

K 111 242

Комуникацијата меѓу наставниците и учениците во основното училиште

**УНИВЕРЗИТЕТ "СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ" - СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА**

**КОМУНИКАЦИЈАТА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И
УЧЕНИКОТ ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ**

- докторска дисертација -

Ментор
проф. д-р Благородна Лакинска

Кандидат
м-р Снежана Мирасчиева

Скопје, 2004

12967
21.12. 4

СОДРЖИНА

ВОВЕД

ПРВ ДЕЛ

ТЕОРЕТСКО СОГЛЕДУВАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ

1. ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ

1.1. Актуелност на проблемот или за природот кон комуникацијата

1.2. За значењето на комуникацијата или зошто воопшто комуницираме

2. ПРИРОДАТА НА КОМУНИКАЦИЈАТА

2.1. Пристапи во определување на поимот комуникација

2.2. Пристапи во определување на структурата и текот на комуникацискиот процес

2.3. Пристапи во определување на видовите на комуникација

3. ТЕОРИСКИ ОСНОВИ НА КОМУНИКАЦИЈАТА

3.1. Социолошко-културни теории на комуникацијата

3.2. Кибернетски теории

3.3. Пристапи во психолошките теории на комуникацијата

3.4. Пристапи кон дидактичките теории

4. КОМУНИКАЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ

4.1. Наставата како комуникациски процес

4.2. Функции на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата

5. ФАКТОРИ ЗА УСПЕШНА НАСТАВНА КОМУНИКАЦИЈА

5.1. Наставникот - фактор за успешна комуникација

- 5.2. Ученикот е фактор за успешна комуникација
 - 5.3. Емпатиска и интеракциска поврзаност
 - 5.3.1. Емпатијата - услов за успешна комуникација
 - 5.3.2. Интеракциска поврзаност во комуникацијата меѓу наставникот и ученикот
 - 5.4. Мотивацијата и комуникацијата
 - 5.5. Комуникацијата и дидактичкото обликување на наставниот процес
 - 5.6. Родителите - фактор за успешна комуникација
6. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

ВТОР ДЕЛ

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

- 1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ
- 2. ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО
- 3. ХИПОТЕЗИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО
- 4. ВАРИЈАБЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ
- 5. ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО
- 6. МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ
 - 6.1. Методи на истражувањето
 - 6.2. Техники и инструменти на истражувањето
- 7. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО
- 8. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

ТРЕТ ДЕЛ

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ОБЛИЦИ НА КОМУНИКАЦИЈА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ И НИВНА ЗАЧЕСТЕНОСТ ВО ТЕКОТ НА ЧАСОТ
2. МОДЕЛОТ НА КОМУНИКАЦИЈА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ ВО НАСТАВАТА ПО РАЗЛИЧНИ НАСТАВНИ ПРЕДМЕТИ
3. МОДЕЛОТ НА КОМУНИКАЦИЈА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ ВО ОДНОС НА ТИПОТ НА ЧАСОТ
4. ДИДАКТИЧКИОТ МОДЕЛ НА НАСТАВАТА И КОМУНИКАЦИЈАТА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ ВО НЕА
5. МИСЛЕЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ОБЛИКОТ И СОДРЖИНАТА НА НИВНАТА КОМУНИКАЦИЈА СО УЧЕНИЦИТЕ ВО НАСТАВАТА
6. МИСЛЕЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ОБЛИКОТ И СОДРЖИНАТА НА НИВНАТА КОМУНИКАЦИЈА СО НАСТАВНИКОТ ВО НАСТАВАТА
7. МИСЛЕЊЕ НА РОДИТЕЛИТЕ ЗА ОБЛИКОТ И СОДРЖИНАТА НА КОМУНИКАЦИЈАТА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ ВО НАСТАВАТА
8. РАЗЛИКИ ВО МИСЛЕЊАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ, УЧЕНИЦИТЕ И РОДИТЕЛИТЕ ВО ОДНОС НА ОБЛИКОТ И СОДРЖИНАТА НА КОМУНИКАЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ
9. МИСЛЕЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ОБЛИКОТ И СОДРЖИНАТА НА НИВНАТА КОМУНИКАЦИЈА СО РОДИТЕЛИТЕ
10. МИСЛЕЊЕ НА РОДИТЕЛИТЕ ЗА ОБЛИКОТ И СОДРЖИНАТА НА НИВНАТА КОМУНИКАЦИЈА СО НАСТАВНИЦИТЕ
11. РАЗЛИКИ ВО МИСЛЕЊАТА НА НАСТАВНИЦИТЕ И РОДИТЕЛИТЕ ВО ОДНОС НА НИВНАТА МЕЃУСЕБНА КОМУНИКАЦИЈА

IV ДЕЛ

ЗАКЛУЧОК

ЛИТЕРАТУРА

ПРИЛОЗИ

ВОВЕД

Целенасоченоста и ефикасноста во наставната комуникација ориентирана кон хуманизирање на интеракцијата меѓу наставникот и ученикот е една од основните претпоставки за комуникацијата во наставата. Успешното реализирање на демократскиот стил на наставна комуникација е условено од високата комуникациска компетентност на наставникот и системот на активности за формирање на комуникациската култура на ученикот. Во тој процес, особено важно за наставникот е познавањето на учениците, нивните потреби и мотиви за комуникација, запознавање и разбирање.

Од тука, сосема логично се наметнува прашањето кое се однесува на содржинската и организациска поставеност на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата како и облиците на манифестирање на комуникациската акција. Конкретизирањето на прашањето актуелизира неколку проблеми. Прво, проблемот на актуелната состојба во наставата или поточно речено, облиците на комуникација меѓу наставникот и ученикот како главни актери во наставниот комуникациски чин. Второ, потребите и мотивите на учениците за комуникација како и средствата кои го поттикнуваат односно спречуваат комуникацискиот тек меѓу наставникот и ученикот. Трето, актуелноста на прашањето се движи во правец на функционалниот аспект на наставната комуникација која, пак од своја страна, е во тесна корелација со определени објективни и

субјективни фактори кои ја условуваат истата. Поконкретно кажано, се актуелизира прашањето за организирање и моделирање на наставата како еден од условите за комуникација меѓу наставникот и ученикот што од друга страна ја определува и позицијата на субјектите во неа.

Во таа смисла овој труд е насочен кон комуникацијата меѓу наставникот и учениците во наставата во основното училиште и облиците во кои е застапена, со што ќе даде свој придонес кон овој проблем.

Трудот се состои од шест дела меѓусебе логички поврзани: теоретски пристап кон проблемот, методологија на истражувањето, анализа и интерпретација на резултатите, заклучок, литература и прилози.

Во делот од трудот *Теоретско согледување на проблемот* третираме повеќе актуелни и суштински прашања во врска со комуникацијата во наставата, посебно прашањата кои се однесуваат на структурата, текот и функциите на наставната комуникација како и факторите кои ја определуваат. Од тој аспект, посебно се задржуваме на ликот и однесувањето на наставникот и неговиот однос со учениците, позицијата и улогата на ученикот и неговата мотивираност за комуникација како и местото и улогата на родителите. Ова е сосема оправдано затоа што сметаме дека од ставовите и мислењата на наставниците, учениците и родителите во голема мера зависи ефектот на комуникацискиот процес. Исто така го третираме проблемот на интеракциска поврзаност и прашањето за дидактичкиот модел на

наставата и комуникацијата во него. Овој дел го заокружуваме со презентирање на теоретско - емпириските сознанија и искуства за обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот детерминирана од однесувањето на наставникот, активностите на учениците и соработката со родителите.

Вториот дел насловен како *Методологија на истражувањето* се однесува на дефинирање на предметот, целта, задачите и хипотезите на истражувањето. Тука ги опишуваме варијаблите, методите, техниките и инструментите со кои ги обезбедивме податоците во истражувањето како и постапките и начините на обработка на истите.

Во третиот дел ги презентираме добиените резултати. Од анализата и интерпретацијата на резултатите произлегоа одредени заклучоци кои влегуваат во состав на четвртиот дел.

ПРВ ДЕЛ

ТЕОРЕТСКО СОГЛЕДУВАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ

1. ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ

Пристапувајќи кон проблемот на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во основното училиште, уште на самиот почеток ни се наметнаа две суптилни прашања стари по вокација но значајни по смисла. Првото прашање го третира проблемот на актуелноста а второто прашање, проблемот на значење на комуникацијата. Во текстот што следи, ќе се обидеме да одговориме на прашањата.

1.1. АКТУЕЛНОСТ НА ПРОБЛЕМОТ ИЛИ ЗА ПРИОДОТ КОН КОМУНИКАЦИЈАТА

Комуникацијата е важна категорија на постоењето и претставува "патување" до себе и светот. Таа поврзува и спојува. Со комуникацијата се врши размена на искуства - од мислење до активност. Како процес и интеракција воспоставува нова скала на вредности. Комуникацијата е неизбежна кога човек ги развива своите способности и кога твори интелектуални, научни, морални и уметнички вредности, и кога остварува соработка и судир со општеството.

Комуникацијата и општеството се проткајуваат во секоја компонента од своето битисување. Тие се во таков однос што непрестајно се условуваат и воспоставуваат најблиска взаемност.

Општеството, во таа смисла, треба да оствари адекватна комуникација и со себе и со другите, зашто тоа е основна причина за цивилизациски напредок.

Човечката заедница, денес се препознава како застарена ако не е поврзана со модерните комуникациски процеси. Бесконфликтниот начин на живот е еден од типичните облици на пасивна егзистенција на идеолошкото општество. Потполната "согласност" и апсолутниот "ред" се противат на природата на креативната разноликост и сложеност на човековиот индивидуалитет. Таму каде што нема неочекувано и независно мислење, каде што нема судири во мислењата, каде не се бараат начини за целосно човеково разбирање - нема изгледи да се преобликува она што во општествениот живот останало статично и конзервативно. Овде комуникацијата тешко може да најде свое гнездо. Некритичкото идентификување со "постоечките" вредности и владеачките примероци - е чин на пасивност кој ја жртвува разновидноста на човековото самопотврдување и порастот на вредности како "свесна размена на симболи". Бесконфликтноста го поништува индивидуалното чувствување на светот и го оспорува присуството на комуникацијата како активна свест и внатрешна реадаптација на пречекорувањето.

Конфликтот, кој се јавува како милитантна, исклучително како идеја на "готово" и "единствено можно" решение, станува несовладлива тешкотија во индивидуалната и колективна комуникација. Најспорен е оној конфликт кој настојува со сила и

вештачки да го поништи секој вид на судир, судир кој тежнее кон нивелација на секаква разлика во мислењето и однесувањето.

Од друга страна, животот без конфликти отстапува пред привидот на воспоставената психофизичка рамнотежа и свесното или несвесно согласување со губењето на слободен избор и слободно постоење. Без судир со протагонистите на неслободни и наметнати општествени односи, без отпор кон силата на доминација, новите вредности ќе останат заробени и неплодотворни. Токму затоа, креативниот судир е еден од предизвикувачите на промени и пораст на вредности кои ќе не избават од опасноста од осиромашување на прогресот.

Фактот за "лажен прогресивен развој" и узурпација на индивидуалитетот во "привидната" цивилизираност на општеството, денес, го разгори огнот наречен силна мотивираност и како патоказ - го насочи нашето внимание кон проблемот на комуникација, детерминираност и обликување на чинот и однесувањето во него.

Мотивираноста за овој проблем е оправдана од теориско-емпириските сознанија за неопходна промена на философијата на комуникацијата. Денес, нејзината неприлагоденост е сè поочигледна. Затоа е неизбежно прашањето - Од што треба да се почне?, Каде е почетокот? Од семејството, училиштето. Неопходно е образованието да се преобликува во креативни "рамки" заради усовршување на комуникацискиот чин и пораст на комуникациските потенцијали. Колку заостанува зад таквиот цивилизациски императив покажува сè уште присутната слика на

немодерното училиште. Во него, од ученикот се бара да биде касета на мртво знаење. Во оголениот свет на факти, по правило нема ни трага од разиграност на фантазијата и инвенцијата. Тешко може да се говори дека во царството на мртви факти сè повеќе се поттикнува љубопитност и способност за креативно мислење и однесување. Затоа современото училиште треба да го унапреди не само процесот на сознание туку и процесот на комуникација. Сè уште се одразува една лоша драматургија на училиштето и наставата во него во која, детето под присила, се претвора во тоа што не е, во возрасен човек. Од него се бара да мисли со логиката на возрасните, а да ја гледа реалноста со очите на својот наставник. И што се случува? На детето му се одзема шансата која му ја дава природата - да биде дете.

Сознанието дека комуникацијата претставува патување кое ги поврзува минатото, сегашноста и иднината е друг мотивирачки елемент кој го покренува нашето внимание. Комуникацијата со минатото го оддалечува денешниот свет од својата изворност и автентичност. Способноста за идентификација со минатото е втемелена и се наоѓа во длабочините на исколот и во историскиот континуитет и во општествените навики и е израз на сфаќањата и на човекот и на историјата, дел од активната свест за сопствениот идентитет.

На крај, да се говори за минатото без сознанија за сегашноста и визији за иднината - нема смисла!

1.2. ЗА ЗНАЧЕЊЕТО НА КОМУНИКАЦИЈАТА ИЛИ ЗОШТО ВООПШТО КОМУНИЦИРАМЕ?

Актуелноста на проблемот го иницира прашањето : Зошто комуницираме?

Процесот е течение, резултат на движење и плод на развој и во таа смисла - содржински обоен. Затоа, комуникацискиот процес испреплетен во сопствената содржинска мрежа, оправдано егзистира.

Текстот кој следи е обид да одговориме на прашањето кое го поставивме на почетокот: Зошто е потребна комуникацијата, односно, во што се состои нејзиното значење? За значењето на комуникацијата говорат педагозите, психолозите, социолозите. Ние ќе се обидеме да го определиме значењето на комуникацискиот акт во наставата преку обидот да одговориме на прашањето : Зошто комуницираме?

Во определувањето на значењето на комуникацијата појдовме од основниот факт дека комуникацијата е основна претпоставка за човековото битисување. Како од филогенетски¹ така и од онтогенетски² аспект, битисувањето на човекот не може да се замисли без неговата специфична способност за комуникација. Тврдењето за дихотомен аспект на човековиот развој го насочува значењето на комуникацијата во процесот на антропогенезата а

¹ Под "филогенетски" аспект се подразбира историскиот развој на човекот, еволуционото формирање на човековиот вид.

² Под "онтогенетски" аспект се подразбира развојот на единката од оплодена јајце-клетка до потполн организам.

паралелно со тоа и придонесот на комуникацијата во процесот на развојот на личноста. Во текот на филогенетскиот развој, со појавата на работата, се развиваат психичките функции а посебно способноста за мислење. Мотивите и емоциите се побројни и поразновидни. Со појавата на самосвеста, човекот станува свесен за своите чувства, мисли, потреби. Своето однесување го регулира не само со вродените потреби туку и со одредени принципи. Се развива говорот. Заедничката работа ја поттикнува потребата од меѓусебно соопштување, која ја задоволува со формирање на говорот како средство за комуникација. Со други зборови, човекот од биолошко суштество станува биосоцијална личност со специфични карактеристики на психичкиот живот и однесување. Од тука и непобитниот факт дека човекот има потреба, уште од своето раѓање, за емоционален контакт со другите луѓе. Длабоко проникната во неговата внатрешност, го условува човековото битисување.

Комуникацискиот механизам, основен во развојот на личноста, го движи процесот на усвојување вредности и вредносни ориентации и традиции на една општествена заедница, на тоа место, таму и тогаш, на нејзината култура³ но и културата на другите. Човековата комуникациска природа посебно доаѓа до израз во реализирањето на културата како животен стил и умствени случувања во него. Тој комуницира со вредностите од минатото и сегашноста, со луѓето од сите векови, каде наоѓа одговори на прашањата што ги поставува неговиот немир.

³ Под култура подразбираме севкупност од начини на мислење и дејствување во дадено општество, нејзините вредности, претстави и системи, сфаќања и однесувања.

Меѓу последните испишани редови ненапишано, а сосема јасно, се наметува уште еден исказ кој тврди дека комуникацијата ги движи процесите на индивидуализација и социјализација.

Развојот на потенцијалите на единката не е можен без индивидуален продор. Низ сопствената активност, личноста го потврдува своето индивидуално суштествување. Самата комуникациска активност поттикнува и создава можности за развој на личноста, самостојна, автономна и автентична.

Паралелно со индивидуалното е и општественото, социјално битисување на човековата личност. Низ комуникациските дејствија го усвојува начинот на однесување, правила и вредности, зашто низ процесот на социјализација "поединецот се подготвува за учество во општествениот и културен живот"⁴, со што се обезбедува успешно функционирање и обнова на општеството.

Од тука, со сигурност говориме за бивалентноста на комуникацијата во формирањето, развојот но и изразот на индивидуалитетот и социјалитетот на една личност.

Движењето по така трасираниот пат на значењето на комуникацијата го потврдува фактот дека комуникацијата е врска меѓу поколенијата и столб на кој се издига социокултурниот опстанок на човештвото. Едноставно ќе речеме „*Комуникацијата е Conditio sine qua non* за човечкото сушностисување,,.

Додека психолозите и социолозите го толкуваа и толкуваа значењето на комуникацијата, поливредноста на значајот се најде длабоко во ширините и длабочините на воспитанието во

⁴ П.Георгиевски,Социологија на образованието,ГЕОМАН,Скопје 1996 г.,стр.189

најширока смисла и се разви до степен на парадигма. Тоа се потврди со обидите за дефинирање и спој на поимите на воспитание и комуникација во единствени определби. Врз таа основа, Кујунџиќ, науката за воспитанието ја определува како "наука за оптимизирана и оптимална комуникација".⁵ Авторот ќе истакне дека благодарение на моќта на комуникацијата и преносот и размена на искуства, луѓето во својот развој го достигнале нивото на кое денес се наоѓаат. Во таа смисла, сосема разборливо е дека целокупниот човеков развој е определен од ефикасноста на системот на пренос и преработка на нови знаења односно од ефикасноста на комуникацискиот систем. Од тука обидот на авторот за хронолошки приказ на дијалектичката проткаеност на развојот на комуникациските облици и облиците на организирање на образованието. Така, објаснува Кујунџиќ, кога човекот ја присвоил вербалната комуникација, образовниот процес се засновал на знаковата размена на искуства. Со појавата на писменото комуницирање, се појавуваат првите облици на поуки, максими и принципи на поучување а образованието станува егзегеза односно толкување на светите и световни верифицирани книги. Развојот оди понатаму. Со појавата на печатената комуникација се создаваат услови за демократизација на образованието затоа што без поголеми трошоци секој граѓанин, со помош на учебниците, може да стекне научни и уметнички искуства. Нов напредок во образовната теорија и практика настанува со воведување на нумеричката, квантитативна

⁵ N. Kujundžić, Komunikacija kako temeljna metapedagoška kategorija, Zbornik radova, Institut za pedagogijska istraživanja, Zagreb 1988 g., str. 13

комуникација. Експериментите, вежбите и разните облици на практична работа во образовната комуникација сè повеќе ја истиснуваат вербалната настава. Натамошниот развој акцелерира со информациска комуникација чие основно значење се состои во преминот од монолошки во дијалошки принцип на структурирање на наставата. Овде во центарот се наоѓа ученикот- коментатор кој активно ги обработува информациите со помош на наставникот и наставните средства.

За комуникацискиот аспект на воспитанието говорат Muzić (1976), Malić-Muzić (1988), Bratanić (1993), Jelavić (1995).

Размислувањата на Muzić поаѓаат од самиот збор комуникација и неговото етимолошко значење. Во тој контекст, авторот ќе истакне "изворното значење на некој збор, често пати не е важно, но понекогаш е корисно да се сетиме на него".⁶ Зборот комуникација има свој корен во поимот заедница (lat.communis,e-заеднички) и припаѓа на семејството зборови од ист извор како и комуна. На ова често треба да се присетуваат воспитувачите бидејќи комуникацијата што опфаќа воспитно-образовни вредности и содржини, ги опфаќа сите аспекти на воспитно-образовни активности, нагласува Мужич. Ова потсетува на тоа дека подеднакво е важно *што се комуницира* и *како се комуницира* со тоа што кај последното не е важен само начинот и техниките на комуникација, туку повеќе се важни меѓучовечките

⁶ V.Muzić, Odgojno-obrazovna komunikacija, Pedagoški rad, Zagreb 1976g., br.9-10, s.508-511

односи кои ја претставуваат рамката во која се одвива некоја комуникација. Комуникацијата во воспитно-образовниот процес не го прејудира институционалниот облик на комуникација. Таа, како и секое друго дејствување поаѓа од воспитно-образовните цели и задачи, со посебен акцент на афективните цели (ставови, емоции и вредности). Тоа не значи дека интелектуалните и психомоторните се помалку вредни, туку истите без соодветни ставови се меч со две острици. Во тој контекст, Мужичќ смета дека емоционалниот аспект на насоченоста на прогресот претставува пропулзивна сила кон победа на хоризонталната и демократска комуникација над вертикалната и автократска комуникација во наставата, но и надвор од неа. За авторот овие промени, подразбираат промени во два аспекта, од аспект на насоката на комуникацискиот тек а со тоа и меѓучовечките односи од една страна и односот на директно и индиректно комуницирање од друга страна.

За комуникацискиот аспект на воспитанието станува збор во Pedagogija на авторите J.Malić и V.Mužić. Тие воспитната активност ја определуваат како комуникациски процес во кој субјектите меѓусебе дејствуваат, а основната цел е да влијаат на развојот на воспитаникот.⁷ Тоа значи дека воспитанието се остварува со меѓучовечка комуникација, а целта е развој на човековата единка.⁸ Понатаму, авторите појаснуваат дека воспитанието е таква комуникација во која се остварува тесна интеракција, каде

⁷ J.Malić-V.Mužić, Pedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1986 g., s.34

⁸ исто, стр.66

личноста се потпира на личноста.⁹ Определбата за воспитанието како комуникациски акт е максима во целиот текст на книгата и се провлекува како црвена нишка, ќе забележи Bratanić.¹⁰ Bratanić истакнува дека проучувањето на воспитанието како комуникациски процес го лоцира воспитанието во полето на меѓучовечките односи. "И за да се разбере тој аспект на воспитанието, потребно е да се објаснат поимите интеракција и комуникација кои претставуваат појмовни конструкти што овозможува сфаќање на воспитната стварност" објаснува авторот и продолжува "за да се разбере воспитанието како интеракциско-комуникациски процес значајно е да се согледа односот на интеракцијата и комуникацијата и длабоко да се продре во нивната меѓусебна поврзаност". Комуникацијата во воспитниот процес, Братаниќ ја определува како процес на создавање значења меѓу две или повеќе личности. Додека, во наставниот процес, за Братаниќ, комуникацискиот однос произлегува од потребата за пренесување на генерализирани знаења, искуства и вредности на младите генерации со што ќе се обезбеди натамошен континуитет и развој на општеството.

Комуникацискиот аспект на воспитанието е основна идеја во размислувањата на F.Jelavić. Во определувањето на наставата авторот истакнува дека станува збор за вкупност на свесно насочени и координирани наставни активности на учениците и наставникот во функција на постигнување на наставните цели, односно планираните развојни постигнувања на учениците. Во

⁹ J.Malić-V.Muzić, Pedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1986 g., str. 80

¹⁰ M.Bratanić, Mikropedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1993 g., str. 75-76

средиште на наставниот процес е ученикот и неговите активности во однос на наставните содржини презентирани на разни начини, од една страна и во однос на наставникот и другите ученици односно социјалната интеракција од друга страна. Доколку наставните содржини и начинот на кој ученикот, со својата активност, ја користи наставната содржина прилагодена на него, и доколку социјалната интеракција на ученикот со социјалната средина (наставникот и другите ученици) е квалитетна, тогаш се ослободуваат потенцијалите на ученикот-поединец и се постигнува посакуваниот развој. Од ова може да се види дека, наставникот ќе му помогне на ученикот во пронаоѓањето на својот *идеј* само ако воспостави квалитетна комуникација односно социјална интеракција и ако учењето на наставните содржини се одвива *во слобода*. Според тоа, заклучува авторот :

"четвртиот битен ентитет на наставниот процес е комуникацијата, односно интеракцијата која се воспоставува меѓу нејзините субјекти".¹¹

Да резимираме: Наставата е организиран процес на воспитание и образование, односно е институционализирана и интеракциска активност која во себе вклучува голем број објективни и субјективни фактори. Оттука, комуникацијата во наставата развиена до парадигма е главен предзнак на еманципација при комуникацијата при што укажува на значењето на односите во секоја ситуација. Иако добива институционализиран облик, комуникацијата ја димензионира наставата и нејзиниот атрибут -

¹¹ F.Jelavić, Didaktičke osnove nastave, Naklada Slap, Jastrebarsko 1995g., s.65

креативност. Комуникативноста на воспитно-образовниот процес е јасно изразена пред сè во стремежот кон одредена цел, воспоставувајќи јасно определени односи кои се регулирани со јасно одредени правила и улоги и се засновани на одредена содржина. Комуникациската парадигма во воспитанието во најширока смисла на зборот, значи проучување на воспитанието како интеракција и комуникација на релативно слободни учесници. Затоа воспитанието не треба да се проучува во сферата на свеста на наставникот ниту пак во сферата на свеста на ученикот туку во дијалектичката комуникациска практика на она "меѓу" нив.

Во обидите да го определиме значењето на комуникацијата, едноставно заклучивме дека човекот без комуникација е како риба без вода. Ако испишаните редови се доволни и одговорија на прашањето, тогаш ова е нашиот скромн придонес .

2. ПРИРОДАТА НА КОМУНИКАЦИЈАТА

Сознанијата од досегашната расправа, од една страна, цениме дека доволно го оправдуваат нашето истражување. Од друга страна, полека не воведоа во длабочините на проблемот и го наметнаа прашањето за определување на основните поими како што се комуникација, наставник, ученик, настава, основно училиште кои ќе ги третираме во делот што следи.

2.1. ПРИСТАПИ ВО ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА ПОИМОТ КОМУНИКАЦИЈА

"Комуникацијата" е збор со богата историја. Етимолошки, потекнува од латинскиот јазик (communicatio, n) и значи соопштување, општење, врска, соопштение¹², појава на земање учество во дискусија¹³.

Во современата литература по дидактика, сретнавме повеќе обиди за дефинирање на поимот комуникација. Се обидовме истите да ги класифицираме во поширока и потесна смисла.

Пристапите во определувањето на поимот комуникација во поширока смисла, опфаќаат два аспекти: комуникацијата како процес и комуникацијата како вештина. Од литературата која ни беше достапна, ги издвоивме следниве дефиниции во кои комуникацијата се определува како процес.

¹² М.Вујаклија, Лексикон страних речи и изрази, Просвета, Београд 1974г., стр.450

"Комуникацијата е информациски процес"¹⁴, процес на размена на информации,¹⁵ процес на меѓусебно поврзување во заедница¹⁶. За Белова комуникацијата е процес на појава на индивидуално и општествено однесување¹⁷. И за Братаниќ, комуникацијата е процес на создавање значења¹⁸.

Комуникацијата е двонасочен процес кој се одвива меѓу комуникациските партнери¹⁹. Комуникацијата е сложен процес кој истовремено се јавува и како процес на интеракција меѓу индивидуите и како информациона процес и како процес на взаемно влијание и разбирање²⁰.

А од дефинициите кои се однесуваат на комуникацијата како вештина, вниманието го задржавме на најинтересните за нас.

Комуникацијата е вештина која бара взаемна координација и адаптација на однесување на нејзините учесници²¹.

Комуникацијата е специфична интерперсонална вештина која се учи и усвојува низ три основни фази: информирање, препознавање и вежбање.²²

Определувањето на комуникацијата како вештина, сметаме дека го стеснува нејзиното значење од причина што самиот поим вештина означува свесна активност. Вештината се стекнува со

¹³ <http://www.colorado.edu/communication/meta-discourses/theory/latin.htm>

¹⁴ Lj.Dotlić-G.Ibolja, Neki metodički postupci za razvijanje uspešne komunikacije, Pedagoška stvarnost, 1989, br.5-6, str.35

¹⁵ М.Вујаклија, Лексикон страних речи и израза, Просвета, Београд 1974, стр.198

¹⁶ Педагошки лексикон, Завод за уџбеника и наставна средства, Београд 1996, стр.244

¹⁷ М.Белова, Теоретични основи на възпитанието, Вџда Словџна, Софија 1997, стр.183

¹⁸ М.Братаниќ, Микроредологија, Школска књига, Загреб 1993, стр. 76

¹⁹ Р.Буркарт, Наука за комуникацијата, ПИК, Велико Търново 2000, стр.317

²⁰ М.Андреев -Ц. Чурукова-Д. Годорова, Дидактика, Неофит Рилски" Благоевград 2000, стр.271

²¹ Lj.Dotlić-G.Ibolja, Neki metodički postupci za razvijanje uspešne komunikacije, Pedagoška stvarnost, 1989, s.30

²² Р.Брајша-М.Вучетиќ, Основни елементи интерперсоналне комуникологије, FOI, Вараџдин 1990, стр.17

често повторување и тече по строго утврден редослед на активности. Доколку пристапот на комуникацијата е на ниво на вештина, тогаш комуникацијата би била строго утврдена. Определбата на комуникацијата како процес за нас е прифатлива и оправдана поради фактот што со поимот процес се означува движење, тек, течение, начин на кој нешто се случува. Во таа смисла комуникацијата како процес може да го менува својот тек, во самиот процес на комуницирање покрај свесното учествува и несвесното, а како продукт на тој процес, може да биде создавање на вештини за комуницирање.

Пристапите во определувањето на поимот комуникација во потесна смисла се однесуваат на нејзините структурни елементи, за кои повеќе ќе говориме нешто подоцна во делот кој се однесува на структурата на комуникацијата. Овде само ќе споменеме неколку дефиниции за кои сметаме дека се интересни за нашиот проблем на проучување.

Rot, комуникацијата ја дефинира како однос меѓу единките со помошна знаци²³. Во Дидактика на авторите Bognar и Matijević, комуникацијата се дефинира како однос (интеракција) на некоја личност кон медиумот односно информацијата²⁴.

Во Педагошката енциклопедија, поимот комуникација е определен како размена на пораки меѓу две или повеќе личности²⁵.

Под комуникација се подразбира размена на информации меѓу две или повеќе личности. Комуникацијата претставува

²³ N.Rot, Osnovi socijalne psihologije, Beograd 1994., str.13

²⁴ L.Bognar-M.Matijević, Didaktika, Zagreb 1993, стр.262

²⁵ Pedagoška enciklopedija 1, Belgrad 1989 стр.404

интеракција која се реализира со помош на знаци, симболи и сигнали кои пренесуваат значења, идеи и искуства²⁶.

Според Вилотијевиќ, комуникацијата е пренесување на пораки од една до друга личност така што да може да се разбере и врз основа на неа да се влијае²⁷.

Наведените определби на поимот комуникација содржат други термини како однос, порака, информација кои нужно треба и самите да се определат. Тие повеќе или помалку ги користат структурните елементи на комуникацијата заради нејзиното определување, стеснувајќи го нејзиниот поим, па како такви сметаме дека не можеме да ги прифатиме.

Проучувањата на определувањето на комуникацијата не упатуваат на сознанијата:

- комуникацијата е процес во кој луѓето се наоѓаат на одредена позиција;
- позицијата го определува нивниот однос;
- од квалитетот на односот зависи нивното однесување и самиот тек на комуникацискиот процес;
- комуникацискиот процес, изразен во интерактивен модалитет на взаемно дејство, води кон успех;
- комуникацијата едноставно е размена на идеи;
- има карактер на организирање и институционизирање, но не и унифицираност.

²⁶S.Delamont, Interaction in the classroom, London:Methuen 1976, pp.119

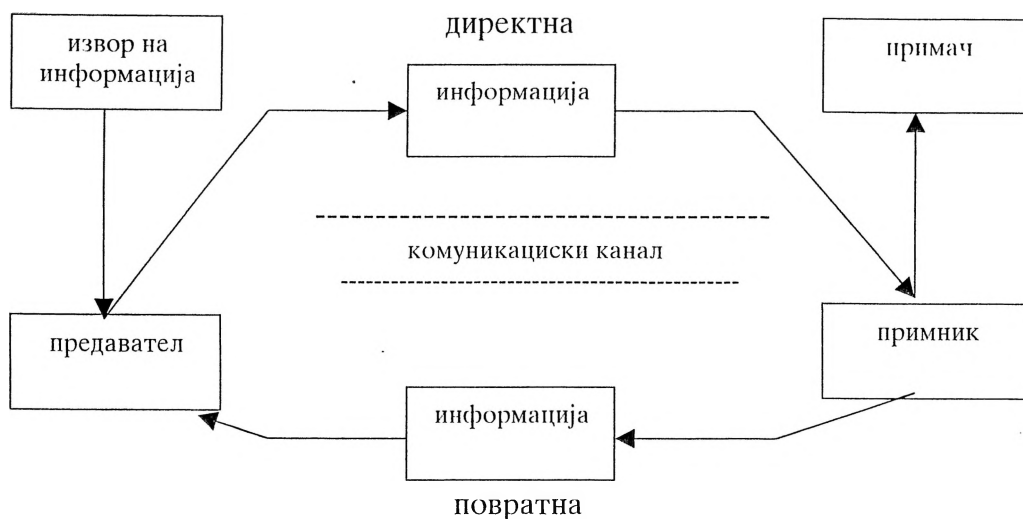
²⁷ М.Вилотијевиќ, Дидактика 2,Учитељски факултет, Београд 1999,с.349

Затоа смејаме дека "комуникацијата може да се определи како динамичен процес на прошок на дејствија и специфична форма на социјална интеракција".

2.2. ПРИСТАПИ ВО ОПРЕДЕЛУВАЊЕТО НА СТРУКТУРАТА И ТЕКОТ НА КОМУНИКАЦИЈАТА

Секогаш, во комуницирањето се пренесува некаква содржина, но исто така, секогаш се определува и дефинира односот спрема оној со кој се комуницира. Тоа значи дека процесот на комуникацијата можеме да го проучуваме од два аспекта, од аспект на елементите кои ја градат структурата, односно структурниот аспект и од аспект на односот меѓу структурните елементи што се однесува на односниот аспект. Основниот модел за разбирање на комуникацијата претставува Ласвеловата парадигма²⁸: кој зборува, што зборува, со кој канал, кому му зборува, со каков ефект (Слика 1). Елементите од ланецот, кој и кому, се однесуваат на актерите на комуникацискиот процес. Затоа говориме за два аспекта на комуникацијата, структурен и односен.

²⁸ sprema F.Džinić, Nauka o komuniciranju, Savremena administracija, Beograd 1978g., s.53



Слика 1. Модел на комуникација според Ласвел

Проучувањето на комуникацијата од структурален аспект укажува на неколку структурни елементи кои го сочинуваат основниот скелет на комуникацискиот процес. Тие се: информацијата, комуникацискиот канал, комуникатор, реципиент, повратна информација и интеракција.

Информацијата е основниот структурен елемент на комуникацијата. Таа ја определува содржинската страна (содржината) на самиот комуникациски процес. Изворно, зборот информација, потекнува од латинскиот јазик *informatio* и значи поучување, упатување, упатство, извештај²⁹. Во најширока смисла на зборот под поимот информација се подразбира било каков податок за некои пред тоа непознати факти или настани³⁰. Во

²⁹ М.Вујаклија, Лексикон страних речи и изрази, Просвета, Београд 1974 г., стр.371

³⁰ Џ.Вуд, Ефикасне школе, Центар за усовршавање руководилаца у образование, Београд 1996, стр.197

секој говор, информацијата означува известување или новина и е предмет на комуникацијата³¹.

Информацијата е порака чија содржина може да биде мисла, поим, идеја, чувство. Пораките, односно содржините меѓу испраќачот и примачот, се различни мисловни конструкции (ставови, констатации, заклучоци, толкувања) преку различни врски и средства кои доаѓаат до примачот. Пораката всушност е намерно, свесно, аранжиран, подреден збир на симболи, со која се пренесува значењето. Основни нејзини атрибути се намера, содржина и код³². Намерата се однесува на крајната цел на примената порака. Во врска со намерата, пораката има за цел:

- да го информира оној на кој е упатена;
- да предизвика промени во неговите ставови, мислења и убедувања;
- да предизвика промени во неговото однесување.

Содржината означува збир на информации за да се постигне целта и се однесува на факти, концепти, принципи, методи односно информации кои се предмет на комуникацијата. Информацијата по својата содржина може да биде когнитивна (поврзана со факти), регулативна (го регулира текот на интеракцијата) и индикаторна (соопштува за личноста, нејзините својства, наклонетост, емоционална состојба, моракли, естетски и други квалитети)³³. Кодирањето е систем на симболи, односно знаци со кои пораката е комуницирана. Знаците се пренесувачи на

³¹ Pedagoška enciklopedija 1, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd 1989, стр.279

³² M.Danilović, Savremena obrazovna tehnologija, Institut za pedagogska istrazivanja, Beograd 1996, стр.128-130

³³ Lj.Dotlić-G.Ibolja, Neki metodički postupci za razvijanje uspešne komunikacije, Novi Sad 1989, c.45

пораката. Со нив се распознава, сознава, заклучува, па според тоа имаат одредено значење.

Знаците кои означуваат некој објект, односно појава или настан³⁴, го дефинираат поимот и имаат денотативно значење, односно даваат податоци за одреден однос, настан, појава, објект. Доколку знаците осначуваат чувства и емоции имаат конотативно значење, односно се самоодбележувачки и самоозначувачки. Од друга страна, пак, знаците можат да бидат претставени во облик на зборови, реченици, гласови, симболи, мимики, гестикулации, движења на телото, односно пораката може да биде вербална или невербална.³⁵ За да ги постигне своите цели, пораката во информацијата треба да задоволи одредени барања:

- да поседува одредени карактеристики како интересност, јасност, прецизност, разбирливост и убедливост;
- достапност за оној на кој е упатена;
- вредност за оној на кој е упатена³⁶

Можеме да заклучиме дека:

- а) информацијата е основен елемент на размена затоа што со неа се соопштува нешто што, за оној на кој е упатена е ново;
- б) информацијата е услов за промени во однесувањето;
- в) информацијата го определува текот на комуникацијата;

³⁴ М. Danilović, Savremena obrazovna tehnologija, Institut za pedagogoska istrazivanja, Beograd 1996, стр. 139

³⁵ Н. Војновски П. Стојановски, Програмирана настава, Киро Дандаро, Битола 1971, стр. 91

³⁶ М. Danilović, Savremena obrazovna tehnologija, Institut za pedagogoska istrazivanja, Beograd 1996, s. 128-129

г) информацијата во системот се движи во каналот со насока влез-излез.

Пораките се пренесуваат преку комуникациски канали. Во литературата сретнавме повеќе определби. Ќе спомнеме некои од нив. Комуникацискиот канал е средство за пренесување на пораките, односно пат по кој се движи пораката меѓу комуникаторот (изворот) и комуникантот (примачот)³⁷. Во Педагошкиот лексикон (1996), комуникацискиот канал претставува простор со кој се пренесува сигналот од експедиентот (оној кој испраќа информации) до перципиентот (оној кој прима информации)³⁸.

Слична дефиниција дал и Danilović (1996) кој вели дека пренесувањето на информацијата секогаш подразбира некаков простор- оддалеченост која треба да се совлада, простор преку кој или низ кој информацијата треба да биде пренесена до примачот. Од тука, заклучува Danilović, комуникацискиот канал претставува медиум, средство со чија помош се пренесува пораката во вид на сигнали кои ја содржат информацијата што емитерот сака да ја пренесе на примачот³⁹. Комуникациските канали се преносни средства кои транспортираат определени системи на знаци⁴⁰.

Во зависност од видот на сигналот односно знакот, комуникацискиот канал може да биде аудитивен, визуелен и кинестетички. Доколку пораката се пренесува преку еден канал (пораката е оформена со еден вид на знаци) се говори за

³⁷ F.Džinić, Nauka o komunikiranju, Savremena administracija, Beograd 1978, c.55

³⁸ Педагошки лексикон, Завод за учебнике и наставна средства, Београд 1996, стр.223

³⁹ M.Danilović, Savremena obrazovna tehnologija, Institut za pedagogska istrazivanja, Beograd 1996, c. 130

⁴⁰ P.Буркарт, Наука за комуникацијата, ПИК, Велико Търново 2000, стр.27-31

едноканално пренесување на знаци. Ако пораката е претставена со различни знаци, информацијата се пренесува низ повеќе канали, тогаш се говори за повеќеканална комуникација. Според Džinić⁴¹, комуникациските канали се јавуваат во два основни вида: формален и неформален. Формалните комуникациски претставуваат стандарди според кои се проценуваат пораките од другите извори. Тие се јавни и авторитативни и обично се изедначуваат со средствата за масовна комуникација како радио, печат, телевизија. Формалните комуникациски канали можат да се идентификуваат и се високо организирани. Имено, тие се карактеризираат со стабилен збир на правила, норми и постапки и јасно дефинирани улоги на учесниците во комуникациските активности. Од тука и називот за нив, институционални. За разлика од нив, неформалните комуникациски канали претставуваат мрежи на интерперсонални комуникации воспоставени меѓу лица со заеднички интереси и цели. Авторот разликува два вида неформални комуникациски канали и тоа спонтано формирани и помошни. Во првиот случај се работи за размена на пораки во неструктурирана мрежа составена од личности кои не се свесни за идентитетот на другите. Додека со помошните неформални канали се врши размена на пораки во мрежи кои настануваат врз основа на лични пријателства и заеднички цели.

Можеме да заклучиме дека комуникација е посредуван процес. Имено секоја комуникација бара средство или медиум низ

⁴¹ D.Džinić, Nauka o komuniciranju, Savremena administracija, Beograd 1978g., s.56-57

кое односно со кое една информација ќе биде пренесена односно примана. Таквите медиуми односно средства се комуникациските канали кои се посредници меѓу учесниците во комуникацијата и комуникацискиот процес го определуваат како посредуван процес. Комуникацискиот канал ги поврзува учесниците во комуникацијата, изворот и примачот на информации, односно најмалку два актери во комуникацискиот процес кои се неопходни за постоење на комуникацијата воопшто.

Процесот на комуникација меѓу луѓето започнува од изворот кој ја создава информацијата и различно обликувана понатаму ја испраќа. Тој е првиот актер. Во литературата е означен со различни термини како испраќач, комуникатор, експедиент, адресант, кои имаат исто значење. Со нив се означува личност која сака да соопшти и информира за нешто и да го подели со некого.

Вториот актер ја консумира информацијата, ја добива пораката, го прима соопштението и се обидува да го разбере нејзиното значење. Тој е слушател, без или со интерес за прием на одредена информација. И овде постои термилошко богатство, па се означува како примач, комуникант, преципиент, реципиент. Без оглед кој термин ќе се користи, има исто значење.

Структурата на комуникацијата е дополнета со уште еден елемент, означен како повратна информација, за која нешто повеќе ќе проговориме подоцна. Овде само ќе кажеме дека повратната информација (англ. feedback) претставува восприеманата, придружна појава на комуникациското

дејствување врз реципиентот. Повратната информација информира за успехот односно неуспехот на комуникациското дејство и го корегира натамошното дејство на комуникацијата.⁴² Низ комуникацискиот канал тече во спротивен правец од информацијата, од реципиентот до комуникаторот, со што сега реципиентот станува комуникатор, а комуникаторот станува реципиент. Повратната информација во комуникацискиот систем се движи во каналот по насока излез-влез. Комуникациските врски, содржината на повратната информација и облиците во кои се јавува се основните структурни елементи на повратната информација.⁴³ Комуникациските врски се ознака за различните интеракциски односи меѓу комуникантите. Како критериум за определување на нивниот вид може да се земе односот меѓу комуникациските објекти (испраќач и реципиент). Тој однос може да биде директен (без посредници) и индиректен (со посредници меѓу нив). Што се однесува до содржината на повратната информација, таа е определена пред сè од другите елементи на структурата како и од содржината на директната информација и целокупната состојба на комуникациските објекти. Постојат две групи на облици на изразување на повратната информација, облици на активноста на реципиентот и облици на известување од испраќачот за вредноста на активностите и потребата од нејзина корекција.⁴⁴ *Да резимираме:* за повратната информација како за комуникациски feedback можеме да говориме како за модератор и

⁴² Р.Буркарт, Наука за комуникацијата, ПИК, Велико Търново 2000, стр.55-58

⁴³ V.Knežević, Kibernetičke osnove strukture i funkcije povratne informacije u nastavi, Naučna knjiga, Beograd, 1973, s.37

⁴⁴ исто, стр.40

регулатор на процесот на комуникација чие присуство обезбедува двонасоченост во комуникацијата и партнерство меѓу актерите.

Во зависност од содржината и од односот на структурните елементи на комуникацијата, зависи текот на комуникацискиот процес. Односите на елементите во структурата, го определуваат односниот аспект на комуникацијата и се опфатени во интеракцијата. Зборот интеракција е сложенка од интер (лат.inter-меѓу, помеѓу)⁴⁵ и акција (лат.actio, дејство, активност).⁴⁶

Во своето формално значење, терминот интеракција се насочува кон процесот на меѓудејствување, взаемно дејствување меѓу две или повеќе величини. Аналогно на тоа социјалната интеракција е меѓудејствување на живите суштества, луѓето. N.Rot, интеракцијата ја дефинира како "активен однос меѓу две или повеќе единици при кој едната единица има влијание на однесувањето на другите единици".⁴⁷

Интеракцијата е процес во кој постои меѓусебен однос на две или повеќе личности чие доживување или однесување е взаемно условено и зависно. Меѓузависноста се гледа во тоа што однесуваето на едната личност или група е реакција на акцијата на другата.⁴⁸

Меѓусебното дејствување на луѓето при што завземаат ставови еден спрема друг и меѓусебе го определуваат однесувањето претставува интеракција.⁴⁹

⁴⁵ М.Вујаклија, Лексикон страних речи и изрази, Просвета, Београд 1974 г., стр.362

⁴⁶ М.Вујаклија, Лексикон страних речи и изрази, Просвета, Београд 1974 г., стр.25

⁴⁷ N.Rot, Osnovi socijalne psihologije, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd 1994, стр.15

⁴⁸ Pedagoška enciklopedija 1, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd 1989, стр.282

⁴⁹ M.Bratanić, Mikropedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1993, стр.76

Интеракцијата може да се сфати како вид на однос меѓу луѓето во кој доаѓа до менување на нивното однесување под дејство на влијанието еден врз друг.⁵⁰

Како базична компонента на структурата на комуникацијата, интеракцијата ги вклучува компонентите кои се поврзани со взаемното дејствување меѓу луѓето и организацијата на тие дејствувања.⁵¹

Интеракцијата е содејство, задничко дејствување и е составен дел на комуникацијата.⁵²

Интеракцијата е реципрочен процес во кој јасно се воочува двостраноста, типична за односите меѓу луѓето, врз принципот на давање-земање, меѓусебна размена на постигањата од едната и другата страна.⁵³

Определбите на поимот интеракција говорат дека :

- интеракцијата е поврзана со комуникацијата преку односите меѓу луѓето, кои не се условени со временска и просторна блискост. Имено, односите меѓу луѓето претставуваат сложен и динамичен процес кој е условен од меѓуврската во нивното однесување. Тоа говори дека секоја човекова индивидуа може да се проучува единствено во интеракцискиот однос со други луѓе. Од друга страна интеракцискиот процес не би функционирал без меѓучовечки односи;

⁵⁰ S.Delamont, Interaction in the classroom, London:Methuen 1976, pp.124

⁵¹ Lj.Dotlić-G.Ibolja, Neki metodički postupci za razvijanje uspešne komunikacije, Pedagogika stvarnost, Novi Sad 1989, br.5-6, c.45

⁵² М.Вилоотијевић, Дидактика 2, Научна књига, Београд 1999, с.350

⁵³ Р.Буркарт, Наука за комуникацијата, ПИК, Велико Търново 2000, стр.21

- социјалната страна на интеракцијата говори дека дејствувањето меѓу луѓето се одвива во определен однос. Односно, за да постои дејствување луѓето треба и мора да се наоѓаат во некаков однос, сооднос. Во тој однос дејствувањето меѓу луѓето тече во две насоки, што е доволен аргумент за циркуларното движење на влијанието меѓу луѓето;
- интеракцискиот процес заснован на двонасочен однос и взаемна активност резултира со промени во однесувањата на учесниците во тој однос, формирање одредени ставови. Со тоа реципрочноста станува својствена на интеракцијата, во насока на менување позициите на учесниците, конфронтација и дијалог;
- претходните сознанија во секој момент и од секој аспект упатуваат на поврзаноста меѓу социјалната интеракција и човекот. Но, не треба да се изгуби од вид фактот дека човекот е индивидуа во која работи свеста и "несвесното" како негов составен дел, кој влијае на реагирањето кон другите луѓе без да стапне на прагот на свеста.

* * * * *

Со проучувањето на структурата и текот на комуникацијата, се обидовме да ја објасниме суштината на комуникацијата. Се определивме за дијалектичко единство на информацијата и интеракцијата пред сè, поради тоа што

комуникацијата е одреден вид на дијалектички процес. Како и секој друг вид на дијалектички процес и комуникацијата имплицира движење меѓу утврдените биполаритети, во конкретниот случај, меѓу информацијата и интеракцијата. Од друга страна, информацијата секогаш се однесува на одредена содржина на сознание и има иновативен сознаен карактер. Интеракцијата, пак, се однесува на одредени облици, форми и начини на меѓусебни активности. Тоа значи дека самата содржина на информацијата не може едноставно да се "добие" ниту да се "пренесе". Напротив, тој што "дава" информација и тој што "прима" информација мора да бидат во меѓусебен однос, интеракција. Според тоа, информацијата и интеракцијата, во рамките на комуникацијата, се комплементарни и корелативни поими. Поинаку речено, комуникацијата е единство на информацијата и интеракцијата.

2.3. ПРИСТАПИ ВО ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА ВИДОВИТЕ НА КОМУНИКАЦИЈА

Комуникацијата секогаш се одвива во еден од облиците кои ќе се одбидеме да ги анализираме.

Традиционално, процесот на комуникација се дели две широки категории: интерперсонална и масовна комуникација.⁵⁴

Но порастот за теориско-емпириските сознанија за

⁵⁴ F. Džinić, Nauka o komuniciranju, Savremena administracija, Beograd 1978g., s.64-65

комуникацијата во смисла на област на проучување која лежи меѓу интерперсоналната и масовната комуникација и претставува допирна точка меѓу овие два вида е т.н. медиокомуникација. Имено, медиокомуникацијата се карактеризира со присуство на технички инструменти со што се обезбедува посредното ниво на комуницирањето. Ова ниво ги има карактеристиките и на интерперсоналната и на масовната комуникација. Ваквите сознанија го потврдуваат фактот дека традиционалната дихотомија не ги опфаќа сите облици на комуникација. Имајќи го тоа во вид, современата педагошка, дидактичка и комуникациска литература прави обид да ги утврди критериумите за класификација на комуникациските облици. Еден од критериумите за класификација е бројот на учесниците кои учествуваат во комуникацискиот процес. Според тоа, комуникацијата може да биде интраперсонална, интерперсонална и масовна. Интраперсоналната комуникација е "внатрешен говор".⁵⁵ Таа е "разговор со самиот себе".⁵⁶ Овде нема интеракција меѓу две личности, туку "моноакција". Акцијата почнува од индивидуата, се одвива во неа и во неа завршува. Всушност станува збор за преиспитување односно интроспекција на сопственото однесување, способности и ставови со што тесно се поврзува со самовреднувањето. Интраперсоналната комуникација во суштина претставува комуникациска трансакција која се одвива во индивидуата и од тука почнува секое натамошно комуницирање. Меѓутоа секоја комуникација во одредена мера е

⁵⁵ L.Bognar-M.Matijević, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1993, s.256

⁵⁶ М.Вилотијевић, Дидактика 1, Учитељски факултет, Београд 2000г., с.359

интраперсонална. Значењето на содржината во било кој облик на комуникација секогаш е предмет на "сопствена" интерпретација па како таква интраперсоналната комуникација е ограничена само на индивидуата која трансактира со својата средина. Затоа, велиме дека интраперсоналната комуникација е претходник на интерперсоналната комуникација, истакнува Богнар. Интраперсоналната комуникација е непосредна директна комуникација меѓу две или повеќе личности, лице в лице или со посредство на некој аперсонален медиум.⁵⁷ Во интерперсоналната комуникација, една личност презентира содржини на друга личност со цел да влијае на нејзиното однесување и ставови, со што се обезбедуваат услови за интеракција. Во интерперсоналната комуникација постојат можности за користење на сите сетила и се обезбедува присуство на непосредно повратно влијание, со што станува основен инструмент за развој на сопствениот идентитет и целокупниот развој на личноста. Во таа смисла Вилотијевиќ нагласува "карактеристичен однос за интерперсоналната комуникација е јас-ти и јас-група".⁵⁸ Според тоа, можеме да заклучиме дека интраперсоналната комуникација претставува процес на интернализација на интерперсоналната комуникација но и проектирање на интернализираното. Со други зборови тоа значи дека личноста во себе ги потхранува добиените пораки и искуства доживевани со другите но го проектира интернализираното, односно во секојдневните перцепции и доживувања ги внесува доживеваните прецепции и искуства. Третиот облик во оваа група е

⁵⁷ L. Bognar-M. Matijević, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1993g., s.256

⁵⁸ M. Вилотијевиќ, Дидактика 1, Учитељски факултет, Београд 2000г., с.359

масовната комуникација. Масовната комуникација е процес кој се развива паралелно со модерната технологија и е обликувана низ масмедиумите. Карактеристичен однос во масмедиумите е односот "група-група"⁵⁹. Масовната комуникација е насочена кон релативно широка, хетерогена и анонимна публика. Во неа пораките се пренесуваат јавно и по карактер се ефермни односно краткотрајни и еднодневни. Комуникаторот е комплексна организација. Актот на масовна комуникација, Džinić⁶⁰ го определува низ пет елементи: *комуникаџори* кои пренесуваат одредена *порака* преку *канал* на определена *публика* со определен вид на *ефект*.

