науки. М.
- Джеймс, В. (1905). *Психология в беседах с учителем*. М.
- Дикая, Л. Г., Семина, В. В., Щедров, В. И. (1994). *Исследование индивидуального стиля саморегуляции эмоционального состояния* //Психологический журнал Т. 15, № 6, стр. 28-37.
- Доманов, А. Г. (1991). *Индивидуальные особенности оценочной деятельности педагога*: дис. канд. психол. науки. Санкт-Петербург.
- Дорфман, Л. Я. (1989). *Индивидуальный эмоциональный стиль* //Вопросы психологии. №5, стр. 37-49.

- Елканов, С. Б. (1986). *Профессиональное самовоспитание учителя*. М.: Просвещение.
- Ершова, Л. Д. (1973). *Особенности восприятия учителем личности ученика*: автореф. канд. психол. науки. Л.
- Жданова, С. Ю. (1997). *Стиль учебной деятельности и его развитие*: дис. канд. психол. науки. Пермь.
- Жуванов, И. Б. (1993). *Психологические особенности ИСД учителя*. дис. канд. псих. науки. - Ташкент, стр. 174.
- Зимняя, И. А. (2000). *Педагогическая психология*. - М.: Изд-во Логос, - стр. 384.
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (2003). *Educational Psychology, a Century of Contributions*. Published by Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, стр. 489.
- Zhang, L. (2006). *Does student-teacher thinking style match/mismatch matter in students' achievement?// Educational Psychology, 26(3):395-409.*
- Јанкуловски, А. (1993). *Прашањето за оценувањето – прашање за угледот на просветната професија // Оценка на оценката (стручна трибина) / гл. уред. Велева, М. НИРО „Просветен работник“, Скопје. стр. 84-88.*
- Кагальняк, А. И., Мельник, Л. П. (1986). *Темперамент учителя и успешность педагогической деятельности // Вопросы психологии. №2, стр.79-85.*
- Кан-Калик, В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя*. М.: Просвещение, стр. 190.
- Климов, Е. А. (1969). *Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы*. . Казань: Издательство Казанского университета, стр. 278.
- Климов, Е. А. (1996). *Психология профессионала*. М: Воронеж.
- Ключникова, Г. А. (1989). *О роли педагогической оценки в формировании личности школьника // Личность и сознание. Л, стр. 18-30.*
- Коломинский, Я. Л., Березовин, И. А. (1977). *Некоторые педагогические проблемы социальной психологии*. М.
- Кондратьева, С. В., Рапопорт И. А., Токарский Т. С. (1975). *О социально-психологической совместимости учителя и учащихся // Советская педагогика. М., №7, стр. 31-39.*
- Конопкин, О. А., Прыгин, Г. С. (1984). *Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции //Вопросы психологии. №3, стр.42-52.*

- Коротаев, А. А., Тамбовцева, Г. М. (1990). *Исследования индивидуального стиля педагогического общения* // Вопросы психологии. М., №2, стр. 62-69.
- Котевски, Ц. (1993). *Класификационата димензија на оценувањето* // Оценка на оценката (стручна трибина) / гл. уред. Велева, М. НИРО „Просветен работник“, Скопје. стр. 35-37.
- Кротова, Н. В. (1985). *Личностный аспект формирования ИСД* // Проблемы философии, стр. 93-99.
- Крикля, Н. П. (1997). *Индивидуальные стили педагогического оценивания*. дис. канд. психол. науки. М.
- Крутецкий, В. А. (1980). *Психология: Учебник для учащихся пед. училищ*. М.: Просвещение.
- Ксензова, Г. Ю. (2001). *Оценочная деятельность учителя*. М.: Педагогическое общество России.
- Кузьмин, Е. С. (1987). *Актуальные проблемы социальной психологии*. Л.: ЛГУ.
- Кузьмина, Н. В., Реан, А. А. (1993). *Профессионализм педагогической деятельности: Методическое пособие* / Научно исследовательский центр развития творческой молодежи. Санкт-Петербург: Рыбинск.
- Кузьмина, Н. В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. М.: Высшая школа.
- Кузьмина, Н. В. (1985). *Способности, одаренность и талант учителя*. Л.: Знание.
- Кузьмина, Н. В. (1980). *Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие*. Л.: ЛГУ.
- Кулюткин, Ю. Н. (1981). *Моделирование педагогических ситуаций*. М.
- Курдюкова, Н. А. (1997). *Оценивание успешности учебной деятельности как психолого- педагогическая проблема: автореф. канд. психол. науки*. Санкт-Петербург.
- Левитов, Н. Д. (1935). *Вопросы изучения учителя*. -М.: Учпедгиз, стр. 216.
- Lee, V. E., Marks, H. M. (1995). *Gender differences in Teachers' Control*. American Journal of Education, Vol. 103, No. 3. стр. 259-301.
- Лейтес, Н. С. (1984). *Способности и одаренность в детские годы*. - М.: Изд-во „Знание“.
- Либин, А. В. (1998). *Стиль человека: психологический анализ*. Смысл, стр. 310.

- Лукьянова, М. И. (2001). *Психолого-педагогическая компетентность учителя* // Педагогика. №10, стр.56-61.
- Максимова, Н. Ю. (1983). *Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника* // Вопросы психологии. №5, стр.42-47.
- Малчевски, Р. (1993). *Оценувањето и системот на образование* // Оценка на оценката (стручна трибина) / гл. уред. Велева, М. НИРО „Просветен работник“, Скопје. стр. 38-42.
- Маркова, А. К. (1993). *Психология труда учителя*. - М.: Просвещение, стр. 192.
- Маркова, А. К., Никонова, А. Я. (1987). *Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя* // Вопросы психологии. - №5, стр. 40-48.
- Маркова, А. К., Орлов, А. Б., Фридман, Л. М. (1983). *Мотивация учения и ее воспитание у школьников*. М.
- Маркова, А. К. (1983). *Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя*. - М.: Просвещение, стр. 96.
- Маслова, Н. Р. (1973). *Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия* // Руководство и лидерство. Л.
- Мерлин, В. С. (1986). *Очерк интегрального исследования индивидуальности*. - М.: Педагогика, стр. 254.
- Мерлин, В. С. (1996). *Психология индивидуальности* /Под ред. Е.А. Климова. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», - стр. 448.
- Митина, Л. М. (1994). *Учитель как личность и профессионал*. Психологические проблемы.- М., стр. 216.
- Morgan, K. Kingston, K & Sproule, J. (2005). *Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education*. European Physical Education Review 11(3), 257 – 285.
- Москаленко, К. А. (1954). *Оценка знаний учащихся при закреплении нового материала и ее психологическое значение*, М.
- Мурцева-Шкарик, О. (1993). *Афирмативна оценка* // Оценка на оценката (стручна трибина) / гл. уред. Велева, М. НИРО „Просветен работник“, Скопје. стр. 63-66.
- Никонова, А. Я. (1986). *Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности: Дис. канд. псих. наук*. М, стр. 223.
- Небылицын, В. Д. (1966). *Основные свойства нервной системы*. - М.: Наука, стр. 383.

- Палей, А. И. (1982). *Модельная структура эмоциональности и когнитивные стили* // Вопросы психологии. № 1, стр. 118 – 126.
- Пајковска, Љ. (1993). *Оценувањето како составен дел на воспитно-образовниот процес во училиштата* // Оценка на оценката (стручна трибина) / гл. уред. Велева, М. НИРО „Просветен работник“, Скопје. стр. 95-103.
- Петрова, Н. И. (1982). *Индивидуалниот стил деятельности учителя*. Казань: КГПИ, стр. 75.
- Петренко, В. Ф. (1986). *Семантический анализ профессиональных стереотипов* // Вопросы психологии. М., №3, стр. 133-143.
- Поликарпова, В. (2008). *Оценочная деятельность учителя в структуре его профессионально-педагогической деятельности*. преземено на 21 јуни 2010 од <http://modern-obraz08.livejournal.com/5597.html>.
- Полонский, В. М. (1981). *Оценка знаний школьников*. - М.: Знание.
- Попоски, К. (2005). *Училишна докимологија*. Скопје: Китано.
- Прокипец, Л. И. (1986). *Психологические условия оценивания знаний младших школьников на уроке*. дис. канд. психол. науки. Киев.
- Раев, А. И. (1976). *Управление процессом интеллектуального развития учащихся одна из важных функций в деятельности учителя* // Психология труда и личности учителя / под ред. Щербакова А. И. Л. стр.86-99.
- Реан, А. А. (1995). *К проблеме социальной адаптации личности* // Вестник СПбГУ: Серия экономики, философии, психологии, права. Санкт-Петербург, №3, стр. 74-79.
- Реан, А. А. (1996). *Психодиагностика личности в педагогическом процессе*. Л.
- Реан, А. А. (1994). *Психология педагогической деятельности*. Ижевск: Удмурдский университет, стр. 93.
- Реан, А. А. (1993). *Психология педагогической деятельности*. Ижевск: Удмурдский университет.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Рогов, Е. И. (1999). *Настольная книга практического психолога*. Книга 2. М.
- Рубинштейн, С. Л. (1946). *Основы общей психологии*. М.
- Rush, G.M. & Moore, D.M. (1991). *Effect of restructuring training and cognitive style*. // *Educational Psychology*, 11(3):309-321.