Според природата на медиумот, комуникацијата може да биде персонална и аперсонална комуникација. Персоналната комуникација е комуникација меѓу две или повеќе индивидуи без посредство на технички средства. Персоналната комуникација е лична затоа што во основата на атрибутот е зборот персона (лат.persona,-ae, личност) што значи особа, личност. Аперсоналната комуникација се одвива со помош на технички средства кои се посредници во комуникацискиот акт. Во споредба со персоналната, аперсоналната комуникација не е емоционално богата и не може да се прилагоди на моменталната ситуација.

Начинот на комуницирање ја дели комуникацијата на вербална и невербална. Нашата комуникација постојано тече на две нивоа: вербално и невербално.⁶¹ Овие два дела на

⁵⁹ М. Вилотијевић, Дидактика 1, Учитељски факултет, Београд 2000г., с.359

⁶⁰ F. Džinić, Nauka o komuniciranju, Savremena administracija, Beograd 1978g., s.65-66

⁶¹ M. Bratanić, Mikropedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1993g., s.90

комуникацискиот процес не можат да се делат бидејќи течат паралелно еден со друг.⁶²

Вербалната комуникација е комуникација со зборови без оглед на начинот на пренесување на вербалните пораки, усно или со помош на друг медиум.⁶³ Вербалната комуникација или дигитална како што ја нарекува Waclawik, е под контрола на свеста и поприкладна кога се говори за објекти или други луѓе. Со неа се изнесуваат идеи, таа е во функција на информатор. Преку неа течат информации за настани и случувања, состојби, предмети, емоции, ставови, вредности односно информира за објективното и субјективното. Од тука Братаниќ⁶⁴ укажува на три функции на вербалната комуникација. Првата функција се однесува на информирање за настаните, состојбите и предметите во објективната стварност. Втората функција се однесува на информирање за емоции, ставови и вредности на субјектите а третата функција е изнесување на идеи. Вербалната комуникација го употребува говорот. Говорот е социјализиран систем на знаци. Низ говорот, индивидуата ги изразува своите потреби, чувства и мисли, им ги соопштува на другите и по пат на усно предание или писмено му ги остава на потомството своите идеи, желби, надежи, сфаќања и искуства.⁶⁵ Говорот му овозможува на човекот да општи со другите луѓе, да ги одразува и негува социјалните контакти. Во својата суштина, говорот е факт на социјалната интеракција. Од друга страна, говорот усмен или писмен, оперира

⁶² П.Вацлавик,Прагматика чловеческих коммуникаций,АПРЕЛЬ-ПРЕСС,Москва2000г.,с.46

⁶³ L.Bognar-M.Matijević,Didaktika,Školska knjiga,Zagreb1993g.,s.257

⁶⁴ M.Bratanić,Mikropedagogija,Školska knjiga,Zagreb 1993g.,s.92

⁶⁵ S.Vasić,Veština govorenja,PA,Beograd 1991 g.,s.21

со зборови и реченици. Зборовите, пред сè треба да се сфатат како елементи на мислата но и претходници на речениците како посложени облици на говорно однесување. Тоа значи дека говорот е дел од сложената активност-мислењето. Од тука и неговото значење во човековиот комуникациски ситем. Говорот како средство на вербалната комуникација во значителна мера е определен од целисходноста, когнитивната основа, граматичката правилност од една страна, но и од гласовните супрасегменти како интонација, јасен израз, висина и боја на гласот. Досегашните сознанија упатуваат на заклучокот дека во најголем број случаи при вербалното комуницирање е вклучена свеста. Вербалните пораки имаат богата логичка синтакса и можност за еднозначност со висок степен на содржински потенцијал. Со нив лесно се комуницираат дури и многу комплицирани содржини, но многу тешко можат да се изразат односите.

Невербалната комуникација не го користи вербалниот апарат. Имено таа претставува говор на телото. Станува збор за кинезичка комуникација затоа што пораката се пренесува со движења на телото, мимики, гестови. Невербалната порака има слаба логичка синтакса, е повеќезначна па може да создаде погрешни толкувања и интерпретација. Невербалната порака има висок семантички потенцијал и со неа лесно се изразуваат меѓуличните односи. Невербалната комуникација е важен дел на нашето целокупно комуницирање со другите. Според Брајша⁶⁶, невербалната комуникација е составена од: телесно однесување

⁶⁶ P. Brajša-M. Vučetić, Osnovni elementi interpersonalne komunikologije, FOI, Varaždin 1990g., s.26

(држење, насоченост и движење на телото при седење, стоење и одење), мимики на лицето, контакт со очите, гестикулации на рацете, допир, облекување, просторно и временско однесување. Врз основа на невербалните пораки, кои најчесто им претходат на вербалните, се добива првиот впечаток. Во таа смисла се одредени препораки како: воспоставување врска со погледот и физичка близина, насмевка во знак на заинтересираност, завземање отворено држење на телото како знак на желба за интеракција. Како аналогна е поприкладна за изразување на емоции и е резултат на влијанието на несвесниот дел на личноста, за што со право тврди Jung кога ќе рече: "човековата личност е создадена од два дела: прво, од свеста и се што опфаќа и второ, од една неопределено голема позадина на несвесната психа. Затоа не може да се негира фактот дека покрај секоја личност, постои нешто дополнително кое не може да се ограничи и дефинира" .⁶⁷

Невербалната комуникација е средство за изразување на емоции и внатрешно расположение, взаемни интерперсонални ставови, презентер на сопствените особини (особини на личноста). Невербалната комуникација е начин на конвенционално изразување. Таа не само што ја следи, подржува и дополнува вербалната комуникација туку може и да ја замени. Во тој контекст сосема со право можеме да кажеме дека разговорот може да заврши, но не може да се прекине невербалната комуникација. Интересен е податокот дека комуникацијата меѓу луѓето околу 20% е вербална, а 80 % ѝ припаѓаат на невербалните

⁶⁷ K.G.Jung, Čovjek i njegovi simboli, Zagreb 1973, c.125

изразни средства. Посебно значење невербалната комуникација има на полето на содржинската комуникација. Имено, невербалните пораки го менуваат или потврдуваат значењето на искажаната содржина; ја обликуваат искажаната порака; ги заменуваат, дополнуваат и прошируваат содржините кои потешко вербално се изразуваат; ги вреднуваат искажаните содржини и упатуваат на постапност со нив. На полето на комуникациското влијание, невербалните пораки се моќно средство за стимулирање или кочење на комуникацискиот feedback и дијалог. Затоа вербалната и невербална комуникација не можат да се одвојат туку да се проучуваат во нивната дијалектичка поврзаност. Досегашните сознанија упатуваат на заклучокот дека изговорената порака проследена со невербалната ја добива својата смисла и значење, целисходност и влијание. Тоа значи дека говорот на телото е рамноправен партнер на говорот на нашиот мозок и дух.

Според критериумот, насока на движење на информацијата во комуникацискиот процес, комуникацијата може да биде еднонасочна и двонасочна. Доколку информацијата тече само од еден субјект кон друг, станува збор за еднонасочна комуникација. Овде не постои повратната информација. Двонасочната комуникација подразбира можност за меѓусебно давање на повратни информации меѓу субјектите кои комуницираат. Овде информациите течат во двете насоки.

Според просторната блискост односно оддалеченост, комуникацијата може да биде непосредна, лице во лице (face to

face), директна кога учесниците се просторно блиски, се наоѓаат на исто место. Кога учесниците се просторно оддалечени и комуницираат со помош на техники и други медиуми како радио, телевизија, писма, тоа е т.н. телекомуникација.

Од аспект на односот меѓу комуникантите, се разликува авторитарна и демократска комуникација. Авторитарната комуникација е општење од хиерархиски позиции.⁶⁸ Повисокото хиерархиско место обезбедува комуникација со наредувачки тон, критики, прекори и казни, понижувања, заповеди. Хетерономните мерки на управување ја определуваат, контролираат и реализираат комуникацијата и однесувањето на другиот комуникант, оној кој се наоѓа на пониска хиерархиска позиција. Од него се бара послушност и покорност. Во авторитарната комуникација е исклучена желбата и спонтаноста, а комуникацијата тече во една насока. Тоа е комуникација на надмоќност и репресивност каде е карактеристична вертикално-хиерархиска поделба.

Комуникацијата во која учесниците се рамноправни партнери и соработници се определува како демократска. Таа е симетрична, интерактивна, социјално-реверзибилна и двонасочна. Учесниците комуницираат еднакво а нивниот однос се заснова на меѓусебно почитување и доверба. Овде се негуваат хуманите и слободни интерперсонални односи. И овде е присутен авторитетот на комуникантите, но тој не е наметнат туку е стекнат и никнува од суштината на меѓучовечките односи. Демократската

⁶⁸ М.Вилотијевиќ, Дидактика 1, Учитељски факултет, Београд 2000г., с.361

комуникација се карактеризира со хоризонтална демократска поделба на работата.⁶⁹

Во литературата сретнавме и други поделби на комуникацијата. Bratanić⁷⁰ поаѓа од бројот на учесниците во комуникацијата и начинот на комуникација, говори за следниве облици: комуникација меѓу две лица, комуникација во мала група, организирана комуникација, јавна комуникација и комуникација со масмедиуми. Комуникацијата меѓу две личности е комуникација во пар. Тоа е т.н. дијадична комуникација, комуникација лице во лице. Како основна единица на човековата комуникација е непосредна и ги користи и вербалните и невербалните изразни средства. Комуникацијата во мала група е комуникација меѓу три или повеќе личности кои припаѓаат на групата или се идентификуваат со неа. Организираната комуникација е буре на пораки во мрежа на меѓусебно зависни односи. Јавната комуникација се организира на јавни места и има изразен општествен карактер. Претходно е планирана и има предвиден дневен ред и норми на однесување. Комуникацијата со масмедиумите е посебен вид на социјална комуникација каде повратната информација не е целосна и е ограничена. Се реализира со средствата за јавно информирање. Г.Димитрова,⁷¹ облиците на комуникација ги дели според целта, средствата, начинот, активностите, карактерот на информацијата, бројот и позицијата на учесниците. Комуникацијата може да има различни

⁶⁹ I. Biondić, *Autoritarno ili demokratsko strukturiranje profesije nastavnika, Odgoj i samouravljanje*, Zagreb 1981g., br. 1, s. 28

⁷⁰ M. Bratanić, *Mikropedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1993g.*, s. 82-83

цели: организирање на активности, насочена интеракција каде комуникацијата е насочена кон влијание врз некоја личност заради промени или формирање на погледи и убедувања, информирање, комуникација заради комуникација во која целта е определена личност. Според средствата кои се користат, комуникацијата може да биде вербална или невербална а според начинот- посредна и непосредна. Комуникацијата може да биде интелектуална, уметничка, волева во зависност од карактерот на информацијата. Од аспект на активноста на учесниците, комуникацијата се јавува во симетричен и асиметричен вид. Од аспект на бројот на учесниците, комуникацијата може да биде комуникација меѓу личност-личност, личност-група, група-група и масовна комуникација. Според позицијата на учесниците во комуникацијата, авторот говори за авторитарна во која учествува само едниот од субјектите, дијалогична во чија основа е почитувањето на индивидуалитетот на партнерите и конформна комуникација во која отсуствува интеракцијата.

Да резимираме: Сознанијата од анализата на споменатите обиди за класификација упатуваат на фактот дека различни автори поаѓаат од различни критериуми. Иако постои согласот кај авторите во однос на некои од критериумите, со право констатираме дека сите облици во кои се јавува комуникацијата се тесно поврзани. Поинаку кажано, обликот на комуникацијата е определен од неговата структура, тек и услови на реализација.

⁷¹ Г.Димитрова, Педагогичкото общување при воспитателниот процес, ВС-ЖГ, Софија 1996, с.52-56

3. ТЕОРИСКИ ОСНОВИ НА КОМУНИКАЦИЈАТА

Проблемот на комуникацијата во наставата е повеќеслоен, хоризонтално и вертикално сложен, па сосема сигурно е дека другите науки и научни дисциплини навлегуваат во доменот на наставната комуникација.

Поаѓајќи од предметот на нашиот интерес, интерперсоналната комуникација, односно комуникацијата меѓу наставникот и учениците и претпоставките кои го определуваат нејзиниот квалитет и структура, се обидовме да ги издвоиме за нас, најважните учења за комуникацијата. Во таа смисла, нашето внимание ќе го задржиме на социо-културната теорија, кибернетските теории, психолошките теории и дидактички теории, за кои сметаме дека значително ќе ни помогнат во расветлувањето на нашиот проблем на истражување.

3.1. СОЦИОЛОШКО-КУЛТУРНИ ТЕОРИИ НА КОМУНИКАЦИЈАТА

Од социолошките проблеми на комуникацијата ќе се задржиме на учењето на **Loet Leydesdorff**.

Loet Leydesdorff (2001)⁷² ја развива социолошката теорија на комуникацијата заснована на размислувањето на **Luhmann** и

⁷² <http://www.upublish.com/books/leydesdorff.htm>

неговиот предлог за социолошките системи како самоорганизирачки и теоријата на **Habermas** за комуникациската акција.

Теоријата на социолошките системи на **N.Luhmann**⁷³ е значајна како обид за поврзување со теоријата на акција. Според учењето на **N.Luhmann**, анализата на социјалната структура нема да поаѓа од акцијата туку од врските меѓу акциите. Неговата теорија се споредува со симболичкиот интеракционизам на дефинирање на хуманистичките акции во фазите на нивното интеракциско значење како степен на мрежа. Во таа смисла, кога акцијата е атрибутивна за комуникацијата на степен на мрежа, забележал **N.Luhmann**, системот на податоци претпоставува постоење на сопствена динамика. Динамиките на врските се присвојување на "само"организирање на улогите, својствени на актерите. Од своја страна, актерите се грижат за мрежата и нејзините линкови (алки) кои се простираат на архитектурата со што се развива дополнителен комплекс во фазите на нивните повторни интеракции. Архитектурата на врските може да биде значајна како структура вклучувајќи ја очекуваната информација за идниот развој за мрежата.⁷⁴ Метафората "самоорганизација" овозможува **N.Luhmann** да ги поврзи неговите теоретски поставки со новата биолошка теорија за авторамнотежа. Оваа теорија, иако има своја основа во невропсихологијата, истакнува дека, операцијата на мозокот не може да се разбере со употреба на input/output моделите. Нервната мрежа го обработува инпутот како

⁷³ <http://users.fmg.uva.nl.htm>

⁷⁴ <http://users.fmg.uva.nl/leydesdorff/montreal.htm>

вознемиреност што допушта разликување меѓу сигналот и вревата. Секогаш вознемиреноста на овој поинаков "пластичен" медиум е повторлива, со што се појавува структурата. Со други зборови, повторувањето на вревата и самосоздадената рефлексija ја дава на медиумот на комуницирање.

Од тука, комуникацијата ја дефинира експлицитно, како унија на информација, порака и разбирање. Ако се из земе информацијата и нејзиното примање како одвоен комплекс, концептот на "значењето" може да се конституира од неговата идеја за социјален систем. Разбирањето, според **N.Luhmann**, е неизбежно и рефлексивно.

Од неговите определби може да се заклучи дека, социјалниот систем егзистира исклучиво на рефлексивниот степен кој е во услови на очекување. Ваквата дефинициска определба на социјалните системи ѝ дава специфичен тон на Лухмановата теорија, особено, во делот во кој таа се фокусира исклучиво на хуманистичките интеракции како настани. Самото суштествување, го дефинира надвор од доменот на социологијата, како друг систем на референци. Затоа, **Luhmann**, општеството не го смета за жив систем, туку како мрежа на интеракции кои го вршат нивниот респектирачки животен циклус додека се живи.

Ова тврдење го покренува учењето на **Habermas**, од кое ја развил сопствената теорија на комуникацијата нарекувајќи ја теорија на акција. Развивајќи ја теоријата на акција, **Habermas** нагласува дека, само меѓучовечките интеракции можат да се предвидат со значење. Значењето се раѓа како консеквенца на

комуникацијата поради повторувањето на селекцијата. Имено, објаснува тој, индивидуата и нејзиниот живот го напуштаат социјалниот систем. Вака направен субјект на психологијата, само како човечко тело, може да биде предмет на биологијата. Оваа изолација на индивидуалниот идентитет е центар на учењето на **Habermas**, што го поткрепува со примерот на Робинзон Кресо. Во таа смисла го предлага јазикот како медиум на комуникацијата. Медиумската функција на јазикот дозволува специфична и систематска поврзаност со хуманистичката индивидуализација и интер-хуманистичка социјализација. Во таа насока, едноставниот јазик е тој кој обезбедува доволна комплексност за одржување на тие функции. Всушност, намерите на авторот се да ја насочи целта на главното решение што го нуди во конструкцијата на теоријата и да укаже на неговото препишано присвојување на јазикот: "што товар е присвоеното од теоријата што што ја разделува лингвистичката структура, што ги сокрива двете, физички и социјални димензии во два различни система". Како и да е, **Habermas** не успеал да објасни, зошто јазикот може да се грижи за овие интегративни функции и да даде јасен одговор на проблемот кој го покренал. **Habermas** (1987)⁷⁵ докажа дека, од една страна " најсубјективните лингвистички структури го вплетуваат социјалното и индивидуалното исто така компактно со останатото", а од друга страна, преземањето на "интерсубјективноста" може да биде толку едноставно како прашањето: како да се посредува оваа интерсубјективност?

Одговорот на **Habermas** гласи "Јазикот претпоставува комплексност во внатрешната структура што ни дозволува да комуницираме и да ги регулираме нашите комуникации, обете на степен на социјален систем и како индивидуи".

Отворените прашања на **Habermas** и **Luhmann** се основа за појава и развој на социолошката теорија на **Loet Leydesdorff** (2001)⁷⁶. Во основата на неговото учење е самоорганизирањето на знаењето што е база на општеството. Мрежата на комуникација се развива во услови на рефлексивни промени. Кодификацијата на овие рефлексии во јазикот што е на степен на општеството, може да се сметаат систем за оперирање на самото општество. Под општествено специфични услови, дискурзивните реконструкции можат да претпостават изградба на систем под рефлексивна, со зголемено интензивно значење.

Изобилието на теориските социолошки мисли и нивната анализа, авторот го употребува како база за научно толкување на комуникацијата во смисла на самоорганизирачка општествена мрежа. Мрежата се развива и егзистира со помош на рефлексивноста од една страна и со помош на комуникациските акти создавајќи пораки и значења, од друга страна.. Претставувањето на динамичното ширење во структурните модели, му допушта на авторот, анализата на комуникациската мрежа (мрежата може да се постави како информациски систем) да ја доведе до историски и експликативни перспективи. Ваквото

⁷⁵ Jürgen Habermas, (1987) Excursus on Luhmann's Appropriation of the Philosophy of the Subject through Systems Theory, pp.368-385 in :The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures, MIT Press, Cambridge, MA. From [http:// users.fmg.uva.nl/leydesdorff/montreal.htm](http://users.fmg.uva.nl/leydesdorff/montreal.htm)

⁷⁶ <http://www.upublish.com/books/leydesdorff.htm>

толкување на комуникацијата, **Leydesdorff**⁷⁷ го поткрепува со следниве примери на апликација на неговата теорија како:

- историска анализа на конструкцијата на комплексниот систем на тројната врска универзитет - индустрија - влада ;
- погледи во потенцијалите и предностите на теориите од втор ред (теоријата на социјални системи и социолошките теории на комуникација) за проучување на комплексните системи во комплексни средини.

Теориското учење на **Leydesdorff**, е обид на авторот да одговори на прашањата кои ги отворија **Habermas** и **Luhmann**. Примерите, погоре наведени, се одговор на прашањето на **Luhmann**. Што се однесува до прашањето на **Habermas**, за медијаторската функција на јазикот во интересубјективитетот, според **Leydesdorff**, "природниот" јазик ја обезбедува врската меѓу природата и културата, додека културната комуникација е вкоренета во општествениот живот, животот во комуната. Општиот, јавниот "common" јазик се смета за интеграциски оператор на социјалните системи.

Овде, исто така ќе се задржиме на учењето на **James Carey** .

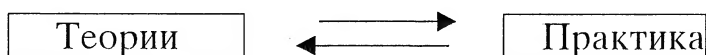
James Carey (1989)⁷⁸ ја развива културната теорија на комуникацијата. Според **Carey**, комуникацијата може да се идентификува со културата. Индивидуата е продукт на општеството, а секое општество има јасно одредена култура. Често пати социјалните акции имаат неодредени ефекти поради

⁷⁷ <http://informationr.net/ir/reviews/revs055.html>

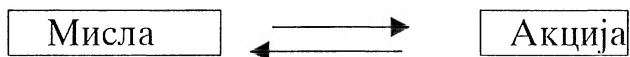
⁷⁸ <http://www.colorado.edu/communication/meta-discourses/Theory/carey.htm>

природата на општествениот поредок. Оттука и дискутабилноста на прашањата за дејствувањето на индивидуата и нејзината одговорност, апсолутниот идентитет на сопствената личност..

Поаѓајќи од изложените факти, **Carey**, комуникацијата ја определува како рефлексивен и симболичен процес. Комуникацијата е процес на рефлексивност, затоа што одразите кои се враќаат самите се менуваат. На пример, рефлексивноста е главна причина за менување на сопственото искуство и е одраз во огледало. Авторот разликува социјална и индивидуална рефлексивност. Од аспект на општеството и како негова перспектива, станува збор за меѓусебната поврзаност на теоријата и практиката, а од аспект на индивидуалниот одраз и неговата перспектива,, говори за меѓусебната поврзаност на акцијата и мислата. Двата аспекта на рефлексивноста на сликите кои следуваат:



Сл.2 Како перспектива на општеството



Сл.3 Како перспектива на индивидуата

Комуникацијата е и симболички процес при што реалноста е произведена, задржана, обновена и трансформирана. Говорејќи од тој аспект, **Carey**, разработил неколку форми. Лингвистички или невербални како усни, визуелни, музички, кинестетички. Во таа

смисла, комуникацијата како симболички процес, тежнее кон две различни карактеристики:

- преместување: може да презентира нешто што не може физички да се претстави;
- продуктивност: може да произведе бесконечен број на презентации употребувајќи конечен број на симболички елементи.

Со опишувањето на карактеристиките на комуникацијата, **Carey** одговорил на прашањето *Како комуникацијата произведува реалност?* Развивајќи ја својата теорија, авторот понудил два модела на комуникација: модел на трансмисија и модел на ритуал. Во првиот модел, моделот на трансмисија, базична метафора е транспортацијата а партиципиентите имаат улоги на испраќач и примач. Улогата на значењето - испраќање и примање. Мерка за успехот е "примачот прима" како резултат на внимателност при трансмисијата. Базичната функција на овој модел е влијание преку просторот. Вториот модел е модел на ритуал со базична метафора - церемонија. Улогата на партиципиентите е партиципирачка а улогата на значењето - креирање. Активното учество, објаснување и чувството на заедништво е мерка за успехот. Моделот на ритуал, за базична функција го има заедничкото време.

На крај ја почувствувавме потребата да ја искажеме нашата согласност со тврдењето на **Carey**, дека *"Ние ја разбираме комуникацијата илшо иллку колку илшо сме способни да изградиме модели на презентација на овој процес. Но, нашите*

модел на комуникација, како сите модели, имаат двоен аспект: аспект "на" и аспект "за". Во една форма на комуникација, моделиите на говорат и тоа е процес, во втората форма тие го произведуваат однесувањето и тоа ние го опишуваме".

Тоа беше основната причина поради која се определивме за оваа теорија.

* * * *

Анализата на учењата на **Habermas**, **Luhmann**, **Leydesdorff** и **Carey**, говори за присуството на одредени прашања, блиски до нашиот предмет на истражување. Сите тие, комуникацијата ја определуваат како општествена категорија и процес кој тече во заедница на луѓе како одраз на културата на одредена општествена формација. Во тој контекст, наставата како општествено условена категорија се организира и реализира во заедница на наставници и ученици. Тоа значи дека комуникацијата во наставата е процес кој тече во одделенска заедница меѓу наставникот и ученикот и меѓу самите ученици.

Второ, комуникацијата е процес на истовремена социјализација и индивидуализација. Само во комуникацијата со други луѓе, индивидуата се хуманизира, социјализира со медијаторот - јазикот со што индивидуата се интегрира во системот на општествениот живот. Истовремено, во комуникациската акција со други луѓе, комуникацијата се рефлектира врз индивидуата во формирањето и менувањето на

нејзините ставови, искуства, мислења, однесување, способности и интереси.

Трето, во организациска смисла, комуникацијата е поставена како систем кој може да се самоорганизира, систем во кој врската меѓу неговите делови е меѓусебно зависна и интерактивна. Содржински ефектуира рефлексивност, односно одразувачки елементи кои го насочуваат однесувањето на составните делови на системот и поттикнува на акција. Јасно се определени формите и функциите, улогата на партиципиентите и критериумите за успех во комуникацијата.

Од тука, комуникацијата во наставата е систем во кој врската меѓу наставникот и ученикот како делови од тој систем е интерактивна. Содржината на комуникацијата во наставата, низ наставните содржини, ефектуира одразувачки елементи, односно промени кај ученикот од когнитивен и афективен аспект. Од улогата на партиципиентот -наставник како испраќач и на партиципиентот - ученик како примач, зависи моделот на комуникацискиот чин. Од тоа колку и како примачот односно ученикот ја примил информацијата, како го насочува своето однесување и колку е поттикнат на активност, како " перспектива на индивидуата изразена во поврзаноста и единството на акцијата и мислата", е определен успехот на комуникацискиот процес.

Овие сознанија доволно говорат дека сложениот феномен на комуникацијата во наставата, разгранува корен кој со еден свој дел навлегува во основите на социолошко-културните теории.

3.2. КИБЕРНЕТСКИ ТЕОРИИ НА КОМУНИКАЦИЈАТА

Нашиот предмет на истражување почувствува потреба од натамошно проучување на теориските пристапи и тоа во делот на кибернетиката. За кибернетскиот пристап се одлучивме од причина која беше наметната од природата на самата комуникација.

Кибернетскиот пристап во определувањето на теориските основи на комуникацијата, ќе го започнеме со дефинирање на поимот кибернетика. "Кибернетиката е наука за управување и регулација на меѓусебно поврзани процеси кои настануваат во системите како што се организми, заедници и технички уреди".⁷⁹ Морфолошката анализа на дефинициската определба, на самиот почеток, упатува на зборовите управување и регулација. На мислење сме дека, доволно би било да се наведат определбите на поимите управување и регулација, без да се навлегува во понатамошна анализа, бидејќи дефинициите се доволно јасни за да го објаснат нивното значење. "Управувањето е процес, со кој на одреден начин, врз основа на влезната величина, а со помош на уредот за управување, се постигнува излезна величина".⁸⁰ "Регулацијата, пак, е постапка со која, некоја величина, врз основа на нејзиното мерење (повратна информација), со посебни зафати во текот на процесот, одржува иста вредност".⁸¹ Го прифативме

⁷⁹ G.Meyer, Kibernetika i nastavni proces, Školska knjiga, Zagreb 1968, стр.6

⁸⁰ G.Meyer, Kibernetika i nastavni proces, Školska knjiga, Zagreb 1968, стр.13

⁸¹ G.Meyer, Kibernetika i nastavni proces, Školska knjiga, Zagreb 1968, стр.14

објаснувањето според кое "управувањето и регулацијата е процес на планско и смислено дејствување (на себе или надворешниот свет) со цел да се измени некоја состојба (влезната величина во системот да се претвори во излезна). При тоа, регулацијата е посебен случај на управување, во кој со споредување на вистинските и зададените вредности, се обезбедува оптимално приближување на излезната величина до зададената вредност. Тоа се постигнува автоматски или со регулирање од страна на човекот".⁸²

Одржувајќи ја насоката на движење, анализата на спомнатите определби оперира со поимот систем. Оттука, оправданоста за интензивно проучување на теоријата на системи. За ваквиот пристап се одлучивме затоа што теоријата на системи на своевиден но и на очигледен начин ги инхибира теоријата на информации и теоријата на повратна информација. Прашањето што го поставивме на почетокот е едноставно и гласи: "Што е систем?". Системот е комплексност на елементи, односно делови. Има одредена структура, врши определена функција и дава или преработува информации,⁸³ односно уредување на одредени предмети или сознанија составени во целина.⁸⁴ Текстот што следува се однесува на нашиот аналитички приод на ваквата определба.

Да се разгледа нешто како систем значи да се разгледаат определени нешта поврзани меѓу себе. Тие нешта претставуваат елементи на системот, со определени функции и придонесуваат во

⁸² Педагошки лексикон, Завод за учебнике и наставна средства, Београд 1996, стр. 514

⁸³ G. Meyer, Kibernetika i nastavni proces, Školska knjiga, Zagreb 1968, стр. 10

постигнувањето на дадената цел. Системот како поврзаност на деловите во целина, во својата интегралност, функциски и интеракциски, поврзува различни елементи. Системот има неколку битни својства: целовитост, стабилност и адаптивност. Својството целовитост е изразено во дејствувањето на сите елементи на системот во склад со единствената, поставена цел. Стабилноста како својство се однесува на стремежот за останување во одредени граници без оглед на неповолното дејствување на некои надворешни или внатрешни притисоци. Третото својство, адаптивност е способност за реагирање на промените во средината и може да се изрази во неколку форми на: пасивно соживување со средината; избор на услови кои соодветствуваат на новонастанатите потреби и менување на средината како највисока форма на адаптација⁸⁵. Суштината на системот може да се сфати само кога врската меѓу елементите и нивното меѓусебно влијание ќе бидат предмет на истражување. Во однос на видот на промените и карактерот на надворешните влијанија врз системот, се разликуваат статички, затворени и динамички, отворени системи,⁸⁶ во однос на сложеноста - едноставни и сложени, според настанокот - природни и вештачки, обликот на постоење - реални и апстрактни, според активностите - пасивни и активни, според однесувањето - стохастички и детерминирани.⁸⁷

⁸⁴ М.Вујаклија, Лексикон страних речи и изрази, Просвета, Београд 1974, стр.882

⁸⁵ М.Вилотијевиќ, Дидактика 2, Училишки факултет, Београд 1999, стр.97

⁸⁶ F.Džinić, Nauka o komuniciranju, Savremena administracija, Beograd 1978, стр.24

⁸⁷ М.Вилотијевиќ, Системско-теоријске основи наставног процеса, Училишки факултет, Београд 1996, стр.12

Суштината на системот може да се сфати само кога врската меѓу елементите и нивното меѓусебно влијание ќе бидат предмет на истражување. Затоа ќе проговориме за моделот на системната концепција.

Системната концепција претставува **input - output** модел (влезно-излезен модел). Овој модел произлегува од фактот што системите се структурираат по точно определен начин во поврзаноста со нивната средина. Ги примаат информациите од околната средина во форма на **input** и на тој начин се влеваат во системот. Системот, од своја страна, исто така испраќа информации во средината во форма на **output** и на тој начин влијае на средината. Решавачка улога во тоа има фактот што еден дел **output** од дејствува на системот преку **input**. Тој бд се означува како **feedback** или повратна спрега која го затвора кружниот процес како циклус на регулација.⁸⁸ Овој модел во себе ги вклучува информацијата и повратната информација. "Информацијата е сè она што дава податоци или соопштува за некој факт или настан".⁸⁹ Во тој контекст, информацијата е мера на организацијата и структурата на системот. Квалитативното својство на информацијата е вредносно изразено и е пропорционално со степенот на неодреденост на изборот.⁹⁰ Според **Claude Shannon**, количината е толку поголема колку што отстранува поголема неизвесност. Информацијата е содржана во пораката а нејзин носител е сигналот. Значи, информацијата е

⁸⁸ Р. Буркарт, Наука за комуникацијата, ПИК, Велико Търново 2000, стр. 52

⁸⁹ G. Meyer, Kibernetika i nastavni proces, Skolksa knjiga, Zagreb 1968, стр. 16

⁹⁰ <http://cm.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/paper.html>

единство на носителот, структурата и семантиката. Со други зборови, субјектот кој го прима сигналот на добиената информација ѝ дава односно припишува некакво значење кое е резултат на сопственото искуство или нововстекнатото знаење и го користи за свои потреби.

Повратната информација е чекорењето на делот од **output** на системот кој повторно дејствува на истиот тој систем преку **input**. Тој ѓд наречен **feedback** го опишува кружниот тек на процесот со акцент на интеракцискиот момент. Суштината на постоење на повратната информација се однесува на ефектите на пораката од една страна, и контрола на хомеостатичноста на системот од друга страна. Повратната спрега е значаен механизам за одржување на рамнотежата на системот со неговата средина, односно повратната информација е апаратура на хомеостазата, спротивставувајќи се на ентропијата како показател на неговата дезорганизираност.

Кибернетскиот системски пристап во комуникацијата заснован на истражувањата на **Shannon**, лежи во основата на определбите на **Krippendorff** (1969)⁹¹ дека "комуникацијата е процес на пренесување на структурата меѓу деловите на системот кои можат да се идентификуваат во време и простор". За таа цел, го конструирал општиот комуникациски модел, претставен на слика 4.

⁹¹ K.Krippendorff, Values, modes and domains of inquiry into communication, The Journal of Communication, Vol.19, June 1969, Chikago spored F.Džinić, Nauka o komuniciranju, Beograd 1978, стр.28



Сл.4 Кибернетски модел на комуникација

Агенда

И-извор на информации

П1-предавачот

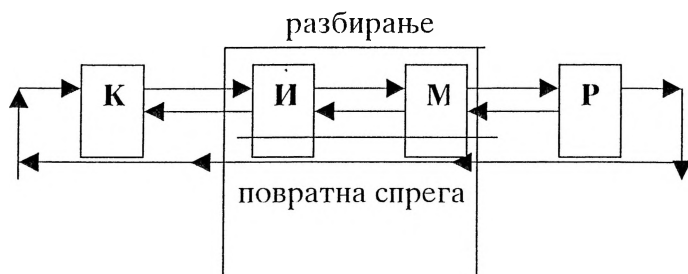
КК-комуникациски канал

П2-приемник

О-одредено место

Преносот на системско-теориските пристапи кај човекот овозможуваат тој да се проучува како систем на дејствија. Елементите на системот-човек (човекот е биолошки, динамичен систем) со нивното дејствување исполнуваат одредени функции и со тоа придонесуваат за постигнување или непостигнување на целите. Овде јасно може да се види врската која го регулира системот и неговото дејствување со околната средина преку процесот на реципроцитет. Имено, однесувањето на човекот кон едно битие, ќе биде испитано и успехот или неуспехот на тоа битие ќе го покаже влијанието врз неговото идно однесување. Тоа значи дека човекот со неговото дејствување, во процесот на комуникацијата, преку конкретни активности пренесува информации најмалку барем на еден човек. Изразено со јазикот на системската теорија, станува збор за два системи на дејствување кои се во тесна врска со околната средина во која испраќаат повратни информации и повторно примаат информации. Исто така, овие два системи не се поврзани само со средината, туку

експлицитно влијаат еден на друг. Моделот шематски може да се прикаже вака:



Сл.5 Модел на комуникација

Агенда

К- комуникаџор

И -информација

М- медиум

Р- реципиент

Во комуникациската интеракција, **feedback** се изразува во **output** на системот на дејствување "реципиент" а **input** е израз на информации на системот на дејствување "комуникаторот". Шемата го означува значењето на повратната спрега во меѓучовечката комуникација и го покажува кружниот процес во кој имплицитната реципрочност на комуникациското дејствување го изразува своето експлицитно (раширено) дополние.

* * * * *

Анализата на кибернетскиот пристап на комуникацијата упатува на неколку сознанија.

- Наставната комуникација може да се определи како кибернетски процес во кој наставникот е систем кој управува, но истовремено го регулира процесот на комуницирање;

- Наставната комуникација е процес на управување односно планско и системско дејствување врз учениците но истовремено и процес на регулација во кој со споредување на зададените вредности со добиените (вистински) вредности (задачи) на наставата, се обезбедува оптимално приближување до зададената вредност, односно оптимален развој на индивидуата на ученикот;

- Наставникот е систем кој управува, систем кој врши функција на пренесување на информации заради постигнување на целта. Наставникот со својата целокупна личност, ставови, мислења, однесување, дејствува врз другите елементи, врз системот кој е управуван (ученикот) и доколку ја менува средината заради постигнување на целта, покажува висока флексибилност и активност;

- Наставната комуникација е концепирана. Информациите кои ученикот ги прима од наставникот (input) ги усвојува и испраќа во средината (output), односно го информира наставникот. Повратната информација е алката во синџирот со која се обезбедува интеракцискиот момент. И двата системи, системот - наставник и системот - ученик, се системи кои дејствуваат не само во средината туку и влијаат еден на друг.

3.3. ПРИСТАПИ ВО ПСИХОЛОШКИТЕ ТЕОРИИ НА КОМУНИКАЦИЈАТА

Психолошките теории, обликувани како генерализации и воопштувања на факти од теоретски расправи и резултати од научни истражувања се бројни. Се определивме за оние кои во своите основни постулати го допираат проблемот на комуникацијата и сè повеќе се доближуваат до нашиот предмет на истражување. Имајќи го ова во вид, ќе се задржиме на учењата на **Rogers, Maslow, Piaget, Виготски** и **Bruner** кои според нашето мислење се најкомпатибилни со проблемот на комуникацијата во наставата.

Според **Rogers (Carl R. Rogers)**, човекот по својата природа е целисходно, позитивно, реалистично и конструктивно суштество со определени цели во развојот. Главни цели кон кои се стреми човекот е активирање на сопственото *јас*, постигнување на зрелост и социјалност. Во таа смисла, учењето на **Rogers** може да се идентификува како хуманистичко. Тој верува дека "суштината на секоја личност е сила која ја води кон целосна реализација на нејзините потенцијали, постигнување на самоактуелизација".⁹² Значи, човекот не е суштество туркано од некоја внатрешна или надворешна сила туку врз основа на природната наклонетост кон развојот и сопствените можности и потенцијали, оптимално ќе се развие во здрава, самоактуелизирана и самореализирана.

⁹² K.S.Berger, The Developing Person Through the Life Span, New York 1986, pp.42

личност. **Rogers** ја истакнува посебноста на индивидуата од феноменолошки позиции. Секоја индивидуа го перцепира светот на свој посебен, единствен начин и ја конструира реалноста во склад со својот сопствен свет на субјективно искуство. **Rogers** истакнува "да се биде ина што си значи да се открие единството и складот во сопствените актуелни чувства и реакции. Ова се открива во сопствени искуства а не во нешто што се наметнува".⁹³ Субјективниот свет на индивидуата, нејзиното доживување и се она за што е свесна во одреден момент, ја определуваат внатрешната рамка на референцијата што претставува единствена реалност за таа индивидуа. Само таквата реалност ја перцепира и разбира. Перцепциите и доживувањата го претставуваат свесното и спознанието и се основа за акција и дејствување. Индивидуата реагира на секој настан во согласност со личната перцепција и интерпретација на тој настан. Субјективната интерпретација го определува и управува со однесувањето на индивидуата. Во тој контекст **Rogers** говори за психолошката реалност односно за начинот на кој индивидуата го перцепира и доживува светот. На прашањето како може да проучува нечиј приватен свет, за **Rogers**, единственото мојжно решение е соживувањето со индивидуата односно перцепирање на начин на кој индивидуата го перцепира светот. Познавањето на субјективното искуство на индивидуата е клуч за разбирање на нејзиното однесување, сфаќање, мисли и чувства. Ваквото проучување на индивидуата, **Rogers** врз основа на долгогодишното работно искуство како терапевт, ја развил

⁹³ K.Rodžers, Kako postati ličnost, Nolit, Beograd 1986, str.93

терапијата ориентирана кон клиентот (ССТ) односно недирективна терапија. Недирективната терапија има за цел формирање на личност која ќе биде повеќе самоуправувана а помалку ригидна, помалку зависна од надворешните влијанија и контрола а повеќе способна при донесување одлуки за сопствените вредности и изборот на тие вредности како и насочување на самиот себе. Недирективната терапија овозможува "реконструкција" на личноста и искуството, реконструкција на нејзините погледи, ставови, вредности и однесување. За реконструкција не постои подобар начин од вклучување на самата личност со сите свои емоции, ставови и вредности.⁹⁴ Поаѓајќи од основното прашање "Како може да се воспостави однос кој друга личност ќе може да го искористи за сопствен развој?"⁹⁵ Rogers ја определил општата претпоставка и вели "Ако со некоја индивидуа се воспостави одреден вид однос, индивидуата ќе открие дека може да го искористи тој однос за сопствен развој и дури тогаш навистина ќе почне да се менува и развива". Оваа претпоставка во себе содржи три дела.

Првиот дел одговара на прашањето : " Каков е тој одреден тип на однос?". Односот всушност, треба да исполни одредени услови: терапевтот треба да биде повеќе свесен за своите чувства, а не да изразува еден став, а во длабочината да зазема друг став; доколку кон другата личност чувствува поголема наклонетост и во поголема мера го прифати дотолку тој однос е поуспешен и се создава топол однос во кој личноста се чувствува повеќе сигурна;

⁹⁴ K.Rodžers, Kako postati ličnost, Nolit, Beograd 1986, str.234

⁹⁵ K.Rodžers, Kako postati ličnost, Nolit, Beograd 1986, str.34-37

ако разбирањето на чувствата и мислите на другите личности е емпатиско, тогаш личноста се чувствува слободна, а слободата на односот е услов за плодотворност.

Во вториот дел индивидуата ќе открие дека ваквиот однос може да го искористи за сопствен развој. **Rogers** заклучил дека човекот во себе носи способност и стремеж (очигледен или скриен) да оди напред. Овој стремеж се ослободува и постигнува во погодна атмосфера.

Во третиот дел ќе се одигра промена и развој на личноста односно во таквиот однос личноста ќе се реорганизира свесно и длабоко во себе.

Rogers заклучува дека оваа претпоставка е оправдана пошироко и се однесува на природата на сите меѓучовечки односи како во семејството така и во наставата.

Впрочем, тој истакнува дека развојот на секоја индивидуа претставува континуиран процес во кој пресудна улога има средината. Средината треба да ги обезбеди потребните услови за целосен развој на индивидуата. Една таква средина е семејството. Развојот е можен доколку постои конгруентност меѓу детето и другите значајни личности во семејната средина. Како пример **Rogers** ги наведува односите меѓу родителите и децата. Ако родителите директно (со зборови) или индиректно (со гестови, однесувања) му покажат на детето дека неговото однесување е лошо, односно го отфрлаат и не го сакаат, тогаш детето ќе почувствува нескладност меѓу неговите емоции и негативната

слика за себе. Ваквите претпоставки емпириски се истражувани (Coopersmith 1967) преку самопочитување. Самопочитувањето е дефинирано како проценка на сопствените вредности. Децата со поголем степен на самопочитување се повеќе упорни, имаат повеќе самодоверба, повеќе независни, креативни и флексибилни. Субјективните проценки на самопочитувањето во корелација со одредени облици на однесување имаат корелати во објективното однесување. Истражувањата на формите покажале дека условите за живот во семејството и меѓучовечките односи во непосредната околина се одлучувачки за развојот на самопочитувањето. За формирање на самопочитувањето влијаат три подрачја на интеракција меѓу родителите и децата. Првото подрачје го опфаќа интересот, прифаќањето, топлината и приврзаноста. Второто подрачје ја опфаќа попустливоста, строгоста и казнувањето. Третото подрачје ја опфаќа демократската практика.

Вкупната клима во семејството влијае на перцепцијата на детето, односно како децата ќе ги перцепираат родителите и нивните мотиви.

Методот на **Rogers** се имплицира и во образованието. Оваа теза на **Rogers** покренува многу прашања, но е појдовна точка во нашето размислување што е предмет на истражувањето кое следи.

Во оваа теза, авторот поаѓа од суштинското учење како процес кој доведува до промени во размислувањата, однесувањето, дејствувањето и ставовите на самите ученици. Ваквото учење води кон промени и стекнување на знаења употребливи во практиката. За таа цел, потребно е да се исполнат одредени

услови. Еден од нив е конгруентен наставник. Тоа значи дека наставникот како личност треба да биде таков каков што е, свесен за своите ставови. Само тогаш ќе биде вистинска личност во односите со своите ученици. Прифаќајќи ги сопствените чувства и ставови како свои, нема потреба да ги наметнува да ги наметнува на учениците или да бара од нив да имаат еднакви ставови и чувства, затоа што "наставникот е личноста а не безлично олицетворение на наставата и стерилна цевка низ која минува знаењето од една до друга генерација".⁹⁶ Втор услов е подготвеноста на наставникот да го прифати ученикот таков каков што е и да може да ги разбере неговите чувства. Топлото прифаќање, безусловната наклонетост и соживувањето во чувствата на страв, несигурност и обезхрабреност присутни кај ученикот, наставникот создава услови за успешно учење и промени. Третиот услов се однесува на тоа како наставникот го користи сопственото искуство и знаење како извор на знаење. Во тој контекст доколку наставникот ги запознае учениците со сопственото искуство и знаење од одредена област на достапен и разбирлив начин без да ги наметне, квалитетот на неговиот однос ќе биде далеку поголем а учењето поуспешно. Со таквата функција, наставникот создава атмосфера на оплодување на природниот стремеж на личноста на ученикот за самоактуализација.

За однесувањето на индивидуата, **Rogers** смета дека сложеноста на однесувањето може да се разбере само во однос на

⁹⁶ K.Rodžers, Kako postati ličnost, Nolit, Beograd 1986, str.221

целокупната индивидуа затоа што индивидуата реагира како целина. Ваквото сфаќање го става **Rogers** на холистички позиции. Со однесувањето на индивидуата управува основниот и единствен мотив, мотивот на актуелизација на личноста или самоактуелизација. Единствениот примарен мотив на човековиот живот и егзистенција, е како да се постигне она што го допушта наследената природа. Сите други мотиви се израз на основниот мотив. Овој мотив има мноштво карактеристики и доведува до бројни промени во индивидуата. Прво, е вграден во физиолошките процеси (одржување на организмот и задоволување на основните животни потреби). Второ, двигател за постигнување на поголема автономија, независност, самодоверба, збогатување на искуството и креативност. Трето, критериум за проценка на одредени искуства. Овој мотив е постулат кој не е емпириски истражуван. Но, според **Rogers**, го насочува човекот кон развивање и формирање на потполно функционална личност, личност која ги користи своите капацитети и таленти, ги реализира своите потенцијали и е насочена кон потполно запознавање на себе и сопственото искуство. Нејзини карактеристики се : отвореност кон искуството или доживувањето; егзистенцијално живеење (во секој момент од својот живот живее исполнето); доверба во сопствениот организам (при донесување на одлуки се раководи од своето искуство); слобода на доживувањето (субјективна слобода), сам го обликува својот живот; креативност (конструктивно дејствува врз околината во која живее).

Теориско-емпириските сознанија на Rogers се директно поврзани со нашиот предмет не истражување. Она што беше пресудно во нашата анализа се неговите препораки за :

- недирективен пристап во наставата. Во таа смисла недирективниот пристап во комуникацијата во наставата создава клима на соработка , слободно изразување и иницијативност кај ученикот;
- емпатиско разбирање. Емпатијата е основен услов за создавање на односи на меѓусебно разбирање и прифаќање во наставниот процес. Без прифаќањето не е можна комуникацијата во наставата. Ученикот треба да се прифати таков каков што е, а не како што наставникот сака да биде. Прифаќањето е услов за самоприфаќање без кое не е можно саморазвој. Емпатијата помага да се надмине стравот, развие и зајакнува самодовербата, ја изразува грижата за другиот како израз на љубов кон него. Емпатијата е преживување на сознанието кое го дава другиот;
- интеракцијата со средината и нејзиното влијание врз развојот. Интеракцијата во наставната комуникација меѓу наставникот и учениците, аналогно на тоа влијае на развојот на учениците. Не е доволно сама по себе емпатијата туку потребно е да се изрази директно или индиректно;
- демократските односи и нивното значење за целосен развој на личноста. Во таквите односи, наставникот е модератор на учениковото однесување;
- наставникот е пред сè конгруентна и интегрирана личност во односот со учениците;

- меѓусебните односи, кои според **Rogers** се примарни за успехот на недирективниот пристап. Меѓусебниот психолошки контакт, за кој говори **Rogers**, меѓу субјектите бара почитување и безусловно прифаќање на учениците;
- задоволувањето на овие услови води кон единственост, самодирекција и самоиницијативност на ученикот.

Исто така сметаме дека најзначајни психолошки основи на комуникацијата се ставовите на хуманистичката психолошка теорија на **Abraham Maslow** кои се однесуваат на тоа дека, познавањето на мотивирачките процеси е неопходно за разбирање на однесувањето и постапките на индивидуата. Според неговото мислење, секоја единка има одредени цели кон кои се стреми. Во даден момент, целите имаат вредност затоа што го исполнуваат животот на индивидуата, а постигнувањето на целите му даваат вредност и смисла на сопствениот живот. Постигнувањето на целите предизвикува моменти на задоволство но е и мотив за поставување нови цели. Затоа **Maslow** говори за постојаната динамика во која новите цели ги заменуваат постигнатите, а новите желби се надомест за задоволените желби. Во динамиката на исполнување на желбите и постигнувања на целите постои определен ред, бидејќи мотивите и целите, потребите и желбите немаат исто значење и иста вредност за индивидуата.

Затоа тие се хиерархиски организирани на пет нивоа. Најприоритетни се мотивите од првото ниво. Тоа се основните, физиолошки мотиви кои се успешен показател на актуелните телесни потреби. Нивното задоволување води кон состојба на

хомеостаза односно константна, нормална состојба на организмот. **Maslow** овде истакнува дека секој физиолошки мотив и со него поврзаното однесување, претставува канал за други мотиви. По релативно добро задоволените физиолошки мотиви, се јавува нова низа од мотиви како мотив за безбедност, стабилност, заштита, зависност и сл., кои **Maslow** ги нарекува мотив за сигурност. Овие мотиви можат потполно да доминираат во организмот и да бидат исклучиво организатори на однесувањето. Овој мотив, нагласува авторот, јасно е изразен како активен и доминантен мобилизатор на организмот, единствено во услови на хронично лоши ситуации. Ако претходните два мотиви се задоволени, се јавува мотивот за припадност и љубов. За **Maslow**, љубовта ја карактеризира однос на меѓусебно почитување, меѓусебна доверба, создава чувство на верност, пријателство, исполнетост и корисност. Во таа смисла, **Maslow** тврди, дека љубовта е основен услов за здрав развој на индивидуата затоа што "организмот функционира така што му треба љубов како што на автомобилот му треба бензин и моторно масло".⁹⁷ Индивидуата го бара своето место во групата на која ѝ припаѓа, во групата во која се вклучува, бара односи со другите членови кои ќе се темелат на љубов, верност и приврзаност. Мотивите за почитување и самопочитување, авторот ги подредил во две помошни низи. Едната низа ги опфаќа мотивите за постигнување, компетенција, самодоверба и независност, а втората низа - статус, признание, внимание, достоинство и почитување. Најздорово и најпостојано

⁹⁷ A.Maslow (1970), Motivation and personality, New York, pp.176 spored A.Fulgosi, Psihologija ličnosti, Školska knjiga, Zagreb 1990, str.258

самопочитување е кога се заснова на заслужено почитување од страна на другите, а не на надворешната слава. Задоволувањето на мотивот на самопочитување води кон чувство на самодоверба, вредност, способност и корисност. Мотивот за самоактуализација е ново незадоволство и немир, освен за оние кои веќе го работат она за што како индивидуи се способни, нагласува Maslow. Самоактуализацијата е интризичен развој на она што веќе постои во организмот, на она што е самиот организам. Самоактуализацијата го води организмот во акција во која "ќе израсне од сопствената природа и ќе се упати по сопствениот пат кон својата цел, свесен за себе и своите афекти".⁹⁸ За мотивот на самоактуализација и својствата на самоактуализираните луѓе, говори врз основа на "обичното истражување за кое бил мотивиран од неговата сопствена љубопитност а во насока на решавање етички и научни проблеми". Како најважни и најупотребливи својства на самоактуализираните луѓе ги наведува: : успешна прецепција на реалноста; прифаќање на себе и другите; спонтаност, едноставност и природност; насоченост кон проблемот; потребата да се биде сам; независност од средината и културата; активни учесници; постојана свежина на доживувањата; мистично доживување; чувство за заедништво; продлабочени и цврсти меѓучовечки односи; демократски карактер; разлики меѓу средствата и целите; пријателска смисла за хумор; творештво и енкултурација.⁹⁹

⁹⁸ A.H.Maslov(1982),Motivacija i ličnost,Nolit,Beograd ,str.179

⁹⁹ A.H.Maslov(1982),Motivacija i ličnost,Nolit,Beograd ,str. 199 -216

Maslow поблиску го допира нашиот проблем на истражување, во делот во кој говори за однесувањето на човекот и неговата детерминираност. "Однесувањето зависи од адекватноста на перцепирањето или значењето кое личноста го придава на појавите".¹⁰⁰ Тврдењето дека однесувањето не е целосно мотивирано, авторот го поткрепува со неколку факти: дека покрај мотивите постојат и други детерминанти како што е надворешното поле. Второ, степенот на мотивираност кај некои однесувања е повисок, кај некои понизок. Трето, ја нагласува разликата меѓу изразното и дејствено (акциско) однесување. Изразното однесување е нефункционално, не се обидува да направи било што, туку е едноставно одраз на личноста. Отсликува и изразува некоја состојба на организмот. Само по себе е цел, немотивирано, слободно, ненапорно, неконтролирано, ненаучено, без намера. Дејственото, акциско однесување е функционален стремеж и целисходно трагање кон целта.¹⁰¹ Тоа е целисходно и мотивирано, со цел да предизвика промени. Најчесто е средство и цел за задоволување на мотивите. Свесни и бара вложување напор. Научено, лесно се контролира. Повеќе е одредено со надворешните средински и културни варијабли. Настанува како обид да се промени светот, секогаш е инструмент и средство кон мотивираната цел.

Зошто учењето на **Maslow** за хиерархијата на мотивите е значајна психолошка основа на комуникацијата во наставата? Познавањето на мотивите за кои говори авторот, особено на

¹⁰⁰ A.Maslov, Motivacija i ličnost, Nolit, Beograd 1982, str. 32

¹⁰¹ A.Maslov, Motivacija i ličnost, Nolit, Beograd 1982, str. 110

мотивите на припадност и љубов и мотивите на почитување и самопочитување и нивното задоволување во комуникацискиот чин меѓу наставникот и ученикот во наставата, е еден од основните предуслови за успешна комуникација. Задоволувањето на овие мотиви, влијае на емотивната состојба на ученикот, создавајќи чувство на пријателство, корисност, достоинство, самодоверба, создава односи на меѓусебна доверба и почитување, а пред сè, услови за здрава индивидуа. Мотивите за самоактуализација, а особено својствата на самоактуализираните луѓе, е посебно значајно за наставната комуникација. Потенцирањето на активната природа на субјектот, говори за значењето на активното партиципирање на ученикот во комуникацијата со наставникот. Со задоволувањето на овој мотив во комуникацијата во наставата, ученикот ќе може да се открие самиот себе, своето вистинско јас и ќе може да го развива тој свој природен потенцијал.

Учењето на **Jean Piaget** е фокусирано на два основни проблема: проблемот на развој и проблемот на учење. Во врска со нив, **Piaget** обработува неколку прашања како прашањата за определување суштината на развојот. Второто прашање се однесува на операционите структури - формирање, разработка и организација. Третото прашање е во врска со факторите кои го определуваат развојот и четвртото - односот меѓу развојот и учењето. Според **Piaget**, развојот е спонтан процес поврзан со целокупниот процес на ембриогенезата.* Во таа смисла,

* Ембриогенезата, објаснува авторот, се занимава со развојот на телото, нервниот систем и менталните функции.

целокупниот развоен процес го поставува во неговиот општ биолошки и психолошки контекст проучувајќи и објаснувајќи го како процес кој се однесува на структурата на спознанието како целина. Суштинскиот аспект на развојниот процес на сознание го објаснува со идејата за операции. "Да се спознае еден објект , односно да се спознае еден настан, не значи објектот односно настанот едноставно да се набљудува и потоа да се создаде нивната ментална копија или претстава. Да се спознае, значи, објектот да се модифицира, трансформира, да се разбере процесот на оваа трансформација и, како последица на тоа, да се разбере начинот на кој објектот е конструиран".¹⁰² Вака **Piaget** ја објаснува операцијата како суштина на спознанието и ја определува како интериоризирана акција, акција која го модифицира објектот на спознание и реверзибилна, акција во две насоки, која продуцира логички структури. Операцијата, всушност, е низа од акции, поврзана со други операции, и како резултат на тоа, таа секогаш е дел од целокупната структура. Со тоа **Piaget** одговорил во целост на првите две прашања за текот и суштината на сознајниот процес.

Што се однесува до прашањето за формирање и организација на структурите, авторот смета дека развојот на структурите е процес кој минува низ четири стадиуми. Првиот стадиум е сензомоторен, превербален во кој се развива практичното спознание. Овде се формираат серија структури како перманентност, просторна локализација, временска сукцесија,

¹⁰² Ж.Пијаже,Развој на интелигенцијата,Просветно дело,Скопје 1988,стр.33-34

елементарни сензо-моторни каузалитети кои се неопходни за структурите од вториот стадиум. Вториот стадиум е период на предоперационо мислење. Почнува со појавата на говорот и симболичките функции. Првите операции се јавуваат во третиот стадиум. Нив **Piaget** ги нарекува конкретни операции затоа што "оперираат на објектите".¹⁰³ Тие се применуваат непосредно на објектите за да се манипулира со нив, за да конечно во четвртиот стадиум, се достигне ниво на формални или хипотетичко - дедуктивни операции. Тоа значи дека, операциите не се применуваат само на манипулирање со конкретни објекти туку опфаќаат искази кои детето може да ги користи како апстрактни хипотези од кои може да изведе заклучок со формални или логички средства.¹⁰⁴ Експериментално **Piaget** ја потврдил константноста на редоследот на стадиумите и отстапувањето на хронолошката возраст на која се јавуваат што го објаснува со влијанието на општествената средина.

Третото прашање ги третира факторите на созревање, искуство, социјална трансмисија и урамнотежување, со кои **Piaget** ги објаснува стадиумите во развојот. Созревањето, истакнува **Piaget**, е продолжение на ембриогенезата и има значајна улога во секоја трансформација што се случува во текот на развојот на детето. За вториот фактор, искуството, **Piaget** говори како за основен фактор во актуелизацијата на операционите структури. Тоа значи дека сите операциони структури во нервниот систем не се однапред формирани, туку се во зависност од искуството и

¹⁰³ Ж.Пијаже,Развој на интелигенцијата,Просветно дело,Скопје 1988,стр.35

¹⁰⁴ Ж.Пијаже,Развој на интелигенцијата,Просветно дело,Скопје 1988,стр.45

социјалната средина. Без оглед за кој облик на искуство станува збор, сите тие се состојат од дејствување на субјектите, од акциите што субјектот ги врши врз објектите. Тоа значи дека интелектуалните операции потекнуваат од акциите на субјектот и искуствата што тој ги гради врз основа на тие акции.¹⁰⁵ Третиот фактор, **Piaget** го нарекува социјална трансмисија - јазична или образовна трансмисија. Факторот на социјална трансмисија во објаснувањето на развојот, се повикува на дејството на социјалните фактори особено на јазикот. Авторот не ја спори неговата улога, но ја ограничува. Јазикот, објаснува **Piaget**, е неопходен во завршувањето на операционите структури особено на ниво на формални операции, бидејќи "детето може да прими вредни информации преку говорот или образованието што е управувано од возрасно лице, единствено ако го достигнало степенот на кој тој може да ја разбере таа информација т.е. за да ја прими, мора да поседува структура која му овозможува да ја асимилира, разбере."¹⁰⁶ Ограничувачки момент е дека операциите не се пренесуваат однадвор, со самото воспитание затоа што факторот на социјална трансмисија не е извор на операциони структури. Социјалната размена е неопходна за разработка на операционите структури, но повеќе во облик на кооперација отколку како наметнато пренесување. Имено, при анализата на механизмите на размена, повторно се открива системот на операции. Во тој поглед, размената во вистинска смисла на зборот, е кооперација, што значи дека операциите по своето потекло не се

¹⁰⁵ Ж.Пијаже,Развој на интелигенцијата,Просветно дело,Скопје 1988,стр.210

¹⁰⁶ Ж.Пијаже,Развој на интелигенцијата,Просветно дело,Скопје 1988,стр.38

ниту социјални ниту индивидуални туку се израз на општите координации во акциите, било тие акции да се извршуваат заеднички или во текот на индивидуалните адаптации. Четвртиот фактор **Piaget**, го нарекува урамнотежување (еквилибрација). Урамнотежувањето е активен процес, процес на авторегулација и е основен фактор на развојот. Рамнотежата е "подвижна рамнотежа" и истата **Piaget**, ја објаснува во онаа смисла во која се користи во кибернетиката т.е. процеси што сами се регулираат, со помош на прогресивни системи на компензација.

Последното прашање околу кое се фокусира учењето на **Piaget** е односот меѓу развојот и учењето. Учењето, истакнува авторот, е ограничен процес само на еден проблем или структура. Учењето е предизвикано од околностите како на пример - наставникот, во врска со некоја цел. Од тука, **Piaget** заклучува дека "развојот го објаснува учењето" и е збир на издвоени искуства на учењето. Затоа секој елемент на учењето е функција на целокупниот развој. Односот меѓу учењето и развојот, **Piaget** го објаснува со врската која постои меѓу нив, асимилацијата, која ја определува како интеграција на кој и да е вид реалност во структурата.

Теоријата на когнитивниот развој на **Piaget** има одредени рефлексии врз нашиот предмет на истражување. Во целост го прифаќаме инсистирањето на авторот на активноста на детето и субјектот кој учи. Се сложивме со неговото тврдење дека активноста значително го трансформира субјектот. За нашиот проблем на истражување е значајно неговото објаснување дека

процесот на сознание произлегува од интеракцијата меѓу субјектот и објектот. Интеракцискиот однос не ги запоставува активностите на субјектот, туку напротив инсистира на нив, бидејќи " живиот организам не е прост одраз на средината што го опкружува " туку се образува и преформира во самиот интеракциски чин. Исто така, ние сме согласни со неговото сфаќање за кооперативната социјална интеракција, затоа што повеќе од сигурно е дека соработништвото во комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата е предуслов за ефикасна наставна комуникација. Таквата условеност на наставната комуникација бара активност на ученикот (субјектот кој учи во интеракцијата се "преформира") што обезбедува еднакво учество, партиципирање и кооперативност во наставниот комуникациски акт.

Расправата што ја води **Piaget** на тема "учење или созревање" цениме дека не може да го добие својот вистински лик без да направиме осврт на учењето на **Л.С.Выготский** (**Лев Семенович Выготский**).

Врз темелите на марксистичката филозофија, во теориско - емпириските истражувања на сознајниот развој на децата и младите, **Выготский** ја создава културно-историската теорија на психичките појави. Во оригиналното толкување на сознанието, **Выготский** открил дека високите психички функции имаат социјално потекло. Имено, според **Выготский**, природата и структурата на психичките, ментални функции се менува под

влијание условите во средината и културата во таа средина, во текот на историјата и онтогенетскиот развој на индивидуата.

Во филогенетскиот развој, високите психички функции се развиваат со посредство на знакот кој го создал човекот, од потребата во борбата за опстанок да комуницира со другите единки во својата околина. Создадениот знак за објектите од реалноста, по пат на интериоризација, се усвојуваат и вградуваат во високите психички функции кои, благодарение на знакот, и самите се развиваат. Создавањето на знакот и јазикот како систем на знаци, му овозможиле на човекот да ги регулира социјалните односи меѓу луѓето но и да се запознае себе си, и да го регулира сопственото однесување.

И во онтогенетскиот развој се одвива сличен процес. Детето, од самото раѓање, е социјално суштество. Во текот на воспитно-образовниот процес, во комуникацијата со возрасните, ги усвојува (интериоризира) знаците односно јазикот на својата средина и култура. Со нивна помош го организира своето поведение и го регулира сопственото однесување. Па, она што претставува поединецот како личност со своите способности и други карактеристики, е резултат на комуникацијата со другите луѓе и срединските фактори. Од своја страна, историскиот и културниот развој создаваат големи разлики во однесувањето на луѓето и покрај тоа што нема објективни промени во тежината и зафатнината на мозокот уште од времето на формирањето на современиот биолошки вид на човекот. Разликите во однесувањето на луѓето, **Выготский** ги објаснува со помош на

знакот кој е вграден во високите психички функции. Според авторот, знакот претставува било кој симбол кој има одредено значење, а прв и универзален симбол е "зборот". Во истражувањата што ги вршел со соработниците, **Выготский** докажал дека развојот на мислењето на човекот има корени во примената на говорот како средство за комуницирање. Во таа смисла истакнал дека "првобитната функција на говорот е неговата комуникативна функција" и продолжува "говорот, , пред сè, е средство на социјално општење, средство на искажување и разбирање". **Выготский** тврди дека говорот ги спојува во себе двете функции, функцијата на општење и функцијата на мислење.

Вистинската поврзаност меѓу развојот на детското мислење и социјалниот развој на детето може да се сфати единствено во согледувањето на единството на општењето и обопштувањето. Општењето, според **Выготский**, засновано врз разумно сфаќање и врз намерното пренесување на мислите и доживувањата, има потреба од извесен систем на средства, чиј прототип бил и секогаш ќе биде човековиот говор. Во процесот на општење, зборот е само надворешната страна на говорот. Истражувањата на **Выготский**, покажале дека општењето не е можно без значењето како што не е можно без знаците. Имено, "за да може да се пренесе (соопшти) некое доживување или содржина на свеста на друг, нема друг пат освен таа содржина да се класира во некоја категорија, во некоја група појави, а тоа бара обопштување"¹⁰⁷

¹⁰⁷ Л.С.Виготски, Говор и мислење, Просветно дело, Скопје 1988, стр.24

."Оттаму произлегува дека општењето нужно претпоставува обопштување" заклучил **Выготский**.

На тој начин повисоките видови психолошко општење, својствени на човекот, се можни само благодарение на тоа што човекот со помош на мислењето обопштено ја одразува реалноста. Тие се причините, значењето на зборот да се проучува како единство на општењето и обопштувањето, единство на комуникацијата и мислењето. **Выготский** укажал на современиот фонолошки правец во лингвистиката, според кој, суштински признак на звукот на човековиот говор е тоа што звукот носи одредена функција на знак, е поврзан со извесно значење, но сам по себе, без значењето, не е вистинска единица која ги поврзува одделните страни на говорот. Кога ќе се одвои од значењето на говорот, звукот ги губи сите особини што ги има човековиот говор.

Општествената средина го поттикнува детето во развојот на своето мислење со задачите што му ги поставува и со целите што му ги предочува.¹⁰⁸ Говорот на средината, со своите трајни постојани значења ги предодредува патиштата по кои се движи развојот на обопштувањето кај детето. Движејќи се по тој однапред определен пат, детето мисли онака како што му е својствено, на она ниво на интелектуалниот развој на кое и се наоѓа. Таквите патишта се дадени во процесот на говорно комуницирање. Разликата не е во значењето на зборовите, затоа што детето нив ги усвојува готови од возрасните, туку во начинот

¹⁰⁸ Л.С.Виготски, Говор и мислење, Просветно дело, Скопје 1988, стр 57

на мислење. Детето создава псевдопоим - поим комплекс кој се совпаѓа со поимот на возрасните, благодарение на што е можно взаемното разбирање меѓу возрасниот и детето во говорното комуницирање, односно фактичките детски комплекси се совпаѓаат со поимите на возрасните.

Една серија од испитувањата на **Выготский** за односот на учењето и развојот, биле насочени кон утврдување на нивото на умствената развиеност на детето, имајќи ги во предвид актуелното ниво и зоната на наредниот развој. За таа цел употребил задачи кои бараат самостојно решавање и кои се карактеристични само за веќе формираните и созреани функции. Испитувањата покажале дека непосредно значење за динамиката на интелектуалниот развој и успешност во учењето има зоната на наредниот развој во услови кога добива помош и се наоѓа во соработнички односи. Во соработката со некого, детето секогаш може да направи повеќе, се разбира, во границите кои се строго определени со состојбата на неговата развиеност и со неговите интелектуални можности. Во соработката, детето е посилено и поумно, се издига над интелектуалните тешкотии што ги совладува.

Теориско-емпириските согледувања на **Выготский**, според нашето мислење, создаваат солидна теориска основа на проблемот на комуникација во наставата. Сознанијата до кои дошол **Выготский** во однос на влијанието на срединскиот фактор врз когнитивниот развој и упатувањата за значењето на комуникацијата во развојот на детето се блиски до нашиот

предмет на истражување. Теориски разработено и емпириски потврдено, е неговото учење за поврзаноста меѓу говорот и мислењето. Нагласувајќи го значењето на усниот говор и неговата улога во развојот на вишите психички функции, во изворот на соработката и поучувањето (воспитно-образовниот процес), **Выготский** уште еднаш го потврдил влијанието на средината и културата врз развојот на детето. Ова посебно го имавме во предвид за нашиот проблем на истражување поради фактот дека средината (наставната средина) го насочува развојот на детето. Исто така, соработката како извор на развојот, говори дека во наставната средина, развојот на ученикот ќе биде поттикнат од односот на кооперативност и соработништво со самиот ученик. Таквата соработничка средина го обезбедува присуството на активноста на ученикот од која пак, плодотворно ќе созреваат вишите психички функции.

Интелектуалниот развој го проучувал и **Jerome S. Bruner**. Од истражувањата **Bruner** (1966) заклучил :

1. Развојот го карактеризира независност од одговорот на непосредната природа на стимулот;
2. Развојот зависи од интернализацијата на настаните во меморијата ("магацинот" или "storage system") што кореспондираат со средината;
3. Интелектуалниот развој го опфаќа зголемениот капацитет да се каже на самиот себе и на другите, со значењето на зборовите или симболите, што некој има направено или сака

да направи. Со други зборови, со интелектуалниот развој се зголемува способноста за општење;

4. Интелектуалниот развој, во голема мера зависи од интеракцискиот однос меѓу оној кој учи и оној кој поучува. Имено, **Bruner** вели дека "врската меѓу оној кој поучува и оној кој е поучуван никогаш не е индиферентна од нејзините ефекти во поучувањето".¹⁰⁹ Во таа смисла истакнува авторот дека релацијата меѓу оној кој се стреми кон нешто и оној кој не се стреми е проблем на авторитет во наставната средина. Насочувањето на авторитетот во правец на пријателство е нужно затоа што влијае на природата на учењето, развојот на вештините и откривањето на способностите за акција кај учениците;
5. Јазикот е основен медиум на наставата во двојна смисла:
 - а) со јазикот учениците ги разменуваат своите мисли;
 - б) јазикот станува средство за формирање на внатрешен модел на надворешниот свет;
6. Интелектуалниот развој е определен со зголемениот капацитет за истовремено манипулирање со повеќе алтернативи, истовремена грижа (насоченост) кон повеќе секвенци и одредување време и внимание во определени форми за овие многукратни побарувања.¹¹⁰

Според **Bruner**, интелектуалниот развој не зависи само од внатрешните покренувачи туку и од надворешните, како што се семејството и образованието. Во таа смисла, истакнува тој,

¹⁰⁹ J.S.Bruner (1967), *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press, Cambridge, pp.42

¹¹⁰ J.S.Bruner (1967), *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press, Cambridge, pp.5-6

"менталниот развој во голема мера зависи од надвор - во моќта на техниките овоплоќени во културата и кои се продолжение во можниот дијалог со нејзините агенти. Ова е посебно изразено во случај кога се вклучени јазикот и симболичните системи на културата во формирањето на нови, зголемени, репрезентативни системи".¹¹¹ Оттука, заклучува дека во центарот на образовниот процес е содржан дијалогот за преместување на искуството во повеќе моќни системи, системи на нотираност и подреденост. Од таа причина, **Bruner** смета дека теоријата на развојот мора да биде поврзана со теоријата на знаење и теоријата на настава или ќе биде "осудена" на тривијалност.

Од друга страна, теоријата на настава ја определува како прописна и нормативна теорија, затоа што поставува критериуми и правила кои се однесуваат на најефикасниот начин на стекнувањето знаења или вештини. На прашањето за потребата од теоријата на настава, **Bruner** одговорил дека теориите на учење и развој повеќе се дескриптивни отколку прописни. "Теоријата на настава, во кратки црти, се однесува на тоа дека желбата да се поучува може да се научи подобро со унапредување отколку со опишување на учењето. Тоа не значи дека теориите на учење и развој се ирелевантни со теоријата на настава. Всушност теоријата на настава мора да биде конгруентна со нив и согласна".¹¹²

Еден од значајните постулати во учењето на **Bruner** е дека сознајниот развој и неговиот процес не се можни без интеракција

¹¹¹ J.S. Bruner (1967), *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press, Cambridge, pp.21

¹¹² J.S. Bruner (1967), *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press, Cambridge, pp.40

меѓу субјектот и објектот. Субјектот ги активира своите сознајни потенцијали во непосреден односно посреден контакт со објектот. Добиените сознанија можат да се презентираат на три начина: со истакнување на акции соодветни за постигнување сигурен резултат (активна репрезентација); со истакнување целосни слики или графици поставени како замисла без потполни дефинирање (иконична, сликовна репрезентација) и со истакнување симболични или логични тврдења извлечени од симболичниот систем кој е управуван од правила или закони за формирање или трансформирање на тврдењата (симболичка репрезентација).¹¹³ Во акциското претставување, настаните се изразени преку соодветни моторни реакции. На вториот начин, сликата е замена за акцијата и ги претставува просторните односи. Највисок облик е симболичкиот, апстрактен кој најмногу придонесува во прилагодувањето. Се одликува со категоријалност и хиерархија така што тој што користи симболички облици, внесува ред во својот свет и се ослободува од ограничувањата кои ја следат неговата акција и природата на неговите претстави. Додека сликата е поврзана со она што претставува, симболот како што е зборот, поседува сосема произволна врска со она што симболизира. Така детето од ниво на "изведба" преку "чувства" поминува на "симболизирање". Бидејќи симболичкото претставување е најзрел облик, а говорот е главен начин на симболизирање, Bruner смета дека говорот има важна улога во развојот. Развојот на говорното општење доведува до појава на

¹¹³ J.S.Bruner (1967), Toward a Theory of Instruction, Harvard University Press, Cambridge, pp.44-45

говорни активности кои имаат специјална цел - да ја пренесат содржината. Имено, способноста на индивидуата да го користи говорот за да го открие значењето на дразбата, ѝ овозможува да го ослободи светот на привидот, а нејзиното сознание стекнува стабилност и еластичност. Се разбира, за тоа се потребни соодветни јазични симболи кои на соодветен начин го откриваат значењето на информацијата. За **Bruner**, јазикот претставува систем на ознаки, хиерархиски организиран. Во јазикот, авторот согледал, еден многу важен аспект на културата. Културата во која живее индивидуата е таа која ја пренесува техниката за "движење надвор од дадената информација". Културата преку својот агент, училиштето, и низ образованието, го пренесува јазикот. Во образовниот процес, децата учат самостојно да ги оценуваат сопствените искази и да ги користат јазичните симболи со што успеваат да научат дека зборовите не се својства на самите објекти туку називи, договорно избрани.

Од учењето на **Bruner** може да се заклучи дека сознајниот процес е производ на внатрешните и надворешни поттикнувања. Може да се претстави како развоен процес од три типа на репрезентации и нивна интеграција. Последователно на ова е импликацијата во наставниот процес. Во таа смисла, наставата треба пред сè, во најголем степен, да развива вештини кои се составен дел на манипулирање, перцепирање и претставување и симболичка репрезентација. Во тој контекст, поучувањето треба да се поврзе со онј начин на репрезентација кој детето веќе го

користи а развојот да го забрза со воведувањето на други облици на репрезентација за совладувањето на истиот тој проблем.

Цениме дека, основните постулати на **Bruner** за интеракцијата, се значаен аспект во наставната комуникација. Интеракцискиот тон го насочува комуникацискиот процес кон успех и ефикасност. Тројниот модел на претставување на средината во облик на акција, слика и симбол (збор) ќе се обидеме да го коментираме од аспект на нашиот предмет на истражување. Акцијата во наставната комуникација се однесува на еднакво партиципирање на нејзините учесници каде учеството ќе се движи во двата правца, од наставникот кон ученикот и од ученикот кон наставникот. Преку неа, ученикот ќе создаде слика за она што е предмет односно содржина на комуникацискиот процес. Изразувајќи ја со зборови, содржината ја претставува симболично, истовремено користејќи го јазикот. Со активното партиципирање во говорното општење, јазикот употребен во наставната комуникација, ќе ги оствари своите функции: социјалната, комуникациска; атрибутивната и посредничката, медијаторна. Првата е изразена во пренесувањето и примањето на информации со што ученикот ги надминува ограничувањата на сопственото искуство. Со втората ги означува карактеристиките на предметите и појавите. Како посредник, јазикот е медијатор во новата интеграција со отсуство на предметот кој е означен говорно.

* * * * *

Во определувањето на психолошките основи на комуникацијата се определивме за учењата на хуманистите **Rogers** и **Maslow**, како и за учењата на **Piaget**, **Выготский** и **Bruner**. Изборот на овие учења не го направивме случајно. Анализата на пристапот кон посочените психолошки теории покажа дека во одделни сегменти го допираат нашиот предмет на истражување.

Хуманистите **Rogers** и **Maslow**, имаат единствен став во однос на природата на човекот. Истакнувајќи ја посебноста на индивидуата, авторите истакнуваат, дека секој човек живее во својот субјективен свет кој постојано се менува, односно човекот има иднина во самиот себе и е динамично активен. Единствени се во ставот дека основното обележје на човекот е борбата и стремежот за целосна реализација на внатрешните потенцијали.

Нивното учење е под силно влијание на социјалните промени и движења. Претпоставката дека личноста на индивидуата е во непосредна интеракција со средината е потврдена со мултиваријантното и факторско-аналитичко истражување. При таа интеракција човекот создава слика блиска до реалноста (и фактот дека луѓето меѓу себе се разликуваат со што се укажува на човековата индивидуа како на суштество со неизмерни потенцијали и суштество со неизмерна променливост и пластичност) што говори за конвергенцијата меѓу личноста и природата на човекот.

Втората димензија е поврзувањето меѓу однесувањето на човекот и мотивацијата. Потполно се согласуваат дека за да се разбере однесувањето на човекот потребно е да се разбере мотивацијата. Однесувањето на човекот е мотивирано од непрекидната потреба и стремеж за раст и развој, стремеж за самоактуелизација и развој на сите свои потенцијали. Човекот бара можност за исполнување на самиот себе што е темел за формирање и развој на личноста и клуч за неговото разбирање. Теориско-емпириските истражувања говорат дека специфичните мотиви на личноста (како мотив за постигнување на успех, мотив на развивање, раст и развој на сопствените способности и потенцијали и нивна актуелизација, односно самоактуелизација на индивидуата) се важни детерминанти кои не можат да се одбегнат.

Во однос на класификацијата на мотивите, Rogers говори за еден единствен мотив, мотив на самоактуелизација. За разлика од него, за Maslow, постојат повеќе мотиви хиерархиски подредени. Она што е единствен мотив за Rogers, за Maslow е мотив од највисоко ниво. Неговото задоволување води кон формирање " потполно функционални личности" (за Rogers) односно "самоактуелизирани луѓе", кои во суштина се еднакви. Она што е субјективна слобода за Rogers , тоа е независност од средината и културата, она што е кретаивност за Rogers тоа е творештво за Maslow.

Личноста на ученикот се развива во интеракција со средината во која опстојува, при што Piaget мисли на интеракциската врска меѓу учениците и содржините, додека

Bruner интеракцијата ја насочува во правец на содржината, но и во правец на наставникот. Во таква интеракција ученикот е активен учесник, партнер и соработник. Медијатор во поврзаноста со средината, било наставникот, било содржината или пошироката средина, е јазикот кој за Bruner е регулатор на односите со другите, односно медиум во наставата како што истакнува авторот.

Единствена форма за оптимален развој на потенцијалите на ученикот е дијалогот, двонасочен и недирективен, отворен и флексибилен. Дијалогската комуникација обезбедува кооперативност, соработништво и авторитет во правец на пријателство. Таквите односи во наставата го поттикнуваат целосниот развој на ученикот и создаваат клима за изразување на неговата иницијатива.

3.4. ПРИСТАПИ КОН ДИДАКТИЧКИТЕ ТЕОРИИ НА КОМУНИКАЦИЈАТА

Дидактичките теории во своите концепции одговараат на прашањата *што, како и зошто мораме и можеме да проучуваме, денес и утре?!*. Во нивното проучување се определивме за учењата на **W.Klafki** , **R.Winkel** и дидактичките теории на структурализмот затоа што сметавме дека најсилно се рефлектираат врз нашиот предмет на истражување.

Wolfgang Klafki (1970) ја развива критичко-конструктивната теорија која содржи елементи од духовно-научната педагогија и е хибрид на позитивистичките и критички сфаќања.

Критичко-комуникативната теорија на **Klafki** е фокусирана на поимот образование и неговата содржина. За значењето на образованието и потребата од образование, **Klafki** вели: " Не е пожелно ниту потребно да се одрекнеме од поимот образование затоа што може да има опасни последици. Средишна категорија како што е образованието, е нужно потребна поради опасноста од распаѓање на педагошките напори во конгломерат на неповрзани поединечни активности. Нужноста е изразена и во тоа што иако некои современи дидактичко-критички теории поимот образование го заменуваат со поими како еманципација, способност за самопоредување, сепак не го отстрануваат, затоа што и тие поими ја имаат истата цела како и поимот образование. Овие поими всушност ги означуваат центрираните, подредени критериуми на ориентација и вреднување на сите поединечни педагошки мерки. Кон овие аргументи може да се додаде и историскиот . Поимот образование е општествено критички поим. Критичкиот момент, денес треба да се искристализира и така развиен да се примени на историско променети сегашни услови и на развојните можности во иднина. Ако таквата продуктивна промена на поимот образование е успешна, нема потреба да го напуштиме поимот образование како средишна категорија и соодветна концепција на планирањето на наставата."¹¹⁴

¹¹⁴ H.Gudjons,R,Teske i R.Winkel,Didaktičke teorije, Educa,Zagreb 1994,str.15-16

Категоријата образование истовремено е насочена, категорија која дејствува и насочува на активност. Од тука **Klafki** говори за вредносниот аспект на категоријата образование и нејзината аксеолошка заснованост.

Ваквата определба на поимот образование бара соодветна концепција на наставата, истакнува **Klafki**. Во концепирањето на наставата **Klafki** за основен постулат ја зема целта на наставата. Во таа смисла, основната цел ја определува како "еманципација на индивидуата, еманципација сфатена како способност за самоопределување и солидарност изразена во комуникациската компетентност која не значи само способност за пишување и говорење туку самоусловеност, солидарност и учество во демократското одлучување".¹¹⁵ Целта ќе се постигне преку знаењето, затоа што "ќе му овозможи на човекот поврзување со светот". Поаѓајќи од целта, **Klafki** го нагласува единството меѓу материјалното и формалното образование. Формалното образование има за цел- психофизички развој на секоја индивидуа, а материјалното образование - усвојување на образовни содржини, односно изучување на културно-значајните содржини, овозможува формирање на скадно развиена личност. Од тука **Klafki** ја определил примарната функција на образованието како "продукција на личности, способни за живот во постојните општествени структури".¹¹⁶

Од определувањето на поимот образование и дефинирањето на целта, јасно се наметува тенденцијата на **Klafki**, ученикот да се

¹¹⁵ <http://psych.hanover.edu/vugotsky/warderker.html>

¹¹⁶ <http://psych.hanover.edu/vugotsky/warderker.html>

набљудува и прифаќа како субјект во наставата. "Впрочем, наставата постои заради младата личност и нејзиниот развој, ќе истакне **Klafki**. А задачата на наставата е да ги утврди барањата кои се поставуваат пред неа и истите да ги претвори во облици на однесување кои ќе му овозможат на ученикот самостојно дејствување. Таа задача ќе може да ја реализира со постапка на истражувањето на поврзаноста меѓу современите и историските педагошки проблеми и процеси. Значи, на крајот, заклучува **Klafki**, наставата не е само процес кој се однесува на ученикот, туку и општествен настан".¹¹⁷

Од тука, понудениот модел на **Klafki** за планирање на наставата содржи четири елементи: значење на наставната содржина, тематско структурирање на содржината, можност за пристапување и претставување и методско структурирање. Значењето на содржината, авторот го објаснува од аспект на сегашноста и аспект на иднината. Прашањето за значењето на сегашноста се однесува на односите и значењата кои децата и младите ги доживуваат и практикуваат во својата средина. Имено секојдневниот живот на децата и младите кој се одразува во нивните интереси, доживувања и вреднувања, е посредуван со одредени услови на социјализација. Во таа смисла содржините во наставата можат да влијаат различно врз нивниот когнитивен и емоционален развој. Слично е и со претпоставеното значење на содржините. Значењето на содржините од аспект на иднината,

¹¹⁷ <http://psych.hanover.edu/vugotsky/warderker.html>

може да биде сосема поинакво не само за секој ученик посебно туку да се разликува кај наставниците и учениците. Ваквите разидувања се поттик за критичко размислување за односите во општеството, можностите за избор и алтернативите на развојот. Прашањето за значењето на содржините се однесува и на наставниците, како одредена содржина влијае на неговите ставови, интереси, претстави за општеството, сега и утре, можности за развој и учество во него. Овие прашања наставниците не можат да ги одбегнат затоа што секогаш се присутни различни интереси. Ако ваквата анализа е заедничка со учениците, " ќе им овозможи и на едните и на другите да станата свесни за перспективните промени на нашата природа, сфаќања, вреднувања".¹¹⁸Што се однесува до тематското структурирање на содржината, Klafki нагласува дека темата на наставата секогаш ги опфаќа постапките. Овде Klafki мисли на "методи" во поширока смисла на зборот кои учениците мора да ги научат и со кои мора да се соочат, а можат и самите да бидат тема на наставата. Третиот чекор - достапност на содржините, го доведува во контакт со институционалната страна на наставата односно колку постојните услови може да се променат во функција на доближување на содржините до ученикот. Анализата на условите и можните пречки ќе покаже кои пристапи се можни. Според нашето мислење, особено е интересно прашањето за методско структурирање на наставата. За Klafki, станува збор за комплексно прашање кој во себе го вклучува прашањето за интеракциските

¹¹⁸H.Gudjons, R. Teske, R. Winkel, Didaktičke teorije, Educa, Zagreb 1994, стр.21

облици во кои може да се одвива процесот на поучување и учење."Методот на поучување и учење не е доволно да се анализира само како облик на учење и помош на наставникот, туку да се анализира во нивната функција на поттикнувач и посредник во процесот на социјално учење и како таков да се планира неговата примена во наставата".¹¹⁹

Klafki нагласува дека структурата на процесот на поучување и учење треба да се сфати како променлив концепт на нужни и можни облици на организација и реализација на учењето но истовремено и како интеракциска структура и медиум на социјални процеси на учење. Така, наставата ја дефинира како интеракција во која ученикот со помош на наставникот стекнува знаења, го развива логичкото мислење, учи да вреднува подготвувајќи се на тој начин за средба со реалниот свет. Доколку "наставата е насочена кон ученикот" дотолку поучувањето е помош и е интеракциски поврзано со учењето.

Да резимираме: наставата е процес на интеракција, што упатува на фактот дека е социјален процес, но не само во димензија на наставните методи и социјално облици на настава, туку функционално, свесно насочен кон демократско воспитување изразено во целта на воспитанието - комуникациска компетентност.

Во 60 те години на XX век, во западен Берлин, **Paul Heimann** со соработниците (**W.Schulz** и **G.Otto**), ги поставил темелите на дидактичката структурна теорија, позната како берлински модел

¹¹⁹H.Gudjons,R.Teske, R.Winkel, Didaktičke teorije,Educa,Zagreb 1994,стр.29-30

кој модифициран од **Schulz** во 80 те години, се јавува како хамбуршки модел.

Дидактичката структурна теорија настанала како последица на настојувањето да се поврзат компонентите на наставата во една целина, односно да се откријат константните елементи и врската меѓу нив создавајќи универзален модел на настава, модел еднаш засекогаш даден.

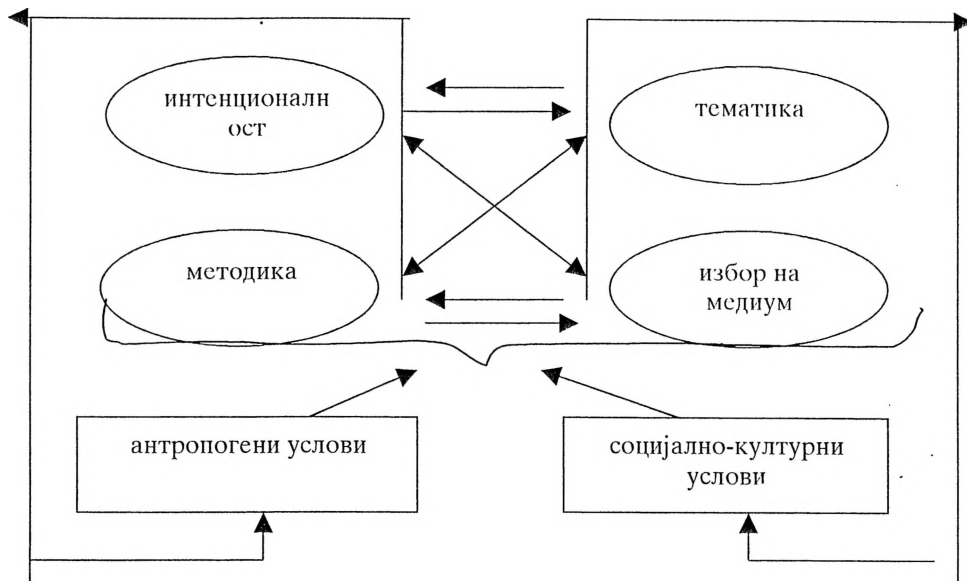
Учењето на **Heimann** има широка филозофска и методолошко-теориска основа. Филозофските корени потекнуваат од позитивизмот и емпиризмот. Од структурализмот го издвојува поимот структура и го користи единствено како методолошки конструкт односно погоден образец за осмислување и реализација на теориските ставови. **Heimann** сметал дека со структурата како основа се утврдува целокупноста на односите кои се инваријантни при некоја трансформација.¹²⁰ Во таа смисла ,наставата како повеќеслојно противречно подрачје на општествениот живот претставува структура со свое поле на педагошко дејствување.¹²¹ Интенционално, **Heimann** настојува да ја поврзе теоријата и практиката. Од тука, наместо аксеолошките категории во духовно-научната теорија, поаѓа од реалноста, поточно од секојдневните основни прашања кои произлегуваат од самата природа на наставата. Таквите поими кои всушност се одговор на прашањата , се елементи на структурата. Прашањата се *зошто, што, како, со што, каде и кој*. Првите четири прашања се однесуваат на главните компоненти на наставата а тие се цел,

¹²⁰ V.Knežević, *Strukturne teorije nastave*, Prosveta, Beograd 1986, str.29

¹²¹ H.Gudjens, R.Teske, R.Winkel, *Didaktičke teorije*, Educa, Zagreb 1994, стр.37

содржина, метод и средства кои го сочинуваат полето на одлучување. Тие не можат да опстојат бидејќи на нив влијаат различни надворешни услови кои се опфатени во последните две прашања и се поделени во две групи, антрополошко-психолошки услови и социјално-културни услови. Тие го сочинуваат полето на одлучување. Антрополошко-психолошките услови се однесуваат на ученикот, неговите диспозиции, способности, искуство, возраст и сл. Во таа смисла, **Heimann** инсистира на почитување на антрополошко-психолошките карактеристики на ученикот. Втората група, социјално-културни услови се однесува на семејството, оделенската заедница, врсниците или со еден збор, потесната и поширока околина. Во ваквата определба во берлинскиот модел, **Heimann** поаѓа од општо познатиот став дека меѓу училиштето и наставата и општествената средина постои меѓусебна зависност и условеност. Мерка на ваквата меѓузависност е анализата на норми, факти и форми како научна филтрација на меѓусебното влијание на двете полиња, полето на одлучување и полето на услови.¹²² Моделот на настава на **Heimann** шематски е прикажан на слика б.

¹²² V.Knežević, *Strukturne teorije nastave*, Prosveta, Beograd 1986, str.21-22



Сл.6 Шема на наставата според Heimann

Од сликата се гледа дека, наставникот поаѓајќи од целите, преку содржините, со помош на методите и средствата, одлучува каква ќе биде наставата а социо-културните услови ги зема како претпоставки кои ја определуваат неговата одлука. Моделот е целосен и практично потврден со постојана анализа на фактите кои се наоѓаат меѓу полето на одлучување и полето на услови. Елементите на наставната структура се меѓусебно зависни и влијаат еден на друг.

Со самото тоа што шесте основни компоненти ги дели во две полиња, **Heimann** ги прифаќа и двата поима - учење и поучување. Го задржува поимот поучување, со цел да го истакне значењето на

насочувањето и помошта на ученикот во процесот на учење. Оттука наставата ја определува како процес на поучување и учење, процес насочен кон развојот на личноста на ученикот. Затоа оваа теорија е теорија на поучување и учење.

Замислата на берлинската школа и учењето на **Heimann** е создавање мета - модел на настава, модел со стабилни константни елементи, подвоени од практиката но кои ќе се издигнат над емпиријата и со својата воопштеност ќе имаат теориска универзалност. Во концепцијата на берлинскиот модел, творецот **Heimann** прави обид да создаде теориско заснован и практичен модел на настава односно ќе се обиде да ја објасни суштината на наставата и самиот процес на настава. Според **Heimann**, целта на наставата е определена однадвор и ја диктира општеството. Од друга страна, наставата е процес чии темели лежат на интеракцијата меѓу ученикот и содржините. **Heimann**, својот модел го поставил како отворен систем, подложен на влијание на средината со што го поттикнал неговиот соработник **Schulz** на натамошно усовршување и модифицирање.

Појавата на хамбуршкиот модел на настава, според авторот (Schulz, 1980) е оправдана од неколку причини:

- Прво, моделот на настава е само концепт но не и рецепт за настава, затоа што еден модел може да биде успешен и да дејствува само под одредени услови. Промената на условите подразбира промена на моделот. Од друга страна, еден модел на дејствување не може да ги содржи сите елементи, туку се ограничува на она

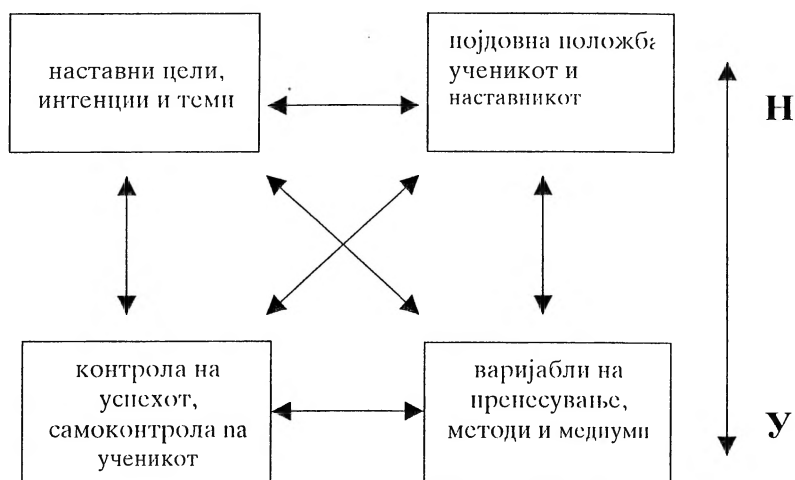
што е битно кон што и го насочува вниманието на оној кој дејствува;

- Второ, развојот на младата личност бара интенционална педагошка интеракција, правилна, редовна и институционализирана;

- Трето, моделот ги интерпретира условите врз основа на реконструкција на социјалното дејствување кое има дијалошки карактер. Имено, наставниците треба да бидат упатени кон нивните интеракциски партнери- учениците со цел самите ученици да ги сфатат и прифатат намерите, условите, насочувањата и активностите на наставникот. Тогаш учениците ќе бидат носители на наставата, а наставата ќе биде насочена кон диспозициите на ученикот. Вака сфатена, интеракцијата во наставата е можна доколку нејзина своина е претпоставката дека воспитанието и образованието е процес на дијалог меѓу наставникот и ученикот како субјект. Во таквата настава и ученикот и наставникот е антрополошко суштество, слободно, рамноправно, со право на самореализација. Тоа е настава каде наставникот и ученикот се упатени еден на друг и имаат целосна меѓусебна одговорност.¹²³

Врз овие претпоставки **Schulz** го гради моделот на настава шематски прикажан на слика 7.

¹²³ H.Gudjens,R.Teske,R.Winkel,Didaktičke teorije,Educa,Zagreb 1994,стр.38-40



Сл.7 Шема на наставата според Schulz

Во моделот на **Schulz** (Слика 7) јасно се гледа дека наставните цели секогаш содржат одредени интенции кои се реализираат низ одредени содржини. Интенциите, кои **Schulz** ги определува како компетенција, автономија и солидарност, предизвикуваат промени во личноста на ученикот, когнитивно, афективно или психомоторно димензионирани. За таа цел, пожелно е континуирано поттикнување за активно учество на ученикот во наставниот тек, со што ученикот не е изолиран објект на процесот на настава туку партнер во тој процес.

Колку наставата ќе ја постигне својата цел покажува контролата и дисциплината која постепено преминува во самоконтрола, самокритика и самодисциплина. Критичкото прифаќање на себе и средината, доследност во сопствената

ориентација и ставови и дисциплинираност во дејствувањето, со еден збор се нарекува образование.

Под варијабли на пренесувањето, **Schulz** подразбира методи и средства во наставата. Методите се знаци на облици на однесување и облици на организирање. Облиците на однесувањето произлегуваат од проценката на учесниците на наставата како субјекти способни за акција. Низ интеракцијата меѓу наставникот и ученикот, може да се обликува ученикот на достоин начин. Организираните облици овозможуваат да се расчлени наставата според времето, место на учење и социјална организација (групна настава, индивидуална работа). Овие облици различно се однесуваат кон одлучувањето на ученикот, учество во самопродукцијата, степенот на самостојност во располагањето со самиот себе.

Средствата се конкретни медијатори во разбирањето на наставното дејствување, различно се погодни и не секогаш употребливи во иста мера. Но, се потребни како помошно средство за секаква наставна комуникација. Јазикот, мимиките и гестовите овозможуваат непосредно разбирање.

Појдовната положба на ученикот ја определува наставната цел, интенции и тема, варијаблите на пренесување и начинот на контрола.

Од шематскиот приказ на наставата (Слика 7) на **Schulz** се гледа дека меѓу наставникот и ученикот постои меѓусебна поврзаност преку наставата како институционализиран облик на педагошко дејствување. Еден од облиците на педагошко

дејствување е планирањето. Во рамките на моделот на дидактичко дејствување, **Shulz** разликува четири нивоа на планирање: перспективно планирање кое се однесува на подолг временски период кое ги надминува одделните наставни единици; грубо планирање на поедини наставни единици; процесно планирање и корективно, кое е тековно и се применува доколку се јави потреба. Планирањето на наставата преку партнерство меѓу наставникот и ученикот значи воспоставување демократски односи. Ако направиме споредба на берлинскиот модел и еволуциониранiot хамбуршки концепт, може да се забележи :

- а) во двата модела, наставата е условена од антрополошко-психолошките и социо-културните услови на личносната состојба на ученикот и историско-духовната ситуација и појдовната положба на ученикот;
- б) во берлинскиот модел, полето на одлучување е определено од полето на услови, за разлика од хамбуршкиот каде меѓу нив постои меѓусебна зависност;
- в) постапките и средствата односно варијаблите се друга структурна компонента на наставата застапени во двата модела;
- г) основен поим во берлинскиот модел не е поимот образование туку конкретните содржини во конкретно време, поврзани со одредено социјално мислење. Во хамбуршкиот модел, образованието е централен поим кој е меѓусебно зависен и условен од другите наставни компоненти;
- д) прогресивноста на моделот на Schulz е изразена во компонентата, контрола на успехот и самоконтрола. Таа

овозможува управување односно автоуправување со процесот на учење, корекција на процесот на поучување и учење врз основа на познавање на грешките и можните причини;

ѓ) наставата е интеракција во која ученикот е субјект, а нејзина цел е да го еманципира ученикот. Оваа тенденција, својствена за учењето на Schulz, уште повеќе е изразена во неговото инсистирање на поттикнување на наставната интеракција затоа што учениците во неа пронаоѓаат еквилибрација меѓу вистинските, личните и групните интереси;

е) теориското учење на Schulz е мешовита теорија со критичка тенденција без признавање на монопол туку меѓузависност на димензиите, услови и тема со што структурната теорија се димензионира како целовита и апликативна теорија, поставувајќи нови теориски основи и пронаоѓајќи начини за промена на постојната наставна практика.

Определувањето на еманципацијата како цел на воспитанието е карактеристична за учењето на Winkel. Тој не ја прифаќа постојната стварност туку перманентно настојува да ја поправи и пренесе во зададените вредности. Во таа насока, наставата учествува во креирањето на стварноста, на отстранување на дефектите од постојното предхоризонот на некоја идна. Со цел да ја надмине ограниченоста од училишното секојдневие, авторот истакнува дека планирањето на наставата произлегува од анализата на постојната состојба со што теоријата се повеќе се приближува кон реалноста. Ваквиот став го оправдува атрибутот критична. Вториот атрибут, комуникативна

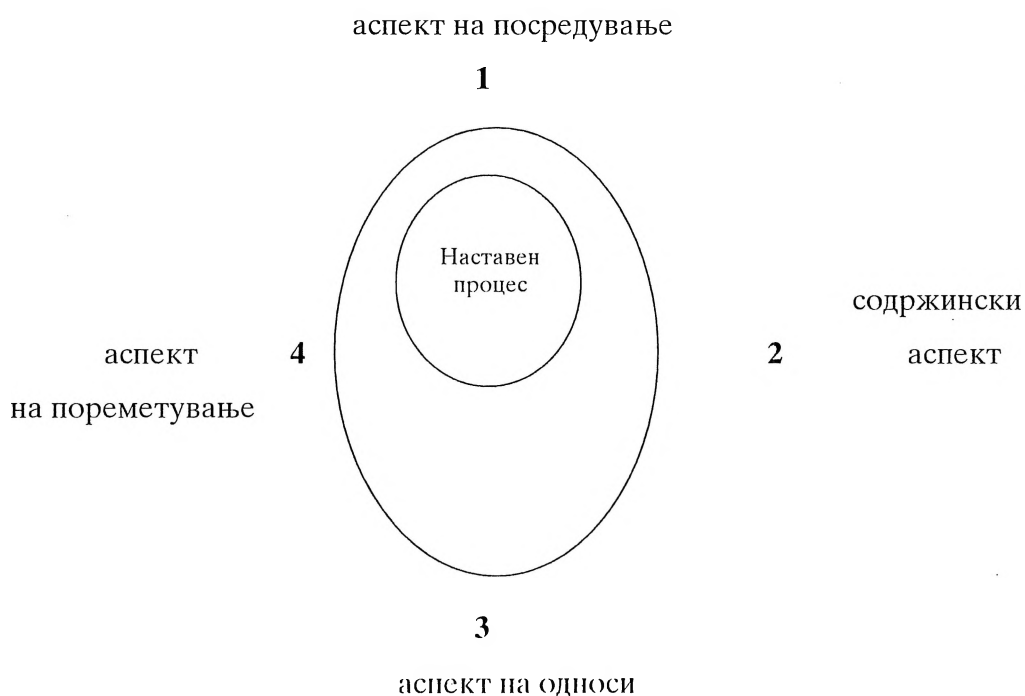
има две нивоа на значење. На првото ниво, **Winkel** се повикува на комуникацијата. Комуникацијата е одлика на човечкиот живот. Во наставата учествуваат луѓе, па аналогно на тоа наставата е комуникациски процес кој се темели на единаесет аксиоми. Тие се :

- перманентност (не може да не се комуницира);
- однос (секоја содржина на комуникација воспоставува одреден однос);
- определеност (во секоја комуникација учесниците ги определуваат улогите во кои во даден момент комуницираат);
- економичност (партнерите се домесуваат економично со оглед на ризикот и трошоците на комуникација);
- институција (комуникацијата тежи кон востановивање по пат на службена или полуслужбена институционализација);
- очекуваност (во секоја комуникација постои очекување поради утврдување на општествениот идентитет);
- правила и улоги (комуникацијата е означена или со рамноправност на партнерите -симетрична или со нивната различност - комплементарна);
- содржина и односи (во секоја комуникација се соопштува нешто на одреден начин па од ситуациониот контекст произлегува дали пораката е содржина на комуникацијата или одредениот однос меѓу комуникаторите);
- контрола(сите комуникации содржат упатства, желби, совети, мислења ... со кои учесниците меѓусебно се обезбедуваат);
- пречки (секоја човечка комуникација подлежи на пречки кои можат да движат дури до болни однесување);
- средство или сопствена цел (комуникацијата може да има повеќе инструментален или конзумирачки карактер).