- Рябченко, С. А. (1994). *Психологические детерминанты авторитарного и диагностического стилей педагогического общения*: дис. канд. психол. науки. Санкт-Петербург.
- Сафонова, Т. Л. (2000). *Влияние стиля индивидуальности учителя на особенности его оценочной деятельности*. автореф. канд. дис. Сочи.
- Сафонова, Т. Л. (1999). *Индивидуальные стратегии оценочной деятельности педагогов начальной школы в зависимости от особенностей их стилевой направленности* // Проблемы индивидуализации обучения. - Сочи, СФ ИТОиП РАО, стр. 76-79.
- Селезнев, Н. В. (1986). *Роль педагогической оценки* // Советская педагогика. М.: Педагогика. №10, стр. 52-55.
- Семенова, Л. В. (1979). *Особенности педагогической деятельности наставника в условиях современного производства*. Л.
- Silvernail, D. L. (1979). *Teaching styles as related to student achievement*. National Education Assotiation of the United States. Washington, D. C.
- Слепичева, О. А. (2003). *Индивидуальный стиль деятельности учителя и его влияние на эмоциональное состояние и личностные качества младшего школьника*. Дис. канд. псих. наук. Благовещенск.
- Stadner, R. (1962). *Individual style*. - N.Y.
- Стојановски, З. М. (1993). *Фактори кои влијаат врз оценувањето на знаењето на учениците* // Оценка на оценката (стручна трибина) / гл. уред. Велева, М. НИРО „Просветен работник“, Скопје. стр. 7-19.
- Субботин, В. С. (1987). *ИСД учителя как фактор интенсификации учебного процесса в школе* // Психолого-педагогические основы интенсификации учебного процесса в разных пед. системах. Ижевск, стр. 59-61.
- Сумарокова, О. В. (1999). *Особенности понимания оценки и ее социально-психологических функций участниками образовательного процесса*. дис. канд. психол. науки. Ярославль.
- Толочек, В. А. (2000). *Стили профессиональной деятельности*. М.: Смысл, стр. 199.
- Толочек, В. А. (1994). *Влияние стиля деятельности тренера на результативность спортсмена* // Психологический журнал. - №1, стр. 147-153.
- Толочек, В. А. (1991). *Исследование ИСД* // Вопросы психологии. - №3, стр. 53-62.
- Толочек, В. А. (1984). *Структура и форма ИСД в спорте* // Вопросы психологии. - №5, стр.137-141.

- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). *Relations between teachers' approaches and students' approaches to learning. // Higher Education, 37:57-70.*
- Усанов, В. В., Кузнецов, А. А., Красновский, Э. А. (1986). *Совершенствовать проверку и оценку знаний учащихся // Советская педагогика.- М.: Педагогика, №10, стр. 42-46.*
- Фридман, Л. М., Кулагина, И. Ю. (1991). *Психологический справочник учителя.- М.: изд-во „Просвещение“, стр. 288.*
- Чернявская, А. П. (2000). *Педагогическая техника в работе учителя. М., стр.101-102.*
- Шкуратова, И. П. (1994). *Когнитивный стиль и общение. Ростов н/Д.: Издательство Ростовского педагогического университета.*
- Щукин, М. Р. (1995). *Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: Проблемы и подходы //Психологический журнал. - №2, стр. 103-113.*
- Щукин, М. Р. (1984). *О структуре индивидуального стиля трудовой деятельности //Вопросы психологии. - №6, стр. 26-31.*
- Щукин, М. Р. (1991). *Проблемы индивидуального стиля в современной психологии //Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения.-Пермь: ПГПИ, стр. 3-17.*
- Щукин, М. Р. (1970). *Психологические основы индивидуального подхода к учащимся в процессе производственного обучения. - М.: Высшая школа.*
- Щукина, Г. И. (1986). *Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение.*
- Щукина, Г. И. (1977). *Педагогика школы. М.: Просвещение.*
- Шустер, В. А. (1989). *К проблеме оценки поступка: анализ вербальных оценок поступков // Формирование личности: психолого-педагогические проблемы: Сборник научных трудов / под ред. Петровски А.В. - М.: Издательство АПН СССР, стр. 17-23.*
- Ядов, В. А. (1979). *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности.- Л., стр. 264.*
- Якиманская, И. С. (1990). *Проблема контроля и оценки знаний как предмет психолого-педагогического исследования // Психологические критерии качества знаний школьников.- М.: АПН СССР, стр.5-20.*
- Якобсон, П. М. (1969). *Психологические проблемы мотивации поведения человека.- М.: Просвещение.*