Второто ниво се однесува не само на тоа што наставата е комуникациски процес туку и на тоа дека

почувството и учењето мора да станат комуникативни, односно да бидат повеќе насочени кон ученикот, повеќе кооперативни, повеќе транспарентни каде учениците ќе можат повеќе да соодлучуваат во наставата и за самиот себе.

Структурата на наставата, според Winkel (R.Winkel,1980) графички е прикажана на слика 8.



Сл.8 Шема на наставата според Winkel

Според шемата на Winkel, наставата има четири аспекти. Првиот аспект, аспект на посредување ги опфаќа сите воспитно-образовни постапки како чини на учење, презентација, медиуми, наставни методи, артикулација на наставата (комуникативни модели) и организација на наставата (внатрешни и надворешни околности). Содржинскиот аспект е одговор на прашањето "Што е предмет на изучување во наставата". Третиот аспект, ја

осветлува структурата на односите. Наставата не е само процес на поучување и учење туку процеси кои течат во одредени односи и ги создаваат тие односи. Тој се однесува на елементите на социјална интеракција, како формирањето ставови, упатување, насочување, помагање. Аспектот на пореметување се однесува на определување на видовите, насоките, последиците и причините за пречки во наставата.

Критичката анализа на наставата овозможува развој на планирањето. Чекорите во планирањето се постапни. Правецот во кој се движат почнува од напуштање на авторитарните облици на однесување се до обидите за воспоставување симетрично влијание. Тогаш планирањето е прогресивно и комплементарно. Вака планираната настава е насочена кон ученикот а учењето е кооперативно. Ученикот е партиципацион и рамноправен (се разбира иако е различно компетентен) учесник во процесот на наставната комуникација.

Наставата, заклучува **Winkel**, е процес со кој треба да се постигне еманципацијата односно спој на социјално односи и наставни содржини којја поттикнува еманципацијата. **Winkel** го нагласува интеракцискиот карактер на наставата и еманципацијата како цел. Поучувањето и учењето ги определува како акти на човечката еманципација односно како ослободување од незнаење и погрешно знаење во правец на целта-демократизација и хуманизација на севкупниот живот.

Слободно може да се рече дека :

-наставата ја определува како процес на комуникација, а поучувањето и учењето како составни елементи на наставниот процес, се акти на наставната комуникација;

-инсистира на интеракција во наставата;

-во моделирање на наставата, поаѓа од отвореноста на наставата изразена во сообразност на посредување и интеракција;

-инсистира за симетрична комуникација во наставата;

-говори за содржинската страна на наставата, но ја нагласува структурата на односите во неа.

Учењето на Winkel, концентрирано околу социјалниот аспект на наставата е ориентирано кон критичката теорија и е обид за надградување на претходните теориски поставки.

Сознанијата до кои дојдовме при проучувањето на дидактичката теорија на структурализмот, критичко-комуникативната и критичко-конструктивната теорија се однесуваат на следново:

-основите на теориските поставки на критичко-комуникативната и критичко-конструктивната теории се концепирани на одредена наставна компонента. Klafki, во основата на своето учење ја зема целта на наставата, а Winkel - социјалниот аспект на учење. Со право, за овие теории говориме како компонентни теории. За разлика од нив, теоријата на структурализмот е целосна теорија и ги опфаќа сите елементи, фактори и услови на наставата. Таа прави обид да укаже на нивната поврзаност, прифаќајќи и развивајќи ја основната теза - тезата на меѓузависност;

-централна категорија во критичките теории е историјата. Во секој период од историјата на човекот, личниот идентитет е негов продукт и како таков сам по себе се разликува. Историзирањето, не значи дека историјата гарантира развој во насока на подобро општество. Од тие причини критички ја испитува сегашната состојба (Klafki тоа го прави преку анализа на сегашната општествено-културна средина а Winkel преку структурната анализа на постојната настава) како услов за натамошен прогресивен развој;

-во сите теориски учења, работата е основен принцип. Низ работата и активноста секој човек го формира својот идентитет, идентитет изразен во самосознание, постојан, стабилен и рационален начин на однесување и внесување во светот оклу себе;

-поаѓајќи од тој принцип, се определува целта на воспитанието а со тоа и задачата на наставата, како оспособување на ученикот за активно учество во обликувањето на сопствените односи кон природната и општествена стварност односно еманципација. Во таа смисла, авторите инсистираат на активно учество на ученикот во планирањето и реализирањето на наставниот процес;

-планирањето на наставата е составен дел на интеракцијата (Shulz) и одговор на прашањето *За што служи образованието* (Klafki). Со вклучување на ученикот во планирањето на наставата се напуштаат авторитарните облици на однесување (Winkel) а наставата станува партнерска (Shulz). Учеството на

ученикот во планирањето на наставниот процес е индикатор на демократизацијата во наставата.

-со вклучувањето на ученикот во планирањето на наставата се определуваат односите меѓу учесниците во неа. Ученикот е субјект, кооперант и рамноправен партнер, а односите меѓу ученикот и наставникот се соработнички и партнерски;

-структурната теорија и теоријата на Klafki израснуваат на исти темели. Овие теориски учења првенствено укажуваат на претпоставките за успешна настава. Антрополошко-психолошката и социјално-културната односно индивидуалната состојба на ученикот и историско-духовната ситуација, се услови кои не треба да се исклучат затоа што тие го определуваат планирањето на наставата во организациска и содржинска смисла и ја определуваат ефикасноста на наставниот процес. Во тој контекст е инсистирањето на Winkel, бидејќи анализата на постојната состојба овозможува надминување на недостатоците на наставата и зголемување на продуктивноста;

-теориското учење на структурализмот на Schulz, Klafki и Winkel се единствени во поглед на определување суштината на наставата. Наставата, пред сè, е процес на поучување и учење меѓу кои постои интеракциска поврзаност. Таа е социјален процес и спој на социјални односи во кој низ интеракцијата ученикот се субјективизира и еманципира и ја развива својата комуникативна компетенција. Winkel во духот на своето учење заклучува дека

наставата и поучувањето и учењето како нејзини составни делови се процеси на комуникација;

-нагласувајќи го сфаќањето за поучувањето како насочување на ученикот и помош, а не диригирано раководење, Schulz, Klafki и Winkel се согласни дека наставата како отворен, сложен и повеќеслоен систем нема единствена теориска основа напротив, заради перманентно подобрување, постојано се менува и надоградува.

* * * * *

На крајот од проучувањето на теориските основи на комуникацијата, ја почувствувавме потребата од поконкретно и попрецизно определување на основните теориски постулати на наставната комуникација. При тоа дојдовме до сознанијата дека сложениот наставен феномен и комуникацијата во неа има широк разгранет корен кој со своите делови навлегува во другите науки како социолошки, кибернетски, психолошки и дидактички теории.

Теориската заснованост не е строго диференцирана туку меѓусебе испреплетена како голем лавиринт, па тешко можат да се определат строгите граници меѓу одделните научни теории. Теориските компоненти на комуникацијата во наставата се богати

и разновидни. Сосема со право, можеме да заклучиме дека не постои единствена теорија на комуникација во наставата. Но се согласивме со синтагмата

"Ништо не е толку практично како добрата теорија"!

4. КОМУНИКАЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ

Основното училиште како главен носител на општото воспитание и образование има посебно место во воспитно-образовниот систем кај нас. Училиштето е современа педагошка заедница во која се планираат, координираат и реализираат програмските содржини со кои се стекнува знаење, се поттикнува развојот на личноста со цел да се потпомогне вклучувањето на ученикот во општествениот живот во средината во која се наоѓа и истовремено го подготви за идниот живот. Овде не се стекнува само знаења туку се подига здрава, хумана, образована, критичка и творечка личност. Во тој контекст, цитираме: "Училиштето е екосоцијален состав во кој се раѓа колективен ум по пат на рамноправен дијалог по принципот на сите со сите и за сè".¹²⁴

Како најорганизирана воспитно-образовна институција, својата педагошка активност ја реализира низ повеќе облици како што се наставата (редовна, дополнителна, додатна, изборна, факултативна, продолжителна) како и низ слободни активности и општествено корисна и производна работа. Наставата посебно

¹²⁴ A. Bežen –F. Jelavic-N. Kujundžić-V. Pletenac, Oslove didaktike, Školske novine, Zagreb 1991g., s. 110-112

редовната настава како основна дејност на училиштето претставува најорганизиран и најсистематски начин на реализирање на основните задачи на воспитанието и образованието во смисла на усвојување на знаења, вештини и навики.

4.1. НАСТАВАТА КАКО КОМУНИКАЦИСКИ ПРОЦЕС

Во контекст на предметот на нашето истражување, почувствувавме потреба да ја објасниме суштината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата. Третманот на комуникацијата во наставата, уште на почетокот го наметна прашањето за определување на поимот настава. Во литературата што ја консултиравме во врска со ова прашање сретнавме повеќе определби. Едната која ја прифативме ги нагласува атрибутивните карактеристики на наставата. Имено наставата плански и организиран воспитно-образовен процес.¹²⁵ Како образовен процес, наставата е акт на пренесување и усвојување на знаења, умеења и навики.¹²⁶ Со образованието во наставата се опфатени оние ментални процеси кои се однесуваат на когнитивните аспекти на воспитанието на личноста. Како таков, образовниот процес влегува во рамките на воспитанието и е негов составен дел. Од друга страна, воспитанието во потесна смисла на зборот е процес на изградување афективните и

¹²⁵ V. Poljak, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1991, c.188

¹²⁶ V. Poljak, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1991, c.126

психомоторни способности на личноста. Образованието и воспитанието, интегрирани во целина, претставуваат единствен процес на воспитание кој може да се планира и организира низ формата на настава. Затоа говориме за воспитанието во поширока смисла на зборот како процес на изградување и самоизградување на афективните, когнитивните и психомоторните аспекти на развојот на личноста. Воспитанието, следејќи го овој правец на мислата, се определува како вкупност од педагошки влијанија насочени кон формирање на една личност, односно "воспитанието е систем на активности, дејности и процеси во кои неговите субјекти во интеракцијата и комуникацијата го планираат, организираат, реализираат, вреднуваат и насочуваат целокупниот развој на секоја личност во нејзина потполна диференцијација и интеграција оспособувајќи ја за живот во заедницата на луѓе".¹²⁷

Од погоре изнесеното, можеме да заклучиме дека станува збор за процес во кој истовремено течат процеси на пренесување и усвојување на одредени сознанија, процеси на активност на нејзините учесници и нивните меѓусебни влијанија. Ваквите определби се во тесна врска со суштината на поимот комуникација во наставата. Затоа ќе се согласиме дека "воспитната активност е комуникациски процес во кој субјектите меѓусебе влијаат, сè со единствена цел - развој на воспитаникот".¹²⁸ Според тоа, воспитанието е облик на меѓучовечка комуникација во која се реализира тесна интеракција насочена кон единствената цел - развој на човековата индивидуа.

¹²⁷ V. Poljak, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1991, c.138

¹²⁸ P. Mandić-N. Gajanović, Psihologija u službi učenja i nastave, Grafokomerc Tujnić, Lukovac 1991, c.68

Во таа насока, Jelavić заклучува : " нема воспитание надвор од меѓучовечките односи и взаемност во однесувањето".¹²⁹ Аналогно на тоа дека воспитанието и образованието се процеси на меѓучовечка комуникација со интеракциски односи меѓу субјектите, може да кажеме дека во наставата како воспитно-образовен процес постои комуникација и тече комуникацискиот процес. Во таа смисла, низ воспитно-образовната комуникација се пренесуваат и стекнуваат знаења и се развива личноста.

Од друга страна, ја прифативме определбата во која поимот настава се определува со помош на нејзините составни компоненти. Имено, наставата е единствен процес на поучување и учење. Поучувањето и учењето меѓусебе се поврзани и условени. Од сознанието дека низ наставниот процес тече комуникацијата, произлегува дека и поучувањето и учењето се процеси на комуникација.

Под поимот поучување на наставникот, се подразбира посредна или непосредна помош на ученикот во текот на учењето. Кога поучувањето тече со непосредна помош од наставникот, тогаш наставникот и ученикот се наоѓаат во директен контакт. Ваквото поучување е директно поучување и е определено од однесувањето на наставникот. Наставникот кој директно поучува:

- секогаш настојува иницијативата да ја има во свои раце;
- е извор на информации;
- определува што и како ќе се работи;
- строго ја артикулира односно шематизира наставата;

¹²⁹ F.Jelavić, Didaktičke osnove nastave, Naklada Slap, Jastrebarsko 1995, c.99

- ја контролира дисциплината и за тоа има свој систем на постапки и мерки;
- ги контролира резултатите (успехот) - ја оценува работата на учениците.¹³⁰

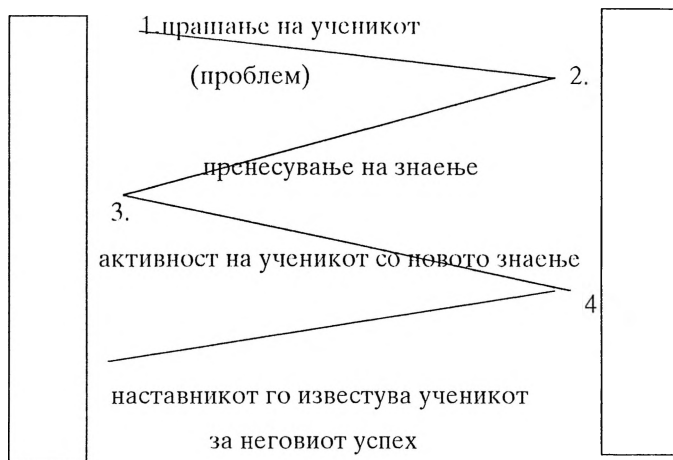
За овој вид поучување е карактеристична секундарната комуникација, во која иницијативата и прашањата се на страната на наставникот (оној кој знае) а одговорите на страната на ученикот. Говорната активност на наставникот е обемна и долготрајна, затоа оправдано се говори за асиметрична комуникација меѓу наставникот и ученикот.

Посредното поучување е индиректно и подразбира посреден однос наставник - ученик. Овде, во интеракцијата меѓу наставникот и ученикот, постои примарна комуникација (прашува оној кој не знае а одговара оној кој знае и умее). Ваквата комуникација е поттикната од љубопитноста и интересите на ученикот. За разлика од претходната, станува збор за симетрична комуникација во која е одстранета доминацијата на кој и да е субјект (било наставник, било ученик) во наставата. Таа е избалансирана.

Поучувањето во наставата е функционално поврзано со учењето. Учењето на ученикот зависи од поучувањето од страна на наставникот, но и ефикасноста на поучувањето е условено од учењето на учениците. Поучувањето е успешно ако стане непотребно односно да премине во учење. Од своја страна, учењето како процес на релативно трајно менување на личноста

¹³⁰ К. Поноски, Психолошки основи на современата настава, Просветно дело, Скопје 1997, с.140-142

на ученикот и негова акултурација во системот на настава, подразбира двонасочна интеракциска комуникација меѓу наставникот и учениците. Двонасочниот комуникациски карактер на учењето во наставата шематски го прикажува Фурлан,¹³¹ при што поаѓа од ученикот (Слика 9).



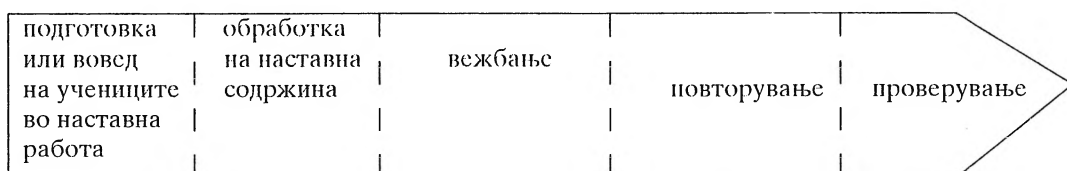
Сл.9 Шема на процесот на учење според Фурлан

Затоа слободно ќе речеме, процесот на учење е темел на наставната работа. Преку учењето се усвојуваат нови содржини, знаења, вредности и ставови, односно процесот на учење е процес на пренесување на информации. Ако последното тврдење го споредиме со општата дефиниција на поимот комуникација во која за комуникацијата се говори како за процес на пренесување на информации, тогаш дефиницијата на поимот на комуникација со дефиницијата на поимот на учење се среќава на две нивоа: при зацврстување на постојните навики и при елиминирање на

¹³¹ I.Furlan, Učenje kako komunikacija, PKZ, Zagreb 1967g., s.176

постојните навики и иницирање на процес на учење во смисла на менување на навиките.

Досега говоревме за два аргумента кои ја објаснуваат суштината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата. Третиот аргумент е содржан во наведените дефиниции, и пред сè, укажува на наставата како процес односно процес на заеднички активности на нејзините учесници. Тоа со други зборови значи дека процесот на настава како и секој друг процес има почеток, тек на движење, завршеток, субјекти кои го реализираат, влез и излез, технологија, вредности, готов производ (образование). Исто така овој процес е доста сложен, континуиран, динамичен и претставува систем на последователни воспитно-образовни активности прилагодени на психофизичките способности на учениците. Да се запознае сложеноста на тој процес во сите негови делови значи да се запознае неговата структура, нагласува Полјак (Сл.10).¹³²



Сл.10 Структура на наставниот процес според Полјак

Како што може да се види од сликата, структурните елементи на наставниот процес се интегрираат sukcesивно и симултано со што целиот тој процес станува динамичен и многу

¹³² V.Poljak, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1991g., s.50

сложен. Секоја етапа е определена со четири карактеристики кои се јавуваат истовремено и се комплементарни. Полјак прецизно ги определува при што ги наведува елементите по хомогени групи. "Организациски или дидактички компоненти: подготовка, воведување, поставување на проблем, собирање на материјал, обработка, изведување на работа, вежбање, повторување, проверување, оценување. Сознајни елементи: набљудување, анализа, синтеза, мислење, планирање, пронаоѓање, набљудување, средување, систематизирање, споредување, заклучување. Психолошки елементи: израз, јасност, мотивација, доживување, сфаќање. Методички елементи: изработка, извештај, излагање, објаснување, корегирање."¹³³ Сознајните, психолошките и методичките елементи се микроелементи во микроструктурата на секоја етапа од наставниот процес, истакнува авторот. Овие карактеристики упатуваат на управување со организацијата и артикулацијата на наставниот процес од препаративна до верификативна фаза.

Првата етапа во наставата е подготовка. Основна цел на подготовката е создавање поволни објективни и субјективни услови за натамошен тек на наставата. Тоа значи дека подготовката зависи од она што следи и заради што се врши. Ако оваа функционална поврзаност се занемари, тогаш етапата на подготовка може да добие карактер на формален и изолиран наставен степен со што нејзината цел ќе се промаши, нагласува авторот. Прецизирањето на подготовката се однесува на

¹³³ V. Poljak, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1991 g., s. 52

материјално-техничката, сознајната, психолошката и методичката страна на наставата.Подготовката на наставните средства, помагала, материјал за работа, поделба на учениците се однесува на материјално-техничкиот аспект. Од сознаен аспект во текот на подготовката, потребно е учениците да се информираат за тоа што ќе се работи, со кои содржини ќе се запознаат, која проблематика ќе се проучува. Психолошкиот ангажман и мобилизираност на учениците, мотивирањето, развојот на активности, поттикнување на интересот и љубопитноста се однесува на психолошкиот аспект на подготовката. Методичката страна е битна во однос на осмислувањето на наставните стратегии и технологијата на наставна работа. Добриот почеток значи сигурен пат кон успехот. Заради тоа секогаш треба да се има во вид дека воведната етапа не може да се нормира за сите ситуации подеднакво бидејќи работата што следи е различна, обработка на нови содржини или вежбање или повторување. Од друга страна, наставата сфатена како процес на заедничка активност на наставникот и ученикот подразбира вклучување на учениците во препаративната, подготвителна етапа. Досегашните емпириски сознанија покажаа дека учениците најмалку се вклучуваа во оваа етапа. Тие се наоѓаа на позицијата на објект и го реализираа она што другите за нив го планирале. Непознавањето на планот е препрека за мотивацијата. Ако сега ја набљудуваме низ призмата на комуникацијата, сосема јасно се гледаат карактеристиките на еднонасочна, директивна и авторитарна комуникација. Наспроти тоа директното вклучување

на учениците во планирањето и подготовката во смисла на тоа што и како ќе се работи, битно ја менува позицијата на ученикот. Активноста на ученикот во подготовката на наставата му овозможува да се запознае со целта на работата што ќе го мотивира истата да ја постигне. Ученикот станува субјект кој ја прифаќа одговорноста во работата а низ заедничката работа со наставникот ја развива меѓусебната доверба. Ваквиот начин на подготовка обезбедува поголема ефикасност во наставата и придонесува за достигнување индивидуален максимум. Со оглед на тоа што учениците пред себе ја имаат целата програма која треба да ја совладаат, кај нив тече непрекинато процесот на примарна комуникација што води кон воспоставување на континуирана рамноправна двонасочна комуникација.

Обработката на новите наставни содржини е доминантна активност во редовната настава. Полјак¹³⁴ смета дека оваа етапа е една од темелните структурни компоненти на наставниот процес од кој во поголема мера зависи успехот во наставата. Целта која овде се поставува е усвојување на нови знаења односно збогатување на знаењата со потребната материјално-техничка база со бројни сознајни, психолошки и методички елементи. Поаѓајќи од целта, основната задача на оваа етапа е усвојување на одредена количина на нови факти и генерализации во потребната ширина и длабочина. Процесот на обработка на нови содржини поминува низ тријадата набљудување, мислење и практика како што впрочем тече сознајниот процес. Во таа смисла, Јелавиќ објаснува

¹³⁴ V. Poljak, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1991, s. 115

"стекнувањето на знаења, многу често не може да се заснова на искуството на учениците. Во тој случај, наставникот ќе оди кон тоа да пронајде подлога во постојното искуство на учениците за презентација на новите содржини. Врз таква основа содржините ќе се доближат до учениците. Доколку не постојат ниту приближно искуствени корелати, тогаш наставникот ќе користи разни начини на визуализација (цртежи, слики, филм, модели, компјутер, графички прикази и шеми). Меѓутоа она што ученикот ќе го види секогаш ќе мора да го изложи и мисловно обработи (враќање кон апстрактното). Таквите содржини, кои како *џојнови* ги изнесува наставникот, мора добро да се структурираат и поврзат со искуството на учениците, па и да се визуализираат за да може ученикот полесно да ги прими и преработи".¹³⁵ Бидејќи фактите се поединости од објективната стварност, за ученикот во процесот на настава е посебно важно да ги усвојува од примарни и адекватни извори. На овој начин, фактите се евидентни, очигледни и презентативни и ученикот ги доживува емоционално и интелектуално. Со знаењата се опфатени и генерализациите. Затоа потребни се соодветни дидактички постапки, каде со посредство на мисловните операции, ќе му помогнат на ученикот да го сфати. Од тука, стекнувањето на знаења е континуиран процес во кој постои дијалектичен однос меѓу фактите и генерализациите.

Очекуваниот резултат од оваа етапа е усвојување на знаења што подразбира прецизно определување на димензиите на

¹³⁵ F. Jelavić, Didaktičke osnove nastave, Naklada Slap, Jastrebarsko, 1995, s. 69-70

знаењето но и негово градуирање. Димензионирањето на знаењето во широчина и длабочина се однесува на квантитетот на факти кој ќе биде доволен за напредување на ученикот до генерализирање односно нивно структурирање во систем. Градуирањето се однесува на постапност во количината на информациите и темпото на усвојување на фактите и генерализациите. Во таа смисла, градиурањето претставува синхронизација и интеграција на димензиите на знаењето.

Успехот во обработката ќе биде поголем доколку е извршен правилен избор на облици, објекти, средства иметоди односно се примени адекватна наставна стратегија. Исто така успехот ќе се обезбеди со постојано следење на напредувањето на Ученикот во усвојувањето на содржините. Постапеноста на оваа етапа ја наметнува улогата на наставникот како извор на знаења, со што доминира неговата активност. Ученикот се наоѓа во улога на слушател. И уште ако изостане повратната информација од ученикот, наставникот ќе ја реализира наставата на слепо, во темнина. Со други зборови, комуникацијата меѓу нив се движи во една насока и претежно вербално. Но, поаѓајќи од фактот-ученикот е рамноправен актер во наставниот чин, тоа подразбира активно вклучување во оваа етапа од наставата, прифаќање на неговите искуства, ставови и мислења. Заедничкиот напор на ученикот и наставникот во усвојувањето на нови содржини со адекватен избор на наставни стратегии и техники, буди желба за нови сознанија и обезбедува услови за развој на творечките

потенцијали на ученикот, се разбира низ демократски обликувана комуникација.

Етапата на вежбање има за цел развивање на вештини, навика и способности. Со вежбањето се остварува функционалната задача во наставата-развивање на работни способности. Развојот на способностите е тесно поврзан со факторот-вежби. Според тоа, со цел човекот да стекне работни способности за одредена активност, мора претходно да вежба.¹³⁶ Во таа смисла, вежбањето како систематски и организиран процес во наставата, во целокупниот наставен процес има карактер на релативно самостојна наставна етапа, истакнува Полјак. Вежбањето е застапено во сензорното, практично, изразно и мисловно подрачје затоа што во основа е ориентирано на употреба на знаењата. Тоа значи дека вежбањето е претходник на обработката и е своевиден дел од неа затоа што го прекодира знаењето и го пренасочува сознанието. Резултат на вежбањето се вештините и навиките, а за тоа е потребен цврст и валиден когнитивен темел. За успех во вежбањето значајна улога има инструктажата за што Полјак вели: "Инструктажата се состои во тоа што наставникот најпрво поред учениците ја демонстрира активноста, по потреба, повеќе пати, со цел учениците да го запознаат таканаречениот модел на активност. При демонстрирањето, наставникот ја анализира активноста со цел учениците да се запознаат со поедини операции како нејзини составни елементи издвојувајќи ги тешките делови на кои

¹³⁶ V. Poljak. Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1991, s. 124

посебно ги предупредува учениците, ја опишува нејзината надворешна страна, ги образложува поедините постапки, споредува некои постапки со слични активности, ги синтетизира поедините операции во целосната активност, ја објаснува суштината на самата активност од аспект на потребите на општествената практика. Накратко, со инструктажата, учениците се запознаваат со активноста во сите нејзини делови И во целост".¹³⁷ Процесот на вежбање се одвива во три фази: почетна, средишна и завршна. Почетното односно воведното вежбање е момент кога ученикот, прв пат, самостојно пристапува кон изведување на активноста врз основа на примерот од наставникот. Основното вежбање е континуирано повторување на активноста чиј резултат е стекнување на вештини и способности. Завршното вежбање оди кон формирање на навики односно автоматски изведување на активностите. Од тука, само по себе се наметнува сознанието дека вежбањето го става ученикот во активен однос, мобилизирајќи ги сите аспекти на неговата личност. Тоа не значи дека ученикот не е активен уште при инструктажата. Затоа учте еднаш ќе се навратиме на неа. Имено, бидејќи демонстрирањето на активноста е проследена со говор, со упатства наставникот ги поттикнува учениците на прашања со кои се решаваат дилеми и се објаснува непознатото. Низ разговор, наставникот го насочува нивното внимание. Значи во инструктажата, ученикот не се наоѓа на позиција на оној кој само *слуша и гледа*. Ученикот чита, пишува, зборува со што ги прифаќа и преработува информациите.

¹³⁷ V. Poljak, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1991, s. 126

Затоа тежиштето на инструктажата не е само на наставникот туку и на ученикот. Од тука, цениме дека вежбањето во својата суштина создава можности за дијадична комуникација која се движи во две насоки, од наставникот кон ученикот и од ученикот кон наставникот.

Повторувањето е етапа која временски следи по обработката и има за цел трајно задржување на наученото. Со повторувањето на содржините во свеста се создава траен систем на факти и генерализации односно се постигнува трајност на знаењата. Повторувањето е во функција на организирањето и рационализирањето на наставната работа затоа што овозможува поврзување на претходно усвоеното градиво со она што после тоа ќе биде усвоено. Затоа мора добро да се организира и изведе. Постојат повеќе видови повторувања. Во однос на распоредот, повторувањето може да биде континуирано и дистрибуирано. Од аспект на обемот на опфатени наставни содржини, се говори за фрагментарно, тематско и комплексно. Со оглед на квалитетот, повторувањето се јавува во продуктивен и репродуктивен вид. Репродуктивното повторување се однесува на репродуцирање на содржините без било какви промени. Затоа самиот чин на повторување станува пасивен, формален и механички. За продуктивното повторување карактеристични се мисловните активности кои се движат од синтеза, споредување, систематизација до решавање на проблеми.

Имајќи го ова во вид, со право можеме да констатираме дека со повторувањето се означуваат активности со кои се тежи кон

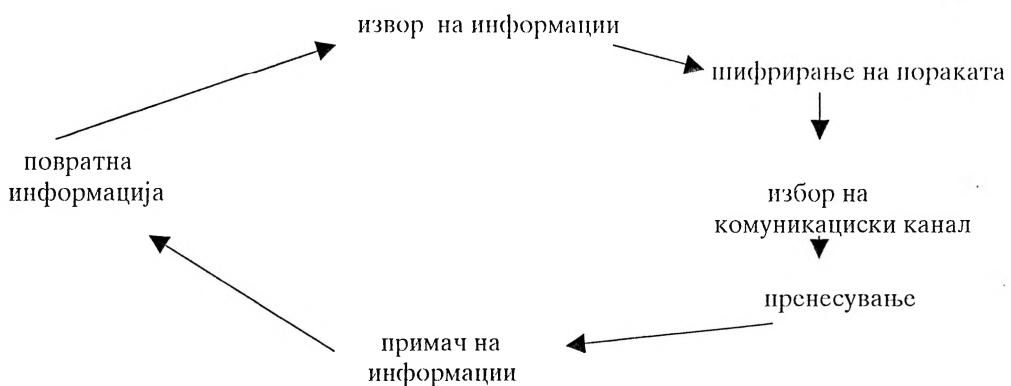
обновување односно освежување на сеќавањето на она што претходно го знаеме. Повторувањето има интеракциски, коакциски и автоакциски карактер во зависност од тоа кои се субјекти се вклучени во тој процес. Тоа со други зборови значи дека комуникацискиот процес се проткајува и низ оваа етапа од наставата.

Проверувањето има посебно место во структурата на наставниот процес. Проверувањето има за цел да утврди како се остварени задачите во наставата односно какви промени настанале во однесувањето на ученикот. Проверувањето може да биде вербално, текстуално, манипулативно, техничко. Во суштина, проверувањето имплицира активност на наставникот и на ученикот. Иако наставникот насочува и упатува, во оваа етапа од наставата ученикот е активен учесник во комуникацијата. Овде, всушност во средиште се наоѓа ученикот, па поголем дел од активностите ги извршува тој. Комуникациската активност во етапата на проверување го менува текот на комуникацијата. Во улога на испраќач на информации, ученикот го информира наставникот за решението на задачата односно одговорот при што наставникот се наоѓа во улога на реципиент. Кога наставникот ќе го информира ученикот за точноста на задачата, улогите се менуваат па наставникот сега е испраќач на информации а ученикот е во улога на реципиент.

Да резимираме: за реализација на наставата во еднаква мера се подготвуваат и наставникот и ученикот, секој од аспект на своите компетенции. Со самиот процес на подготовка започнува

процесот на обработка на новите наставни содржини. Самата подготовка е активен однос на субјектот кон новите сознанија и отвореност за нови искуства и очекувани промени во однесувањето. Ова наведува на сознанието дека обработката на хетерогени содржини ќе биде различна во зависност од специфичностите на самото градиво. Заедничката подготовка и обработка на содржините подразбира активна позиција на ученикот во етапите на вежбање, повторување и проверување. Активноста на ученикот во сите етапи од наставата и заедничката работа со наставникот носи обележје на социјално-интеракциска, двонасочна, демократска и соработничка комуникација.

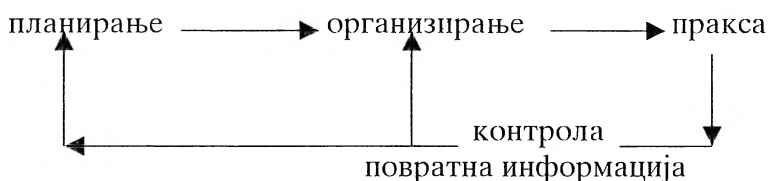
Затоа да се говори за процесуалниот аспект на наставата значи да се говори за одредени законитости во наставата. Доколку се навратиме на определбата дека наставата претставува оптимален комуникациски процес, дотолку тоа значи дека наставата мора да ги почитува комуникациските законитости. Од тука се наметнува сознанието дека наставата претставува процес на комуникација во кој се пренесуваат и усвојуваат информации (Сл.11).



Сл.11 Модел на комуникација во наставата

Како што може да види од слика 11, од изворот на информации, низ комуникацискиот канал, информацијата доаѓа до примачот. Откако ќе ја усвои (преработи, сознае) испраќа повратна информација до изворот. Овде станува збор за однос емитер-рецептор, каде емиторот е извор на информации (во наставата тоа е наставникот, учебникот или некој друг медиум) а во улога на рецептор е ученикот кој ги прима емитираните податоци. Откако ќе ги преработи односно усвои испраќа повратна информација до наставникот. Суштината на повратната информација е содржана во односот извор-емитор и примач-реципиент односно во следењето на преносот на количината на емитираната информација на релација извор-примач. Патот на движење и пренос на информациите е означен со насоката на стрелките. Ако гледиштето од овој агол го интегрираме односно корелираме со сознанието дека наставата претставува процес кој поседува одредено ниво на организација на активности тогаш анализата на наставата како систем е сосема оправдана. Ова ќе го аргументираме со фактот дека интегрален дел на наставниот систем се поучувањето и учењето кои сами по себе се процес на управување. Второ, карактеристиките (сознајна, психолошка и методичка) на наставата упатуваат на управување во сите нејзини елементи. Управувањето со наставниот систем во сите фази се однесува на планирањето, организирањето и верификацијата на наставниот процес. Овие три компоненти имаат соодветно место во наставните етапи. Подготовката го имплицира планирањето на работата. Обработката и вежбањето се однесуваат на

организирањето и реализирањето на работата. Во повторувањето започнува фазата на контрола. Верификативната компонента е застапена во фазата на проверување(Сл.12).



Сл.12 Управување во наставата според Подкрајшек

Подкрајшек објаснува "планирањето на целите и задачите ја означуваат почетната фаза на управувањето. Втората фаза на процесот на управување е во етапата на организирање и практична реализација. Завршната фаза на управувањето е всушност контрола на постигнатите цели која се остварува со добиената повратна информација. Уште ако се има во вид тоа дека секој систем кој е организациски поставен подразбира и во себе вклучува структура, варијабли, информации и функции",¹³⁸ тогаш наставата ги исполнува сите услови да биде сфатена како систем на управување. Со други зборови тоа значи дека наставата е систем со кој се управува, составен од подсистем кој управува (наставникот) и подсистем со кој се управува (ученикот). Структурата на наставниот систем е одбележана со низа елементи како квалитативни и квантитативни податоци за учениците, избор на наставни содржини, методи и облици на работа, определени цели како план за остварување на одредена работа. Затоа треба да се утврди иницијалната (влез) и финалната (излез) состојба низ

¹³⁸ R.Podkrajšek,Regulacijski koncept nastave, Školska knjiga,Zagreb 1984, s.28-49

конкретен показател како што е повратната информација. Структурата на системот на управување всушност ја претставуваат елементите, половите (влез и излез на информацијата) и меморијата. Елементите се основа на процесот на преработка на информацијата, половите се однесуваат на условите и последиците од преработката, а меморијата е процесот на мислење и ретенција на одредената содржина. Во таа смисла, говорејќи за структурата на наставниот систем како систем на управување, треба да се истакне дека нивото на управување во наставата влијае на нејзините подсистеми (наставник и ученици). Карактеристиките на тоа управување се содржина на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата. Така линераното управување создава крут систем, систем со недоволна еластичност. При тоа наставникот се наоѓа во средината, упатува, ја планира, концепира и организира работата, иницира и бара одредени активности. Со тоа наставникот го доведува во прашање развојот на ученикот во смисла на самостојна, активна, независна и самоактивна творечка личност. Комуникацијата е директивна, авторитарна и еднонасочна. Намалувајќи го степенот на авторитарност, низ слободен и толерантен пристап кон ученикот, наставникот создава услови за самоактивност, независност и самостојност со што го позиционира ученикот како субјект. Комуникацијата меѓу нив е слободна, недирективна, двонасочна, демократска и координирана. Секој систем е составен од варијабли. Варијаблите се мерливи величини кои имаат нумеричка

вредност.¹³⁹ Во наставата како систем на управување како подлога на варијаблите се зема коефициентот на интелигенција, нивото на усвоеност на знаења, вештини и навики. Овде свое место наоѓа процесот на регулација. "Регулацијата е еластичен облик на управување со системите и се темели на квантитативни показатели".¹⁴⁰ Имено, врз основа на податоците (позитивни или негативни повратни информации од учениците) се концепира нов пристап во обработка на некоја содржина од аспект на корекција во облик на упатства, сугестии, препораки или понаку речено се регулира наставата. Улогата на средство за регулација ја има повратната информација.

Информациите и нивниот пренос меѓу подсистемите (наставник и ученик) во наставата се определени од целта, средствата, методите, формите и организацијата на работата и вреднувањето. Функцијата го определува текот на процесот на управување во смисла на промена на логичкиот редослед на етапите на наставата како и промена на методите, средствата, техничките помагала. Друг основен елемент на управувањето е програмата за управување. Таа се однесува на редоследот на претходно утврдени влијанија. Во наставата програмата за управување се однесува на разработен систем на одбрани методи и форми на работа, средства и технички помагала.

Во структурата на процесот на управување значаен елемент е целта на управувањето. Во таа смисла, целта на управувањето во наставата е планираната состојба кон која се тежнее и се однесува

¹³⁹ R.Podkrajšek, Regulacijski koncept nastave, Školska knjiga, Zagreb 1984, s.30

¹⁴⁰ исто

на усвојување и можност за примена на воспитно-образовните содржини, развивање на способности, формирање на вештини, навики и ставови.

Да резимираме: Наставата претставува специфичен систем на управување со преносот и усвојувањето на информациите. Во таа смисла, управувањето во наставниот процес треба да се проучува интердисциплинарно имајќи ја во вид кибернетиката, теоријата на комуникација, новите теории на учење како и дидактичките доктрини за самостојна и истражувачка работа на ученикот. Од тука управувањето треба да се сфати во смисла на ослободување на потенцијали на ученикот и насочување кон творештво. Така во прв план се става ученикот со сите свои карактеристики, психофизички особини, а наставната работа се прилагодува на неговите потреби и можности. Со тоа се исполнуваат сите предуслови за слободна, демократска, соработничка, двонасочна комуникација меѓу наставникот и ученикот во наставата.

На крајот од оваа анализа, цениме дека кажаното е доволно за да се сфати *суштината и реалноста на наставната комуникација во релацијата наставник - ученик.*

4.2. ФУНКЦИИ НА КОМУНИКАЦИЈАТА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ ВО НАСТАВАТА

Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата има одредени функции. Во литературата сретнавме повеќе обиди за нивно определување. Ќе се задржиме на некои од нив.

Б.Ф.Ломов¹⁴¹ определил три функции на комуникацијата: информативна - која се изразува преку примање и предавање на информации во богати и разновидни форми и варијанти; регулативна - која се реализира како "регулација" на поведението, саморегулација, самоконтрола и самооценка во однесувањето меѓу комуникаторите, формирање на цели, мотиви и програми на поведение, дејства и однесување и афективна, при која на преден план се емоциите акцентирајќи ги тесната поврзаност и детерминираност во комуникацијата, реакциите и однесувањето.

А.В.Мудрик¹⁴² разликува четири функции: нормативна (усвојување на нормите на социјално однесување), сознајна (комуникацијата како сознаен процес), емоционална (комуникацијата како афективен процес) и актуелизирачка (комуникацијата како процес на формирање на личноста на ученикот).

¹⁴¹ Л.Димитров-С.Чернев-Ж.Атанасов-Т.Бижгов, Теорија на възпитанието, Аскони, Софија 1994, с.128

¹⁴² М.Белова-Н.Бояджиева-Г.Димитрова-К.Сапунджиева, Теоретични основи на възпитанието, Веда Словска, Софија 1997, с.190

Според Г.Димитрова¹⁴³ наставната комуникација има повеќе функции како информативна, когнитивна, нормативна, проективна, емоционална, актуелизирачка, креативна, оценувачка, контролирачка, корегирачка, стимулативна, перцептивно-дијагностичка. Наставната комуникација како процес на размена на мислења, оценки, различни погледи на свет, остварува информативна функција. Когнитивната (сознајна) комуникацијата се остварува преку сознанието низ кое се изградува погледот на свет, се формираат погледи и убедувања и очекувања спрема образецот на реалниот свет. Комуникацијата е важен механизам преку кој учениците ги усвојуваат општествените норми и вредности на однесување со што ја врши нормативна функција. Комуникацијата го проектира процесот на прогноза и формира содржина и технологија на воспитните дејности заради поголем успех во воспитанието и самовоспитанието. Низ комуникацискиот процес се формираат чувствата, се изградува и афирмира личноста на ученикот при што доаѓаат до израз квалитетите, способностите и културата на самата личност на ученикот. Креативната функција ја остварува низ можноста за творење при социјална перцепција односно воспоставување контакти и управување и контролирање на сопственото однесување. Исто така, наставната комуникација има и оценувачка функција која се појавува низ дејствувањето на оценките и мислењата за квалитетите, ориентациите и однесувањата во комуникацискиот процес. Во конативна смисла,

¹⁴³ Г.Димитрова, Педагогическото общување при възпитателния процес, Всада Словена, София 1996, с.81-83

функцијата на наставната комуникација е поврзана со индивидуалниот стремеж на личноста кон определени објекти. Контролирачката функција ја реализира како своевидна контрола на позицијата, активностите и однесувањето на ученикот, а корегирачката, преку дејствување на убедувања, оценки и мислења на наставникот врз погледите, претставите и оријентацијата кај учениците. Наставната комуникација има влијание на оценките и мислењата врз желби, потреби, активности на ученикот со што ја остварува својата стимулативна функција. Перцептивно-дијагностичка функција на комуникацијата во наставата се изразува преку изградување на сопственото "Јас" во личноста на ученикот, неговата состојба и внатрешно доживување.

Анализа на обидите за определување на функциите на комуникацијата не упати на следново:

- комуникацијата меѓу наставникот и учениците во наставата има информативен карактер (учениците добиваат најразновидни информации од науката, уметноста, техниката и технологијата, литературата и сите општествени достигнуања;
- е со конативен карактер, преку комуникацискиот однос учениците добиваат сознанија за светот што ги опкружува и случувањата во него;
- комуникацијата меѓу наставникот и учениците е афективно обоена. Низ самиот процес учениците ги искажуваат своите чувства и ги разменуваат со наставникот;

- е регулатор на целокупниот наставен процес, не само на образовниот дел туку и на воспитниот;
- е фактор во развојот на личноста зашто низ комуникацијата се создаваат услови за социјализацијата на личноста (почитување на другите), истовремено овозможува индивидуализација затоа што се придава значење на индивидуалните разлики, способности и мотиви. Низ процесот на комуникација, секоја ученикова индивидуа има можност да ги изрази сопствените ставови и вредности, убедувања, да го изрази сопственото јас, но и истите да ги формира во комуникациски односи;
- низ процесот на комуникација ученикот партиципира како субјект: го развива вербалното изразување, го збогатува речникот, формира позитивни карактерни особини како доследност, самодоверба, самопочит, храброст во искажувањето на сопствените ставови и мислења;
- го вежба невербалниот израз и го усогласува со вербалниот;
- преку комуникацијата се добиваат сознанија за постигањата на учениците. Доколку не ја реализира ова задача, наставната комуникација би била цел сама за себе.

Во таа смисла заклучивме: *функциите на комуникацијата произлегуваат од самата суштина на комуникацијата меѓу наставниците и учениците во наставата. Во ита смисла, говориме за две основни функции, информативно-когнитивна и интеракциско-афективна.*

5.ФАКТОРИ ЗА УСПЕШНА НАСТАВНА КОМУНИКАЦИЈА

5.1.НАСТАВНИКОТ - ФАКТОР ЗА УСПЕШНА КОМУНИКАЦИЈА

Еден од субјектите во интерперсоналната комуникација во наставата е наставникот. Наставникот, всушност, претставува посебна категорија на воспитувачи, кои преку подготовките и школувањето, се оспособиле интегрално за воспитно-образовна работа.¹⁴⁴ Како квалификувано и стручно оспособено лице, дидактичко-методски ја обликува наставата и го насочува развојот на учениците. Во таа смисла, текот и квалитетот на наставната комуникација директно зависи од неговата личност, стил на однесување и однос со учениците.

Една од насеопфатните дефиниции на личноста е онаа на Олпорт во која авторот укажува дека "личноста е динамична организација на оние психолошки системи во индивидуата кои го детерминираат нејзиното однесување и менување". Сепак не постои сеопфатна дефиниција на личноста која ќе може да ја објасни целата сложеност и разновидност на личноста на наставникот. Напротив, треба да се има во вид дека својствата на

¹⁴⁴ S.Krnjajić,Značaj interpersonalnih odnosa u nastavi,Zbornik16,Instiut za pedagoška istraživanja, Beograd1983,s.88

наставникот се манифестираат низ различни видови однесувања. Затоа не треба да се проценуваат како цврсти категории туку како рамковни ориентации кои произлегуваат од неговата секојдневна работа и однесување. Меѓутоа излагањето на личните својства е оправдано ако претставуваат предуслови и се претпоставки кои произлегуваат од модификацијата на однесувањето, одлуките, улогите, воспитната, дидактичка и практична работа во училиштето а не како што однапред е замислено и концепирано. Тоа значи дека расправата по овој проблем е оправдана доколку има за цел менување на неговото однесување, одлуки, улоги, педагошка и практична работа во посакуваниот правец.¹⁴⁵ Во таа смисла, личноста на наставникот е определена како организација на особини, формирани во меѓусебното дејствување на средината и индивидуата. Особините и квалитетите на личноста на наставникот се поделени во четири групи. Првата група ги опфаќа човечките квалитети како дружељубивост, љубезност, хуманост. Втората група се однесува на неговата стручност. Педагошко-методските способности како добро предавање, објаснување, објективност, мотивирање ја сочинуваат третата група. Четвртата група се однесува на физичките квалитети како пријатен глас, израз на лицето, физички изглед. Во тој контекст поблиску се определени педагошките својства на наставникот и тоа: својства кои се однесуваат на личноста, својства кои се однесуваат на дидактичко-методските способности и организациско-комуникациски својства.

¹⁴⁵ B.i J.Đorđević,Učenicí o svojstvima nastavnika, Prosveta, Beograd1988,s.31

Затоа што ентузијазмот, педагошкиот ерос и организациските способности кои треба да ги пренесе на учениците, обезбедуваат успех во наставата.¹⁴⁶ Во една од најчесто цитираните студии за преференциите на учениците од аспект на различните облици на однесување на наставникот, A.Jersild утврдил дека учениците многу ги сакаат наставниците кои ги поседуваат следниве својства:

- човечки квалитети: љубезност, веселост, природност, друштвеност, добро расположение и смисла за хумор;
- квалитети кои се однесуваат на ставот на наставникот кон дисциплината: да е фер, праведен постојан, дисциплиниран, непристрасен ;
- физички квалитети :физичка привлечност, пријатен глас, уредност, младоликост, добро здравје ;
- наставни квалитети :добро познавање на структурата, помагање на учениците, постапување во интерес на учениците,интересен и ентузијаст, да умее да ги заинтересира учениците, да предава јасно и прегледно и да го нагласува она што е битно.¹⁴⁷

Личноста на наставникот го определува стилот на раководење, начинот на однесување и односот со учениците.

Стилот на раководење на наставникот е поврзан со својствата на неговата личност. Стилот претставува збир на дистинктивни црти карактеристични за воспитно-образовниот процес кој се врши во социјален контекст и меѓу различни актери (родители, наставници и деца).¹⁴⁸

¹⁴⁶ J.Malić-V.Mužić, Pedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1986, s.83

¹⁴⁷ A.Jersild, Characteristics of Teacher who are Liked Best and Disliked Most, Journal of Experimental education, 1940, Vol.9, No.2, spored J.Đorđević, Opšta pedagogija, ICS, Beograd 1975, s.121

¹⁴⁸ Педагошки лексикон, Завод за учебнике и наставна средства, Београд 1996, с.481

Rot¹⁴⁹ говори за два меѓусебно различно изразени стилови на раководење - автократски и демократски. При автократскиот или авторитативниот еден е водач, тој сè решава сам, сам ги определува задачите, начинот на нивна реализација, сам одлучува кој каква задача ќе добие, сам оценува, малку или воопшто не се советува. При демократскиот стил на раководење, сите учествуваат во поставувањето на задачите и нивно решавање, имаат можност да влијаат на изборот на задачите кои ќе ги работат и можат заеднички да го оценуваат успехот. Истражувањата покажале голема предност на демократскиот стил. Тој е повеќе посакуван, со него се постигнуваат подобри резултати, поголема кохезивност, единственост, подготвеност и задоволство. Додека при авторитарниот е забележан висок степен на пасивност, губење на иницијативност и потиснати агресивни стремежи. Во литературата се говори за трет вид на стил на раководење. Тоа е стил на рамнодушност. Во наставата е изразен преку незаинтересираност на наставникот. Тој е повеќе пасивен набљудувач, отколку активен член, не е ангажиран, отсутствува помош во текот на наставата, а меѓу учениците владее несигурност.¹⁵⁰

Демократскиот стил на наставникот се изразува на повеќе начини, преку интегрирање во заедницата со ученици, во дијалогот со учениците, во речникот. Демократскиот стил, наставникот го изразува во подготвеноста да биде интегрален дел од одделенската заедница. Со таквиот стил наставникот се

¹⁴⁹ N.Rot, Osnovi socijalne psihologije, Beograd 1994,s.276-277

¹⁵⁰ B. i JĐorđević,Učenci o svojstvima nastavnika,Prosveta, Beograd 1988,s.25

интегрира во заедницата со учениците, ги прифаќа нивните идеи и чувства и ги поттикнува на активност и учество во наставниот тек. На тој начин наставникот обезбедува оптимални услови за зголемување на успех и ефикасност во комуникацискиот дијалог со учениците. Имено, демократскиот дијалог се базира на факти кои, кога ученикот ќе ги сфатат, не само што плодно ќе влијаат на неговото однесување, туку ќе влијаат и на развојот на критериумите за добро однесување, што е повеќе трајно. Вака ученикот може лично да процени наместо некритички да прифати "готови вистини и вредности", со што трансферот на учење е многу поголем. На овој начин општественото пожелно однесување се зацврстува и станува навика. Со демократскиот стил, наставникот ја развива личноста на ученикот зашто индивидуата нема никогаш да стане личност ако кон неа не се однесуваат како кон личност. Ако, пак, не се доживува себеси како личност, не може да се прифати ни како вредност.

Демократскиот стил на наставникот се изразува преку речникот. Во јазикот постепено се намалува употребата на изразите "контрола", "казна", наметнување волја, поставување на ограничувања, наградување, барање. Доминираат зборовите влијание, соочување, соработка, заедничко донесување на одлуки и договори, почитување на потреби, анализа на ситуации.

Успешната комуникација со учениците е детерминирана од однесувањето на наставникот. Однесувањето претставува случувања, настани кои можат да се набљудуваат.¹⁵¹ Вака сфатено,

¹⁵¹ B. i J. Đorđević, Učenci o svojstvima nastavnika, Prosveta, Beograd 1988, s. 55

однесувањето на наставникот содржи пораки или сигнали кои можат да бидат силни мотивирачки средства и поттикнувачи на учење, но и обратно. Наставникот знае дека не воспитуваат методите и постапките, туку тој и неговото однесување, за што често пати не е свесен. Затоа, наставникот мора да биде свесен за своето однесување од една страна, но и за тоа како тоа се одразува неговото однесување врз учениците од друга страна преку т.н. "скриена програма" која реално постои.¹⁵² Со своето однесување дури и кога не е свесен, секогаш емитува одредени пораки кои учениците на различни начини ги обработуваат и преработуваат. Тие можат да го стимулираат или да го потиснат личното кај индивидуата. Сигурноста, самодовербата, целисходноста, оптимизмот, смиреноста, трпеливоста и срдечноста кај наставникот позитивно влијае врз ученикот. Сето ова учениците го гледаат на лицето, во погледот, ставот на телото, движењата, во гласот, во говорот и речникот на наставникот. Така доколку наставникот е смирен и трпелив, гласот ќе биде смирен, ќе говори течно со поглед упатен кон учениците. Кога наставникот шета во училищата и ја следи работата на учениците покажува заинтересираност. Позитивните сигнали во однесувањето на наставникот создаваат работен штимунг, го зголемуваат емоционалниот набој кој го покренува интелектуалниот мотор на ученикот и активирајќи го, добива соработник и активен субјект. Ваквата ситуација носи резултати и зголемена ефикасност и квалитет во учењето. Наспроти тоа, кога наставникот седи на

¹⁵² J.Kelly, The Successful Teacher, The Iowa State University Press, 1982, s.75-77

катедрата, постојано гледа во часовникот нестрпливо очекувајќи го своето и крајот на часот, а на неговото лице се чита замор, покажува досада, тогаш негативно влијае врз учениците. Во такви услови ученикот го "имитира" наставникот. Покажува незаинтересираност, досада, прави неред, галама и движење во одделението игнорирајќи го неговото присуство. Значи стравот, досадата, заморот и нервозата негативно влијае врз ученикот.¹⁵³ Слободно можеме да заклучиме дека и едните и другите сигнали влијаат врз учениците и нивните постигања. Имајќи го во предвид погоре изнесеното, Vognar¹⁵⁴ разликува доминантно и интегративно однесување на наставникот. Гушењето и фрустрирањето на индивидата е битна карактеристика на доминантното однесување.¹⁵⁵ Ваквото однесување кореспондира со авторитарниот стил на раководење. Доминантното однесување ја спречува иницијативата и самостојноста на ученикот, не ги почитува индивидуалните разлики меѓу учениците, ниту нивните интереси и потреби. Ваквото однесување е круто и присилува на прилагодување на барањата на наставникот. Учениците се агресивни, незаинтересирани за учење, немаат доверба во наставникот. Спротивно на доминантното однесување е интегративното однесување. Интегративното однесување е израз на демократичност. Тоа овозможува креативност, спонтаност, иницијативност. Ваквото однесување создава можности за раст и развој на секој ученик без оглед на неговите индивидуални

¹⁵³ C.Kyriacou, Temeljna nastavna umijeća, Edica, Zagreb 1997, s.56-57

¹⁵⁴ L.Bognar-M.Matijević, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1993, стр.268-269

¹⁵⁵ M.Bratanić, Mikropedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1993, s.111

особини. Со интегративното однесување соодветсува демократскиот стил на раководење. Праксата покажува дека кај наставниците постојат елементи и од двата вида на однесување, единствено се разликуваат по доминантноста.

Стилот на раководење и начинот на однесување на наставникот го определува неговиот однос со учениците. Односот со учениците не губи од актуелноста. Со слоевитата структурираност и полифакторска условеност бил и сè уште е предмет на бројни истражувања. Теориско-емпириските сознанија упатуваат на фактот дека, наставникот ќе воспостави успешен однос со учениците доколку односот се темели на: меѓусебно познавање, взаемно почитување и разбирање, искреност и емпатија. За да биде успешен, наставникот мора да има развиен интерес за учениците и да биде способен да ги сфати.¹⁵⁶ Проблемот на односот меѓу наставникот и учениците може да се проучува од неколку аспекти и тоа социолошки, психолошки, педагошки и методски. Социолошкиот аспект е изразен во спротивноста меѓу владетелство и демократија. Од психолошки аспект, наставникот себе си се доживува како целосна личност со сите свои индивидуални особини и психички способности, барајќи го истото и од ученикот. Наставникот настапува како рационално развиен човек, со материјално и формално образование и со емоционално-волев аспект на својот развој. Во односот со ученикот го внесува својот темперамент, карактерни црти, животна ориентација, вредности и култура. Педагошки аспект

¹⁵⁶ J.Malić-V.Mužić, Pedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1986, s.82

упатува на фактот дека наставникот и ученикот се субјекти во наставата. Од методски аспект, во односот со ученикот, наставникот го открива изборот на методите на посредување со кои ученикот ќе дојде до нови сознанија.¹⁵⁷ Во таа смисла Дамјановски говори за хиерархиско-автократски и соработнички односи. Хиерархиските односи се темелат на авторитарност и се одржуваат со апсолутизација на наставникот и неговиот доминантен стил, нагласува Дамјановски.¹⁵⁸ Соработничките односи се одликуваат со вистинска дијалектика на интеракцијата меѓу субјектите во наставата, поттикнување, прифаќање и почитување на правата, желбите, потребите и иницијативите на ученикот. Ваквите односи ја постигнуваат двонасочната комуникација и ја развиваат практиката на соработка, заедничко договарање и одлучување.

Богнар разликува директивен и недирективен однос. Директивниот однос, истакнува авторот, се темели на потчинетост и авторитарност. Тоа е однос на моќ, доминација, притисок, критика, монолог. За разлика од него, недирективниот однос се темели на рамноправност и соработка, водење, храбрење, признание, поттикнување. Се остварува низ дијалог.¹⁵⁹

Односот меѓу наставникот и ученикот е добар кога постои :

а) отвореност - толку е лено да се биде директен и скрен еден со друг ;б) грижливост-кога секој знае дека другиот го почитува;

¹⁵⁷ Педагошки лексикон, Завод за учебнике и наставна средства, Београд 1996, с.487-490

¹⁵⁸ А. Дамјановски, Ученикот во наставата, Просветно дело, Скопје 1989, с.66-73

¹⁵⁹ L.Bognar-M.Matijević, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1993, s.272

в) меѓузависност што е спротивно на зависност; г) самостојност-која допушта секој да ја развие својата единственост, креативност и индивидуалност; д) взаемно задоволување на потребите-така што ниедна потреба не се задоволува за сметка на потребите на другиот.¹⁶⁰

Да резимираме: Наставникот претставува оној жив човечки фактор во кој на најнепосреден начин се пресликани сите сложени педагошки процеси и во кој е собрано сето педагошко искуство. Оттука, наставникот се доживува како личност со специфични персонални чувства во која се идентификува самиот ученик. Индивидуалните својства и особености на наставникот најповеќе доаѓат до израз во односот со самите ученици преку стилот на раководење и начин на однесување. Во односот со учениците, субјектот- наставник го внесува целокупниот свој персоналитет, чувства, темперамент, карактер, умења, способности, искуства. Во односот со ученикот, наставникот го вградува својот поглед на свет и ја формира личноста на самиот ученик. Односот наставник-ученик ќе биде успешен доколку постои меѓусебно разбирање и почитување и взаемно задоволување на потребите. Успешниот однос претпоставува самостојност изразена во развојот на креативноста и индивидуалноста на наставникот и ученикот. Односот со учениците е успешен ако се темели на отвореност, меѓусебна симпатија и привлечност, соработништво и партнерство. Ваквите односи меѓу наставникот и ученикот ги задоволуваат потребните услови за квалитет и ефикасност во

¹⁶⁰ Т.Гордон, Како бити успешан наставник, Креативни центар, Београд 1998, с.17

наставната комуникација. На крајот едноставно ќе речеме: *наставниците е педагошки уметник во кој се синкретизирани креативноста на уметниците и оригиналноста на научниците!*

5.2. УЧЕНИКОТ Е ФАКТОР ЗА УСПЕШНА КОМУНИКАЦИЈА

Друг детерминиращки фактор на комуникацијата во наставата е ученикот. Како објект, ученикот претставува индивидуалност која се развива и менува согласно воспитните цели. Истовремено е субјект, личност која се развива врз основа на своите природни сили, способности и можности, обединувајќи ги потребите и мотивите кои се јавуваат.¹⁶¹ Ученикот е живо суштество со одредени барања насочени кон себе И својата индивидуална посебност.¹⁶² Ученикот е воспитаник во потесна смисла на зборот. Всушност, станува збор за индивидуа во развој која, во посебно организираниот воспитно-образовен процес, со професионално ангажирани наставници, израснува во субјект способен за унапредување на општествениот живот. Ученикот е личност која ги развива своите природни потенцијали и ги задоволува своите потреби, желби и интереси. Низ организираниот процес на настава, во одделенската заедница, ученикот ја формира својата личност, го насочува однесувањето и гради систем на вредности. Затоа ученикот треба да има поголема

¹⁶¹ М. Вилотијевиќ, Дидактика 1, Учитељски факултет, Београд 2000, с.146

¹⁶² В. и Ј. Ѓорђевиќ, Ученици о својствима наставника, Просвета, Београд 1988, с.31

слобода во одлучувањето за тоа што, како и кога ќе работи. Во врска со ова Филиповиќ пишува: "ученикот како фактор во наставната работа е субјект во дидактички концентрираната и организирана воспитно-образовна работа. Тој во наставата усвојува знаења, изградува вештини и навики, ја развива својата личност".¹⁶³ Тоа значи дека ученикот треба да ја искаже својата активност во директниот однос со наставните содржини, со постепено оспособување за активно учество во подготовката, ртеализацијата и вреднувањето во наставата. Од тука секое учење а со тоа и учењето во наставата, поаѓа од ученикот поединец. Се што се случува во наставата е во функција на неговиот развој. Затоа ученикот во наставата ги внесува оние индивидуални карактеристики кои се негова *силна* страна, нагласува Јелавиќ. Овој факт не треба да се гуши и игнорира туку да се прифатат разликите во потенцијалите. Во таа смисла Скок вели "поаѓајќи од фактите дека секој ученик е свет за себе, дека во својата индивидуалност (оригиналност и неповторливост) има свои специфични потреби и можности (интелектуални и физички) во процесот на учење и поучување, индивидуалноста на ученикот доаѓа до израз во наставата".¹⁶⁴ Во тој контекст често се поставуваат прашањата дали Ученикот е субјект, објект или истовремено објект и субјект. Дека ученикот е еден од субјективните фактори во наставата потврдуваат бројните теориско-емпириски истражувања (Јуриќ 1974, Дамјановски 1989, Банѓур 1985, Скок 1997). Меѓутоа неговата положба во наставата е

¹⁶³ N. Filipović, Didaktika 1, Svijetlost, Sarajevo 1984, s. 149

¹⁶⁴ P. Skok, Učenik u savremenoj nastavi, Pedagoški servis, Lučko 1997, s. 61

определена од бројни објективни фактори и на крајот од самиот наставник. Исто така ученикот се наоѓа во средиштето на воспитанието и образованието заради што се организира наставата. Произлегува дека ученикот истовремено е цел и соработник во наставата односно објект и субјект. Во такви услови, наставните содржини се објективен фактор, а наставникот и ученикот субјективни фактори во наставата. Затоа наставникот се наоѓа во улога на организатор и општествен мандатор а ученикот истовремено- цел и субјект на наставниот процес. Имајќи го во вид фактот дека заради постигнување на наставните цели е нужен комуникацискиот однос меѓу наставникот и ученикот, соработката меѓу нив во наставата е повеќе од неминовна. Токму од нивото на успешност на таа соработка, зависи квалитетот на улогата на ученикот како фактор во наставата. "Сепак ученикот е главен јунак (објект и субјект, цел и соработник, комуникатор и комуникант) во наставниот процес, најтешка работа која ја вршат наставниците. Тежината прилегува токму од различните доживувања на улогите и евалуацијата на наставниот процес",¹⁶⁵ односно од тоа како наставникот ја сфаќа и прифаќа положбата на ученикот во секојдневната работа.¹⁶⁶ Кога говориме за положбата на ученикот во наставата се наметнува прашањето во кои етапи од наставата можат да се создадат услови за активна положба на ученикот. При подготовката на наставата, ангажирањето на учениците е неминовно а неговото партиципирање има за цел да го информира за содржините и во

¹⁶⁵ P.Skok, Učenik u savremenoj nastavi, Pedagoški servis, Lučko 1997, s.44

¹⁶⁶ N.Filipović, Didaktika 1, Svijetlost, Sarajevo 1984, s.84

врска со нив да ги прифати задачите кои се поставуваат пред него.¹⁶⁷ Ученикот ја изразува својата субјективност низ наставното комуницирање во етапата на реализација на наставата, во етапите на обработка, вежбање, повторување. Низ поставување на прашања, давање одговори, изнесување на реферати, предлози и идеи, ученикот ја изразува својата субјективност. Улогата на ученикот во наставата не е демократска доколку не учествува во етапата на евалуација. Затоа што ако ученикот активно учествува во подготовката и реализацијата на наставата, се исполнети основните услови со што ученикот се стекнува со правото да учествува во евалуацијата. Во оваа етапа ученикот може да пратиципира на три нивоа: да ги проценува резултатите на својата работа, да ги проценува резултатите на другите ученици во паралелката а повремено да ги проценува резултатите на работата на наставниците.

Ученикот како еден од субјективните фактори во наставата може единствено и објективно да се проучува во единство на односите со другите фактори во наставата. Од тој аспект, интензивната комуникација на ученикот со другите фактори во процесот на настава не само што го зголемува квалитетот на наставата туку ја зголемува ангажираноста на учениците со што тој ги остварува своите права и должности и развива демократски односи со другите ученици но и со наставникот. Ова не е случајно затоа што добро познат е фактот дека во одделенската заедница го шири просторот за социјален контакт. Овде воспоставува

¹⁶⁷ V. Bandur, Učenik u nastavnom procesu, Veselin Masleša, Sarajevo 1985, s. 133

односи со наставникот и ученикот. Зазема одреден статус со кој го определува односот со другите ученици но и односот на другите ученици кон себе. Овде, ученикот се подготвува и ориентира кон разните социјални стимулатори.

Со други зборови, успехот на комуникацијата во наставата е определена од ученикот, пред сè личните карактеристики и искуството стекнато во семејството. Исто така успехот на комуникацијата во наставата е определена од ставовите и мислењата на ученикот за наставникот. Од тоа како ученикот ја перцепира и вреднува личноста на наставникот и неговото однесување, зависи успехот во наставната комуникација. Наставната практика недвосмислено покажува дека односот на ученикот кон наставникот го определува и односот кон учењето.

На крајот, едноставно заклучуваме: *ученикот не е само ученик (објект) туку личност со права, цели, вредности ориентации, чувствва, наклонетости и сопствени ставови кон светот и живото (субјект).*

5.3.ЕМПАТИСКА И ИНТЕРАКЦИСКА ПОВРЗАНОСТ

5.3.1.ЕМПАТИЈАТА - УСЛОВ ЗА УСПЕШНА КОМУНИКАЦИЈА

Успешната комуникација меѓу наставникот и учениците е условена од емпатијата. На почетокот ќе се обидеме да го објасниме поимот емпатија. Етимолошки, поимот емпатија

потекнува од грчкиот јазик ,empatho -вткајување и patho-искуство, доживување. Поимско определување на зборот емпатија има во Енциклопедијски рјечник педагогије, каде поимот е дефиниран како "соживување, акт на проектирање на самиот себе во нечија положба, облик на идентификација со некој"¹⁶⁸. . Емпатија е "проекција на сопствената личност во личноста на другиот за подобро да се разбере"¹⁶⁹, односно "способност на една личност да се вовлече под кожа на другата согледувајќи го светот со нејзини очи"¹⁷⁰. Во Pedagoška enciklopedija 2 се среќава под терминот соживување и е објаснет како "чувство и разбирање на психичките процеси и случувања во другата личност, сочувствување"¹⁷¹. Емпатијата е сознајно емоционална способност на соживување на положбата на друга личност и согледување на светот со нејзини очи. Умењето за емпатија се изразува во создавањето на точни претстави за внатрешните состојби и процеси на друга личност, соживување со неа . Емпатијата е еден облик на идентификација, односно таква психичка способност која овозможува проникнување во психата на другиот, но без намера да се поистовети со него. Со оглед на сложеноста емпатијата опфаќа три аспекти: емоционален-афективен (се однесува на емоции, расположение, афекти) конативен (волев)-мотиви, желби и стремежи и когнитивен кој ги опфаќа мислењата, ставовите и претставите .¹⁷² Емпатијата е структурирана од когнитивно-

¹⁶⁸ Enciklopedijski riječnik pedagogije, Matica Hrvatska, Zagreb 1963, s.226

¹⁶⁹ M. Bratanić, Empatija-ključ uzajamnog razumjevanja nastavnika i učenika, Pedagoški rad, Zagreb 1985, br. 7-8, s.26

¹⁷⁰ M. Bratanić, Mikropedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1993, s.65

¹⁷¹ Pedagoška enciklopedija 2, Zavod za udžbenika i nastavna sredstva, Beograd 1989, s.489

¹⁷² Pedagoška enciklopedija 1, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1989, s.489

интелектуални и афективно-емоционални компоненти. Во когнитивно-интелектуалните влегуваат: набљудување од точката на гледиште на другата личност и преземање на улогата на другата личност во одредена социјална ситуација. Афективно-емоционалните компоненти се однесуваат на сензибилитетот за чувствата на другата личност и способност за сочувствување (учество во чувствата на другиот).¹⁷³

Од погоре изнесеното можеме да кажеме дека емпатијата е важна компонента во комуникацијата меѓу наставникот и учениците. Таа овозможува:

а) Доживување на ученикот во неговиот тоталитет. Тоа значи дека во пристапот кон учениците, наставникот не се ограничува само на рационалното, туку и на откривање на чувствата во даден момент и мотивите за неговото однесување. Само така најдобро ќе го разбере и сфати ученикот и ќе сочувствува со него, прилагодувајќи и усогласувајќи го своето однесување. Сфаќајќи ги мотивите и причините за однесувањето на ученикот, ќе може да ги определи адекватните средства и постапки во воспитно-образовната работа.

б) Наставникот да ја прилагоди комуникацијата на учениците. Тој не треба само да умее да си ја претстави состојбата на ученикот, туку да се стави на негово место, да се соживее со неговите проблеми, тешкотии, доживување, емоции. Особено ќе се изрази кога наставникот ќе покаже готовност да му помогне на ученикот.

¹⁷³ M. Bratanić, Mikropedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1993, s. 63

в)Надминување на егоистичните и егоцентричните ориентации;
г)Емпатиската зависност се темели врз очекуваните реакции на соговорникот и на пораката, притоа имајќи ги во вид неговите особини, ставови и можни реакции.

д)Развивање на емпатиската способност кај учениците. Ја поттикнува смислата за психичкиот животи доживувања на другиот и почитувања на нивните чувства, мислења и мотиви. Комуницирајќи со учениците на степен на емпатиска поврзаност наставникот влијае врз развојот на емпатиската способност кај учениците.

Теориското проучување на поимот емпатија и нејзиното значење сметаме дека е тесно поврзано со нашиот проблем на истражување бидејќи емпатиската способност во комуникацијата е значаен фактор во личниот и социјален развој на индивидуата, односно во процесот на индивидуализација и социјализација, од една страна. Од друга страна, како процес на сочувствување и соживување, при идентификацијата со ученикот, овозможува воспоставување потесна емоционална врска, со што претставува влез кон взаемно разбирање меѓу наставникот и ученикот, а со тоа успешна комуникација во наставата.

5.3.2.ИНТЕРАКЦИСКА ПОВРЗАНОСТ ВО КОМУНИКАЦИЈАТА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ

Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот е определена од интеракцијата. Под меѓучовечка интеракција се подразбира однос меѓу две личности при кое едната индивидуа влијае на однесувањето на другата.¹⁷⁴ Интеракцијата меѓу учесниците во комуникацијата се однесува на комуникација во која акцијата на едната личност влијае на акцијата на другата. Кога тие две личности интерагираат, однесувањето на едниот партнер во значајна мера зависи од однесувањето на другиот партнер.¹⁷⁵ Аналогно на ова се толкува интеракцијата меѓу наставникот и учениците во наставата. Социјалната интеракција е меѓузависност која поаѓа од сознанијата за очекувањата и мотивите на другите и антиципација на нивните акции. Во себе ја вклучува евалвацијата на мотивите и акциите и последиците од нивното реагирање. Значи суштината е во двостраниот активен однос кој доведува до промени во однесувањето.¹⁷⁶ Во наставниот процес интеракцијата претставува начин на учење и поучување, комуницирање и промени во однесувањето на ученикот под влијание на наставникот. Интеракцијата е основен услов за реализирање на комуникацијата меѓу наставникот и учениците. Од нејзината широчина и длабочина ќе зависи дејствувањето и влијанието врз

¹⁷⁴ N.Rot,Znakovi značenja,Nolit,Beograd 1982,s.15

¹⁷⁵ K.K.Reardon,Interpersonalna komunikacija,Alinea,Zagreb 1998, s.23

¹⁷⁶ Pedagoška enciklopedija 1,Zavod za udžbenike i nastavna sredstva , Beograd 1989,s.282

учениците во однос на промените во нивното однесување. Интеракцискиот однос во комуникацијата во наставата е од дијалектичка природа е во склопот во кој информацијата и нејзината субјективност, повратната информација и процесите на управување и регулација имаат своја функција.¹⁷⁷ Во оперативниот тек на комуникацијата, интеракцијата меѓу наставникот и учениците може да се реализира на неколку нивоа: физичка поврзаност, акциско-реакциска поврзаност, емпатичка поврзаност и интеракциска поврзаност. Првото ниво е ниво на физичка поврзаност кое подразбира присуство на две комуникациски подрачја - извор на информации и примач. Овде, наставникот е во интеракција со учениците врз основа на своето присуство, уште со влегувањето во училищата тој на одреден начин стапува во интеракција. Неговиот израз на лицето, положбата на телото, погледот, предизвикуваат одредени реакции кај учениците. Физичката близина односно оддалеченост е показател на степенот на блискост и наклонетост меѓу наставникот и учениците во комуникацијата. Значи физичката поврзаност се јавува врз база на невербалната комуникација со различен степен на внатрешна поврзаност. Субјектите во комуникацискиот чин се меѓусебно поврзани само со нивното физичко присуство. Акциско-реакциското ниво на поврзаност се состои во почетната информација (акција) како причина за одговорот (реакција) кој влијае на информацијата и има улога на повратна информација.

¹⁷⁷ R.Podkrajšek,Regulacijski koncept nastave,Školska knjiga, Zagreb 1984,s.85

На ова ниво на интеракција, комуникацијата меѓу наставникот и учениците тече преку прашања и одговори и сочинува еден синџир од алки на акции и реакции кои меѓу себе не се внатрешно поврзани и ја исклучуваат емоционалната сфера на ученикот. Овде постои процес на информирање, а, комуникацијата е вербална без никакво влијание. Емпатичката поврзаност настапува врз основа на очекувањата за реакцијата на соговорникот на пораката имајќи ги во вид неговите карактеристики, ставови и можни реакции. На ова ниво, барем еден од субјектите, наставникот, мора емпатички да комуницира со другите, учениците. Прилагодувајќи ја комуникацијата на нив, истовремено ги информира и влијае врз учениците.

Четвртото ниво е највисоко ниво и е ниво на интеракциска поврзаност. Поаѓа од претпоставката дека и двата субјекта во комуникацискиот акт учествуваат подеднакво воспоставувајќи директен однос. Кога наставникот емпатички комуницира со учениците, тогаш наизменично ја менува улогата на извор на информации и примач, меѓусебе се соживува со положбата на другиот, ги почитува ставовите и мислењата, а на проблемот гледа со свои, но и со очите на другиот. На овој степен комуникацискиот акт е во форма на дијалог кој продуцира меѓусебно влијание и успех на самиот комуникациски чин.

Заклучок: Сметаме дека проблемот на интеракциска поврзаност меѓу наставникот и ученикот во процесот на комуникација е изразен низ содржините во наставата. Во таа смисла содржинско-целисходната комуникација е можност за

квалитетна интеракција. Ваквата комуникациско-интеракциска концепција на наставниот процес најдобро се реализира преку демократскиот дијалог во кој е изразено интегративниот однос на наставникот со ученикот. Таквиот однос обезбедува активно учество на ученикот, респектирање на личните искуства и мотивираност за интеракција. Затоа сметаме дека процесот на комуникациска интеракција е значаен фактор за градење стратегија за недирективна комуникација.

5.4. МОТИВАЦИЈАТА И КОМУНИКАЦИЈАТА

Моделирањето и динамиката на комуникацискиот чин меѓу наставникот и учениците е определен од мотивираноста на учениците од страна на наставникот. Влијанието на надворешната мотивација кај ученикот, наставникот го постигнува со различни средства за поттикнување, односно стимулација. Стимулаторите, пак, од своја страна го регулираат текот на комуникацискиот процес и го обликуваат самиот комуникациски акт. Надворешните поттикнувања, ученикот ќе ги преобрази во свои внатрешни, доколку се во согласност со неговата природа. Тоа значи дека тие ја определуваат ситуацијата во која ќе се најде ученикот и влијаат врз конативните процеси, мотивацијата и волјата, врз неговиот психички живот.

"Да се биде поттикнувач значи да се помогне и поттикне ученикот на извршување на задачи кои од нив се бараат и да

решаваат проблеми на кои ќе најдат во ситуација во која им е потребна помош, а не прекор" .¹⁷⁸

Надворешните оперативни стимулатори се значајни бидејќи ја поттикнуваат и стимулираат мотивацијата кај учениците, односно ги оживуваат и анимираат динамичните сили кои го покренуваат организмот на активноста. При монотонија и незаинтересираност, надворешните оперативни стимулатори ги насочуваат и регулираат мотивите за зголемување и предизвикување на активноста. Тие се тесно поврзани со внатрешните мотиви, односно со системот на преработка, прифаќање и употреба на информацијата од надворешната средина со одредени психолошки состојби и особини на личноста. Доколку го покренат ученикот на активност дотолку стануваат внатрешни. Тогаш влегуваат во нејзиниот состав и претставуваат инхерентен дел на одредена активност., односно стануваат двигатели на учениковата активност. Го определуваат видот на односот со ученикот, однесувањето на наставникот и ученикот, степенот на комуникациска зависност, а со тоа и успехот и квалитетот на самата комуникација.

Надворешните оперативни стимулатори имаат две функции, контролна (нормативна) и информативна. Последната се однесува на информирањето на личноста. Тогаш е во улога на доказ и сведоштво за нејзиното постигнување. Понекогаш се нарекува интегративна, зашто интегрира, поаѓа од постојните можности на личноста и ѝ овозможува не само да ги искаже туку и да добие

¹⁷⁸ Н.Лакета, Меѓусобни односи наставника и ученика у савременој школи, Настава и васпитање, Београд 1985, бр.5, с.99

повратна информација за своите постигања. На тој начин влијае врз напредокот, иницијативноста, истражувањето .

Средствата за поттикнување се разликуваат по вид, интензитет, цел и вредност. Се однесуваат на бодрење и храбрење, пофалба, награда, казна, соопштување на резултатите или повратна информација според теоријата на информации.

Бодрењето и храбрењето во наставната работа се дава за позитивните резултати во работата, при комуницирањето. Ги мобилизира сите потенцијали на ученикот и овозможува максимален напредок. Неговата улога на поттикнувач, зависи од односот на наставникот кон ученикот. Доколку ученикот го почувствува наставникот , дотолку неговото бодрење и храбрење за него има поголемо значење и мотивирачка улога. Може да биде изразено на различни начини: со зборови, насмевка, допир на раката, климање на глава.

Повисок степен од бодрењето и храбрењето е пофалбата. Пофалбата е позитивен поттик. Многу силен, најлесен и најестетски стимулатор. Кај учениците побудува чувство на задоволство од успехот, при давање правилен и точен одговор, елан и волја за работа. Пофалбата е усно или писмено признание за позитивното однесување на ученикот. Пофалбата е информација за ученикот дека добро работи и така треба да продолжи. Пофалбата е одобрување на постапката на ученикот, искажува доверба и признание за добрите резултати во работата, однесувањето и активноста. Влијае на развојот на самодовербата и ментално-хигиенските аспекти на развојот на ученикот.

Предизвикува позитивни емоционални доживувања, влијае врз механизмот за афирмација на личноста на ученикот. Пофалбата може да биде добар мотиватор ако е спонтана и ги задоволува потребите на ученикот за припаѓање. Во спротивно, ќе се изедначи со наградата и ќе има помала вредност. Со неа наставникот го искажува своето задоволство од истрајноста на ученикот во работата, постигнатите соодветни резултати и го мотивира за натамошна работа. Таа ќе биде ефикасна доколку наставникот ги познава своите ученици и диференцирано ја применува. Пофалбата од наставникот е исклучително важен и силен мотиватор, иако нејзините резултати зависат од умешната примена. Изречената пофалба која е поврзана со работата и постигањата на ученикот, која е искрена и на која ѝ се верува, е повеќе делотворна од редовните, празни пофалби кои ги немаат тие обележја. Може да биде изразена експлицитно и како таква да биде упатена на ученикот, но и да ги кориси идеите на ученикот на кои ќе се заснова исказот на наставникот и тој ќе се повикува на истите. Може да биде усна или писмена, поединечна или јавна, да се дава во текот или на крајот од работата.

Наградата е најсилно позитивно средство за поттикнување. Многу чувствително бидејќи може да го поттикне ученикот, но во насока за повторно добивање награда. Од друга страна, е знак дека другите ученици не се толку позитивни, па може да ги дестимулира. Наградата треба да предизвика мотив, а не користољубие. Наградата како силно поттикнувачко средство побудува духовно задоволство. Не смее да стане цел сама за себе,

затоа треба да се дава ретко, правилно и свечено. Наградата е повеќе ефикасна:

- бидејќи има посилен ефект: ако се користи, посакуваното однесување побрзо и полесно ќе се стекне;
- бидејќи има потраен ефект: наградениот усвоен облик на однесување подолго се задржува од принудениот;
- со неа редовно се стекнуваат нови облици на однесување;
- бидејќи има позитивен ефект на развојот на личноста: го развива чувството на сопствена вредност, сигурност во себе, активност и креативност и го подигнува нивото на аспирација.¹⁷⁹

Наградата му дава моќ на наставникот. Доколку учениците имаат некоја желба, потреба, се беспомошни и зависни, реагираат на наградата. Со зголемувањето на возраста на учениците, зависноста од наставникот се намалува, па системот на наградување не функционира, за што често се жалат самите наставници.

Наградата треба да биде она што ученикот навистина го посакува, притоа да не ги одсхрабри оние кои се трудат, а немаат добиено такви награди. Наградувањето го зголемува чувството на самосвест, но потребна е голема внимателност за да не прерасне и добие натпреварувачки карактер.

Наградата е силен зајакнувач на саканото однесување. Ефектите на наградата зависат пред сè од човековата свест за постоењето на взаемна врска меѓу однесувањето на ученикот и

¹⁷⁹ B.F.Skinner, Nauka i ljudsko ponašanje, OBOD, Cetinje 1969, s.108

резултатите од тоа однесување. Наградата не го произведува резултатот, туку доаѓа по него . При наградувањето секогаш треба да се има во вид дека:

- наградата донесува духовно задоволство и материјална вредност;
- ако материјалната вредност стане цел и смисла на наградувањето, нејзината улога не е адекватна зашто во тој случај предизвикува желба за истакнување, завист и омаловажување;
- секогаш треба да биде искрена, праведна, заслужена;
- е поттик, а не цел;
- никогаш да не се ветува.

Покрај позитивните постојат и негативни поттикнувачките средства Критиката е една од нив. Поимот критика (потекнува од грчкиот јазик) значи суд, оценка, односно утврдување и разликување на она што е добро, вредно од она што не е.¹⁸⁰ Критиката не е едноставно искажување на негативен суд, ниту се ограничува на тоа да упатува на недостатоците кои треба да се отстранат, туку ги открива битните карактеристики на некоја појава, во нејзините недостатоци и позитивности .Во потесна смисла, критиката е прекор, приговор, забелешка, осуда. Прекор е исказ на незадоволство на наставникот кон однесувањето, работата, резултатите на ученикот. Обично се искажува така што ученикот точно знае зошто му е упатен и што треба да измени. Прекорот е израз на незадоволство од постапките на ученикот,

¹⁸⁰ М.Вујаклија,Лексикон страних речи и израза, Просвета,Београд 1974,с.488

укажува на неговата грешка и е очекување за правилни постапки и однесување. Тој е апел за поправка на грешката, а не атак врз достоинството на ученикот. Прекорот е најлесна форма на казната и за него е вредно начелото: внимателност при дозирањето. Ако наставникот често ги прекорува учениците, тие ќе навикнат на тоа и повеќе нема да го "слушаат". Прекорот може да се изрази вербално и невербално, со гнев на лицето, жалосен поглед, нијанса на гласот, "ладно" држење на телото.

Друго негативно поттикнувачко средство е навредата. Семантичкото значење на поимите навреда и повреда е различно. Навредата е вербална, со зборови. Повредата е физичка, телесна, емоционална, морална. Ваквото гледиште го стеснува значењето на поимот навреда. Меѓутоа, во суштина тие не се разликуваат, затоа што и навредата и повредата се негативни поттикнувачки средства, од една страна а од друга страна, навредата може да биде изразена преку: гестови, гримаси, мимики, иронични погледи и телесни казни како тегнење за уво, коса, удирање по рамо, глава, што говори дека суштински се совпаѓаат.

Покрај навредата, казната се јавува како негативно поттикнувачко средство. Таа е најсилно средство за спречување. Казната е средство на присилување со карактер на апел и барање од ученикот за корекција. Таа е средство за дисциплинирано однесување и активно, дејствување на ученикот. Смеслата на казнувањето е повторно воспоставување на нормална рамнотежа која била нарушена. Меѓутоа, казната има некои ограничувања затоа што:

- пред сè укажува на она што не треба да се работи отколку како треба да се работи;
- ефектот е помал од наградата затоа што пријатните впечатоци повеќе се задржуваат од непријатните;
- дејството може да биде подолго, но и да се претвори во негативен став кон учењето и наставата;
- понекогаш може да предизвика невообичаени дејства како повлеченост во себе, мокрење во кревет, отпорност кон сите промени .

Ефектот на казната зависи од повеќе фактори, а пред сè од тоа колку е силно мотивиран ученикот кој се казнува да го измени она што се казнува и дали постои или не, алтернативно однесување за казнувањето. Ефектот на казната зависи од карактерот на самата казна, интензитетот, фреквенцијата, доследноста, временскиот распоред, односот меѓу наставникот и ученикот, условите во кои се применува. Од интензитетот на казната зависи нејзиното траење, особено при невербалните казни.

Казната предизвикува чувство на непријатност, вина и срам. Казната не смее да биде средство за понижување, туку средство за зачувување на општествените норми и развој на учениковата индивидуа. Затоа мора да биде индивидуална и различна. Казната може да предизвика и спротивни последици од очекуваните. Причините се повеќе од емоционална природа отколку од рационална (наставникот најчесто казнува кога е налутен,

разочаран, навреден). Доколку наставникот ја користи казната, треба да го има во предвид следново:

- ученикот може да биде казнет од наставник кој е во позитивен педагошки однос, прифатен и почитуван;
- казната за одреден престап има еднократно значење и е одредена со времетраење;
- не може да се применува кај ученик кога станува збор за намалени способности и недостатоци;
- казната треба да се насочува кон престапот, а не извршителот на тој престап, т.е. ученикот.

Од досега кажаното, можеме да заклучиме дека казнувањето е незгода која се сака да се избегне. Таа е заблуда и пречка во идентификацијата, развојот на пријателството и соработката и развој на доверба и самодоверба кај ученикот, затоа што развива непријатни чувства на бес, непријателство и омраза и спрема казната и спрема наставникот.

Како средство за поттикнување кое го определува квалитетот и текот на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата е знаењето на резултатите односно повратната информација. Основен услов за двосмерна комуникација е да се извести ученикот дали правилно ја сфатил содржината и дали добро ја применува. Известувањето за резултатите или комуникацискиот feedback е повратната информација која ѝ дава тек на комуникацијата. За повратната информација може да се говори од повеќе аспекти како содржински, личен, односен и од аспект на нејзиното влијание.

Може да биде обликувана вербално ("Добро е!, Така е !") и невербално (гестови, гримаси, погледи). Повратната информација треба да се дава, прима и бара затоа што е единствен инструмент за добивање реален увид за себе, другите и самата комуникација и е основно средство за учење, развој и одржување на квалитетна и успешна комуникација. Повратната информација треба да биде конкретна, прецизна и јасна. Погрешно е да се соопштуваат резултати туку да се објасни што е добро а што погрешно. Таа го регулира исходот од активноста и е регулатор на понатамошната активност. Повратната информација може да потекнува од самиот ученик (чувства, доживување, самооценување) и од околината, наставникот која е особено значајна во воспитно-образовната комуникација и е во функција на стимулатор и поттикнувач. Повратната информација - feedback е обратно соопштение во комуникацискиот систем - наставник и е врска меѓу едниот и другиот комуникациски систем - ученик и претставува восприемано комуникациско дејство, односно дава информација за успехот на комуникациското дејство и степенот на постигнатото разбирање меѓу комуникациските партнери. Може да биде директна и индиректна. Првата е при разговорите и директниот контакт меѓу наставникот и учениците, а втората преку различните медиуми и оценката како медиум. Повратната информација го обезбедува реципроцитетот во комуникацијата и го комплетира комуникацискиот циклус, отстранувајќи ја еднонасоченоста и линеарноста. За да биде ефикасна и да ја

постигне својата цел, повратната информација треба да исполни одредени услови:

- 1) да е посакувана и барана;
- 2) да биде корисна;
- 3) кога следува веднаш по настанот односно е непосредна, тогаш е посилен;
- 4) да е специфична, индивидуална а не општа, генерализирана, за да може подобро да се разбере;
- 5) да е дескриптивна а не евалуативна со цел примањето да биде помалку одбрамбено;
- 6) да биде корисна и смислена.

Повратната информација особено конструктивната и корисната, за ученикот, претставува поддршка и поттик за натамошен напредок. Како таква е прагматична зашто укажува на проблемите на ученикот или на нешто што добро е направено, но истовремено е сигнал дека наставникот внимателно ја следи нивната работа и навистина се грижи за нивниот напредок. Ваквите повратни информации доколку се редовни се силен поттик и стимулатор. Повратната информација не треба да биде закана или предупредување зашто ако ученикот се плаши тешко може да го следи натамошниот тек и говорот на наставникот. За тоа треба да се има чувство за учениковите проблеми и да се сфати нивната природа.

* * * * *

Во врска со стимулирањето од страна на наставникот сметаме дека со стимулирањето, наставникот ги покренува мотивите кај учениците, односно оние психички процеси кои го покренуваат на одредена активност и однесување. При тоа особено значајно за наставникот е сознанието дека секој ученик треба да се поттикнува, бодри, храбри, пофалува, наградува во совладувањето на тешкотиите и да му се помогне во пребродувањето на препреките. Сите средства ќе ја реализираат својата стимулативна задача доколку се користат постапно, адекватно на можностите, сфаќањата и возраста на учениците. Средствата за спречување иако се негативно мотивирачки, без оглед на видот и обликот во кој се користат имаат функција да го изменат однесувањето на учениците. Тенденцијата за нивното намалено учество во наставата до степен на исклучување е сè повеќе присутна. Мотивацијата и комуникацијата се тесно поврзани со знаењето на резултатите. Од една страна, повратната информација го определува текот и квалитетот на комуникациската активност и го структурира видот на комуникациската врска од друга страна.

5.5. КОМУНИКАЦИЈАТА И ДИДАКТИЧКОТО ОБЛИКУВАЊЕ НА НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС

Квалитетот на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата е детерминиран од дидактичката димензија на

наставата изразена преку облиците на работа, наставните методи и наставни средства. Тоа значи дека наставните методи, средства и облици ја определуваат стратегијата во наставата што е директна претпоставка за комуникацијата во неа. Имено комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата е определена пред се од самата организациска поставеност односно од обликувањето на наставниот процес. Имајќи го во вид семантичкото значење на поимот облик (форма, начин, изглед), констатираме дека начините на работа во наставата имаат интеракциски и биполарен карактер и во еднаква мера се однесуваат и на наставникот и на ученикот. Во литературата се среќаваат повеќе обиди за класификација на формите на наставна работа. Ние се определивме за класификацијата во современата дидактика, која поаѓа од социолошкиот критериум и говори за фронтална, групна, тандемска и индивидуална форма на работа.

Фронталната форма на работа е таков организациски облик во кој наставникот истовремено работи со целото одделение.¹⁸¹ Се карактеризира со активност на наставникот ч.е. излагање, објаснување, толкување, демонстрирање, и поставување на прашања се однесува истовремено на сите ученици. Со ваков начин на работа, ученикот се концентрира на активноста на наставникот. Наставникот директно ги подготвува учениците за настава, под негово водство се обработуваат новите наставни содржини, учениците ги запознава со активноста директно во етапата на вежбање. На ист начин ја реализира етапата на

¹⁸¹ М.Вилотијевић, Дидактика 3, Учитељски факултет, Београд 2000, с.181

повторување и проверување. Наставникот е во директен контакт со сите ученици истовремено и со наставните содржини и посредува меѓу ученикот и наставните содржини, нагласува Полјак.¹⁸² Имајќи го ова во вид се наметнува заклучокот дека фронталната форма претпоставува ограниченост во комуницирањето. Ги попречува повратните информации од учениците. А доколку ги има тие се ретки, ограничени и *сиромашни*, а без нив нема стимулирање и мотивација. Од друга страна, организацијата на наставата на ваков начин нуди лажна демократичност од квантитативен вид. Комуникацијата во фронталната работа сама по себе е авторитарна. Наставникот ја наметнува комуникацијата. Но и тогаш таа се одвива само со еден ученик, додека останатите се пасивни. Ја исклучува можноста од комуникација меѓу учениците, а соработката меѓу нив не се препорачува. Истовремено се карактеризира со еднонасочност и е вертикална. Наставникот многу зборува, им зборува на сите ученици, а учениците само кога наставникот им поставува прашања и одговараат само на наставникот.

Групната форма на работа се определува како форма во која учениците се поделени во групи. Секоја група работи на поставената задача и го информира наставникот и целата паралелка за резултатите од својата работа.¹⁸³ Според тоа, групата е помала социјална формација во која членовите работат самостојно и меѓусебно соработуваат. Основната смисла на групната работа е рамноправно учество на сите членови во

¹⁸² V. Poljak, Didaktika, Skolska knjiga, Zagreb 1991, s. 157

¹⁸³ Исто, с. 159

работата, меѓусебно договарање, советување, помагање и дејствување како една целина. Со поделба на работата, дисциплина и комуникација, групата ја постигнува целта. Групната форма иако е одамна позната и применувана се вбројува во иновативните облици на воспитно-образовната работа. Основното обележје на иновативност на групната работа се однесува на можноста од примена во сите етапи на наставна работа а не само во етапите на подготовка и обработка на нови содржини. Примената на групната форма на работа го имплицира прашањето за начинот на формирање на групите, големината, поделба на улогите на членовите на групата, видот на задачата и обликот во кој ќе се реализира. Динамиката на групниот облик поминува низ повеќе етапи. Во подготвителната фаза, во фронтално организирана работа, наставникот им се обраќа на сите ученици, запознавајќи ги со задачите. Потоа го дели учениците во групи, ги упатува во техниката на работа, користењето на извори, начинот на евидентирање на резултатите. Втората, оперативна фаза е доминантна која подразбира активност на наставникот и ученикот во извршување на задачата. Наставникот ја насочува активноста на учениците но истовремено на секоја група или поединец му ја обезбедува слободата во работата. Таа слобода подразбира самостојно планирање, користење на разни извори на знаења и разни дидактички материјали, систематизирање на добиените резултати и нивно евидентирање, слобода во редоследот на изработка на задачите и времето за нивно извршување. Наставникот ја контролира работата, советува, поттикнува, дава

дополнителни упатства. Карактеристично за оваа фаза е тоа што и учениците по потреба можат да му се обратат на наставникот но и на членовите од другите групи.¹⁸⁴ Потоа следи фазата на соопштување на резултатите. Заедничката пленарна работа подразбира расправа и донесување заеднички заклучоци.¹⁸⁵ Со поднесување на извештаите и синтетизирање на резултатите, повторно се преминува на заедничка фронтална работа во која доминира излагањето на учениците. Смеслата и суштината на групната работа се манифестира надворешно и тоа во неколку правци :можност за менување распоредот на клупите и столчињата, движење на учениците низ училиницата, раководење со материјалот за работа, но и начинот на комуницирање. Во таа смисла, комуникацијата меѓу членовите на групата води кон активност на сите ученици. Низ комуникациските врски во групата, членовите на групата разменуваат мисли, градат ставови, ги развиваат интерперсоналните односи во насока на меѓусебно почитување и доверба. Карактеристична по внатрешната динамика и дидактички вредности, овој социјален облик на работа нуди повеќе можности за меѓусебна комуникација на учениците при што се негуваат позитивните карактеристики на личноста како соработка, култура на дијалог, прифаќање и почитување на соговорникот, точност, самостојност, доследност. Организациската поставеност како и облиците на манифестација на групната форма на работа доволно говорат за видот, текот и начинот на комуникација. така, интерперсоналните односи кои се

¹⁸⁴ V. Poljak, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1991, s.160

¹⁸⁵ М. Вилотијевиќ, Дидактика 3, Учитељски факултет, Београд 2000, с.191

развијаат до степен на меѓусебна доверба, демократичност во односите не само меѓу членовите на групата туку и во односите со наставникот, како и можноста за изразување на иницијативата, манифестирање на успех, задоволство, радост и среќа се доволни индикатори за демократска, двонасочна, хоризонтална, симетрична и недирективна комуникација во групната форма на настава.

Работата во парови е иновативен социолошки облик на работа. Тој е преоден модалитет од индивидуална форма кон групна и фронтална. Работата во парови е таков облик на наставна работа во кој на задачата работат двајца ученици.¹⁸⁶ Затоа како синоними се употребуваат термините тандемска, партнерска. Активноста во парови се среќава во сите етапи на воспитно-образовниот процес, со можност за различни варијанти на организација. Колку комуникацијата ќе биде примарна (тандем-наставник) односно секундарна (наставник-тандем) ќе зависи од потребите и целите на оној кој сака да воспостави комуникација. Со активноста во парови, комуникацијата се интензивира затоа што двајцата членови учествуваат во разговорот, ги спротивставуваат своите мислења. Учениците во пар постапно ги совладуваат наставните содржини, побрзо доаѓаат до резултати, правовремено добиваат повратна информација а со тоа и внатрешна мотивација за работа. Низ социјалната интеракција меѓу членовите се остваруваат когнитивни и афективни средби со што се прошируваат нивните знаења и се

¹⁸⁶ М. Вилотијевиќ, Дидактика 3, Училишки факултет, Београд 2000, с. 194

создаваат можности за целосен израз на индивидуалноста на ученикот. Работата во парови придонесува за развој на другарство, соработка, партнерство. На тој начин се развива љубов, се негуваат соработничките односи, се формираат сопствени ставови, интереси, убедувања, амбиции, начини на однесување општествено прифатливи. Организацискиот и суштинскиот аспект на тандемската форма овозможува лесно да се насети основниот систем на интеракциски односи а тоа е комуникацијата на релација наставник-тандем. Меѓутоа тандемскиот облик го проширува полето на интеракциски односи. Така интеракциските односи се јавуваат во повеќе видови: ученик-ученик (од ист тандем); ученик-ученик (од различен тандем); наставник-ученик во тандем; тандем-наставник; тандем-тандем; одделение (во тандем)-наставник. Во тандемски обликуваната настава, Богнар гледа средство за прекинување на *војнатата* на наставникот против разговорот на учениците за време на фронталната настава. Ова средство има педагошка вредност, продолжува авторот, затоа што ја претвора *традиционалната војна* во конструктивна педагошка работа во која се намалува потребата од потиснување на природната потреба на детето за разговор.¹⁸⁷

Индивидуалната форма на работа се однесува на самостојна работа на секој ученик, односно секој ученик, сам за себе, не соработуваќи со другите ја решава добиената задача.¹⁸⁸ При тоа задачите можат да бидат исти за сите ученици и диференцирани. Како облик на самостојна и индивидуална работа може да се

¹⁸⁷ L. Bognar-M. Matijević, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1993, s. 171

¹⁸⁸ V. Poljak, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1991, s. 162

примени во сите етапи на наставата. Суштината на индивидуалната работа е самостојна работа на ученикот. Ученикот самостојно работи, покрај физичкото присуство на наставникот и неговото упатство за задачата, начинот и правилата на работа, работи на задачата. По потреба бара објаснување и додатни упатства од наставникот. Наставникот го следи и му помага на ученикот во текот на работата. Суштински, индивидуалната форма се карактеризира со двонасочна и повремена комуникација меѓу наставникот и ученикот. Но затоа пак ја исклучува можноста од соработка меѓу учениците како и можноста за вербална комуникација.

Да резимираме: Социолошките форми на работа ја определуваат положбата на ученикот во наставата а со тоа квалитетот и интензитетот на комуникациските односи. Положбата на ученикот во наставата секогаш е подредена. Затоа неопходно е да се пронајдат адекватни начини на работа со кои ученикот ќе дојде до целосен израз. Повеќе од потребно е да се користат оние облици кои ќе ја поттикнат индивидуалноста и иницијативноста на ученикот, ќе му овозможат задоволување на сопствените интереси и ќе го оспособат за изразување на своите ставови и идеи, како што се групните и индивидуални форми на работа. Приближувајќи ги начините на работа до ученикот, наставникот овозможува комуникација во која доаѓа до израз учениковата индивидуа. При тоа треба да ги има во предвид неговите способности, степенот на разновидност на градивото, интересите, значењето на двонасочната и повеќенасочната комуникација, да го зголеми

вниманието на невербалниот аспект на комуникацијата кој не може да се заобиколи.

Во таа смисла облиците на работа во современата настава добиваат друга конотација. Фронталната форма не е доминантна ами редуцирана и функционално поврзана со останатите облици. Работата во парови е поуспешна ако се примени во сите нејзини варијанти. Индивидуалната форма е редефинирана во насока на складност меѓу задачите и можностите на секој ученик посебно. Современата настава посебно место и значење придава на групната форма на работа. Во групата се прекинуваат внатрешните системи на кочење кои постојат кога ученикот настапува како поединец а меѓусебната комуникација е на повисоко ниво. Тоа значи можност за своевидна индивидуализација и диференцијација.

Современото обликување на формите на работа и нивното функционално комбинирање имаат најголема вредност во комуникацијата меѓу наставникот и учениците. Со вака организирана настава се напушта еднонасочната и секундарна комуникација а се афирмира повеќенасочната и примарна комуникација што води кон реафирмирање на традиционалните наставни облици.

Комуникацијата меѓу наставникот и учениците во наставата во значајна мера е димензионирана од наставните методи. Поимот метод потекнува од грчкиот јазик и значи пат, постапка со која се остварува некоја задача.¹⁸⁹ Примената на поимот метод во услови

¹⁸⁹ М.Вујаклија, Лексикон страних речи и изрази, Просвета, Београд 1974, с.568

на реализација настава, има посебно дидактичко значење. Затоа се говори за наставни методи. Во дидактиката постојат различни класификации на наставните методи кои се последица на различните сфаќања на поимот наставен метод и на различните критериуми. Но без разлика за кој наставен метод станува збор, нивниот избор е определен од многу фактори. Сепак пресудна улога има подготовката на наставникот и природата на наставното градиво. Наставните методи се застапени во сите етапи на наставниот процес почнувајќи од планирањето преку реализирањето до вреднувањето. Определувајќи ја нивната суштина во исто време го определуваме обликот на комуникација меѓу наставникот и ученикот во наставата. Методот на усно излагање (акроматски) е најстар наставен метод. Доста е економичен затоа што за кратко време, на сите ученици, наставникот може да им пренесе поголем број на информации. Овој метод го пасивизира ученикот. Активноста е на страната на наставникот. Од тука претставува сериозна пречка во двонасочната комуникација меѓу наставникот и учениците. Затоа треба да се редуцира и комбинира со други наставни методи. Методот на разговор (еротематски) е метод на дијалог. Низ прашања и одговори меѓу наставникот и учениците се реализираат задачите во наставата. На тој начин се активираат учениците а наставата добива динамичен тек. Комуникацијата меѓу наставникот и учениците е двонасочна односно повеќенасочна. Особено развојниот разговор е начин на реализирање на таков концепт на настава кој ќе се темели на личното искуство на

ученикот, иницијативноста поттикнувајќи го креативното мислење на ученикот. Методот на работа со текст наоѓа голема примена во наставната практика. Текстот најмногу се користи со примена на учебникот како и со друг пишуван материјал. Се користи во сите етапи на наставата. Овој метод обезбедува директен контакт на учениците со наставните содржини, без посредство на наставникот. На тој начин текстот влијае на ученикот и ги развива неговите психофизички потенцијали. Комуникацијата е примарна. Но, комуникацијата може да биде активна или пасивна, вертикална (поврзаност на новото со старото градиво) или хоризонтална (интердисциплинарна поврзаност на градивото). Со методот на демонстрација, наставникот демонстрира предмети, модели, макети, цртежи, слики, шеми, а учениците ги набљудуваат и стекнуваат знаења. Во себе содржи комплекс од активности. При демонстрирањето, наставникот објаснува, насочува со што сетилно и мисловно ги ангажира учениците. Врз основа на набљудувањето, учениците донесуваат заклучоци, развивајќи ги мисловните процеси и изразните способности. Од тука произлегува дека со методот на демонстрација се обезбедува двонасочна комуникација меѓу наставникот и учениците. Методот на практична и лабораториска работа е таков начин на работа при кој се стекнуваат знаења низ практиката, се применуваат стекнатите знаења но и се проверуваат. Со овој метод, учениците се ангажираат мисловно, емоционално и мануелно, се поттикнува нивната самостојност, се развиваат вештините и навиките. При тоа сосема е разбиралива комуникацијата во двете насоки.