- Якунин, В. А., Силенок, М. М. (1983). *Педагогическая оценка как фактор формирования личности учащихся* // Вестник ЛГУ.- Л. №17, стр. 42-48.
- Якунин, В. А. (1988). *Обучение как процесс управления. Психологические аспекты.*- Л.
- Witkin, H. A., Goodenough, D. K. (1982). *Cognitive styles: Essence and origins field dependence and field independence* / Psychol. Iss., mon. 5, стр. 141.
- Witkin, H. A. (1974). *Psychological differential.* - N. Y., стр. 240.
- Wright, S. P., Hom, S. P., & Sanders, W. L. (1997). *Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation.*//Journal of Personal Evaluation in Education, 11, 57-67.

**Индивидуален стил на работа кај наставниците
Прашалник на Маркова А. К. и Никонова А. Ј.**

Одговорите на следниве прашања ќе ви помогнат да го идентификувате Вашиот индивидуален стил на работа. За таа цел, на предложените прашања одговорете со „да“ или „не“.

1. Дали подготвувате детален план за часот?

- а) да б) не

2. Дали го планирате часот само во општи црти?

- а) да б) не

3. Дали често отстапувате од планот за часот?

- а) да б) не

4. Дали отстапувате од планот за часот кога ќе забележите празнина во знаењето на учениците или тешкотии во усвојувањето на материјалот?

- а) да б) не

5. Дали одвојувате поголем дел од часот за објаснување на новиот материјал?

- а) да б) не

6. Дали при предавањето на нови наставни содржини постојано внимавате за тоа како учениците да ги усвојат истите?

- а) да б) не

7. Дали често им поставувате прашања на учениците додека ги објаснувате содржините што треба да се научат?

- а) да б) не

8. Дали, при процесот на проверување, на секој ученик му посветувате подолго време за да проверите што научил?

а) да б) не

9. Дали секогаш се залагате за апсолутно точен одговор?

а) да б) не

10. Дали секогаш се залагате ученикот самостојно да го исправи неточниот одговор?

а) да б) не

11. Дали често користите дополнителен наставен материјал (освен учебникот) при објаснувањето на новите наставни содржини?

а) да б) не

12. Дали често ги менувате методите на работа на часот?

а) да б) не

13. Дали воведните прашања кои ги задавате на учениците спонтано преминуваат во групна дискусија или објаснување на новиот наставен материјал?

а) да б) не

14. Дали веднаш давате одговор на неочекуваните прашања од страна на учениците?

а) да б) не

15. Можете ли секогаш да внимавате на активностите на сите ученици за време на проверувањето?

а) да б) не

16. Дали неподготвеноста или недисциплината на учениците ја нарушува вашата контрола на часот?

а) да б) не

17. Дали најчесто вие самите ги поправате грешките во одговорите на учениците?

а) да б) не

18. Секогаш ли се придржувате на планот на работа?

- а) да б) не

19. Дали при самостојната работа на учениците строго ги следите за да се осигурите дека самостојно ги сработиле зададените задачи без поткажувања или сиркање во учебникот?

- а) да б) не

20. Дали детално го оценувате секој одговор на учениците?

- а) да б) не

21. Дали многу се разликуваат вашите барања кон одличните и кон послабите ученици?

- а) да б) не

22. Дали често ги поттикнувате учениците да даваат само точни одговори?

- а) да б) не

23. Дали често ги критикувате учениците кога даваат неточни одговори?

- а) да б) не

24. Дали често ги проверувате знаењата на учениците?

- а) да б) не

25. Дали често го повторувате поминатиот материјал?

- а) да б) не

26. Дали можете да прејдете во изучувањето на следните теми и тогаш кога не сте сигурни дека поминатиот материјал го совладале сите ученици?

- а) да б) не

27. Дали мислите дека учениците се заинтересирани за предавањата?

- а) да б) не

28. Дали мислите дека учениците генерално се задоволни од вашите предавања?

- а) да б) не

29. Дали постојано одржувате висока концентрација на учениците за време на часовите?

- а) да б) не

30. Дали непријатно го доживувате неисполнувањето на домашните задачи од страна на учениците?

- а) да б) не

31. Дали секогаш барате голема дисциплинираност од учениците за време на часовите?

- а) да б) не

32. Дали ви го одвлекува вниманието „работниот шум“ за време на часот?

- а) да б) не

33. Дали често ги анализирате своите активности за време на часот?

- а) да б) не

**Прашалник за самооценка на критериумите кои ги користи наставникот при оценување на постигнувањата на учениците
автор: Сафонова Т. Л.**

На секое прашање заокружете ја буквата пред предложениот одговор кој подобро ја опишува Вашата стратегија при оценувањето:

1. Вообичаено, оценката ја формирам:

- а) земајќи ги предвид целокупните активности на ученикот
- б) врз основа на моменталниот одговор на ученикот

2. При оценувањето, јас во голем степен обрнувам внимание на умењето на учениците за:

- а) синтеза на материјалот
- б) анализа на материјалот

3. При оценувањето претпочитам:

- а) општоприфатен метод – кога оценка носи холистички и концизен карактер
- б) повеќе претпочитам описен начин – кога оценувањето е детално и последователно

4. Училишната дејност на учениците ја оценувам:

- а) систематски - ја реализирам според однапред утврден план
- б) не се стремам кон систематизација при оценувањето

5. При оценувањето,:

- а) најпрво формирам општа оценка, а потоа во повеќе детали и конкретно ги оценувам одделните моменти на извршената работа
- б) кон формирањето на целосната оценка приоѓам постепено, оценувајќи ги одговорите на ученикот чекор по чекор

6. При оценувањето на учениците,:

- а) секогаш ги издвојувам одговорите на учениците кои содејствуваат на поставените наставни цели
- б) се стремам да ги издвојам, пред сè, содржинско-смисловните аспекти на поимање на материјалот од страна на учениците

7. Ја контролирам работата на учениците:

- а) практично на секој час
- б) најмногу по резултатите од контролните работи

8. При оценувањето, за мене се важни:

- а) резултатите од работата на учениците
- б) методите за добивање информации и способноста за решавање/одговарање на писмените задачи

9. Ја формирам оценката:

- а) после долго размислување
- б) веднаш после одговорот на ученикот

10. При формирањето на оценката:

- а) го земам предвид моето лично мислење за извршените задачи на учениците
- б) одговорите на учениците секогаш ги споредувам со наставните цели

11. Во практика применувам:

- а) нестандартен пристап во оценувањето, кој вклучува употреба на нетрадиционално оценување
- б) општо прифатени норми за оценување на постигнувањата на учениците

12. Во одговорите на учениците јас додавам поголемо значење на способноста за:

- а) теоретско објаснување на содржините
- б) изнесување на конкретни примери и аргументи

13. Кога оценувам,:

- а) го земам предвид и негативното поведение на ученикот
- б) не го земам предвид негативното поведение на ученикот

14. Кога оценувам,:

- а) го поврзувам оценувањето со интересите и потребите на учениците и со развојот на нивните индивидуални и лични квалитети
- б) не ги земам предвид индивидуалните особини на учениците и нивните интереси и потреби

15. Кога оценувам:

- а) правам само споредба на динамиката на развој на ученикот со неговите сопствени достигнувања
- б) се ориентирам кон универзалност на барањата за знаење, умеања и навики на сите ученици

16. Мојата оценка има за цел:

- а) откривање на креативни содржини и критички заклучоци во одговорите на учениците
- б) проценување на одговорите на учениците колку се во согласност со утврдените стандарди и барања на наставната дејност

17. При формирањето на оценката:

- а) ги земам предвид моите лични симпатии или антипатии кон ученикот
- б) не ги земам предвид моите лични симпатии или антипатии кон ученикот

18. Моето оценување е насочено кон:

- а) училишната дејност на учениците
- б) развој на сите сфери од животот на учениците, вклучувајќи ја и когнитивната

19. Моето оценување има за цел:

- а) контрола на училишната дејност на учениците
- б) формирање на механизми за самообразование и самовоспитание на учениците