Во врска со наставните методи, констатиравме дека сите методи имаат голема вредност ако функционално се поврзани и ако меѓу нив постои потребната корелација. Со други зборови, секој од нив ќе ја потврди својата вредност само во корелација со другите наставни методи како и во корелација со наставните содржини. Затоа што одвоени од содржината тие можат да го привлечат но и да го одбијат ученикот. Затоа велíme дека правилниот избор и нивната адекватност кон одредени наставни предмети, теми и вештини влијаат на ефикасноста во комуникацијата со ученикот.

Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во настава во голема мера зависи од типот на наставниот час. Наставниот час е основната временска единица на наставната работа. Претставува целосна и логички заокружена целина во текот на која со заедничка работа на наставникот и учениците се решаваат одредени дидактички и воспитно-образовни задачи.

Во зависност од видот на доминантната дидактичка компонента може да се говори за релативно посебен вид наставен час. Во таа смисла се разликуваат следните типови часови: за обработка на нови наставни содржини, за вежбање, повторување, проверување и оценување. Ваквата типологија е извршена според етапите на наставниот процес за кои говори Полјак (1991) и истата е земена во методолошкиот дел.

Комуникацискиот чин е определен од наставните стратегии. Современа организациска поставеност на воспитно-образовниот процес како комуникациски е проблемскиот систем на настава. За

разлика од таканаречената класична настава во која комуникациската врска ја воспоставува и започнува наставникот, овде комуникацијата поттекнува од ученикот. Тој запознавајќи се со проблемот и проблемската ситуација, поставува прашања, користи разни извори на знаења, самостојно работи. Степенот на двонасочна комуникација е висок бидејќи ученикот не добива готови информации, туку сам ги собира користејќи го искуството и претходното знаење. При тоа конструира прашања, користи логички операции (анализа, синтеза, генерализација). Организациската поставеност на наставниот процес влијае на текот и квалитетот на наставната комуникација. Современо концепираната настава овозможува творечка секундарна двонасочна комуникација.

Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот е определена од наставните средства. Прашањето на наставните извори не е техничко туку длабоко педагошко затоа што го изразува сфаќањето за воспитанието и образованието и битно влијае на комуникацијата во нив. Наставните средства се дидактички обликувана изворна стварност.¹⁹⁰ Најчеста и најприфатлива е победата според критериумот-сетило кое е ангажирано при користење на медиумот. Според тоа се делат на аудитивни, визуелни и аудиовизуелни.¹⁹¹ Наставните средства како медиуми, посредници во наставната комуникација обезбедуваат двонасочност, при што наставникот со примена на наставното средство ја организира, насочува, мотивира и поттикнува работата

¹⁹⁰ V. Poljak, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1991, s. 55

¹⁹¹ М. Вилотијевић, Дидактика 3, Учитељски факултет, Београд 2000, с. 428

на ученикот. Тоа ги прави неделиви компоненти на секој современ наставен процес. Нивната комуникативност и социјабилност соодветствува со можноста за интензивирање на соработничките односи меѓу наставникот и ученикот во наставата. На тој начин ги димензионираат интеракциските односи во наставниот процес во насока на рамноправност и кооперативност.

Да резимираме: со наставните методи, средства(медиуми) и социолошките облици на наставна работа се обезбедува најцелосно комуницирање во наставата. Впрочем, во процесот на настава учествуваат луѓе, наставници и ученици, кои се основни двигатели, носители и реализатори на тој процес. Секој од овие субјекти има своја улога и значење. Затоа, наставата е субјективен продукт на нејзините учесници кои на тој начин ја манифестираат својата оригинална човекова природа.

5.6. РОДИТЕЛИТЕ - ФАКТОР ЗА УСПЕШНА КОМУНИКАЦИЈА

Успешна комуникација меѓу наставникот и учениците во наставата е определена од родителите. Родителите се посреден комплексен фактор кој е во нераскинлива врска со учениците. Тие имаат постојано и пресудно влијание врз своите деца. Улога на родителите е изразена делумно или целосно во личноста на ученикот и неговото однесување. Начинот на кој родителите

комуницираат со своите деца има примарно значење во неговиот развој и неговото однесување во училиштето. Првите односи во семејството ги моделираат, поттикнуваат или ограничуваат сите натамошни контакти со другите луѓе. Многу истражувања сведочат за важноста на комуникацијата меѓу родителите и децата во нивниот интелектуален, морален и емоционален развој. Соработнички расположените родители знаат вешто да ја организираат околината на детето на начин кој ќе ја намали потребата од интервенција и контрола. А кога ќе биде потребна контролата, таквите родители *создаваат право расположение* така што детето радо ја прифаќа таа контрола.¹⁹² Затоа со право констатираме дека доколку во семејството владеат демократски односи и истите се изразуваат преку слободата на децата да говорат за тешкотиите и конфликтните ситуации со своите родители, отворено да ги искажуваат своите ставови и искрено презентираат своите чувства, дотолку таквиот однос ќе го воспостават со својот наставник. Исто така комуникацијата меѓу наставникот и ученикот е условена од ставот на родителите кон училиштето и наставникот и нивното мислење. Ставовите и мислењата родителите ги изразуваат преку однесувањето што директно или индиректно, послабо или посилно има влијание врз однесувањето на нивните деца -ученици. Заради тоа родителите треба да се интегрираат во воспитно-образовната работа со цел да се воспита ученикот затоа што *семејството е матрица на сите човечки вредности*.¹⁹³ Од тука, родителите ќе се стават во улога

¹⁹² K.K.Reardon, Interpersonalna komunikacija, Alinea, Zagreb 1998, s. 158

¹⁹³ M.Stevanović-Dž.Ajanović, Školska pedagogija, Tonimir, Varaždinske Toplice 1997, s.203

на помагачи на своите деца но и на наставниците, впрочем тие се потрошувачи на образовните искуства на своите деца.¹⁹⁴ Положбата и улогата на детето во семејството е значаен фактор во комуникацијата со наставникот. Ако детето во семејството е во улога на субјект, личност со сопствен идентитет и легитимитет, е рамноправен член "со право на глас", сигурен во себе, истраен и упорен, со изградени вредносни системи, како таков ќе влезе во училиштето и во комуникацијата со наставникот. Комуникацијата меѓу наставникот и учениците е определена од типот на самите родители. Премногу грижливите родители го попречуваат слободниот развој на своето дете, уништувајќи ја во него самодовербата, храброста што резултира со инвалидност, зависност и неспособност, плашливо и мрзливо дете. Строгите и амбициозни родители не ја почитуваат личноста на детето, неговите потреби, способности и можности, интереси и желби. Ваквото однесување може да предизвика фрустрираност, отпор и агресивност кај нивните деца во понатамошниот развој, што е пречка во комуникацијата со другите вклучувајќи го и наставникот. Комуникацијата во семејството и релацијата родител-дете се имплицира и рефлектира врз комуникацијата на ученикот со наставникот. Затоа улогата на родителите во процесот на комуникација не треба да се занемари од причина што семејството е првата средина во која детето воспоставува одредени односи и го отпочнува својот прв комуникациски контакт.

¹⁹⁴ Dž. Vud, Efikasne škole, Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju, Beograd 1996, s. 241

Затоа ќе речеме! Родителите се живи примери како учениците да се однесуваат и контактираат со другите. Атмосферата во семејството, животот, работата и односите во него, треба да бидат така организирани и средени што ќе влијаат позитивно на учениците. Соработничките односи, односите на взаимна помош, почитување и разбирање и рамноправно учество во решавањето на семејните проблеми обезбедуваат позитивни влијанија. Компативно, постоело и хармонично семејство е силен двигател за правилен развој на учениковата личност. Комуникацијата во таквото семејство е двонасочна, симетрична и емоционално обоена. Таквата комуникација во семејството учениците ја очекуваат и настојуваат да ја реализираат во училиштето.

* * * * *

Во врска со одредување на факторите за успешна комуникација во наставата, сметаме дека наставата е жив и динамичен процес во кој се остварува комуникацијата наставник-ученик. Тоа значи дека со јасно утврдени одредени односи, се стреми кон одредена цел. Односите се регулирани со одредени правила и улоги, засновани на одредени содржини во рамките на институцијата-училиште. Определена како чин на комуникација, наставата е определена е од наставникот, неговото однесување, стил на раководење и однос со учениците. Особено значајна улога имаат прашањата на наставникот за ангажирањето на учениците во наставата како интелектуално, емоционално-волево така и физичко. Успехот во комуникацијата е определен и од другиот

учесник-ученикот, неговата положба и улога во наставата, мотивираноста. Не треба да се занемари значењето на комуникацијата меѓу самите ученици надвор од наставата. Од односот меѓу учениците, статусот на секој од нив во одделенската заедница зависи успехот во комуникацијата со наставникот. Ефикасноста во комуникацијата во голема мера е определена од емпатиската и интеракциска поврзаност меѓу учесниците во наставата.

Комуникацискиот чин е моделиран од мотивацијата и мотивациските средства. Наградата, пофалбата, повратната информација се позитивни мотиватори, поттикнувачи и одржувачи на мотивацијата на ученикот. Како позитивни стимулатори обезбедуваат поголем успех. Критиката, прекорот и казната се негативни мотиватори и се во улога на коректори на однесувањето на ученикот. Моделирањето на наставата го определува квалитетот на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во неа. Родителите го определуваат успехот во комуникацијата во наставата изразен во личноста на ученикот и неговото однесување.

6. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

Поаѓајќи од нашиот предмет на истражување, комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата во основното училиште и факторите кои ја определуваат, консултираме бројна литература. Притоа дојдовме до сознанија за постоење повеќе студии кои третираат одделни аспекти на комуникацијата во наставата. Се определивме за некои од нив.

Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата е определена, пред сè од наставникот, односно неговата личност. Од личноста на наставникот и неговите својства зависи успехот во учењето, изборот на методи, постапки и техники во наставата, начинот на однесување, односите со другите учесници во наставата (ученици и родители), климата во одделението и комуникацијата меѓу самите ученици. Истражувањето за наставникот може да се подели во две групи: испитување на ставовите и мислењата на учениците и рангирање на особините. Податоците кои се добиваат со писмен состав на учениците, ја отежнуваат обработката на добиените податоци, обезбедувајќи спонтаност и разновидност. Такво истражување е спроведено во 1965 година од страна на **Ranogajec**.¹⁹⁵ Се анкетирани 862 ученика од 13 основни училишта и 24 средни училишта во Загреб. На учениците во анкетата им се поставени две прашања "Што

¹⁹⁵ R.Ranogajec, Što učenike najviše smeta, a što im se najviše sviđa kod nastavnika, Pedagoški rad Zagreb, br.9-10/1967, стр.399-401

најмногу им пречи кај наставниците?" и "Што најмногу им се допаѓа кај наставниците?". На првото прашање, кај 25 % од учениците најмногу им пречи необјективноста, некоректноста, нереалноста, неправедноста во оценувањето, кај 14 % односот, кај 11 % слабото предавање, а кај 13 % неразбирањето и потценувањето од страна на наставникот. На второто прашање, 22% од учениците одговараат дека најмногу им се допаѓа доброто предавање, 20 % објективноста во оценувањето, 16 % добриот однос кон учениците, 10 % од учениците како највредна особина го оценуваат пријателството а само 1 % дека ништо не им се допаѓа.

Vukanović¹⁹⁶ во истражувањето од 1982 година, во 4 основни училишта во Хрватска опфатил 524 ученици од петто и осмо одделение, кои пишувале состав на тема: "Како го замислувам добриот наставник." Сите одговори се поделени во групи и се однесуваат на: особините на личноста на наставникот, неговите постапки, односот помеѓу наставникот и ученикот, активноста на наставникот, надворешниот изглед, знаењето. 63 % од учениците на прво место ги ставаат особините на личноста, 16 % активноста на наставникот, 9 % неговите постапки, а на последно место неговото знаење. Од особините на личноста, учениците од петто одделение, 38% ја ценат строгоста, 32 % праведноста а ведрината 10 %. За разлика од нив, кај учениците од осмо одделение, 29 % на прво место е праведноста а на второ ведрината.

¹⁹⁶R. Vukanovic, Lik nastavnika u ocima ucenika raznih uzrasta, Pedagoski rad, Zagreb, 5-6/1983g., s.208-215

Што се однесува до постапките на наставникот, учениците од петто и осмо одделение, 84 % додека 81 % од нив се произнеле за помош од страна на наставникот. Единствени се нивните мислења, дека добриот наставник во односот со своите ученици треба да има разбирање (65 % и 47 %) а дури потоа почитување на ученикот. Во однос на наставната активност, на прво место е успешното објаснување а на второ-будење интерес за предметот. Поаѓајќи од значењето на улогата на наставникот во воспитниот процес, **В. и Ј. Ѓорђевиќ** (1988) се насочиле кон својствата на наставникот од две точки на гледиште. Првата точка е проучување на оние својства на наставникот кои се манифестни и можат директно или индиректно да се утврдат. Втората точка на гледиште е проучување на својствата на наставникот од аспект на ученикот, односно како учениците ги перцепираат, доживуваат и оценуваат својствата на своите наставници. Целта на ова истражување е проучување на оние својства на наставникот кои се во функција на наставничкиот позив и се значајни за воспитанието и образованието на учениците, а од аспект на самите ученици. Истражувањето е реализирано во 1987 година во четири града во Србија и четири села во нивна близина, а се опфатени ученици од петто и осмо одделение од основните училишта (1054) и 241 ученици од трети клас од средните училишта. Во истражувањето се применети два инструмента. Во првиот инструмент, прашалникот, од учениците се бара да ги напишат оние својства на наставникот кои најмногу ги ценат и својства кои воопшто не ги ценат. Вториот инструмент е краток состав во две верзии. Со

првата верзија, учениците даваат опис на наставникот кој го почитуваат (сакаат), а со втората верзија опис на наставник кој него почитуваат односно сакаат и причините за тоа. Анализата на одговорите се поделени во шест категории:

- 1.наставникот како човек (човекови квалитети и квалитети на личноста);
- 2.надворешен изглед на наставникот (физички изглед, глас , облекување);
- 3.однесување на наставникот кон учениците(во училиштето и надвор од него);
- 4.учество на наставникот во воннаставната активност
- 5.наставникот како стручно лице;
- 6.посебни карактеристики на наставникот.

Во последната категорија се опфатени такви својства односно постапки на наставникот кои отстапуваат од вообичаените. Тие посебно се однесуваат на негативните својства на наставникот, драстични постапки како физичко казнување, навредување на учениците и воопшто вербална агресија врз нив. 51% од учениците од петто и осмо одделение, својства кои најмногу ги почитуваат кај наставниците се позитивните својства како љубов, љубезност, добар со учениците, добро расположение, хумор, трпеливост од првата категорија, помалку од втората а најмалку од четвртата. Од шесте категории , позитивните својства , најбројни се оние кои се однесуваат на својствата на наставникот како човек(прва категорија), однесувањето на наставникот и односот со учениците(трета категорија) и својствата на

наставникот како стручно лице (петта категорија). Според значењето и бројноста, најголем број негативни својства на наставникот се оние кои се однесуваат на својството како човек и односот со ученикот, како стручно лице и посебни негативни карактеристики.

Споредувањето на добиените резултати од овие истражувања не се разликуваат меѓу одделни испитувачи. Во инвентарот на својствата нема поголеми разлики. Можеме да констатираме одредени законитости дека за учениците најважни се својствата на наставникот како личност и односот кон учениците.

Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата е определена од односот наставник - ученик. За односот на наставникот со ученикот Лекић¹⁹⁷ извршил анкетирање во учебната 1953/54 година со 200 ученици на територијата на Србија. На прашањето "Што не им се допаѓа со наставникот?", 37 % од учениците одговориле; лошиот метод на предавање, а 27 % омаловажување на учениците, 20% необјективноста во оценувањето и исто толкав процент ученици- одмаздата на наставникот и недоверба кон учениците, 21% се плашат од самите наставници. Овие податоци говорат дека оценувањето има големо влијание на односите меѓу наставникот и ученикот. Стравот кај учениците создава лоша слика за односите во училиштето. Стравот го предизвикуваат наставници кои се премногу строги, кои викаат и ги прекоруваат учениците, навредуваат и

¹⁹⁷ Лекић, О односима измеѓу наставника и ученика, Нолит, Београд 1956 г., с.30-35

омаловажуваат. Ако кон ова се додаде и податокот дека околу 40% ученици не смеат да бараат објаснување за оние содржини кои не им се јасни, тогаш констатацијата за односите меѓу наставникот и ученикот во училиштата е доста неповолна. На прашањето како ги замислуваат односите со наставникот, за 22% од учениците тоа се односи на другарство и пријателство, еднаков однос на наставникот со сите ученици, реално да оценува (19%) а само 2% од учениците сметаат дека наставникот треба да ги советува.

Во ова истражување биле вклучени и родителите кои одговарале на истотот прашање. 22% од нив сметаат дека наставникот треба да се наоѓа на одредено растојание, за 17% од родителите, односот треба да е другарски, а 19% од нив укажуваат на правилно оценување на учениците.

Овие податоци говорат дека учениците и родителите оценувањето го определуваат како основен фактор кој го определува односот наставник-ученик. На крајот авторот констатира: "во наставата, наставниците и учениците се поврзуваат со целосен сплет на врски и односи преку воспитно-образовните содржини, методи, принципи и целокупната организација на работа. Покрај тоа, многубријните емоционални етички и естетски односи го продлабочуваат и прошируваат односот наставник-ученик. Со самото тоа овие позитивни односи создаваат таква атмосфера односно педагошко-психолошка клима меѓу наставникот и ученикот во која е мошне ефикасна воспитно-

образовната работа".¹⁹⁸ Со цел, објективноста во проучувањето на односите меѓу наставникот и ученикот во наставата во основното училиште и расветлување на факторите кои ги определуваат, Лакета¹⁹⁹ реализирал истражување во 18 основни училишта (9 градски и 9 селски) со вкупно 594 ученици од шесто и осмо одделение. Во истражувањето е користена дескриптивна метода, а од техниките Ликертова скала за мерење на оддалеченоста на ученикот од наставникот и анкетен прашалник од отворен тип. Со помош на Ликертовата скала се испитани ставовите на учениците за однесувањето на наставникот во наставата. На тој начин се собрани податоци неопходни за сознавање на позитивните, негативните и неутралните ставови на учениците кон наставниците. Анкетниот прашалник е со цел да се добијат сознанија за тоа каков наставник сакаат учениците, кои особини не ги сакаат а кои ги почитуваат. Анализата на податоците сознава дека:

1. 61,78 % од учениците сметаат дека наставникот кон нив се однесува на демократски начин а за 24% се авторитативни; само мал број наставници се рамнодушни;
2. според мислењето на учениците, 72,12% од наставниците се заинтересирани за успешната реализација на наставната програма. Во училиштето постојат и такви наставници на кои им е сеедно што се случува во училиштето, за кои се произнеле 10,61% од учениците;

¹⁹⁸ М.Лекиќ, О односима измеѓу наставника и ученика, Нолит Београд 1956г., с.41

¹⁹⁹ Н.Лакета, Меѓусобни односи ученика и наставника у савременој школи, Настава и васпитање Београд, 5/85, с.694-704

3. повеќето наставници имаат правилен однос кон учениците-почитување и разбирање, сметаат 69,68 % од анкетираниите ученици. Но во училиштето сепак постојат наставници кои нетактично се однесуваат кон своите ученици, сметаат 19,19 % од учениците;
4. 83% од учениците сметаат дека наставникот е активен во наставата;
5. мислењето на учениците за својствата на наставникот се позитивни кај 69,52 % од учениците. Значи за 2,3% од учениците наставниците се праведни, трпеливи, доследни, имаат разбирање за проблемите на учениците. Сепак, релативно голем број ученици (15,32%) чувствуваат дека наставниците се нестрпливи, недоследни и немаат разбирање за нивните проблеми и тешкотии.

Испитувањето понатаму покажало дека учениците не се оддалечени од наставниците, поголем процент од учениците (58,25%) сакаат да го имаат наставникот како еден од најдобрите пријатели. Една петина од учениците сакаат да соработуваат со наставникот. Покрај тоа, податоците говорат дека 9,43% од учениците се прилично оддалечени од наставниците, не сакаат да соработуваат со нив или не сакаат да ги видат.

На крајот, заклучува Лакета, и покрај најголемиот број наставници кои се однесуваат на пожелен начин сепак има наставници кои не добиле вакво мислење од учениците, 11% од наставниците се рамнодушни, а една петина од нив малтретираат,

понижуваат, ги навредуваат учениците, лесно посегнуваат кон физички и други казни.

Наставникот не е само информатор и интерпретатор на програмските содржини (наставните содржини) и координатор на различните воспитни фактори туку воспитувач, човек кој ја обликува личноста на ученикот со максимална ангажираност на учениците во нивниот развој. Во соработка со учениците, наставниците помагаат во обликување на личноста на ученикот. Меѓусебните односи во релација наставник-ученик влијаат на создавање поволна социјално-емоционална клима во одделението што е емпириски потврдено во бројни истражувања.

Едно такво истражување е реализирано во Белград 2000 година. Примерокот на ученици го сочинуваат ученици од трето, четврто, петто и шесто одделение или вкупно 490 ученици. Следени се часовите по физичко воспитување, вкупно 20, по пет часови во секое одделение. Во истражувањето е користен адаптиран Фландерсов инструмент за анализа на интеракцијата во наставата. Целта во истражувањето е насочена кон испитување на поврзаноста на социјалната клима на часот по физичко воспитување, ставовите на учениците кон наставата по физичко воспитување и нивниот успех во училиштето. Според резултатите од истражувањето, Д.Мартиновиќ²⁰⁰ нагласува дека 33,09 % од вкупните активности на часот се однесува на реактивниот говор на учениците односно одговорите на учениците на прашањата на наставникот со ограничена слобода за изнесување на сопствените

²⁰⁰ Д.Мартиновиќ, Социјална клима на часу физичког воспитања,Иновације у настави, Београд,2/2000,с.32-38

идеи. 16,51% наставникот упатува, наредува а 12,38% изнесува факти, споствени мисли за постапката, се повикува на авторитет. Директното влијание на наставникот е изразено во барањето Ученикот да верува во она што говори наставникот. За пасивната положба на ученикот говори податокот дека 3,89% од времето се однесува на прифаќање на чувствата на ученикот што е опфатено во индиректните влијанија. Водечката улога на наставникот која зазема 71,63 % од вкупните активности може да биде една од причините за пореметување во однесувањето на ученикот, неуспех во учењето. Што се однесува до социјалната клима во одделението и поттикнувањето на ученикот, повеќе е присутно во одделенската настава отколку во предметната настава и утврдената разлика е статистички значајна ($F=17,96$; $df=2$) на ниво на значајност $p=0,00$. Наставниците од одделенска настава покажуваат поголема флексибилност во организацијата на наставата по физичко воспитување во однос на предметните наставници.

На крајот, заклучува авторот, емоционалната димензија на комуникацијата речиси и не е присутна на часовите по физичко воспитување. Очигледно можностите за развивање на позитивен емоционален однос се мали. Не може да се спори околу водечката улога на наставникот во наставата. Исто така не може да се спори влијанието на неговите ставови и однесување врз положбата и улогата на ученикот во наставата. Всушност, однесувањето на наставникот и однесувањето на ученикот се интегрираат во варијаблата, комуникација во одделенската заедница. За комуникацијата во наставата можеме да говориме како за

вербална и невербална. Од друга страна, развојот на општеството бара длабоки промени во положбата и улогата на наставникот и ученикот и во нивните меѓусебни односи. Станува збор за реципрочни промени во положбата и улогата на наставникот и ученикот. Оттука, унапредувањето на ова подрачје наметнува конкретно и оперативно одредување на карактерот на интеракцијата и комуникацијата. На нов правец во овие истражувања укажува анализата на интеракцијата на микрониво, со што се утврдуваат димензиите на вистинската интеракција во односите наставник-ученик.

Сознанијата дека однесувањето на наставникот претставува детерминта во интеракцијата со учениците со преференции на одредени стратегии во наставата што значајно влијае на нејзината ефикасност се резултат на истражувањата на N.A.Flanders.²⁰¹ Авторот поаѓа од ставот дека поучувањето на наставникот како низа отворени постапки влијае на ставовите и успехот на учениците. При тоа се определил за вербалното однесување, па комуникацијата ја класифицирал во три категории: говор на наставникот, говор на ученикот и тишина. Во проектот на истражувањето формулирал десет категории за класификација на изјавите на наставникот и изјавите на ученикот, од кои седум (прифаќање на учениковите чувства, пофалба, прифаќање на идеите на ученикот, поставување прашања, предавање, давање упатства и критики) му припаѓаат на говорот на наставникот а две (одговор на ученикот, иницијатива на ученикот) се однесуваат

²⁰¹ B.J.Bidl-V.J.Elina, Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika, Svjetlost, Sarajevo 1972, s.201-205

на говорот на ученикот. Десетата категорија е означена како тишина (бука) со која било опфатено она што не можело да се определи како содржина на комуникацијата. Фландерс утврдил дека истражувачот може да се извежба во категоризацијата во временски интервал од три секунди и за кратко време наставникот и учениците ќе се навикнат на неговото присуство. Со анализата на интеракцијата во наставата, Фландерс настојувал да го објасни вербалното однесување на наставникот и неговото влијание врз ученикот во почетните класови од средното училиште. Тргнал од претпоставката дека вербалното однесување е валиден репрезент на целокупното однесување на наставникот при што настојувал да го утврди времето што наставникот го троши на вербалната комуникација. Првото истражување го организирал во периодот 1954/1957 година во училиштата во Нов Зеланд а 1962 год. Во Минесота. Заклучоците се доследни и покрај разликите во одделенијата и училиштата, заклучува Фландерс.²⁰² Во двете истражувања се јавуваат ситуации каде наставникот е целосно одговорен и го користи својот авторитет при што ги контролира активностите во паралелката. Со излагањето на наставните содржини, давање упатства и критикување, наставникот ја оправдува употребата на својот авторитет но истовремено го потиснува учеството на учениците. Користејќи ги овие изјави ја покажува директната контрола и доминатна улога во паралелката. Од друга страна, Фландерс утврдил ситуации на зголемено учество на учениците. Во тие ситуации, наставникот поставувал прашања,

²⁰² B.J.Bidl-V.J.Elina, *Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika*, Svjetlost, Sarajevo 1972, s.207

ги објаснувал и користел идеите на учениците, ги пофалувал и храбрел, но и конструктивно ги интерпретирал нивните чувства и ставови. Ваквите изјави ги подржуваат облиците на однесување на учениците при што индиректно го изразуваат авторитетот на наставникот. Неговата положба е помалку доминатна со што пропорционално се зголемува излагањето и активноста на учениците. Фландерс заклучил дека постојат два начина на изразување на однесувањето на наставникот. Во таа смисла говори за директно и индиректно однесување. Наставниците кај кои доминираат категориите кои се однесуваат на прифаќање на чувствата на ученикот, пофалба и објаснување, прифаќање на идеите на ученикот го поттикнуваат иницијативниот говор на ученикот а успехот во учењето е поголем. Овој наставник е флексибилен и своето однесување го прилагодува на потребите и активностите на ученикот. Доминантните категории на предавање, упатства и критики се израз на директно влијание и го иницираат реактивниот говор на ученикот. Ваквиот наставник со своето однесување создава ситуации на конфликти и фрустрации кои се одразуваат на секој ученик. Исто така Фландерс емирски покажал дека не постои чист тип на однесување на наставници. Во зависност од околностите, наставниците се однесуваат директно или индиректно. Меѓутоа наставник со директно однесување не се однесува во еднаква мера индиректно како што индиректниот наставник може да се однесува директно поради недостиг на флексибилност.

Со примена на системот на категории, поточно на Фландерсовиот систем на интеракциска анализа на вербалната комуникација, Пожарник (1978)²⁰³ во првото истражување опфати ученици од четврто и осмо одделение од основното училиште. Сними 18 наставни часови во пет наставни предмети (запознавање на природата, запознавање на општеството, географија, историја и општествено-морално воспитание). Покрај анализата на говорната интеракција, со истражувањето е опфатена структурата на поставените прашања според когнитивното ниво и видот и точноста на одговорот. Анализата на податоците говори за висок степен на директивност. Иницијативата на ученикот и прифаќањето од страна на наставникот е релативно ниска и се наоѓаат во сооднос 5,1% : 4,5%, иако кај наставните содржини од општествените науки можат да се очекуват повисоки вредности. Излагањето на наставникот опфаќа 34% од вкупните активности на часот и е дополнето со дијалог. Во дијалогот, прашањата на наставникот и одговорите на учениците се наоѓаат во сооднос 17,8% : 21,1%. Според структурата доминираат прашањата на пониско когнитивно ниво. Екстремно мал број прашања поставуваат учениците. На снимените часови, наставниците поставиле 1566 прашања или просечно 87 на еден час, а учениците само 23 или просечно по едно прашање на секои два часа. Ниту анализираната стратегија на прашања не е оптимална. Многу често недостасувала "пауза за

²⁰³ В.М. Požarnik, Kvalitet interakcije nastavnik-učenici kako značajan faktor efikasnosti nastave, Zbornik 11, Beograd 1978, c.117-125

размислување" меѓу поставените прашања и именувањето на ученикот да одговори на прашањето.

Второто истражување имало за цел да определи дали постои иницијативност кај добрите и лоши ученици и каква е реакцијата на наставникот на таквата иницијатива. Стилот на реакција на наставникот* со текот на времето може да влијае на зголемување или намалување на иницијативноста и самодовербата на ученикот. Со систематското набљудување се опфатени четири паралелки од трето одделение од основното училиште во кои се снимени по десет наставни часови. Техниката била прилагодена на проблемот (дијадна модификација на Фландерсовата интеракциска анализа односно во секој момент е набљудувана интеракцијата на наставникот со еден од избраните десет ученика во одделението. Критериум за избор на учениците била изјавата на наставникот за тоа кои ученици на крајот од учебната година ќе постигнат добар успех а кои лош успех, односно според очекувањата на наставникот. Во наједноставниот реакциски облик на иницијативата на ученикот, кревање рака на поставено прашање од страна на наставникот- наставникот реагира по моделот на адаптација. Имено "добрите " ученици почесто се јавуваат доколку почесто се повикани. Секој од "лошите" ученици е повикан еднаш, а секој од "добрите" ученици двапати повеќе во просек. Овие резултати говорат за фрустрираноста на фронталната настава - ученикот крева рака 7-8 пати за да биде повикан барем еднаш, забележува Rožarnik. Уште помала шанса

* Авторот се повикува на три модели на реакција на наставникот: модел на адаптација, модел на негативна адаптација и модел на компензација.

постои за прифаќање идејата на учениците. Разликата меѓу "добрите " и лошите" ученици не е статистички значајна, но изразено со апсолутни вредности, "лошите" ученици во просек, три пати поретко ги изнесуваат своите идеи и предлози во споредба со добрите ученици, а наставникот, во просек, ги прифаќа четири пати поретко. Моделот на адаптација е воочлив и кај реакцијата на наставникот на одговорите на "добрите " и "лоши" ученици и кај пофалбата и прекорот. Исто така зачудува нискиот процент на позитивна повратна информација и пофалба и високиот процент на одговори без никаква повратна информација (помалку од 40%). Можеби резултатите ќе бидат подобри доколку е опфатена и невербалната комуникација , забележува авторот. Овие истражувања на мал примерок и резултатите добиени од нив не можат да се воопштат за што се потребни натамошни истражувања.

Интеракцијата во комуникацијата меѓу наставникот и ученикот влијае на интелектуалниот и социјален развој не само на учениците туку и на наставникот. Во тие рамки, Bratanić (1982)²⁰⁴ посебно внимание посветува на социјалниот аспект кој во себе имплицира емоционални елементи. Имено, во социјално-емоционалната димензија на интеракцијата постојат такви елементи кои можат посебно да се проучуваат. Авторот во истражувањето се задржува на социјалната реверзибилност. Социјално-реверзибилни се оние изјави, говор и однесување на наставникот кои се такви што, ученикот може со истите зборови и

²⁰⁴ M.Bratanic, Socijalna reverzibilnost u razrednoj komunikaciji, Odgoj i samoupravljanje, Zagreb, 5/1985, s.59-74

на истиот начин да му се обрати на наставникот а при тоа да се придржува кон правилата на пристојност, тактичност и почитување вообичаени за чинот на обраќањето кон наставникот.

Значи, целта на истражување е стекнување увид во некои аспекти на комуникацијата на наставникот со ученикот. Притоа, авторката поаѓа од сознанието дека зборовите имаат големо емоционално значење и се релевантен фактор во односот наставник-ученик. Снимени се реверзибилни и иреверзибилни изјави на наставникот за време на наставниот час во 20 паралелки од трето до осмо одделение, од две основни училишта во Загреб. (Р. Хрватска). Применет е протокол на систематско набљудување. Резултатите добиени во истражувањето говорат за доминација на иреверзибилните од реверзибилните изјави. Иреверзибилните изјави во процент се движат од 50 % до 86 %. Што се однесува до реверзибилноста/иреверзибилноста во одделенската и предметната настава, постои статистички значајна разлика. Пресметаната вредност на χ^2 изнесува 6,01 на степен на слобода 1 и ниво на значајност 0,05. Причината за доминација на иреверзибилните изјави е наредената положба на наставникот, од која им се обраќаат на учениците. Доколку изјавите се изречени со остар тон и вообичаена форма на заповед, нивната иреверзибилност доаѓа до израз. Од друга страна, изјавите кои по содржина се реверзибилни, се оценуваат како иреверзибилни ако ја немаат задоволено формата на учтивост. Наставниците веројатно не се свесни за овие причини, па нивната свест во поголема мера треба да се насочи кон овој проблем на социјалната

реверзибилност и нејзината улога во наставната комуникација, нагласува **Bratanić**.

Студијата на **S. Š. Mandić**²⁰⁵ го обработува проблемот на вербалната комуникација во наставата во основните училишта. Во истражувањето се опфатени 20 паралелки од прво одделение од 6 основни училишта во Белград (Југославија) или вкупно 604 ученика. Применет е Фландерсов систем на категории за анализа на вербалната комуникација на 80 наставни часа, по 4 часа во секоја паралелка. Се набљудувани часови по предметите: српски јазик, математика, ЗПО и часот на одделенската заедница. Анализата на резултатите говори дека приближно 2/3 од целокупниот говор на часот му припаѓа на наставникот (57, 43 %) а 1/3 на сите ученици (22,39%). Анализата на структурата на вербалната активност на наставникот укажува на асиметричност на комуникацијата на часот: иницијатор на најголем дел од вербалната активност е наставникот. Од вкупните вербални активности на ученикот, 77 % се однесува на одговори на прашања на наставникот, а 23 % укажува на иницијатива на ученикот, предлози, сопствени мислења а многу ретко прашања. На ваквата иницијатива на ученикот, наставникот ја пофалува (2,32%) односно користи во наставата (4,65%). По голем дел од својата активност, наставникот поставува прашања (10, 31 %). Просечната бројка на часот е 90, од кои 67, 2 % се на ниско когнитивно ниво (реторички, алтернативни) а 32, 8 % на повисоко когнитивно ниво. Најмалку застапен облик на комуникацијата е

²⁰⁵ S.Š.Mandić, Oblici verbalne komunikacije između učitelja i učenika, Zbornik Beograd,23/1991, s.236-239

емоционалноста. Само 1, 01 % се изјави на наставникот кои го имплицираат неговиот позитивен пристап кон емоционалните реакции на ученикот. Забелешката е минимална присутност на искази на наставникот со кои ги бодри и храбри учениците, со оглед на тоа што станува збор за деца на возраст од 6 - 7 години кои во своето учење и развој се зависни од надворешната мотивација, забележува **Mandić**. Во заклучоците, авторот истакнува дека наставниците својот авторитет помалку го изнесуваат со критики и казни, повеќе индиректно со прашања кои ја насочуваат активноста на ученикот. Исто така, резултатите укажуваат на недостигот на прашања на учениците. Потребни се прашања и одговори во две насоки затоа што на тој начин зајакнуваат социјалните контакти меѓу наставникот и ученикот, се усвојува толеранцијата и јакне демократскиот однос.

Еднонасоченоста во комуникацијата во наставата за последица има пасивен ученик, но и оттуѓеност во комуникацијата со наставникот. Оттуѓеноста во комуникацијата е предмет во истражувањето на **M. Mušanović** и **J. Čandrlić**²⁰⁶. Целта на ова истражување била идентификацијата и фреквенција на зборови, изрази и фрази кои наставниците ги користат во посебни ситуации, конфликтни или поттикнувачки ситуации.

Користен е анкетен прашалник во 13 основни училишта за учениците од петто до осмо одделение од основните училишта во Риека (РХрватска). Со обработување на податоците, се идентификувани 182 погрдни зборови и 53 пофални изрази.

²⁰⁶ M. Mušanović i J. Čandrlić, Verbalno omalovažavanje učenika-manifestacija jezične otuđenosti nastavnika, Život i škola 2/1983, s.141

Инвентарот на погрдни зборови е поголем во повисоките одделенија, што укажува на зачестеноста, сложеноста и сериозноста на конфликтните ситуации.

Меѓу најчестите погрдни зборови се: будала (40%), мајмун (18,5%), животно (17,7%), магаре (16,9%). Тие се категоризираат во седум групи: прва група се изрази кои упатуваат на повеќе асоцијални однесувања и невоспитаност на ученикот (оваа група е најбројна, се идентификувани 55 различни изрази со фреквенција од 247 што е 35, 2 % од вкупниот број). Со изразите од втората група, директно или индиректно се деградираат менталните способности на ученикот. Со третата група изрази, учениците се споредуваат или за нив се говори како за животни а не човечки суштества. Заканите и заповедите се изрази од четвртата група. Со петтата група изрази, ученикот се навредува со оглед на средината на која и припаѓа. Со изразите од шестата група, наставникот ги навредува учениците со оглед на нивните физички недостатоци, а седмата група ја сочинуваат изрази со која учениците се навредуваат од други аспекти. Меѓу најчестите пофални зборови се: душо (24,6%), злато (20,8%), душо драга (10,8%) и среќо (10%).

Наставниците ретко ги пофалуваат учениците, а кога тоа го прават, пофалбата не ја остварува својата функција. Јазичната оттуѓеност на наставникот е формална манифестација на неговата целокупна оттуѓеност во наставната интеракција. За да се искорени вербалниот терор на наставникот како израз на неговата оттуѓеност, потребна е педагошка акција во која ќе бидат

задоволени сите предуслови, пред сè, познавање на личноста на наставникот и личноста на ученикот и климата во одделението.

Речиси десет години подоцна, поцелосно истражување на проблемот на негативното вербално и невербално однесување на наставникот кон ученикот е студијата на **С. Ристевска**²⁰⁷. Во истражувањето се опфатени учениците од седмо одделение од 40 основни училишта во 15 градови во Македонија и трета година во 32 средни училишта, или вкупно 1431 ученик, нивните родители, наставници и директорите на училиштата. Целта на истражување е идентификацијата на сите начини на негативните однесувања на наставниците со кои се навредува личноста на ученикот. Во истражувањето се применети повеќе инструменти: анкетен прашалник и протокол на врзано интервју како и евидентен лист за анализа на училишна документација. Анализата на податоците добиени во истражувањето говорат дека учениците, родителите, наставниците и директорите имаат различни мислења за застапеноста на негативното однесување на наставникот. Имено, 40,11% од учениците и 26,57% од родителите, појавата ја оценуваат како ретка, додека поголем процент наставници(25,05%) и директори (40,85%) како многу ретка. Интересен е податокот дека 68,76% од учениците за присуство на појавата на негативно однесување на наставникот. Оценката на родителите во однос на присуството на негативно однесување на наставникот се совпаѓа со оценката на учениците што е сосема разбирливо затоа што информациите за случките во училиштето

²⁰⁷ С. Ристевска, Односот на наставникот кон личноста на ученикот, ПЗМ, Скопје 1998, стр.66-70

ги добиваат од самите ученици. Идентификацијата на формите и начините на негативно однесување на наставникот со кои се повредува личноста на ученикот, овозможува групирање во четири групи. Во првата група која се однесува на вербално омаловажување на личноста на ученикот, се евидентирани 260 погрдни зборови кои се категоризирани во седум подгрупи.. Најбројна е групата на зборови и изрази со кои учениците се споредуваат со животни. Тука се идентификувани 82 зборови, потоа исказите како прекари, клетви и пцости (74 зборови) и групата искази кои ги деградираат менталните способности на ученикот. Втората група се однесува на изживување, инаетење и условување на учениците и родителите. Како најчести примери учениците ги наведуваат: поставување нејасни и двосмислени прашања, намерно пишување помала оценка од заслужената. Што се однесува до манифестирањето на гестови, гримаси и иронични погледи како начини на повредување на ученикот, 29% од учениците, оваа појава ја оценуваат како најчеста особено кога не се подготвени за час а не ретко и кога се упатуваат забелешки во врска со нивниот надворешен изглед. Последната група на форми на негативно однесување на наставникот се формите на телесно казнување. Телесното казнување е појава која за 11,74% од учениците е присутна во училиштата особено во основното училиште. Во врска со прашањето за причините за негативно однесување на наставникот, учениците сметаат дека во најголем број случаи тоа е предизвикано од невниманието на часот и некултурното однесување, а помалку од неподготвеноста за час и

оштетување на училишниот инвентар. По ова прашање учениците и наставниците имаат изедначени ставови и мислења. Во врска со факторите кои го условуваат негативното однесување на наставникот, сите четири категории испитаници имаат изедначени ставови и мислења. На прво место тоа се негативните карактерни особини на наставникот, потоа непоседување општа култура, педагошко-психолошката подготвеноста на наставникот, недисциплината на учениците и на последно место непреземањето санкции кон наставниците кои манифестираат негативно однесување на наставникот. Истражувањето покажало дека 53,82% од учениците, на негативното однесување на наставникот реагираат во себе, 20% го запознаваат раководителот на паралелката а околу 10% директно се спротивставуваат. Податоците и сознанијата добиени во истражувањето, заклучува авторот,, укажуваат на сложеноста на односите наставник-ученик и потребата од натамошно истражување на истите.

Целта на емпириското истражување на Г. Димитрова (2002)²⁰⁸ е откривање на основните параметри на интеракцијата во комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во основното училиште. Со истражувањето се опфатени 1000 ученици и 500 наставници од 15 основни училишта во 15 градови во Р Бугарија. Користени се повеќе инструменти како анкети за наставници и ученици, писмени состави на ученици на тема "Мојата учителка", интервјуа со ученици и наставници и ликовни форми на изразување на учениците на тема "Еден ден во училиштето". На

²⁰⁸ Г.Димитрова, Хуманизъм,общуване,възпитание, Веда Словена,София 2002,с.184

прашањето "Со кој најчесто сакаат да разговараат во училиштето?", 66% од учениците од прво одделение се ориентирале кон своите соученици а веќе во четврто одделение, бројот се зголемува и изразено во проценти изнесува 84% од испитаните ученици. 26% од учениците од прво одделение разговараат со наставникот, а 21% од четврто. Оваа промена авторот ја објаснува со зголемување на самостојноста на учениците и проширувањето на кругот на комуникација. Комуникацијата со наставникот влијае на комуникацијата меѓу учениците. Истражувањето покажало дека во најголем број случаи (60%), доколку наставникот е грб во комуникацијата со ученикот и учениците комуницираат на истиот начин. Со цел да се утврди степенот на интеракција во комуникацијата меѓу учениците, на учениците им е поставено прашањето "Колку се подготвени да им помогнат на своите соученици при решавањето на задачи?", при што 52% од учениците изразиле подготвеност да им помогнат на своите соученици, 42% само понекогаш а само 6% не се подготвени. Со цел да се проучи насоката и степенот на комуникација на учениците, учениците цртале на тема "Еден ден во училиште". На 35% од детските цртежи е претставен училишниот двор и учениците во него што говори за високата емоционалност и комуникативност на учениците. Најголем процент, 45% од учениците, ја нацртале училницата. Тоа се ученици кај кои престојот во училиштето е идентификација со задачите во учењето, на прво место, при што истовремено се наклонети кон одделенската заедница и наставникот. Од нив 15%

се нацртале себе си во близина на наставникот. Станува збор за затворени ученици кои често бараат сигурност во наставникот. Емпатијата има посебно важна улога за регулирање на меѓусебните односи кај учениците. Анкетата со учениците од четврто одделение покажала дека 65% сочувствуваат со своите соученици кога добиваат послаба оценка. Односот меѓу наставникот и ученикот е проучуван од два аспекта: содржински и експресивен. За таа цел се применети повеќе техники : цртежи, писмени состави, систематски набљудувања. При анализата на резултатите од истражувањето, силен впечаток оставаат карактерните особини на наставникот. Највисок процент од учениците (75%) ја нагласуваат добрината на наставникот затоа што тој им помага кога имаат потреба, се однесува кон нив со внимание , не ги малтретира ниту ги тепа. 22% од учениците, значајно место во портретот на наставникот му даваат на неговото расположение како веселост, ведрина, смисла за хумор. На прашањето "Кој наставник е добар?", сите испитаници (100%) на прво место ги ставаат карактерните особини на наставникот и хуманиот однос со учениците, на второ место-професионалните компетенции и квалификацијата (94%) подвлекувајќи го демократскиот стил на однесување на наставникот. За 47% од учениците, моделот *добар наставник* се формира како со своето однесување така и со надворешниот изглед. Една третина од анкетираниите како значајна компонента ја определуваат емоционалната стабилност на наставникот. Што се однесува до наставниците, сите анкетирани наставници како и учениците,

категорично го отфрлаат авторитарниот стил и се против грубоста, гневот, заплашувањето, недовербата, субјективизмот.

Заклучоците од истражувањето говорат дека учениците активно се стремат кон задоволување на потребата од комуникација а особено на потребата од интеракција. Во наставниот процес, наставниците и учениците непрекинато влијаат еден на друг. При тоа комуникацијата на наставникот со учениците ја трасира комуникацијата меѓу самите ученици. На крајот, истакнува **Димитрова,**" теориските и емпириски истражувања ја потврдуваат богатата, сложена и динамична природа на феноменот интерперсонална комуникација во наставниот процес, неговите креативни можности од што произлегува неопходноста од усовршување на педагошките умеења и мајсторство во интеракциско-комуникацискиот чин во наставата".²⁰⁹

Во врска со нашиот предмет на истражување, интересно е истражувањето на истражувачкиот тим од SCRE (Шкотскиот совет за истражувања во образованието).²¹⁰ Истражувањето насловено како "Денови на наставникот и учениците во училищата во основното училиште" траел две години, од август 1996 до септември 1998 година, е базирано на систематско набљудување на училищата во 12 основни училишта. Во секое училиште, тимот престојувал по една седмица во една паралелка и го набљудувал наставникот и шест целни ученици. Истражувачите од тимот се обиделе да го идентификуваат времето кое

²⁰⁹ Г. Димитрова, Хуманизъм, общување, възпитание, Веда Словена, София 2002, с.224

наставникот и учениците го поминуваат на различни видови наставни активности и да ги објаснат причините за одделни модели или алтернативи по пат на интервју со наставниците и учениците. Целта била да се утврди основната линија на информација поврзана со активностите во училищата и да се идентификуваат карактеристиките кои заслужуваат подетално истражување, имајќи го во предвид унапредувањето и квалитетот на процесот на настава. Резултатите од истражувањата покажале дека не постои рамнотежа меѓу одделни наставни содржини и времето определено за нив. Така, на јазикот како наставна содржина е потрошено речиси целото време, односно една третина од времето во однос на предвидената пропорција од 15%. Во однос на математичките содржини, учениците посветуваат помалку време од предвиденото (11% е прилично помалку од 15%), а што се однесува до содржините од ЗПО се посветува многу малку време и тоа 11% што во споредба со препорачаните 25% е навистина многу малку. Во однос на содржините од уметноста, учениците трошат повеќе време, а дури една половина помалку од предвиденото време на содржините од религиозното и морално образование. Ваквата ситуација, наставниците ја објасниле со постоењето на три причини кои можат да се балансираат. Тие балансери се корегираат низ училишните работни денови, училишната година или седум години поминати во основното училиште.

²¹⁰ <http://www.scrc.ac.uk/summary/rr93.html>

Што се однесува до времето поминато на различните форми на организирање во училиницата, истражувачкиот тим забележал дека распоредот на седење во училиницата не се рефлектира врз активноста на учениците. Иако распоредот е флексибилен (наставникот применува фронтална и групна форма) сепак учениците често работат индивидуално врз поставените задачи. Интеракцијата меѓу наставникот и учениците во најголем процент (56%) е забележана кога наставникот работи со сите ученици односно во фронтално организирана настава. Во интеракцијата меѓу наставникот и учениците е забележан многу мал степен на емпатија и сочувствување. Во однос на активностите на наставникот, се поделени меѓу поучувањето и одделни активности поврзани со поучувањето како раководење со учењето, регистрирање и проценување, како и активности кои не се директно поврзани со поучувањето односно наставните содржини. Како и да е, 82% од своето време, наставниците поминуваат во поучување и активности поврзани со него. Што се однесува до наставните стратегии, наставниците најчесто ги користат стратегиите на инструкција, демонстрација и опсервација. Доминираат различни стратегии со различни возрастни групи на ученици. Овие сознанија сугерираат дека изборот на стратегии на наставникот може да се поврзе со претставите на наставникот дека приодите на учениците кон учењето стануваат посоефицирани со возраста на учениците. Како и да е, варијацијата меѓу наставниците во врска со изборот на наставните стратегии беше висока и сугерира дека стилот на наставникот на

поучување е продукт на рангот на фактори вклучувајќи ги карактерот на наставникот и неговото искуство.

Сознанијата од овие истражувања се појавуваат како потврда за идни истражувања со цел да се најдат балансери меѓу содржините на курикулумот гледани од перспектива на наставникот со учениците, потоа природата на работата во која учениците ќе бидат независни од наставникот како и начините на кои наставниците ќе ја организираат работата во училиницата и ќе бидат во допир со учењето на учениците.

Интеракцијата во училиницата, меѓу наставникот и ученикот, е определена од наставните содржини, што емпириски е потврдено во истражувањето на M.Pulvanien и S.Rosenqvist од Одделението за развој на образованието при Факултетот за образование во Штутгарт, Германија во 2000 год.²¹¹ Со истражувањето биле офатени по 17 целни ученици и нивните класни раководители во 6 основни училишта, со цел анализа на интеракцијата во училиницата во наставата по филозофија, наука и математика. Односно како наставниците и учениците низ партиципирањето во социјалната интеракција го градат социјалното и критичко мислење. Посебно е вршена анализа на разните ставови низ активностите, главните тенденции на дискусијата и исказите на задоволство од предавањето. Применет е метод на епистемиолошка анализа како средство за испитување на интеракцијата во училиницата и последиците од неа со што се овозможени флексибилни и динамични податоци за интерпретација. При елаборирање на

²¹¹ http://www.stud.fermini-hagen_de.htm

податоците од истражувањето, интеракцијата е опишувана со дијаграми и социограми. Исто така се користени прашалници и е водено интервју. Резултатите од истражувањето покажале слични карактеристики во однос на пратиципирањето при интеракцијата во наставата по трите области иако содржински и количински варираат од наставата по филозофија (темата е љубов) до решавањето на проблеми на часовите по математика. Утврдени се мали разлики во однос на партиципирањето во социјалната интеракција од аспект на опаѓањето и темпото. Споредувањето на резултатите покажале доследност во содржината и темпото на дискусија во дијалогот меѓу наставникот и ученикот на часовите по филозофија. При тоа е утврдено дека тој побавно тече во првите дваесет минути од часот. Во втората половина особено на крајот на часот се забележани знаци на динамична, мултидимензионална интеракција така што дискусијата во одделни делови поминувала во дијалог ученик-ученик. Заради тоа развојот на дијалогот наставник-ученик на почетокот на часот преминуваат во интензивен дијалог ученик-ученик што се рефлектира на сите часови. Резултатите од истражувањето исто така покажале дека ваквите прашања постепено преминуваат во навики кои се рефлектираат на часовите по другите предмети. Со други зборови, содржините од филозофијата можат да го збогатат учењето со претворање на училницата во заедница на истражување.

Комуникацијата меѓу наставникот и учениците во наставата, е определена и од семејството и соработката меѓу семејството и

училиштето. Ова емпириски е потврдено во истражувањето на **Башиќ** (1986)²¹². Во анкетањето се опфатени 324 родители (на ученици од прво до осмо одделение од основните училишта во Белград). Врз основа на ова истражување и анализата на податоците е заклучено дека постои општа заинтересираност на родителите за соработка со училиштето. Соработката во најголема мера зависи од богатството и разновидноста на облиците кои ги нуди училиштето. Во тој контекст, најприфатлив облик на соработка е посетата на родителите на барање на раководителот на паралелката (86,56%) а најмалку прифатлив-предавање за родителите. Родителите подеднакво се заинтересирани за родителските средби и разговори кои се базираат на нивната сопствена иницијатива. За 47,84% од родителите, најпогоден начин за зголемување на нивната педагошко-психолошка култура се кратките воведни излагања на родителските средби проткаени со дискусија. Помалку прифатлив облик (26,58%) е индивидуалниот разговор, а најмалку ги прифаќаат разговорите во мали групи и предавања(околу 12%). Според мислењата на родителите, содржината на соработката е многу значајна. Родителите, пред сè, мислат на успехот и однесувањето на учениците. Фактот дека слободното време на учениците има приоритет само кај 0,72% од анкетираниите родители е повеќе од зачудувачки. Повеќе од половината анкетирани родители (53,06%) го рангираат на последно место. Сепак, нивниот став е јасно диференциран дека соработката во

²¹² Д.Башиќ, Сарадња пороцие и школе, Настава и васпитање 1/1986,с.69

најголема мера зависи од успехот на детето во училиштето (64,15%) и начинот на работа на раководителот на паралелката (54,40%). Првиот показател е реален и очекуван, авторите укажува на потребата од поадекватна и побогата содржина на програмата за работа на раководителот на паралелката, неговиот начин на информирање и однесување со родителите. Објективноста на родителите е потврдена со фактот дека 50,94% од нив сметаат дека соработката со училиштето е условена од особините на нивната личност.

Анализата на податоците од ова истражување укажува на потребата од перманентна, континуирана и систематска соработка на родителите со наставниците.

* * * *

Краткиот преглед на релевантните истражувања не води кон сознанијата дека наведените истражувања меѓу себе се разлчуваат во различни пристапи кон проблемот на интерперсонална комуникација во наставата. Резултатите од истражувањата покажуваат дека комуникацијата меѓу наставникот и ученикот е полифакторски условена. Прво, од личноста на наставникот, неговиот стил на однесување и односот со учениците кои како фактори го определуваат комуникацискиот чин во наставата. Наставникот со целокупното свое дејствување ја насочува комуникацијата меѓу самите ученици. Дидактичко-методските способности на наставникот и обликувањето на наставниот процес

се рефлектираат врз облиците на комуникација со учениците. Сложената природа на феноменот комуникација ја опфаќа и комуникацијата со родителите и соработката меѓу наставникот и родителот што емпириски е потврдено. Секако не треба да се забораваат емпириските показатели кои се однесуваат на ставовите и мислењата на учениците и родителите за обликот на наставната комуникација со што овој наставен феномен уште еднаш ја потврдува својата сложена природа. Од друга страна, освртот кон релевантните истражувања покажува дека овој проблем кај нас не е истражуван и покрај неговата актуелност и значење. Сложениот феномен, интерперсоналната комуникација во наставата бара подлабоко и сеопфатно истражување, не само следење на состојбата и утврдување на мислењата на директните и индиректни учесници во неа туку наоѓање начини и патишта за натамошно унапредување. Овие напори имаат единствена цел - унапредување на квалитетот и ефикасноста на наставниот процес.

ВТОР ДЕЛ

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Теоретското димензионирање на проблемот на комуникацијата ни овозможи да утврдиме неколку факти кои го оправдуваат нашето истражување. Прво, констатиравме дека комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата во основното училиште е мултидимензионален конструкт, определен првенствено со интерперсоналните односи меѓу наставникот и ученикот, како директни учесници и од родителите како индиректни учесници во наставниот процес. Второ, во определувањето на нашиот предмет на истражување го имавме во предвид фактот дека наставата, посебно редовната настава, претставува основен облик на педагошка активност во основното училиште и истата се организира и реализира низ наставниот час како основна функционална временска единица. Исто така со теоретската анализа на проблемот дојдовме до сознанија кои говорат дека сложениот феномен на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата во основното училиште е определен од повеќе детерминанти. Имено, дидактичкото обликување на наставата изразено со примената на разни наставни средства, наставни методи и форми на работа од една страна, содржинската страна на наставата определена од различни наставни предмети од друга страна, типот на часот како и мотивираноста на учениците за комуникација, го димензионираат

текот на комуникацискиот процес меѓу наставникот и ученикот во текот на часот.

Во тој контекст, наш предмет на истражување е комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата во основното училиште.

Предметот на истражување го разгледавме врз основа на анализата на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во текот на часот со непосредно набљудување на наставните часови како и од аспект на мислењата на наставниците, родителите и учениците по прашањето за обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата, потоа мотивираноста на учениците за комуникација од наставникот како и дидактичкото обликување на наставата.

2. ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Од предметот произлегоа целта и задачите на истражувањето.

Цел на ова истражување е да се утврди структурата и квалитетот на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата во основното училиште.

Задачи на истражувањето:

- да се изврши анализа на комуникацијата во текот на часот односно да се утврди кои облици на комуникација се јавуваат и во која мера се застапени;
- да се определи дали мотивираноста на учениците за комуникација го определува нејзиниот квалитет;
- да се утврди дали постојат разлики во моделот на комуникација во однос на различни наставни предмети;
- да се утврди дали постојат разлики во моделот на комуникација во однос на типот на часот ;
- да се утврди дали постои разлика во моделот на комуникација во однос на дидактичкото моделирање на наставата;
- да се испита мислењето на наставниците за обликот и содржината на нивната комуникација со учениците во текот на наставата;

- да се испита мислењето на учениците за обликот и содржината на нивната комуникација со наставникот во текот на наставата;
- да се испита мислењето на родителите за обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во текот на наставата;
- да се испита дали постојат разлики во мислењата на наставниците, учениците и родителите за обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во текот на наставата;
- да се испитаат мислењата на наставниците за обликот и содржината на нивната комуникација со родителите;
- да се испитаат мислењата на родителите за обликот и содржината на нивната комуникација со наставниците;
- да се испита дали постојат разлики во мислењата на наставниците и родителите во однос на обликот и содржината на нивната меѓусебна комуникација.

3. ХИПОТЕЗИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Од предметот и целта, а врз основа на задачите произлегоа следниве хипотези:

Генерална хипотеза

Наставниците кои во својата работа користат претежно недирективни облици на комуникација И не се доминантни создаваат поповолна клима за изразување на иницијативата на ученикот.

Посебни хипотези

1. Претпоставуваме дека во текот на часот доминира вербална, асиметрична, еднонасочна и директивна комуникација меѓу наставникот и ученикот.
2. Претпоставуваме дека успешната комуникација меѓу наставникот и ученикот во текот на часот е определена од мотивираноста на учениците за комуникација.
3. Не постојат статистички значајни разлики во моделот на комуникација меѓу наставникот и ученикот во текот на часот во однос на различни наставни предмети.
4. Не постојат статистички значајни разлики во моделот на комуникација меѓу наставникот и ученикот во текот на часот во однос на типот на часот.
5. Не постојат статистички значајни разлики во моделот на комуникација меѓу наставникот и ученикот во текот на часот во однос на дидактичкото моделирање на наставата.

6. Претпоставуваме дека не постојат статистички значајни разлики во мислењето на наставниците во однос на обликот и содржината на нивната комуникација со учениците во текот на наставата.
7. Претпоставуваме дека не постојат статистички значајни разлики во мислењето на учениците во однос на обликот и содржината на нивната комуникација со наставниците во текот на наставата.
8. Претпоставуваме дека не постојат статистички значајни разлики во мислењето на родителите во однос на обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во текот на наставата.
9. Претпоставуваме дека не постојат статистички значајни разлики во мислењето на наставниците, учениците и родителите во однос на обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во текот на наставата.
10. Претпоставуваме дека не постојат статистички значајни разлики во мислењето на наставниците во однос на обликот и содржината на нивната комуникација со родителите.
11. Претпоставуваме дека не постојат статистички значајни разлики во мислењето на родителите во однос на обликот и содржината на нивната комуникација со наставникот.
12. Претпоставуваме дека не постојат статистички значајни разлики во мислењето на наставниците и родителите во

однос на обликот и содржината на нивната меѓусебна комуникација.

4.ВАРИЈАБЛИ ВО ИСТРАЖУВАЊЕТО

Независна варијабла во истражувањето ќе биде комуникацијата меѓу наставникот и учениците од четврто и осмо одделение, во наставата по предметите опфатени во истражувањето во основното училиште.

Главната зависна варијабла се однесува на наставниците и учениците и нивните ставови и мислења.

Помошните зависни варијабли во истражувањето се однесуваат на : различните наставни предмети, ставовите и мислењата на родителите, типот на часот, наставните стратегии, комуникацијата меѓу учениците надвор од наставата.

5. ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во истражувањето се опфатени повеќе популациони категории и тоа ученици, родители и наставници од основните училишта во источниот дел на Р Македонија. Во истражувањето е застапен стратифициран примерок. Изборот на примерокот е извршен во неколку фази. Првата фаза опфаќа избор на училишта, одделенија, наставни предмети, ученици и наставници.

Појдовен критериум во изборот на училиштата е нивната територијална припадност односно местоположба. Врз таа основа се определени 6 града во источниот дел на РМ и исто толку села во нивна непосредна близина. Градовите се определени според големината, три поголеми (Штип, Кочани и Струмица) и селата Карбинци, Куклиш и Облешево, како и три помали града (Св.Николе, Радовиш и Веница) и селата Горобинци,Ињево и Истибање. Во истражувањето се определивме за четврто и осмо одделение од неколку причини: основното училиште опфаќа ученици од прво до осмо одделение на два степенa, одделенска и предметна настава, затоа во истражувањето го предвидовме и овој момент. За четврто одделение се определивме од причина што кај учениците веќе е формирана претстава за односот со наставникот и комуникацијата со него и имаат изградено ставови и формирано мислење за проблемот кој е предмет на нашето истражување. За осмо

одделение се определивме од истите причини при тоа имајќи го во предвид фактот на можноста за комуникација со повеќе наставници. При определувањето на изборот на ученици од четврто и осмо одделение се определивме имајќи ги во предвид развојните карактеристики на периодот на детството и периодот на адолесценцијата.

Со Наставниот план и програма за основното образование се предвидени наставни содржини од природните и општествени науки. Имајќи го ова во предвид како и бројот на часовите предвидени со наставниот план, во истражувањето се опфатени наставните содржини од **македонски јазик и математика** во двете одделенија, **природа** во четврто и **биологија** во осмо одделение како и **општество** односно **историја**. Наставните предмети македонски јазик и математика се застапени со по 5 часа неделно односно 180 часа годишно во четврто одделение и 4 часа неделно односно 144 годишно во осмо; наставните предмети природа и општество со по 2 часа неделно и 72 годишно во четврто одделение и биологија и историја со по 2 часа неделно и 70 часа годишно.

Популацијата ученици ја сочинуваат учениците од четвртите и осмите одделенија од основните училишта вклучени во истражувањето, а популацијата родители, родителите чии деца се ученици во четврто и осмите одделенија во опфатените училишта.

Популацијата наставници ги опфаќа одделенските наставници од четвртите одделенија и наставниците од предметна

настава кои ги предаваат предметите предвидени со истражувањето.

Во втората фаза следи изборот на **примерокот на училишта**. Со оглед на тоа дека станува збор за специфичен проблем на испитување, основен критериум за изборот на училиштата во споменатите градови е приближно сличните услови за работа: слични резултати во воспитно-образовната работа односно општиот успех на учениците и успехот во наставата по наставните предмети опфатени во истражувањето; приближно сличните услови за работа односно бројот на ученици, стручноста на наставниците и нивното работно искуство.

Примерокот на ученици е стратифициран според успехот од претходната година по наставните предмети опфатени во истражувањето и е земено процентуално еднаков број на ученици од двете средини, градска и селска. Па од секое училиште е земено по една паралелка од четврто одделение и една паралелка од осмо одделение односно по 12 паралелки од двете одделенија. (Табела 1)

Табела 1. Основна структура на примерочката ученици

реден број	Основни училишта	Стратум	IV одд	VIII одд	вкупно
1	ОУ "Ванчо Прке" Штип	град	26	30	56
2	ОУ "Никола Вапцаров" Струмица	град	35	47	82
3	ОУ "Раде Кратовче" Кочани	град	34	30	64
4	ОУ "Гоце Делчев" Винаца	град	20	32	52
5	ОУ "Никола Карев" Радовиш	град	25	40	65
6	ОУ "Кирил и Методиј" Св. Николе	град	30	48	78
		Вкупно	170	227	397
1	ОУ "Страшо Пинџур" с.Карбинци	село	15	17	32
2	ОУ "Даме Груев" с.Куклиш	село	10	16	26
3	ОУ "Климент Охридски" с.Облешево	село	16	19	35
4	ОУ "Гоце Делчев" с.Истибање	село	10	8	18
5	ОУ "Орце Николов" с.Ињево	село	25	28	53
6	ОУ "Ацо Шопов" с.Горобинци	село	6	5	11
		Вкупно	82	93	175
		Σ	252	320	572

Табела 2. Структура на примерочката ученици во однос на примарниите единици

реден број	Основни училишта	стратум	IV одд.		VIII одд.	
			ПЕ	ПР	ПЕ	ПР
1	ОУ "Ванчо Прке" Штип	град	86	26	101	30
2	ОУ "Никола Вапцаров" Струмица	град	117	35	155	47
3	ОУ "Раде Кратовче" Кочани	град	112	34	101	30
4	ОУ "Гоце Делчев" Винаца	град	68	20	105	32
5	ОУ "Никола Карев" Радовиш	град	85	25	133	40
6	ОУ "Кирил и Методиј" Св. Николе	град	99	30	160	48
7	ОУ "Страшо Пинџур" с.Карбинци	село	50	15	56	17
8	ОУ "Даме Груев" с.Куклиш	село	34	10	55	16
9	ОУ "Климент Охридски" с.Облешево	село	55	16	62	19
10	ОУ "Гоце Делчев" с.Истибање	село	33	10	27	8
11	ОУ "Орце Николов" с.Ињево	село	85	25	95	28
12	ОУ "Ацо Шопов" с.Горобинци	село	20	6	16	5
		Вкупно	567	170	755	227
		град	277	82	311	93
		село				
		Σ	844	252	1066	320

Примерокот на наставници го сочинуваат одделенските наставници на паралелките опфатени во истражувањето и предметните наставници по предметите македонски јазик, математика, биологија и историја во паралелките од осмите одделенија исто така опфатени во истражувањето. (Табела 3)

Табела 3. Структура на примерокот наставници во однос на примарните единици

наставници	град				село			
	ПЕ		ПР		ПЕ		ПР	
	бр.	%	бр.	%	бр.	%	бр.	%
одделенски	23	28,75	6	20	15	28,30	6	20
предметни	57	71,25	24	80	38	71,70	24	80
Вкупно	80	100	30	100	53	100	30	100

Примерокот на родители го сочинуваат родителите чии ученици се вклучени во самото истражување. (Табела 4)

Табела 4. Структура на примерокот родители

	град		село	
	IV	VIII	IV	VIII
Родители	170	227	82	93
Вкупно	397		175	
	Σ = 572			

Б. Примерок на активности

Во истражувањето се набљудува комуникацијата меѓу наставникот и учениците во наставата во основното училиште, на часовите по македонски јазик и математика во четврто и осмо одделение, природа и општество во четврто односно историја и биологија во осмо одделение. Со оглед на тоа дека секој школски час во траење од 40 минути обезбедува околу 800

кода, анализата на комуникацијата ќе се врши врз основа на 153 600 кода добиени на снимени 192 часа. (Табела 5)

Табела 5. Ситруктура на примерокот наставни часови во однос на примарните единици

Наставен предмет	IV одд.				VIII одд.			
	ПЕ	%	ПР	%	ПЕ	%	ПР	%
македонски јазик	90	38,46	24	25,00	70	33,33	24	25,00
математика	72	30,77	24	25,00	70	33,33	24	25,00
природа	36	15,38	24	25,00				
општество	36	15,38	24	25,00				
биологија					35	16,66	24	25,00
историја					35	16,66	24	25,00
ВКУПНО	234	99,99	96	100	210	99,98	96	100

Набљудувањето ќе се врши во текот на едно полугодие и ќе бидат опфатени околу 40% од часовите по наставните предмети предвидени со наставниот план и програма во по две паралелки од четврто и осмо одделение во две основни училишта односно во ОУ " Ванчо Прке " во Штип и ОУ " Страшо Пинџур " во село Карбинци. Определбата за овие училишта произлезе пред се поради економичноста при испитувањето (општина Штип) и спремноста на наставниците да учествуваат во испитувањето. За валидноста на резултатите е извршена контрола на условите со оглед на наставните единици и типот на часот.

Проблемот на влијание на присуство на набљудувачот ќе се реши на следниов начин:

- а) во истражувањето се вклучени само оние наставници кои доброволно се согласија ;

- б) на наставниците им е дадено објаснување дека предмет на набљудување се учениците и нивните активности;
- в) набљудувачот секогаш ќе седи во последната клупа во училиницата и ќе се труди бележењето да биде што е можно повеќе дискретно.

6.МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

6.1.МЕТОДИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во истражувањето е користен метод на теоретска анализа и дескриптивен метод.

Методот на теоретска анализа е применет при анализа и теоретско прикажување на различните аспекти на проблемот на комуникација меѓу наставникот и ученикот во наставата во основното училиште.

Дескриптивниот метод е применет при анализа на наставните планови и програми и постојната педагошка практика по македонски јазик, математика, природа, општество, историја и биологија.

6.2. ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во текот на истражувањето а со цел да се реализираат поставените задачи и тестираат хипотезите се применети постапките на анализа на содржина, анкетирање и систематско набљудување. Анализата на содржина е применета со цел да се добијат релевантни и објективни податоци за училиштата, наставниците, учениците, родителите и наставата воопшто.

За испитување на ставовите на наставниците, учениците и родителите е користена техника на скалирање, а за да се види вистинската слика во училиницата е користена техника на систематско набљудување. Техниката на систематско набљудување е користена на часовите по македонски јазик, математика, природа, општество, биологија и историја.

Од инструментите е користен прашалник и Фландерсов систем на категории за анализа на вербалната комуникација (*Прилог 1*). Со оглед на фактот што со примерокот се опфатени три категории на испитаници, во истражувањето се користени три вида прашалници. Прашалникот за наставници е наменет за одделенските наставници и предметните наставници по македонски јазик, математика, биологија и историја. Инструментот се состои од прашања од различен вид кои се групирани во три групи. Со првата група на прашања се добиени податоци кои се однесуваат на дидактичкото моделирање на наставата, а со втората се добиени податоци кои се однесуваат на обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и

ученикот во наставата. Третата група на прашања обезбеди податоци за обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и родителите. Прашалникот за ученици е наменет за учениците од четврто и осмо одделение од основното училиште. Во прашалникот за родителите прашањата се поделени во две групи. Со првата група се добиени податоци за мислењата на родителите во однос на обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата, а втората група прашања обезбеди податоци кои се однесуваат на зачестеноста, обликот и содржината на нивната комуникација со наставниците.

7. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Истражувањето е реализирано во втората половина на учебната 2000/2001 година.

Во тој период се анкетирани сите субјекти кои го сочинуваат примерокот на наставници, ученици и родители опфатени во истражувањето.

Прашалниците директно им се доставени на испитаниците и се анонимни заради обезбедување поголема објективност во одговорите, без оглед на локацијата на училиштата и бројот на испитаниците.

Додека пак набљудувањето беше реализирано во ОУ "Ванчо Прке" (Штип) и ОУ "Страшо Пинџур" (с.Карбинци). Објект на

набљудување се учениците во IV одделение и учениците во VIII одделение и нивните наставници по предметите опфатени во истражувањето. Улогата на набљудувач ја има самиот истражувач. За поголема објективност, покрај протоколот на систематско набљудување се користени технички помагала.

8. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Добиените податоци се обработуваа квантитативно И квалитативно. Најпрво се средуваа, групираа, табелираа и рангираа. Збирните групирања се изведени со дистрибуција на податоците според нивната зачестеност. Посебните групирања се изведени со пресметување проценти за добивање на просечни резултати. Заради поголема прегледност се табелирани во едноставни и збирни табели. Некои од податоците, добиени при вреднување на одредени категории со оцан од 1 до 5 се пресметани со множење на дадената оцан со бројот на одговорите.

Статистичката обработка на податоците е вршена со хи квадрат тест, С коефициент, ранг на корелација и тест на сума на рангови.

Со χ^2 се утврди статистичката значајност на разликите во ставовите и мислењата на наставниците, учениците и родителите,

а за степенот на нивната поврзаност се пресметува коефициент на контингенција (C), при тоа се утврди нивото на значајност на хи квадрат тестот според таблицата на гранична вредност на χ^2 со веројатност од 0,01(99%) и 0,05(95%). Ранг на корелацијата (ρ) И тест на сума на рангови (z) се користени за изведување на заклучоци за утврдување на поврзаноста меѓу одделни варијабли што се опфатени во истражувањето.

Квалитативната анализа на податоците е вршена низ постапките на споредување и диференцијација.

ТРЕТ ДЕЛ

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1.ОБЛИЦИ НА КОМУНИКАЦИЈА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ И НИВНА ЗАЧЕСТЕНОСТ ВО ТЕКОТ НА ЧАСОТ

Прва задача во нашето истражување беше да извршиме анализа на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во текот на часот и да утврдиме кои облици на комуникација се јавуваат и во која мера се застапени.

Во таа насока ја поставивме првата хипотеза која гласи : во текот на часот доминира вербална, еднонасочна, асиметрична и директивна комуникација. За тестирање на хипотезата користевме Фландерсов систем на категории за анализа на вербалната комуникација. При тоа, анализата ја вршевме етапно, низ неколку чекори :

- со првиот чекор ја определивме застапеноста на поедини облици на комуникација на часот ;
- вториот чекор се однесува на определување на структурата на активностите на наставникот ;
- во третиот чекор ја определивме структурата на активности на ученикот ;
- застапеност на категоријата емоционален однос на наставникот ;
- застапеност на категоријата пофалба и храбрење;
- застапеност на категоријата која се однесува на прифаќање на идеите на учениците од страна на наставникот;

-застапеност на категоријата насочување и упатување од страна на наставникот;

-застапеност на категоријата-критика на учениците;

-застапеност на категоријата - иницијатива на ученикот.

Со цел да определиме кои облици на вербална комуникација И во која мера се застапени, резултатите (153 600 кода) од 192 снимени наставни часови ги изразивме во проценти (Табела 6).

Табела.6 Застапеност на поедини облици на комуникација меѓу наставникот и ученикот во секој на часот

реден број	Облик на комуникација	%
РЕАКЦИЈА НА НАСТАВНИКОТ		
1	Емотивен однос на наставникот	1,67
2	Пофалба и храбрење	3,23
3	Прифаќање на идеите на ученикот	5,63
ИНИЦИЈАТИВА НА НАСТАВНИКОТ		
4	Поставува прашања	12,24
5	Предавање	16,15
6	Насочување, давање упатства	5,69
7	Критика	2,72
РЕАКЦИЈА НА УЧЕНИКОТ		
8	Одговор на прашањата	20,98
ИНИЦИЈАТИВА НА УЧЕНИКОТ		
9	Поставува прашања, предлага	7,91
10	ТИШИНА, ЦАГОР	23,78

Од табела 6 може да се види дека 47,33% од целокупната вербална активност на часот му припаѓа на наставникот, а 28,89% на ученикот. Тоа значи дека на наставникот му припаѓа речиси една половина од целокупната вербална активност на часот. Додека пак околу една третина од целокупниот говор на часот е распоредена на сите ученици во паралелката. вербалната Што се

однесува до структурата на вербалната активност на наставникот во текот на часот, според добиените резултати во табелата, 37,88% опфаќа иницијативата на наставникот изразена низ облиците на предавања односно излагање на новото градиво, поставување прашања, објаснување како и насочување на активностите и однесувањето на учениците. Имено 16,15 % од вкупната вербална активност наставникот излага ново градиво, 5,69% насочува и објаснува а 12,24 % поставува прашања. Просечниот број на прашања кои ги поставува наставникот е 95 за што слободно можеме да кажеме дека е премногу. Најмалку застапен облик на комуникација е категоријата емотивен однос на наставникот. Само 1,67% од вербалната активност на часот се однесува на изјавите на наставникот кои го имплицираат неговиот позитивен пристап кон емоционалните реакции на учениците. Мораме да забележиме дека емоционалниот аспект на наставата е сведен на минимум. Со право можеме да заклучиме дека иницијатор и носител на најголем дел од активност на часот е наставникот со што го обезбедува местото на доминација во наставата.

Активностите на учениците на часот, според податоците во табелата, се сведени на одговор на прашање или извршување на некоја задача поставени од наставникот. Во главно тоа се реактивни изјави. Од вкупната вербална активност на ученикот во текот на часот дури 72,62% ученикот одговара на прашањата на наставникот. Останатото се изјави на ученикот кои се однесуваат на неговата иницијатива во смисла на предлагање, искажување на

сопствено мислење и поставување на прашања. На ваквата иницијатива на ученикот, наставникот реагира со пофалба и храбрење што изразено во проценти е 3,23% од вербалната активност на часот или 6,82% од вербалната активност на наставникот на часот. Додека реакцијата на наставникот со прифаќање на идеи и предлози на учениците е многу мала. Овој облик изразен во проценти изнесува 5,63% од целокупната вербална активност на часот односно 11,89% од целокупната вербална активност на наставникот. Со оглед на фактот што во нашето истражување се опфатени ученици од различни возрасти односно различни одделенија (IV и VIII) како и одделенски и предметни наставници, во табела 7 ја прикажуваме застапеноста на поедини облици на комуникација во текот на часот кај наставници од одделенска и предметна настава.

Табела 7. Зачестеност на поедини облици на комуникација кај одделенските и предметните наставници

реден број	Облик на комуникација	одделенски наставници	предметни наставници
	РЕАКЦИЈА НА НАСТАВНИКОТ		
1	Емотивен однос на наставникот	2,35	0,99
2	Пофалба и храбрење	4,48	1,98
3	Прифаќање на идеите на ученикот	5,44	5,82
	ИНИЦИЈАТИВА НА НАСТАВНИКОТ		
4	Поставува прашања	12,88	11,60
5	Предавање	15,71	16,58
6	Насочување, давање упатства	6,21	5,16
7	Критика	3,15	2,29
	РЕАКЦИЈА НА УЧЕНИКОТ		
8	Одговор на прашањата	21,27	20,70
	ИНИЦИЈАТИВА НА УЧЕНИКОТ		
9	Поставува прашања, предлага	6,58	9,24
10	ТИШИНА, ЦАГОР	21,93	25,64

Според податоците во табелата можеме да забележиме дека 50,22% од целокупната вербална активност на часот му припаѓа на одделенскиот наставник додека кај предметните наставници овј процент е незначително помал и изнесува 44,42%. Ако ја споредиме структурата на вербалната активност на одделенските предметни наставници ќе забележиме доследност во одредени категории. Имено, категоријата емотивен однос во комуникацијата е најмалку застапена и кај одделенските и кај предметните наставници. Евидентно е дека кај одделенските наставници оваа категорија изнесува 2,35% од вербалната активност на наставникот додека кај предметните наставници изнесува 0,99%. Доследност се забележува И во категоријата Ѓ прашања на наставникот. Одделенските наставници во просек поставуваат по 100 прашања во текот на часот што изнесува 28,99% од нивната целокупна вербална активност, а предметните наставници во просек поставуваат по 90 прашања во текот на часот односно 27,68% од нивната целокупна вербална активност. Останатите податоци во табелата покажуваат одредени отстапувања. Имено, одделенските наставници повеќе ги храбрат и пофалуваат учениците (4,48%) во споредба со предметните наставници (1,98%) каде пофалбата И храбрењето од страна на наставникот е речиси двапати помалку застапена. Со оглед на фактот дека станува збор за онаа возраст на ученици на која пофалбата и храбрењето имаат многу значајна мотивациска вредност И силно мотивациско влијание, можеме да бидеме задоволни со зачестеноста на овој облик на вербална

комуникација на часот. Меѓутоа не сме задоволни од квалитетот на пофалбата затоа што повеќето се изречени механички и се сведуваат на автоматизирани изрази како *Во ред, Одлично* и слично а објаснувањето зошто е дадена многу често изостанува, па изречената пофалба ја губи својата вистинска смисла И значење за ученикот.

Од друга страна, критиката која кај одделенските наставници (3,15%) е повеќе застапена од процентот кај предметните наставници (2,29%) често е изречена со остар тон со цел да ја истакне моќта на наставникот над учениците.

За нас, интересни се податоците кои се однесуваат на категоријата иницијатива на ученикот. Предлозите и сугестиите искажани од учениците од осмите одделенија (9,24%) се повеќе прифатени од предметните наставници, што споредено со одделенските наставници е значително поголем. Учениците од одделенска настава помалку предлагаат и даваат сугестии (6,58%) или 23,62 % од целокупната вербална активност на ученикот додека кај осмоодделенците на овој облик му припаѓа 30,86% целокупната вербална активност на ученикот, што претпоставуваме е резултат на повеќе фактори како возраст, знаење, искуство на ученикот.

Во анализата на комуникацијата меѓу наставникот И ученикот во текот на часот, нашиот втор чекор беше да го утврдиме квалитетот на самата комуникација. За таа цел се определивме да го утврдиме стилот на однесување на наставникот во димензија директивност-недирективност како еден од

значајните показатели на квалитетот на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во текот на часот. Овој показател го пресметавме за секој наставник посебно, како I/D индекс. Индексот I/D, кој го претставува односот меѓу изјавите на наставникот со кои одговара на потребите и однесувањето на ученикот (категиите под реден број 1, 2, 3 и 4) и изјавите на наставникот кои се однесуваат на неговата иницијатива (категиите под реден број 5, 6 и 7) се груб показател на доминантниот модел на комуникација. Имено, применувајќи го Фландерсовиот критериум, наставниците чии вредности на I/D индексот се наоѓаат во интервалот од 0,01 до 2,00 можат да се сметаат за директивни, врз основа на вредностите на I/D индексот добиени во нашето истражување (Табела 8) доаѓаме до заклучок дека сите наставници опфатени во нашето истражување се директивни. Меѓутоа уште при набљудувањето на наставните часови кај нас се појавија одредени дилеми. Првата дилема се однесува на четвртата категорија. При пресметувањето на овој индекс оваа категорија се смета како недирективна од аспект на поттикнување на ученикот за учество во комуникацијата. Меѓутоа, најчесто наставниците поставуваат репродуктивни прашања со што иницијативата најчесто е на негова страна, па овој облик може да се третира како директивен. Втората дилема се однесува на петтата категорија која според овој индекс е директивна облик на комуникација. Меѓутоа, постои разлика во рутинското излагање на наставникот и излагањето блиско до искуството на ученикот и интересно за него. Поради овие дилеми го

пресметавме корегираниот i/d индекс во кој овие две категории не се опфатени. Пресметаните индекси ги прикажуваме во Табела 8.

Табела 8. Вредности на индексот I/D и корегираниот i/d индекс на стилот на однесување на наставниците

реден број на наставници	I/D	i/d
1	0,34	0,39
2	0,34	0,42
3	0,55	0,57
4	0,68	0,86
5	0,76	1,06
6	0,78	1,05
7	1,12	1,96
8	1,30	1,95
9	1,30	1,00
10	2,82	2,44

Вредностите на I/D индексот се движи од 0,34 до 2,82. Пресметаниот i/d индекс се движи од 0,39 до 2,44. Податоците во табелата говорат дека повеќето наставници користат недирективни облици на комуникација. Исто така ја споредивме застапеноста на облиците на комуникација кај директивните и недирективни наставници. Добиените податоци ги поместивме во табела 9.

Табела 9. Застапеност на обличјите на комуникација кај директивните и недирективните наставници

Реден број	Облик на комуникација	Директивни наставници %	Недирективни наставници %
1	Емотивен однос на наставникот	0,45	0,89
2	Пофалба и храбрење	3,53	6,93
3	Прифаќање на идеите на ученикот	1,37	2,39
4	Наставникот поставува прашања	14,29	9,69
5	Предавање	14,28	16,02
6	Насочување, давање упатства	7,03	4,35
7	Критика	2,20	1,24
8	Одговор на учениците	23,79	29,17
9	Прашања и предлози на ученикот	3,01	7,81
10	Тишина, џагор	30,05	21,51

Од табелата може да се забележи дека разлики се јавуваат во сите категории. Имено, директивните наставници помалку ги храбрат и пофалуваат учениците (0,45%) во однос на недирективните. Идеите на учениците се помалку прифатени од директивните наставници (1,37%), последователно на тоа овие наставници повеќе ја насочуваат работата на учениците (7,03%) во однос на недирективните наставници (4,35%) со што ја прават комуникацијата рестриктивна и еднонасочна. Ова го потврдуваат и добиените резултати во деветата категорија која се однесува на прашањата на ученикот. Со оглед на ваквиот стил на однесување, наставниците имаат проблеми со дисциплината во паралелката.

Разликата на сумата на рангови е значајна на ниво од 0,05 што укажува на тенденцијата дека недирективните наставници почесто ги пофалуваат и охрабруваат своите ученици. Во тесна поврзаност со пофалбата и храбрењето е и третата категорија која се однесува на прифаќањето на идеите на ученикот (Табела 12).

Табела 12. Застапеност на категоријата која се однесува на прифаќање на идеите на учениците од страна на наставниците во комуникацијата кај директивните и недирективни наставници

Директивни наставници		Недирективни наставници	
%	Ранг 1	%	Ранг 2
1,60	9	4,24	1
0,69	8	1,79	5
1,41	10	2,41	2
1,78	7	2,35	3
		1,73	6
		1,82	4
	T1 = 34		T2 = 21

$$z = 2.35 \quad (p = 0,05)$$

Ранг 1 - најдобар резултат (најголема вредност во %)

Имено, пофалбата на ученикот од страна на наставникот го мотивира самиот ученик послободно, без страв да ги изнесува своите идеи и предлози со што постепено се активира во процесот на комуникација со наставникот во текот на наставата. Доколку некоја идеја биде прифатена од страна на наставникот, се обезбедува комуникација во две насоки но истовремено ученикот уште повеќе се мотивира за комуникација и учење. Овде се

$z = 2,23$ ($p = 0,05$)

Ранг 1 - најдобар резултат (најголема вредност на PIR индексот)

Тестирањето на разликите покажува значајност на ниво од 0,05 ($z = 2,23$) па со 95% веројатност заклучивме дека постојат статистички значајни разлики во изразувањето на иницијативата на ученикот во зависност од однесувањето на наставникот.

Со анализата на добиените податоци цениме дека ја отсликавме комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во текот на часот односно во наставата. Добиените податоци во истражувањето покажаа дека на часот доминира вербалната активност на наставникот. Наставникот го води часот и управува со целокупната активност. Поставува прашања со што го насочува мислењето на учениците и ја прави комуникацијата нееднаква и еднонасочна. Многу малку партиципира емотивно. Иако ги пофалува, ретко ги прифаќа идеите на учениците со што помалку ги мотивира да прашуваат, сугерираат и предлагаат. Со тоа комуникација го добива епитетот асиметрична. Исто така наставникот често ги упатува и насочува учениците со што го определува правецот на комуникацијата на часот и го трасира текот на активноста на ученикот. Ваквиот облик означува комуникација по директива. Од друга страна, добиените податоци укажаа на тоа дека активноста на учениците се многу мали. Секој ученик во просек само 1% е вербално активен. При тоа неговата активност се сведува на давање одговори на поставените прашања од страна на наставникот и извршување на активности исто така зададени од наставникот.

Врз основа на добиените резултати, со право можеме да заклучиме дека на часот доминира вербална, еднонасочна, асиметрична и директивна комуникација меѓу наставникот и ученикот со што ја потврдуваме првата хипотеза.

Исто така со анализата на податоците констатиравме дека мотивацијата на учениците за комуникација е определена од стилот на однесување на наставникот. Резултатите покажаа дека наставниците кои се во директивен однос со учениците, исказите на пофалби и храбрење се значително помалку застапени во споредба со исказите на пофалби и храбрење кај наставниците со недирективно однесување што во целост го определува квалитетот на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата. Со тоа ја потврдивме претпоставката дека мотивираноста на учениците за комуникација го определува квалитетот на комуникацијата со наставникот во наставата.

2.МОДЕЛОТ НА КОМУНИКАЦИЈА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ ВО НАСТАВАТА ПО РАЗЛИЧНИ НАСТАВНИ ПРЕДМЕТИ

Следната задача во нашето истражување беше да утврдиме дали постојат разлики во моделот на комуникација меѓу наставникот и ученикот во наставата по различни наставни предмети, односно дали наставните предмети го определуваат моделот на комуникација меѓу наставникот и ученикот. Претходно спомнавме дека со набљудувањето се опфатени следниве наставни предмети:македонски јазик, математика, природа, општество, биологија и историја и се поделени во две групи, општествена и природна група. Во рамките на секоја група наставни предмети се снимени по 96 наставни часови. Во табелата што следува се поместени податоците кои се однесуваат на застапеноста на облиците на комуникација на наставните часови опфатени во истражувањето.

Табела 15. Застапеност на поедини облици на комуникација меѓу наставничкиот и ученичкиот во наставата по различни наставни предмети

реден број	Облик на комуникација	Наставни предмети од општествената група	Наставни предмети од природната група
		%	%
	РЕАКЦИЈА НА НАСТАВНИКОТ		
1	Емотивен однос на наставникот	0,71	0,55
2	Пофалба и храбрење	4,94	5,51
3	Прифаќање на идеите на ученикот	1,95	1,54
	ИНИЦИЈАТИВА НА НАСТАВНИКОТ		
4	Поставува прашања	13,22	10,75
5	Предавање	16,23	14,19
6	Насочување, давање упатства	4,37	7,00
7	Критика	1,36	2,09
	РЕАКЦИЈА НА УЧЕНИКОТ		
8	Одговор на прашањата	28,33	23,92
	ИНИЦИЈАТИВА НА УЧЕНИКОТ		
9	Поставува прашања, предлага	7,41	4,42
10	ТИШИНА, ЦАГОР	21,46	30,03

$i/d = 1,33$

$i/d = 0,84$

Од табелата може да се забележи дека на часовите по наставните предмети од општествената група, учениците поставуваат повеќе прашања и повеќе даваат предлози и сугестии (7,41%) но и помалку се критикувани од наставниците (1,36%). На часовите по наставните предмети од природната група учениците помалку ги искажуваат своите сугестии, но повеќе се критикувани, насочувани и пофалувани од страна на наставникот. Пресметаните вредности на i/d индексот покажуваат дека на часовите по општествената група на наставни предмети доминира недирективниот облик на комуникација.

Со оглед на фактот што во истражувањето се опфатени наставни часови во одделенска и предметна настава, во табелата што следува ги прикажуваме вредностите на i/d индексот во двете групи наставни предмети и во одделенска и во предметна настава.

Табела 16. Вредности на i/d индексот во одделенска и предметна настава во двете групи наставни предмети

	наставни предмети од општествена група на науки	наставни предмети од природната група на науки
	i/d	i/d
одделенска настава	1,17	1,06
предметна настава	1,83	0,84
	AS=1,50	AS=0,95

Како што може да се види од табелата облиците на недирективна комуникација се почести на часовите по наставните предмети македонски јазик, историја и општество (AS=1,50). Директивните облици на комуникација меѓу наставникот и ученикот се карактеристични за часовите по наставните предмети математика, биологија и природа што е сосема разбирливо со оглед на логичката структура на овие наставни предмети. Резултатите укажуваат на фактот дека наставниот предмет е значајна рамка која во зависност од природата на својата логичка структура и содржина битно влијае на зачестеноста и квалитетот на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата, што не ја потврди нашата хипотеза. Па, претпоставката дека не постојат

статистички значајни разлики во моделот на комуникација меѓу наставникот и ученикот во наставата во однос на различните наставни предмети ја отфрламе.

3.МОДЕЛОТ НА КОМУНИКАЦИЈА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ ВО ОДНОС НА ТИПОТ НА ЧАСОТ

Во истражувањето ни се наметна прашањето дали моделот на комуникација меѓу наставникот и ученикот во наставата е определен од типот на наставниот час. Во научната литература постојат повеќе обиди за класификација на наставните часови. Ние ја прифативме класификацијата според која типологијата на наставните часови е извршена во однос на доминантната етапа на наставниот процес и наставните часови кои ги опфативме во истражувањето ги поделивме на часови за обработка на нови наставни содржини, часови за утврдување и часови за систематизација и повторување. Набљудувавме по 64 наставни часови од секој тип, а добиените резултати ги поместивме во табела 17.

Табела 17. Застапеност на обличјите на комуникација во однос на типот на часов

Облици на комуникација	часови за обработка	часови за утврдување	часови за повторување
емотивен однос	0,39	0,57	0,93
пофалба и храбрење	4,83	5,68	5,17
прифаќање идеи на ученикот	1,92	1,59	1,74
поставување прашања	10,82	13,34	11,79
предавање	32,77	6,19	6,67
насочување и упатство	5,18	6,00	5,87
критика	1,31	1,99	1,86
одговор на ученикот	16,06	31,83	30,46
ученикот прашува и предлага	5,19	4,97	7,57
тишина, цагор	21,53	27,83	27,93

Од табелата може да се види дека наставникот најчесто ги прифаќа идеите на учениците на часовите за обработка на нови наставни содржини (1,92%). Интересно е да нагласиме дека на часовите за утврдување, наставникот најчесто го насочува и упатува ученикот (6,00%), но истовремено го пофалува и охрабрува (5,68%). На часовите за повторување доминираат активностите на наставникот, а активностите на ученикот изнесуваат 38,08% од целокупната вербална активност на часот споредено со неговата активност на часовите за утврдување (36,80%) особено на часовите за обработка на ново градиво каде

активностите на ученикот се значително помали и изнесуваат 21,25% од целокупната вербална активност на часот. Цениме дека квалитетот на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот на различните типови на часови е тесно поврзан и со однесувањето на наставникот. Во табела 18 ги прикажуваме пресметаните вредности на i/d индексот кај секој наставник во однос на типот на часот.

Табела 18. Вредности на i/d индексот во однос на типот на часови

Реден број на наставникот	Наставни часови за обработка на ново градиво	Наставни часови за повторување	Наставни часови за утврдување
1	1,06	1,09	1,03
2	2,67	0,91	2,27
3	0,55	0,43	0,28
4	1,33	1,57	4,42
5	0,67	0,48	0,56
6	1,10	0,90	1,00
7	2,23	1,43	2,22
8	1,10	1,27	0,21
9	0,28	0,68	2,19
10	0,52	0,40	0,25
	AS=1,15	AS=0,92	AS=1,44

Часовите за повторување и систематизација во целост ја остваруваат својата функција (AS=1,44), учениците максимално се активни, а наставникот ја води наставата. Пресметаните вредности на аритметичката средина се различни кај различни типови на часови што го наметна заклучокот дека моделот на комуникација меѓу наставникот и ученикот во наставата меѓу другото е определен и од типот на часот. Со тоа нашата претпоставка дека

не постојат статистички значајни разлики во моделот на комуникација меѓу наставникот и ученикот во однос на типот на часот не се потврди, па поставената хипотеза ја отфрламе.

4.ДИДАКТИЧКИОТ МОДЕЛ НА НАСТАВАТА И КОМУНИКАЦИЈАТА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ ВО НЕА

Обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата е определен од дидактичкото моделирање на самата настава. Примената на формите на наставна работа, наставните методи, средства и наставни стратегии битно го определуваат тековниот и содржински аспект на наставната комуникација на релација наставник - ученик. На тој начин моделот на настава го диктира моделот на комуникација од една страна. Од друга страна, поаѓајќи од фактот дека наставникот ја организира и води наставата а со тоа и комуникацијата со учениците во неа, цениме дека неговото мислење водено во тој правец, ќе расветли една од нашите претпоставки. Имено претпоставивме дека дидактичкиот модел на наставата го определува обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во неа. При тоа дидактичкиот модел го определивме како сложен состав на елементи и тоа: цел на часот, наставни методи, форми на работа, наставни средства И стратегии во наставата. Во текстот што следи ги прикажуваме добиените резултати.

Табела 19. Мислење на наставниците за тоа колку често ја најавуваат целта на почетокот на часот

одговори на наставниците	f	%
секогаш	48	80,00
понекогаш	12	20,00
никогаш	/	/
Вкупно	60	100

Според податоците во табелата, наставниците во најголем процент (80,00%) секогаш на почетокот на часот ја најавуваат целта, а 20,00% од наставниците понекогаш ја најавуваат целта на почетокот на часот. Ниту еден наставник не реализирал наставен час без да ја најави целта. Меѓутоа забележавме одредени разлики во одговорите кај одделенските и предметни наставници (табела 20).

Табела 20. Разлики во мислењата на одделенските и предметни наставници за тоа колку често ја најавуваат целта на почетокот на часот

категорија на одговори	одделенски наставници		предметни наставници	
	f	%	f	%
секогаш	7	58,33	41	85,42
понекогаш	5	41,67	7	14,58
никогаш	/	/	/	/
вкупно	12	100	48	100

$$\chi^2 = 4,401 \quad (df = 2; p = 0,05)$$

Имено, предметните наставници во поголем процент (85,42%) секогаш на почетокот на часот ја најавуваат целта, додека одделенските наставници во 58,33% го прават тоа. Одделенските наставници во 41,67% ценат дека понекогаш на почетокот на часот ја најавуваат целта, во однос на предметните наставници кои

во 14,58% понекогаш на почетокот на часот ја најавуваат целта. Утврдените разлики не се статистички значајни што се потврди со пресметаната вредност на χ^2 ($\chi^2 = 4,401$).

Наставникот ја моделира наставата во однос на примената на наставните методи. На прашањето кои наставни методи најчесто ги применуваат, добиените одговори од наставниците ги прикажуваме во табела 21.

Табела 21. Оценка на наставниците за тоа кои наставни методи најчесто ги применуваат

Наставни методи кои најчесто ги применува	f	%	ранг
метод на усно излагање	47	19,58	2
метод на разговор	55	22,92	1
метод на демонстрација	37	15,42	4
метод на практична и лабораториска работа	19	7,91	6,5
метод на илустративна работа	24	10,00	5
метод на пишување	19	7,91	6,5
метод на читање и работа со текст	39	16,25	3
Вкупно	240	99,99	

Од табелата може да се види дека наставниците најчесто ги применуваат вербалните методи-метод на разговор и метод на усно излагање, а поретко методот на читање и работа со текст. Во ранг листата што ја добивме врз основа на оценката на наставниците (табела 21) може да се види дека наставниците многу ретко го користат методот на демонстрација и методот на

илустративни работи. Последното место во ранг листата го делат методот на практична и лабораториска работа и методот на пишување, што ни дава право да заклучиме дека наставниците многу ретко или речиси и не ги применуваат во наставата. Анализата на податоците укажа на разлики во оценката на одделенските и предметни наставници. Во табела 22 ги прикажуваме ранг листите на одделенските и предметни наставници за тоа кои наставни методи најчесто ги применуваат.

Табела 22. Разлики во оценката на одделенските и предметни наставници за тоа кои наставни методи најчесто ги применуваат во нивната наставна практика

категорија на одговори	одделенски наставници			предметни наставници		
	f	%	ранг	f	%	ранг
метод на усно излагање	5	10,42	5	42	21,88	2
метод на разговор	11	22,92	1	44	22,92	1
метод на демонстрација	8	16,67	3	29	15,10	3,5
метод на практична и лабораториска работа	4	8,33	6,5	15	7,81	6,5
метод на илустративна работа	6	12,50	4	18	9,38	5
метод на пишување	4	8,33	6,5	15	7,81	6,5
метод на читање и работа со текст	10	20,83	2	29	15,10	3,5
вкупно	48	100		192	100	

$$p = 0,78$$

Имено, одделенските наставници најчесто го применуваат методот на разговор и методот на читање и работа со текст, а помалку методот на демонстрација. Додека предметните наставници најчесто го применуваат методот на разговор и усно излагање. Во средината на ранг листата на одделенските наставници се методот на демонстрација и методот на

комуникација меѓу наставникот и ученикот во однос на типот на часот не се потврди, па поставената хипотеза ја отфрламе.

4.ДИДАКТИЧКИОТ МОДЕЛ НА НАСТАВАТА И КОМУНИКАЦИЈАТА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ ВО НЕА

Обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата е определен од дидактичкото моделирање на самата настава. Примената на формите на наставна работа, наставните методи, средства и наставни стратегии битно го определуваат тековниот и содржински аспект на наставната комуникација на релација наставник - ученик. На тој начин моделот на настава го диктира моделот на комуникација од една страна. Од друга страна, поаѓајќи од фактот дека наставникот ја организира и води наставата а со тоа и комуникацијата со учениците во неа, цениме дека неговото мислење водено во тој правец, ќе расветли една од нашите претпоставки. Имено претпоставивме дека дидактичкиот модел на наставата го определува обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во неа. При тоа дидактичкиот модел го определивме како сложен состав на елементи и тоа: цел на часот, наставни методи, форми на работа, наставни средства И стратегии во наставата. Во текстот што следи ги прикажуваме добиените резултати.

Табела 19. Мислење на наставниците за што колку често ја најавуваат целта на почетокот на часот

одговори на наставниците	f	%
секогаш	48	80,00
понекогаш	12	20,00
никогаш	/	/
Вкупно	60	100

Според податоците во табелата, наставниците во најголем процент (80,00%) секогаш на почетокот на часот ја најавуваат целта, а 20,00% од наставниците понекогаш ја најавуваат целта на почетокот на часот. Ниту еден наставник не реализирал наставен час без да ја најави целта. Меѓутоа забележавме одредени разлики во одговорите кај одделенските и предметни наставници (табела 20).

Табела 20. Разлики во мислењата на одделенските и предметни наставници за тоа колку често ја најавуваат целта на почетокот на часот

категија на одговори	одделенски наставници		предметни наставници	
	f	%	f	%
секогаш	7	58,33	41	85,42
понекогаш	5	41,67	7	14,58
никогаш	/	/	/	/
вкупно	12	100	48	100

$$\chi^2 = 4,401 \quad (df = 2; p = 0,05)$$

Имено, предметните наставници во поголем процент (85,42%) секогаш на почетокот на часот ја најавуваат целта, додека одделенските наставници во 58,33% го прават тоа. Одделенските наставници во 41,67% ценат дека понекогаш на почетокот на часот ја најавуваат целта, во однос на предметните наставници кои во 14,58% понекогаш на почетокот на часот ја најавуваат

целта. Утврдените разлики не се статистички значајни што се потврди со пресметаната вредност на $\chi^2(\chi^2= 4,401)$.

Наставникот ја моделира наставата во однос на примената на наставните методи. На прашањето кои наставни методи најчесто ги применуваат, добиените одговори од наставниците ги прикажуваме во табела 21.

Табела 21. Оценка на наставниците за тоа кои наставни методи најчесто ги применуваат

Наставни методи кои најчесто ги применува	f	%	ранг
метод на усно излагање	47	19,58	2
метод на разговор	55	22,92	1
метод на демонстрација	37	15,42	4
метод на практична и лабораториска работа	19	7,91	6,5
метод на илустративна работа	24	10,00	5
метод на пишување	19	7,91	6,5
метод на читање и работа со текст	39	16,25	3
Вкупно	240	99,99	

Од табелата може да се види дека наставниците најчесто ги применуваат вербалните методи-метод на разговор и метод на усно излагање, а поретко методот на читање и работа со текст. Во ранг листата што ја добивме врз основа на оценката на наставниците (табела 21) може да се види дека наставниците многу ретко го користат методот на демонстрација и методот на илустративни работи. Последното место во ранг листата го делат

методот на практична и лабораториска работа и методот на пишување, што ни дава право да заклучиме дека наставниците многу ретко или речиси и не ги применуваат во наставата. Анализата на податоците укажа на разлики во оценката на одделенските и предметни наставници. Во табела 22 ги прикажуваме ранг листите на одделенските и предметни наставници за тоа кои наставни методи најчесто ги применуваат.