20. При оценувањето, јас се стремам:

- а) да го стимулирам ученикот за самооценување на неговите постигнувања
- б) се потпирам врз сопственото искуство и личното мислење

21. При оценувањето на постигнувањата на учениците, јас, како правило:

- а) ставам акцент на заинтересираноста за точен одговор на ученикот
- б) не изразувам личен однос кон одговорот на ученикот

22. При оценувањето, често ги земам предвид:

- а) минатите достигнувања на ученикот и давам прогноза за неговите идни достигнувања
- б) само конкретните достигнувања на ученикот по принципот „сега и овде“

23. При оценувањето, претпочитам да се потпрам на:

- а) когнитивно сложени искази
- б) когнитивно едноставни искази

24. При процесот на оценување, јас:

- а) понекогаш ги споредувам резултатите од училишната дејност на ученикот со резултатите на другите ученици
- б) не ги споредувам резултатите од училишната дејност на ученикот со резултатите на другите ученици

25. Оценките за постигнувањата на учениците ги донесувам:

- а) врз основа на рационалната логика
- б) во согласност со моите лични емоционални односи

26. На моето оценување:

- а) влијае мојата претстава за интелектуалните можности и способностите на учениците
- б) имаат влијание само конкретните одговори на учениците и желбата да се всели во нив доверба во нивните способности

Прашалник за демографските карактеристики на примерокот

Општи прашања:

1. Пол (заокружи): М Ж

2. Возраст: _____

3. Степен на образование: _____

4. Работно искуство:

а) помалку од две години

б) од две до 5 години

в) од 5 до 10 години

г) повеќе од 10 години

5. Предмети кои ги предавате:

а) _____

б) _____

в) _____

6. На кои одделенија предавате? (доколку се повеќе, заокружете ги сите)

а) V одделение

б) VI одделение

в) VII одделение

г) VIII одделение

7. Во кои училишта предавате?

а) _____

б) _____

в) _____

Табела 19: Распределба на наставниците со различен стил на работа според предметот кој го предаваат и научната област на која припаѓа наставниот предмет

Наставни предмети од хуманистичките науки								
наставен предмет	стил на работа							
	емоционално-импровизаторски стил		емоционално-методски стил		рационално-импровизаторски стил		рационално-методски стил	
	f	%	f	%	f	%	f	%
македонски јазик	5	41,7	3	27,3	0	0	8	34,8
англиски јазик	7	58,3	3	27,3	0	0	7	30,4
германски јазик	0	0	2	18,1	0	0	2	8,7
француски јазик	0	0	3	27,3	0	0	1	4,4
запознавање со религиите	0	0	0	0	0	0	3	13,0
етика	0	0	0	0	0	0	2	8,7
Σ	12	100	11	100	0	0	23	100
Наставни предмети од природно – математичките науки								
наставен предмет	стил на работа							
	емоционално-импровизаторски стил		емоционално-методски стил		рационално-импровизаторски стил		рационално-методски стил	
	f	%	f	%	f	%	f	%
математика	3	42,9	6	54,5	0	0	8	29,7
информатика	0	0	1	9,1	0	0	2	7,4
физика	0	0	2	18,2	0	0	6	22,2
хемија	0	0	1	9,1	0	0	3	11,1
биологија	0	0	0	0	1	50,0	4	14,8
природни науки	4	57,1	1	9,1	1	50,0	4	14,8
Σ	7	100	11	100	2	100	27	100

* Табелата продолжува на следната страна

Наставни предмети од општествените науки

наставен предмет	стил на работа							
	емоционално-импровизаторски стил		емоционално-методски стил		рационално-импровизаторски стил		рационално-методски стил	
	f	%	f	%	f	%	f	%
историја	1	33,33	1	100	0	0	3	37,5
географија	1	33,33	0	0	0	0	3	37,5
граѓанско образование	1	33,33	0	0	0	0	2	25,0
Σ	3	100	1	100	0	0	8	100

Наставни предмети од областа на уметноста и физичката култура

наставен предмет	стил на работа							
	емоционално-импровизаторски стил		емоционално-методски стил		рационално-импровизаторски стил		рационално-методски стил	
	f	%	f	%	f	%	f	%
физичко и здр.образов.	2	66,7	3	75,0	1	100	4	57,1
ликовно образование	0	0	0	0	0	0	2	28,6
музичко образование	1	33,3	1	25,0	0	0	1	14,3
Σ	3	100	4	100	1	100	7	100