Табела 22. Разлики во оценките на одделенските и предметни наставници за тоа кои наставни методи најчесто ги применуваат во нивната наставна практика

категиорија на одговори	одделенски наставници			предметни наставници		
	f	%	ранг	f	%	ранг
метод на усно излагање	5	10,42	5	42	21,88	2
метод на разговор	11	22,92	1	44	22,92	1
метод на демонстрација	8	16,67	3	29	15,10	3.5
метод на практична и лабораториска работа	4	8,33	6,5	15	7,81	6.5
метод на илустративна работа	6	12,50	4	18	9,38	5
метод на пишување	4	8,33	6,5	15	7,81	6.5
метод на читање и работа со текст	10	20,83	2	29	15,10	3.5
вкупно	48	100		192	100	

$$p = 0,78$$

Имено, одделенските наставници најчесто го применуваат методот на разговор и методот на читање и работа со текст, а помалку методот на демонстрација. Додека предметните наставници најчесто го применуваат методот на разговор и усно излагање. Во средината на ранг листата на одделенските наставници се методот на демонстрација и методот на илустративни работи, додека кај предметните наставници методот

на демонстрација и методот на читање и работа со текст. Во последната третина на ранг листата кај одделенските наставници се поместени методот на усно излагање, методот на практична и лабораториска работа и методот на пишување, а кај предметните наставници методот на илустративни работи, методот на практична и лабораториска работа и методот на пишување. И покрај утврдените разлики, сепак Спирмановиот коефициент ($\rho = 0,78$) укажа на висок степен на поврзаност на оценката на одделенските и предметни наставници.

Табела 23. Оценка на наставниците за која кои форми на работа доминираат во нивната наставна практика

форми на работа	оцена изразена во бодови	%	ранг
фронтална	192	26,85	2
групна	198	27,69	1
тандемска	135	18,28	4
индивидуална	190	26,57	3
вкупно	715	99,99	

Табела 24. Оценка на одделенските и предметните наставници за тоа кои форми на работа доминираат во нивната наставна практика

доминантни форми на работа	Одделенски наставници			Предметни наставници		
	оцена изразена во бодови	%	ранг	оцена изразена во бодови	%	ранг
фронтална	38	26,20	2	154	27,01	2
групна	43	29,65	1	155	27,19	1
тандемска	27	18,62	4	108	18,95	4
индивидуална	37	25,51	3	153	26,84	3
Вкупно	145	99,99		570	99,99	

$$r = 1$$

Наставниците ценат дека во наставата што ја реализираат доминира групната и фронталната форма на работа. Помалку се застапени индивидуалната и тандемската форма на наставна работа (табела 23). Пресметаниот Спирманов коефициент укажува на многу висока поврзаност во оценките на одделенските и предметни наставници за тоа кои форми на работа доминираат во нивната наставна практика.

Што се однесува до оценката на наставниците за тоа кои наставни средства најчесто ги користат, добиените податоци ги прикажуваме во следните табели.

Табела 25. Оценка на наставниците за што кои наставни средства најчесто ги користат во наставната практика

најчесто користени наставни средства	f	%	ранг
учебник	60	16,66	1
радио и тв емисии	19	5,28	8
енциклопедии и речници	46	12,78	3
дијаслики и дијафилмови	18	5,00	9
компјутер	/	/	11
детски и дневен печат	34	9,44	6
карти,слики	45	12,50	4
аудио и видео касети	17	4,72	10
модели и макети	38	10,55	5
табла и креда	59	16,39	2
нешто друго	24	6,67	7
Вкупно	360	99,99	

Табела 26. Оценка на одделенските и предметните наставници за тоа кои наставни средства најчесто ги користат во наставната практика

најчесто користени наставни средства	Одделенски наставници			Предметни наставници		
	f	%	ранг	f	%	ранг
учебник	12	16,66	1,5	48	16,67	1,5
радио и тв емисии	2	2,78	8,5	17	5,90	8,5
енциклопедии и речници	12	16,66	1,5	34	11,80	3,5
дијаслики и дијафилмови	1	1,39	10	17	5,90	8,5
компјутер	/	/	11	/	/	11
детски и дневен печат	8	11,11	5	26	9,02	6
карти, слики	11	15,28	3,5	34	11,80	3,5
аудио и видео касети	7	9,72	6	10	3,47	10
модел и макети	6	8,33	3,5	32	11,11	5
табла и креда	11	15,28	7	48	16,67	1,5
нешто друго	2	2,78	8,5	22	7,64	7
Вкупно	72	99,99		288	99,98	

$$r = 0,78$$

Според податоците во табелите, учебникот е примарно наставно средство, додека наставниците редовно користат табла и креда. На трето место во ранг листата се енциклопедиите и речниците, а потоа следуваат карти, слики, модели и макети. Наставниците најмалку го користат компјутерот во наставата, што претпоставуваме е резултат на слабата опременост на училиштата иако за тоа не добивме податоци со кои ќе ја аргументираме нашата претпоставка. Цениме дека за нас е интересен податокот кој се однесува на оценката на наставниците за примената на кредата и таблата. Имено, во ранг листата на одделенските

наставници се наоѓа во втората половина а кај предметните наставници на почетокот на ранг листата, што не наведува на заклучокот според кој одделенските наставници ценат дека помалку ја користат кредитата и таблата во нивната наставна практика. Од друга страна, интересно за нас е и тоа што во ранг листите на одделенските и предметни наставници на исто место се наоѓаат учебникот, картите, сликите, радио и телевизиските емисии и компјутерот. Совпаѓањето во оценката го потврди пресметаната вредност на рангот на корелација ($\rho=0,78$) кој укажа на висока поврзаност во оценката на одделенските и предметни наставници за тоа кои наставни средства најчесто ги користат.

Во намерата да добиеме податоци за мислењето на наставниците за тоа дали стратегиите во наставата го определуваат моделот на комуникација меѓу наставникот и ученикот во наставата, на наставниците им поставивме прашање за тоа дали се вклучени во некој проект кој се реализира во нивното училиште. Одговорите на наставниците ги прикажуваме во табелата што следува.

Табела 27. Мислење на наставниците за тоа дали се вклучени во некој од проектите кој се реализира во нивното училиште

назив на проектот	одделенски наставници		предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
Активна настава-интерактивно учење	6	50,00	31	64,58	37	61,67
Преку читање и пишување до критичко мислење	2	16,67	6	12,50	8	13,33
Чекор по чекор	4	33,33	11	22,92	15	25,00
Вкупно	12	100	48	100	60	100

Од табелата може да се види дека 61,67% од наставниците се вклучени во проектот *Активна настава-интерактивно учење*, 25% во проектот *Чекор по чекор* а 13,33% во проектот *Преку читање и пишување до критичко мислење*. Одделенските и предметните наставници во најголем процент се вклучени во проектот *Активна настава-интерактивно учење*. На ова прашање одговорија сите наставници што покажува дека сите тие ја реализираат наставата според стратегиите кои ги нуди проектот во кој се вклучени. Со тоа тие можеа да одговорат на нашето следно прашање кое се однесува на тоа дали двонасочната и недирективна комуникација меѓу наставникот и ученикот може да се реализира во класичната настава или пак во наставата организирана по проекти (табела 28).

Табела 28. Оценка на наставниците за тоа дали припаѓаат во наставаа со одредени модели на комуникација

наставни стратегии	одделенски наставници		предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
класична настава	3	25,00	5	10,42	8	13,33
настава организирана по проекти	9	75,00	43	89,58	52	86,67
Вкупно	12	100	48	100	60	100

$$\chi^2 = 1,766 \quad (df = 1; p = 0,05)$$

Најголем процент од наставниците (86,67%) смета дека наставата што ја организираат низ проектите обезбедува двонасочна комуникација со учениците во однос на класичната настава. Не е за потценување ниту процентот на наставници од 13,33% кои смета дека стратегиите во класичната настава исто така можат да

обезбедат услови за двонасочна комуникација. При тоа поголем е процентот на одделенските наставници од процентот на предметните наставници кои ценат дека стратегиите во наставата било класична било настава по проекти овозможуваат двонасочна и недирективна комуникација. Пресметаниот хи квадрат не е статистички значаен.

Со досегашната анализа констатиравме :

-Одделенските наставници покажуваат поголема флексибилност во организирањето на наставата. Тие полесно но сигурно излегуваат од строгите рамки во калупот наречен класична настава отколку предметните наставници. Имено целта на часот не секогаш ја најавуваат на самиот почеток. Понекогаш тоа го прават во текот на часот. Во споредба со нив, предметните наставници сè уште се наоѓаат во калупот наречен класична настава па во најголем процент секогаш ја најавуваат целта на почетокот на часот.

-Флексибилноста на одделенските наставници се потврди со нивната оценка за тоа кои наставни методи најчесто ги применуваат. Цениме дека одделенските наставници низ доминантните методи како методот на разговор, читање и работа со текст и методот на демонстрација обезбедуваат услови за интеракција со учениците, поголема самостојност и активност на ученикот што води кон комуникација во две насоки: наставник-ученик и ученик-наставник. Спротивно на нив, предметните наставници се повеќе доминантни, авторитативни што го потврдува со нивната оценка за најчесто применувани наставни

методи. Затоа ќе речеме дека наставните методи го определуваат моделот на наставата а со тоа и обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата.

-Во наставната работа доминира фронталната и групната форма на работа.последното претпоставуваме е резултат на вклученоста на поголем број наставници во различни проекти во кои се преферираат стратегии кои поголем акцент ставаат на групата како субјект.

-Според оценката на наставниците, доминантно наставно средство е учебникот.Меѓутоа наставниците користат и други наставни средства. Одделенските наставници, покрај учебникот најчесто користат енциклопедии, речници, детски и дневен печат,карти, слики, модели,макети што е сосема разбирливо доколку оваа оценка ја споредиме со оценката за најчесто користени наставни методи. За разлика од нив, предметните наставници ценат дека во нивната работа доминираат таблата и кредата што потполно се совпаѓа со нивната оцена за доминантните наставни методи како што се метод на разговор и метод на усно излагање.

-Наставниците се на мислење дека новите стратегии во наставата овозможуваат двонасочна комуникација со учениците. Помал број од нив ценат дека двонасочна комуникација постои и во класичната настава и покрај тоа што се вклучени во реализирањето на проекти во училиштето во кое работат.

На крајот, можеме да заклучиме дека наставниците се единствени во оценката за тоа дека моделот на настава го моделира комуникацискиот чин меѓу наставникот и ученикот во

неа. Во тој контекст, нашата претпоставка дека дидактичкиот модел на наставата го определува обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата е точна, со што ја потврдивме петтата хипотеза во нашето истражување.

5. МИСЛЕЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ОБЛИКОТ И СОДРЖИНАТА НА КОМУНИКАЦИЈАТА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ ВО НАСТАВАТА

Со цел да го испитаме мислењето на наставниците во однос на прашањето за обликот и содржината на комуникацијата со учениците во наставата, појдовме од претпоставката дека не постојат статистички значајни разлики во мислењата на наставниците по прашањето за комуникацијата со учениците во наставата. Обликот и содржината на комуникацијата го испитавме низ следниве карактеристики:

- сфери на интерес на наставникот
- фактори од кои зависи позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот во наставата
- постапки на учениците кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот
- застапеност на негативното однесување на наставникот
- форми на негативно однесување на наставникот
- колку и како ги мотивираат учениците за комуникација
- особини кои учениците најмногу ги ценат кај нив

-што е добар наставник.

Во интерес на поставената хипотеза, ги прашавме наставниците што посебно ги интересира кај учениците. Добивме податоци кои ги прикажуваме во табелата што следува.

Табела 29. Мислење на наставниците за што им најмногу ги интересира кај учениците

категорија на одговори	одделенски наставници		предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
успехот во учењето	2	16,66	13	27,08	15	25,00
дисциплината во паралелката	2	16,66	8	16,67	10	16,67
личните проблеми на ученикот	2	16,66	6	12,50	8	13,33
напредувањето на ученикот во целина	4	33,33	16	33,33	20	33,33
ништо посебно	2	16,66	5	10,42	7	11,67
Вкупно	12	99,97	48	100	60	100

$$\chi^2 = 0,862 \quad (df = 4; p = 0,05)$$

Од табелата сосема јасно се гледа дека напредувањето на ученикот во целина е она за што најмногу се интересираат најголем процент од наставниците (33,33%). За успехот во учењето се интересираат 25,00% од наставниците, а дисциплината во паралелката е она што најмногу ги интересира 16,67% од наставниците. Помал е процентот на наставници кои се интересираат за личните проблеми на ученикот кој изнесува 13,33%. Не можеме да го занемариме процентот на наставници од 11,67% кои се определиле за последниот одговор во смисла дека не постои ништо посебно што ги интересира кај учениците. Поаѓајќи од фактот што во истражувањето се опфатени наставници од одделенска и предметна настава, не интересираше

колку нивните мислења по ова прашање се совпаѓаат. Како што може да се види од табелата (табела 29), одделенските и предметни наставници во ист процент (16,66%) ги интересира дисциплината во паралелката. Совпаѓање во мислењата на наставниците од одделенска и предметна настава има и во четвртата категорија од понудените одговори. Имено, 1/3 од одделенските и 1/3 од предметните наставници посебно ги интересира напредувањето на ученикот во целина, па мислењата на наставниците во оваа категорија одговор во целост се совпаѓаат. Меѓутоа разлики во мислењата се забележуваат во другите категории на понудени одговори. Така одделенските наставници во ист процент ги интересира и успехот во учењето и дисциплината во паралелката како и личните проблеми на ученикот. 16,66% од нив не се заинтересирани за ништо посебно. Ова претпоставуваме се должи на фактот што овие наставници не преферираат во одреден правец туку подеднакво ги интересира успехот во учењето, дисциплината во паралелката, личните проблеми на ученикот, напредувањето на ученикот во целина. Тие ценат дека наставата како комплексен процес подеднакво влијае на учениците во сите сфери па оттука и наставниците преба да се грижат за ученикот во целост без да се потенцира одреден аспект како успех или дисциплина или лични проблеми или пак напредувањето во целост. Овој процент кај предметните наставници е нешто помал и изнесува 10,42%. Разлики утврдивме во првата и третата категорија на одговори, односно предметните наставници во поголем процент (27,08%) пред сè се

заинтересирани за успехот кај учениците во однос на процентот кај одделенските наставници (16,66%) а во вториот случај - лични проблеми на ученикот- овој процент е помал кај предметните наставници (12,50%) во однос на одделенските наставници (16,66%). Но и покрај утврдените разлики пресметаната вредност на хи квадратот не е статистички значајна.

Втората карактеристика, за која цениме дека го определува обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата, се однесува на факторите што го условуваат позитивниот однос наставник-ученик. Во таа смисла го испитавме мислењето на наставниците за што добивме податоци кои ги прикажуваме во табела 30.

Табела 30. Оценка на наставниците за факторите кои го определуваат позитивниот однос наставник - ученик

категиорија на одговори	оцена изразена во бодови	%	ранг
пријатниот и срдечен однос со ученикот	254	15,83	6
разбирање и почитување на личноста на ученикот	278	17,33	2
јасно,интересно и убедливо излагање	268	16,71	3
објективност во оценувањето	282	17,58	1
дисциплина во паралелката	257	16,02	5
помош во учењето	265	16,52	4
Вкупно	1604	99,99	

Примарен фактор кој го определува позитивниот однос со ученикот е објективноста во оценувањето, ценат наставниците. На второ место во ранг листата е разбирање и почитување на

личноста на ученикот а на трето место јасно, интересно и убедливо излагање на наставникот. Претпоставуваме дека ова е резултат на размислувањата на наставниците дека објективната оценка на постигањата на учениците е одраз на почитувањето на самиот ученик со што се создаваат услови за позитивен однос меѓу наставникот и ученикот. Од друга страна, наставниците ценат дека помошта во учењето од нивна страна како и дисциплината во паралелката а уште помалку срдечниот однос битно не го определува позитивниот однос наставник-ученик.

Колку одделенските и предметни наставници се совпаѓаат во оценката на факторите кои го определуваат позитивниот однос наставник - ученик, може да се види од табела 31.

Табела 31. Разлики во оценката на одделенските и предметни наставници на факторите кои го определуваат позитивниот однос наставник-ученик

категија на одговори	одделенски наставници			предметни наставници		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
пријатниот и срдечен однос со ученикот	56	17,39	2	198	15,44	6
разбирање и почитување на личноста на ученикот	59	18,32	1	219	17,08	2
јасно, интересно и убедливо излагање	53	16,46	4	215	16,77	3
објективност во оценувањето	54	16,77	3	228	17,78	1
дисциплина во паралелката	48	14,91	6	209	16,30	5
помош во учењето	52	16,15	5	213	16,61	4
вкупно	322	100		1282	99,98	

$\rho=0,31$

Одделенските наставници различно ги оценуваат факторите од кои зависи позитивниот однос наставник - ученик. Примарен во изградувањето позитивен однос со учениците е пред сè разбирањето и почитувањето на личноста на ученикот, потоа срдечен и пријатен однос како и објективноста во оценувањето, сметаат одделенските наставници. Предметните наставници го мислат спротивното. Имено, тие ценат дека објективноста во оценувањето е примарен фактор што подразбира разбирање и почитување на личноста на ученикот. Интересно за нас е тоа што за одделенските и предметни наставници, факторот кој се однесува на помош во учењето, не е значаен во создавањето позитивен однос со ученикот и се наоѓа на петто односно четврто место во ранг листите. Што се однесува до факторот дисциплина во паралелката, според оценката на одделенските и предметни наставници се наоѓа на крајот на ранг листите. Пресметаната вредност на рангот на корелација изнесува 0,31 и говори за низок степен на совпаѓање во оценката на одделенските и предметни наставници.

Од наставниците побаравме да ги оценат постапките на учениците кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот.

Табела 32. Оценка на наставниците за грешки кои постојат кај учениците во поттикнувањето негативно однесување на наставниците

категиорија на одговори	оцена изразена во бодови	%	ранг
невнимателност на часот	225	24,32	4
зборување и смеење на часот	228	24,64	3
неподготвеност за час	237	25,62	1
некултурно однесување	235	25,40	2
Вкупно	925	99,98	

Неподготвеноста за час во смисла на нередовност во учењето и изработување на домашните задачи како и неносење прибор за работа, наставниците го ценат како основен фактор кој го поттикнува самиот наставник на негативно однесување, со објаснување дека станува збор за несериозен ученик. Не помалку негативното однесување на наставникот е предизвикано од некултурното однесување на учениците како пцуење, лажење, дрскост, јадење на час, поткажување, оштетување на училишниот мебел, ценат наставниците. Најмалку се поттикнуваат од невнимание на часот што не наведува на претпоставката дека учениците на часот можат да работат нешто друго што не е поврзано со активностите и содржините на самиот час се разбира доколку не го попречуваат наставникот во работата, не им пречат на другите ученици и се „ безшумни „. Тоа со други зборови значи дека физичкото присуство на ученикот е повеќе значајно за наставникот отколку активноста на ученикот на самиот час. За

ваквата наша претпоставка не добивме податоци во истражувањето со кои ќе ја аргументираме.

Табела 33. Оценка на одделенските и предметни наставници за тоа кои постапки на учениците го поттикнуваат негативно однесување на наставниците

категорија на одговори	одделенски наставници			предметни наставници		
	оцена изразена во бодови	%	ранг	оцена изразена во бодови	%	ранг
невнимателност на часот	40	22,35	4	185	24,80	3
зборување и смеење на часот	44	24,58	3	184	24,66	4
неподготвеност за час	47	26,26	2	190	25,47	1
некултурно однесување	48	26,81	1	187	25,07	2
Вкупно	179	100		746	100	

$\rho=0,60$

Одделенските и предметни наставници се блиски во оценката на постапките на учениците кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот, што го потврди пресметаната вредност на рангот на корелација кој укажа на умереност во совпаѓањето на оценката.

Табела 34. Мислење на наставниците за зачестеноста на нивното негативно однесување

категорија на одговори	одделенски наставници		предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
често	2	16,67	10	20,83	12	20,00
ретко	3	25,00	10	20,83	13	21,67
не постои такво нешто	4	33,33	23	47,92	27	45,00
не знам	3	25,00	5	10,42	8	13,33
Вкупно	12	100	48	100	60	100

$$\chi^2 = 2,146 \quad (df=3; p= 0,01)$$

На прашањето колку често се однесуваат негативно, најголем број од наставниците (27) одрекуваат било какво негативно однесување. Имено тие се на мислење дека негативно однесување на наставникот не постои. Ретко се однесуваат негативно е одговорот кај 21,67% од наставниците а 20,00% од нив често се однесуваат негативно. За четвртиот алтернативен одговор се определиле 13,33% од наставниците. Разликите во мислењата на одделенските и предметни наставници се присутни во сите категории на одговори. Така одделенските наставници во ист процент се определиле за втората и четвртата алтернатива. Најголем процент од нив го негираат фактот дека постои негативно однесување воопшто, а во најмал процент негативното однесување го определуваат како често. Предметните наставници како и одделенските во најголем процент се на мислење дека не постои негативно однесување, а во најмал процент не знаат за такво нешто. Во ист процент негативното однесување на наставникот го определуваат како често односно како ретко. И покрај утврдените разлики, со статистичката пресметка се покажа дека тие не се значајни па со 99% веројатност тврдиме дека наставниците немаат поделено мислење за зачестеноста на нивното негативно однесување. Наредното прашање е тесно поврзано со претходното. На прашањето за тоа како го манифестираат негативното однесување, одговорите на наставниците ги прикажуваме во табелата што следи.

Табела 35. Мислење на наставниците за тоа низ кои форми го манифестираат своето негативно однесување

одговори на наставниците	одделенски наставници		предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
се лутите и викате	3	25,00	14	29,17	17	28,33
употребувате грди зборови	1	8,33	2	4,16	3	5,00
упатувате критички забелешки	2	16,67	14	29,17	16	26,67
употребувате иронични зборови	1	8,33	4	8,33	5	8,33
применувате физички казни	1	8,33	3	6,25	4	6,67
никогаш не го правите тоа	4	33,33	11	22,91	15	25,00
Вкупно	12	99,99	48	99,99	60	100

$$\chi^2 = 2,314 \quad (df=5; p = 0,05)$$

Од одговорите на наставниците можеме да видиме дека 28,33% од нив се лутат и викаат кога се поттикнати од поедини постапки на учениците. 26,67% од наставниците упатуваат критички забелешки, а 25,00% од наставниците не го манифестираат своето негативно однесување. Помал процент од наставниците (8,33%) ценат дека своето негативно однесување го манифестираат со употреба на иронични зборови, 6,67% од нив применуваат физички казни а најмал процент (5,00%) грди зборови. Споредувајќи ги одговорите на одделенските и предметни наставници, забележавме дека поголем процент од одделенските наставници (33,33%) не го манифестираат своето негативно однесување на ниеден од посочените начини во однос на предметните каде процентот е значително помал (22,91%). Интересен е податокот дека предметните наставници во ист

процент (29,17%) се лутат и викаат и ги критикуваат учениците. Во споредба со нив, 16,67% од одделенските наставници се лутат и викаат а во ист процент употребуваат грди и иронични зборови и применуваат физички казни. Предметните наставници во помал процент (6,25%) применуваат физички казни. За да ја утврдиме значајноста на разликите во мислењата на одделенските предметни наставници, го пресметавме хи квадратот. Добиената вредност на хи квадратот не е статистички значајна на ниво од 0,05 па со 95% веројатност тврдиме дека разликите не се статистички значајни.

Обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата е определен од мотивираноста на учениците за комуникација. За таа цел наставниците користат различни средства во смисла на искази со кои ги бодрат и храбрат учениците, јавна ги пофалиуваат како и искази со кои ги информираат за точноста на одговорот. Во таа насока на наставниците им поставивме неклку прашања. Едно од прашањата се однесува на тоа колку често наставниците ги бодрат, храбрат, јавно пофалуваат односно колку често ги информираат учениците за точноста на одговорот. Добиените резултати ги прикажуваме во табелите што следат.

Табела 36. Мислење на наставниците за тоа колку често ги мотивираат учениците за комуникација

одговори на наставниците	f	%
секогаш	53	88,33
понекогаш	6	10,00
никогаш	1	1,67
Вкупно	60	100

Табела 37. Мислења на наставниците за тоа колку често ги бодрат, храбрат, јавно пофалуваат и информираат учениците за точноста на одговорот

одговори на наставниците	искази кои означуваат бодрене и храбрење		искази кои означуваат јавна пофалба		искази со кои го информира ученикот за точноста на одговорот	
	f	%	f	%	f	%
секогаш	55	91,66	46	76,66	57	95,00
понекогаш	4	6,66	13	21,66	2	3,33
никогаш	1	1,66	1	1,66	1	1,66
Вкупно	60	99,98	60	99,98	60	99,99

Според податоците во табелата (табела 36) 88,33% од наставниците ценат дека секогаш ги мотивираат учениците за комуникација. 10,00% од нив понекогаш ги мотивираат учениците за комуникација а сосема мал процент (1,66%) никогаш. При тоа во најголем процент (95,00%) ги информираат за точноста на одговорот, во 91,66% ги бодрат и храбрат а 76,66 % јавно ги пофалуваат (табела 37).Што се однесува до повремената застапеност на мотивираноста на учениците од страна на наставникот, 21,66% од наставниците понекогаш користат искази со кои јавно ги пофалуваат учениците, во помал процент (6,66%) искази со кои ги бодрат и храбрат а во најмал процент (3,33%)

понекогаш ги информираат за точноста на одговорот. Посебно не интересираше видот на повратната информација односно со какви искази наставниците ги информираат учениците за точноста на одговорот.

Табела 38. Мислење на наставниците за видови на повратната информација

одговори на наставниците	f	%
иста за сите ученици	37	61,66
различна	6	10,00
индивидуална и јасна	17	28,33
Вкупно	60	99,99

Наставниците најчесто ги информираат учениците со искази исти за сите ученици, 10,00% од нив ценат дека нивната повратна информација е различна а 28,33% од наставниците ценат дека нивната повратна информација е индивидуална и јасна и се однесува посебно за секој ученик. Во однос на видот на формите со кои наставникот ги бодри и храбри учениците, одговорите на наставниците ги поместивме во табела 39.

Табела 39. Мислење на наставниците за тоа низ кои форми ги бодрат и храбрат учениците

одговори на наставниците	f	%
вербално, со зборови	33	55,00
невербално	1	1,67
со задавање на задачи од повисок степен на тежина	4	6,66
со задавање на задачи каде ученикот може да постигне успех	22	36,66
Вкупно	60	99,99

Податоците во табелата укажуваат на тоа дека наставниците во најголем процент вербално, со зборови ги бодрат и храбрат учениците, 36,66% од нив им даваат задачи каде ученикот ќе постигне успех а 6,66% учениците ги бодрат и храбрат со давање на задачи со поголем степен на тежина. Најмал процент од наставниците (1,67%) се определиле за одговорот кој означува невербално бодрење и храбрење на учениците.

Табела 40. Оценка на наставниците за тоа низ кои форми невербално ги поттикнуваат учениците за комуникација

одговори на наставниците	оцена изразена во бодови	%	ранг
топло го допирате по рамо	152	14,28	4
го галите по глава	135	12,68	5
му упатувате насмевка	248	23,30	3
имате ведар лик	259	24,34	2
климате со главата во знак на согласност и одобрување	270	25,38	1
Вкупно	1064	99,98	

Табела 40 ги содржи оценките на наставниците за тоа како невербално ги поттикнуваат учениците за комуникација. Според добиената ранг листа, на прво место наставниците климаат со глава во знак на согласност и одобрување на исказите на учениците, на второ место е ведрина на лицето како начин за поттикнување на учениците за комуникација. Наставниците ценат дека помалку ги поттикнуваат учениците со насмевка а најмалку со физички допир.

Табела 41. Разлики во оценките на одделенските и предметни наставници за тоа низ кои форми невербално ги поттикнуваат учениците за комуникација

категорија на одговори	одделенски наставници			предметни наставници		
	Оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
топло го допирате по рамо	44	18,57	4	108	13.06	4
го галите по глава	37	15,61	5	98	11.85	5
му упатувате насмевка	52	21,94	2	196	23,7	3
имате ведар лик	55	23,21	1	204	24,67	2
климате со глава во знак на согласност и одобрување	49	20,67	3	221	26,72	1
Вкупно	237	100		827	100	

$$r=0,70$$

Одделенските наставници најчесто ги охрабруваат учениците со ведар лик и насмевка а предметните наставници пред сè климаат глава во знак на согласност и одобрување и ведрина на лицето. На крајот на двете ранг листи се наоѓаат двете форми на физички допир како начин на поттикнување на учениците за комуникација. Можеме да заклучиме дека одделенските и предметни наставници се единствени во оценката за тоа како невербално ги поттикнуваат учениците за комуникација. Пресметаниот ранг на корелација укажа на умерено совпаѓање во оценката на одделенските и предметни наставници.

Неколку прашања од прашалникот се однесуваат на негативните мотивирачки средства како што се навредата и физичката казна.

Табела 42. Мислење на одделенските и предметни наставниците за тоа колку често ги навредуваат учениците

категорија на одговори	одделенски наставници		предметни наставници		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
често	2	16.66	5	10.42	7	11.66
ретко	2	16.66	23	47.92	25	41.66
не се случува	6	50.00	18	37.50	24	40.00
не знам	2	16.66	2	4.16	4	6.66
вкупно	12	99.98	48	100	60	99.98

$$\chi^2 = 5,196 \quad (df=3; p= 0,05)$$

На прашањето колку често ги навредуваат учениците, 41,66% од наставниците сметаат дека ретко се случува да навредат ученик. Никогаш не се случило да навредат ученик, ценат 40% од наставниците. За 11,66% од наставниците тоа се случува често а 6,66% од нив не знаат дали досега навредиле некој ученик. Од табелата може да се види дека поголем е процентот на одделенски наставници кои ценат дека досега не навредиле ученик во однос на процентот кај предметните наставници. Одделенските наставници во ист процент се определиле за тоа дека често односно ретко или пак не знаат дека навредиле ученик. За разлика од нив поголем број од предметните наставници ценат дека ретко се случува да навредат ученик а помал број од нив се на мислење дека досега не се случило да навредат ученик. Пресметаниот хи квадрат не е статистички значаен.

Табела 43. Мислење на одделенските и предметни наставниците за видот на навредата

категија на одговори	одделенски наставници		предметни наставници		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
вербално	4	33,33	16	33,33	20	33,33
невербално	5	41,66	15	31,25	20	33,33
не одговориле	3	25,00	17	35,41	20	33,33
вкупно	12	99,99	48	99,99	60	99,99

$$\chi^2 = 0,625 \quad (df=2; p=0,05)$$

Наставниците имаат поделено мислење за видот на навредата. Една третина од нив вербално ги навредуваат учениците, една третина невербално а една третина не одговориле бидејќи ценат дека воопшто не навредиле ученик до сега, па затоа не одговориле на прашањето. Одделенските и предметни наставници во ист процент вербално ги навредуваат учениците. Меѓутоа одделенските наставници во поголем процент (41,66%) учениците ги навредуваат невербално во однос на предметните наставници (31,25%). Помал процент од одделенските наставници (25,00%) не одговориле на прашањето во однос на предметните наставници (35,41%) што не наведува на заклучокот дека одделенските наставници почесто ги навредуваат учениците во однос на предметните наставници. Утврдената разлика не е статистички значајна. За нас интересни се мислењето на наставниците за видот на вербалната односно невербалната навреда. Во табелите што следат ги поместивме резултатите по овие прашања добиени во истражувањето.

Табела 44. Оценка на одделенските и предметни наставници за видови на невербалната навреда

категија на одговори	одделенски наставници			предметни наставници			вкупно	
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%
гестови	32	29,09	2	81	26,73	2	113	27,36
гримаси на лицето	31	28,18	3	78	25,74	3	109	26,39
ироничен поглед	36	32,72	1	102	33,66	1	138	33,41
телесна казна	11	10	4	42	13,86	4	53	12,83
Вкупно	110	99,99		303	99,99		413	99,99

$\rho=1$

Табела 45. Оценка на одделенските и предметни наставници за видови на вербалната навреда

категија на одговори	одделенски наставници			предметни наставници			вкупно	
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%
клетви	10	25,64	3	36	26,86	3	46	26,59
закани и увени	14	35,89	2	43	32,09	2	57	32,94
навредливи зборови	15	38,46	1	55	41,04	1	70	40,46
вкупно	39	99,99		134	99,99		173	99,99

$\rho=1$

Наставниците се единствени во оценката за видот на вербалната и невербалната навреда. Одделенските и предметни наставници најчесто го навредуваат ученикот со ироничен поглед и гестови а најмалку физички го казнуваат. Најчесто наставниците користат навредливи зборови кога го навредуваат ученикот а најмалку тоа го прават со клетви. Во табелата што следи се содржани

мислењата на наставниците за тоа колку често и како физички го казнуваат ученикот.

Табела 46. Мислење на наставниците за тоа колку често применуваат телесни казни

	одделенски наставници		предметни наставници		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
често	/	/	1	2,08	1	1,67
ретко	3	25,00	4	8,33	7	11,67
никогаш	9	75,00	43	89,58	52	86,66
вкупно	12	100	48	99,99	60	100

Табела 47. Мислење на наставниците за тоа кој вид на телесни казни најчесто ги применуваат

	одделенски наставници		предметни наставници		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
удирате по грб	/	/	1	20,00	1	14,28
удирате по глава	2	100	2	40,00	4	57,14
тегнете за уво	/	/	1	20,00	1	14,28
тегнете за коса	/	/	1	20,00	1	14,28
вкупно	2	100	5	100	7	99,98

Од табела 47 може да се види дека околу 86,66% од наставниците никогаш не применуваат телесни казни. Наставниците во 11,67% ценат дека ретко применуваат телесни казни, а сосема мал процент (1,67%) ценат дека често применуваат телесни казни. Наставниците кои применуваат телесни казни во 57,14% ги

удираат учениците по глава, а во ист процент се оние наставници кои ги удираат по грб, или пак ги тегнат за уво или за коса. Во таа смисла можеме да заклучиме дека наставниците речиси не применуваат телесни казни.

Посебно интересно за нас беше мислењето на наставниците за тоа кои особини учениците најмногу ги ценат кај нив (табела 48).

Табела 48. Мислење на наставниците за тоа кои особини учениците најмногу ги ценат кај нив

категорија на одговори	одделенски наставници			предметни наставници			вкупно	
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%
топлиот и пријатен однос со нив	58	18,36	1	203	16,06	5	261	16,51
разбирање за учениците	52	16,46	4	213	16,85	3	265	16,77
јасно и интересно излагање	50	15,82	5	226	17,88	1	276	17,46
ведро расположение и духовитост	48	15,19	6	206	16,30	4	254	16,08
објективност во оценувањето	55	17,40	2	201	15,90	6	256	16,20
помош во учењето	53	16,77	3	215	17,00	2	268	16,96
вкупно	316	100		1264	99,99		1580	99,98

$$r = -0,54$$

Според мислењето на одделенските наставници, учениците кај нив најмногу го ценат пријатниот однос со нив, објективност во оценувањето и помошта во учењето. На последните две места во ранг листата се наоѓаат јасното и интересно излагање и ведрото расположение и духовитост. Предметните наставници највисоко го рангираат јасното и интересно излагање и помошта во учењето а на последното место во ранг листата е објективното оценување.

И покрај ваквите разлики сепак постои статистички значајна корелација во мислењата на одделенските и предметни наставници што го потврдиле со пресметаниот коефициент на корелација ($\rho = -0,54$).

На крајот на наставниците им поставивме прашањето за тоа што за нив претставува добар наставник. Анализата на одговорите покажа дека одделенските и предметни наставници се единствени во мислењата. Како карактеристики на добриот наставник ги определија следниве: секогаш подготвен за настава, објективен во оценувањето, комуникативен, духовит, толерантен, ведар, соработник, наставник кој со почит се однесува кон учениците и има разбирање за нив.

* * * * *

Цениме дека анализата на податоците добиени од прашалникот за наставници ја отслика комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата. Анализата покажа дека наставниците се доследни во мислењата по прашањата за обликот и содржината на нивната комуникација со учениците во наставата. Одделенските и предметни наставници првенствено ги интересира успехот на учениците во учењето па сметаат дека секако неисполнување на условите за постигнување успех во учењето (услови од типот нередовност во учењето, отсуствување од часови, неносење прибор за работа, невнимание) ги поттикнува самите нив да се однесуваат негативно. Ова е сосема разбирливо ако се има во предвид дека наставниците не водат грижа за личните проблеми на ученикот кои меѓу другото го условуваат

неговиот напредок во целина, па последователно на тоа не поаѓаат од самите ученици во смисла на разбирање и почитување на неговата личност, што впрочем се потврди со истражувањето. Доследноста и единственоста во мислењето емпириски се потврди и во поглед на определување на карактеристиките на добриот наставник, каде наставниците ја нагласуваат стручната подготвеност како основна карактеристика на добриот наставник. Врз основа на тоа ја потврдивме хипотезата дека не постојат статистички значајни разлики во мислењата на наставниците во однос на обликот и содржината на нивната комуникација со учениците во наставата.

6. МИСЛЕЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ОБЛИКОТ И СОДРЖИНАТА НА КОМУНИКАЦИЈАТА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ ВО НАСТАВАТА

Обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата е определена од самите ученици. Имено цениме дека со испитување на мислењето на учениците ќе ја дополниме сликата за наставната комуникација. Токму поради тоа една од задачите во нашето истражување се однесува на мислењето на учениците во однос на обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата. Од тука претпоставивме дека учениците немаат поделено мислење за обликот и содржината на нивната комуникација со наставникот во

текот на наставата. Податоците ги собравме со одговори на прашањата од прашалникот за ученици. Во продолжение на текстот ги презентираме добиените резултати. При тоа ги анализиравме според карактеристиките за кои цениме дека ја обликуваат и содржински определуваат комуникацијата со наставникот во наставата, а кои се однесуваат на:

- особини на наставникот;
- сфери на интерес на наставникот;
- фактори кои го определуваат позитивниот однос наставник-ученик;
- постапки на учениците кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот ;
- колку и како наставникот се однесува негативно ;
- начинот на кој реагираат учениците на негативното однесување на наставникот;
- колку и како ги навредува;
- колку и како ги мотивира;
- што чувствуваат кон својот наставник;
- како го замислуваат добриот наставник.

Уште на самиот почеток на учениците им поставивме прашање за тоа кои особини најмногу ги ценат кај наставниците. Добиените резултати ги прикажуваме во табела 49.

Табела 49. Мислење на учениците за тоа кои особини најмногу ги ценат кај наставниците

одговори на учениците	оцена изразена во бодови	%	ранг
топол и пријатен однос со учениците	2549	17,24	1
разбирање за учениците	2533	17,14	2
јасно и интересно излагање	2432	16,45	4
ведро расположение и духовитост	2370	16,03	6
објективност во оценувањето	2411	16,31	5
помош во учењето	2487	16,82	3
Вкупно	14782	99,99	

Од табелата може да се види дека учениците пред сè го ценат топлиот и пријатен однос на наставникот и разбирањето за учениците што наставникот го има за нив. На трето место во ранг листата се наоѓа помошта во учењето, потоа јасното и интересно излагање, објективноста во оценувањето и на последното место ведрото расположение и духовитост на наставникот. Поаѓајќи од фактот што во нашето истражување опфативме ученици од градска и ученици од селска средина ги споредивме нивните мислења по ова прашање (табела 50).

Табела 50. Мислење на учениците од село и град за тоа кои особини најмногу ги ценат кај наставниците

категорија на одговори	ученици - град			ученици - село		
	оцена изразена во бодови	%	ранг	оцена изразена во бодови	%	ранг
топол и пријатен однос со учениците	1762	17,30	1	787	17,10	1,5
разбирање за учениците	1747	17,16	2	786	17,08	3
јасно и интересно излагање	1657	16,27	5	775	16,84	4
ведро расположение и духовитост	1655	16,25	6	715	15,54	6
објективност во оценувањето	1661	16,31	4	750	16,30	5
помош во учењето	1700	16,70	3	787	17,10	1,5
Вкупно	10182	99,99		4600	100	

$$r = 0,84$$

Учениците од град и учениците од село на исто место ја рангираат особината на наставникот која се однесува на ведрото расположение и духовитост. Во ранг листата кај учениците од град на прво место се наоѓа топлиот и пријатен однос на наставникот а на второ разбирањето на наставникот за учениците. На третото место е помошта во учењето. Додека пак учениците од село исто ги оценуваат особините топол и пријатен однос на наставникот и помош во учењето а на трето место во нивната ранг листа е разбирањето за учениците. Објективноста во оценувањето се наоѓа на четврто место во ранг листата на учениците од град односно на петто место во ранг листата на учениците од село. Учениците од град излагањето на наставникот го оценуваат со

помала оцена во однос на учениците од село. И покрај утврдените разлики, пресметаниот ранг на корелација ($\rho=0,84$) укажува на висок степен на совпаѓање во оценката на учениците од град и село. Во таа смисла заклучивме дека средината во која се наоѓа училиштето битно не влијае на мислењето на учениците, па од таа причина во натамошните анализи оваа споредба ја изоставуваме. Исто така ги споредивме мислењата на учениците од IV и VIII одделение од причини што наставата во основните училишта е организирана на две нивоа- одделенска и предметна, а од друга страна наставата во одделенска настава ја изведува еден наставник а во предметна повеќе наставници па претпоставивме дека е можеби ќе се јави поделеност во мислењата кај учениците.

Табела 51. Мислење на учениците од IV и VIII одделение за тоа кои особини најмногу ги ценат кај наставниците

категија на одговори	ученици - IV одд.			ученици -VIII одд.		
	оцена изразена во бодови	%	ранг	оцена изразена во бодови	%	ранг
топол и пријатен однос со учениците	1762	17,30	1	787	17,10	1.5
разбирање за учениците	1747	17,16	2	786	17,08	3
јасно и интересно излагање	1657	16,27	5	775	16,84	4
ведро расположение и духовитост	1655	16,25	6	715	15,54	6
објективност во оценувањето	1661	16,31	4	750	16,30	5
помош во учењето	1700	16,70	3	787	17,10	1.5
Вкупно	10182	99,99		4600	100	

$$\rho = 0,84$$

Учениците од IV одделение високо ги оценуваат особините на наставникот кои се однесуваат на топлиот и пријатен однос на наставникот, разбирањето за нив о помошта во учењето. Според оценката што ја дадоа произлегува дека помалку го ценат излагањето на наставникот како карактеристика и ведрото расположение и духовитост. За разлика од нив, учениците од VIII одделение највисоко ги ценат особините на наставникот кои се однесуваат на топлиот и пријатен однос и помошта во учењето. Помалку ја ценат особината на наставникот која се однесува на објективноста во оценувањето а најмалку ведрото расположение и духовитост на наставникот. Иако утврдивме одредени разлики, статистичката анализа покажа дека постои висок степен на совпаѓање во мислењата на учениците од IV и учениците од VIII одделение што укажува на единственоста во оценката на учениците во однос на особините на наставникот кои најмногу ги ценат.

Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата е определена од интересите на самиот наставник. Во тој контекст на учениците им поставивме прашање за тоа што најмногу ги интересира наставниците. Добиените податоци ги прикажуваме во табела 52.

Табела 52. Мислење на учениците од IV и учениците од VIII одделение за што им е најмногу ги интересира наставниците

категиорија на одговори	ученици од IV одд.		ученици од VIII одд.		вкупно	
	F	%	f	%	f	%
успехот во учењето	60	23,81	70	21,88	130	22,73
дисциплината во паралелката	57	22,62	77	24,06	134	23,43
личните проблеми на ученикот	45	17,86	35	10,94	80	13,99
напредувањето на ученикот во целина	56	22,22	67	20,93	123	21,50
ништо посебно	34	13,49	71	22,19	105	18,35
Вкупно	252	100	320	100	572	100

$$\chi^2=11,104 \quad (df=4; p=0,05)$$

$$C=0,14$$

Според мислењето на 23,43% ученици, наставниците пред сè се заинтересирани за дисциплината во паралелката. Наставниците ги интересира успехот во учењето, ценат 22,73% од учениците а за 21,50% напредувањето на ученикот во целина. 13,39% од учениците се намислење дека наставниците ги интересираат личните проблеми на ученикот. Но не можеме да го занемариме процентот на оние ученици (18,35%) според чие мислење наставниците не ги интересира ништо посебно. Од податоците во табелата можат да се забележат одредени разлики. Учениците од IV одделение во поголем процент (23,81%) се на мислење дека наставниците посебно ги интересира успехот во учењето, додека поголем процент од учениците од VIII одделение (23,43%) ценат дека наставниците посебно се интересираат за дисциплината во паралелката. За 22,22% од учениците од IV одделение

наставниците се интересираат за нивното напредување во целина. За оваа категорија се определени помал процент на ученици од VIII одделение (21,50%). Наставникот не го интересира ништо посебно, е одговорот за кој се определени 13,49% од учениците во IV одделение односно 18,35% од учениците во VIII одделение. Третата категорија на одговори која се однесува на личните проблеми на ученикот е застапена кај поголем процент на ученици од IV одделение (17,86%) во однос на процентот на ученици од VIII одделение (13,99%). Утврдените разлики се покажаа статистички значајни ($\chi^2 = 11,104$) на ниво на значајност од 0,05 па со 95% веројатност тврдиме дека учениците имаат поделено мислење по прашањето за тоа што најмногу ги интересира наставниците иако С коефициентот укажа на незначителна поврзаност меѓу варијаблите.

Односот на наставникот со ученикот го насочува процесот на меѓусебна комуникација во наставата. За таа цел ги прашавме учениците кои фактори го определуваат позитивниот однос на наставникот со ученикот во наставата. Добиените резултати ги прикажуваме во табела 53.

Табела 53. Оценка на учениците за факторите кои го определуваат позитивниот однос наставник-ученик во наставата

одговори на учениците	оцена изразена во бодови	%	ранг
пријатниот и срдечен однос со ученикот	2416	16.28	5
разбирање и почитување на личноста на ученикот	2535	17.09	1
јасно, интересно и убедливо излагање	2369	15.97	6
објективност во оценувањето	2520	16.99	2
дисциплината во паралелката	2505	16.88	3
помошта од наставникот во учењето	2490	16.78	4
Вкупно	14835	99.99	

Основен услов за позитивен однос на наставникот со ученикот во наставата е разбирањето и почитувањето на личноста на ученикот, ценат учениците. Според оценката на второ место во ранг листата е објективноста во оценувањето. Имено учениците се на мислење дека училишната оценка која е реална и објективна и е во склад со нивните знаења го потврдува позитивниот однос на наставникот но истовремено значи негово разбирање и почитување на самиот ученик. Ваквиот однос на наставникот обезбедува дисциплина во паралелката, ценат учениците и истата ја рангираат на крајот на ранг листата. Учениците ценат дека јасното и интересно излагање на наставникот не е значаен фактор кој го определува позитивниот однос наставник-ученик во наставата. Оттука ни се наметна прашањето дали ваквото мислење на учениците не е можеби резултат на нивната визраст.

Затоа ги споредивме мислењата на учениците од IV и учениците од VIII одделение (табела 54).

Табела 54. Оценка на учениците од IV и учениците од VIII одделение за факторите кои го определуваат позитивниот однос наставник-ученик во наставата

категорија на одговори	ученици - IV одд.			ученици - VIII одд.		
	оцена изразена во бодови	%	ранг	оцена изразена во бодови	%	ранг
пријатниот и срдечен однос со ученикот	1164	16,64	4	1252	15,96	5,5
разбирање и почитување на личноста на ученикот	1187	16,97	2	1348	17,19	1
јасно, интересно и убедливо излагање	1117	15,97	6	1252	15,96	5,5
објективност во оценувањето	1190	17,02	1	1330	16,96	3
дисциплината во паралелката	1161	16,60	5	1344	17,14	2
помошта од наставникот во учењето	1174	16,79	3	1316	16,78	4
Вкупно	6993	99,99		7842	99,99	

$\rho = 0,50$

Споредувајќи ги податоците во табелата забележавме дека одредени разлики во оценката на учениците на факторите од кои зависи позитивниот однос наставник-ученик во наставата. Објективноста во оценувањето и разбирањето и почитувањето на личноста високо се рангирани кај учениците од IV одделение. Додека учениците од VIII одделение високо ги рангираат разбирањето и почитувањето на личноста и дисциплината во

паралелката. На трето место во ранг листата на учениците од IV одделение се наоѓа помошта од наставникот во учењето а кај учениците од VIII одделение објективноста во оценувањето, додека помошта во учењето се наоѓа на четврто место. Петтото и шестото место во ранг листата на учениците од IV одделение им припаѓа на дисциплината во паралелката и излагањето на наставникот. Во ранг листата на учениците од VIII одделение последното место го делат пријатниот и срдечен однос на наставникот и неговото излагање. Пресметаниот ранг на корелација укажа на умерена поврзаност во нивните оценки затоа слободно ќе речеме дека возраста на учениците битно не влијае на мислењето на учениците за факторите кои го определуваат позитивниот однос наставник-ученик во наставата. Претпоставивме дека можеби успехот на учениците во учењето влијае на мислењето за факторите кои го определуваат позитивниот однос наставник - ученик (табела 55).

Табела 55. Разлика во оценките на учениците кои постигнуваат одличен успех во учењето и учениците кои постигнуваат добар успех во учењето за факториите кои го определуваат позитивниот однос наставник-ученик во настава

категорија на одговори	ученици со одличен и мн.добар успех			ученици со добар и доволен успех		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
пријатен и срдечен однос со ученикот	2022	16,33	4	394	16,73	3
разбирање и почитување на личноста на ученикот	2147	17,34	1	388	16,48	4,5
јасно.интересно и убедливо излагање	1981	16,00	6	388	16,48	4,5
објективност во оценувањето	2140	17,28	2	380	16,13	6
дисциплина во паралелката	1998	16,14	5	407	17,28	1
помош во учењето	2092	16,90	3	398	16,90	2
Вкупно	12380	99,99		2355	100	

$$p = - 0,39$$

Според податоците во табелата постојат одредени разлики во оценката на учениците со одличен успех и учениците со добар успех. Во ранг листата на учениците со одличен успех, разбирањето и почитувањето на личноста на ученикот, објективноста во оценувањето и помошта во учењето се наоѓаат на првите три места а во ранг листата на учениците со добар успех првите три места и припаѓаат на дисциплината во паралелката, помошта во учењето и пријатниот и срдечен однос на наставникот. Учениците со добар успех на исто место ги рангираат разбирањето и почитувањето на личноста и излагањето на наставникот а на последно место објективноста во оценувањето. За разлика од нив, учениците со одличен успех дисциплината во паралелката и излагањето на наставникот ги рангираат на последните места во ранг листата. Пресметаниот

ранг на корелација покажува ниска негативна поврзаност меѓу варијаблите.

Една од карактеристиките која го определува обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата е однесувањето на наставникот. Понекогаш наставниците се однесуваат негативно за што постојат различни причини. Во тој контекст од учениците побаравме да ги оценат нивните постапки кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот.

Табела 56. Оценка на учениците за нивните постапки кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот

одговори на учениците	оцена изразена во бодови	%	ранг
невнимателност на часот	2302	25,35	1
зборување и смеење на часот	2295	25,28	2
неподготвеност за час	2219	24,43	4
некултурно однесување	2264	24,93	3
Вкупно	9080	99,99	

Учениците ценат дека основна причина за негативно однесување на наставникот е невнимателноста на часот како цртање, пишување, читање нешто друго, рангирајќи ја на прво место. Според оценката на второ место во ранг листата е зборувањето и смеењето на часот а на трето некултурно однесување на учениците. Најмалку наставниците се однесуваат негативно кога учениците не се подготвени за час, ценат учениците.

Табела 57. Оценка на учениците од IV и учениците од VIII одделение за нивните постојатки кои го поттикнуваат негативно однесување на наставниците

категија на одговори	ученици во IV одд.			ученици во VIII одд.		
	оцена изразена во бодови	%	ранг	оцена изразена во бодови	%	ранг
невнимателност на часот	995	25,64	1	1307	25,14	3
зборување и смеење на часот	960	24,74	3	1335	25,68	1
неподготвеност за час	987	25,43	2	1232	23,70	4
некултурно однесување	939	24,19	4	1325	25,48	2
Вкупно	3881	100		5199	100	

$$r = -0,60$$

Ако ги споредиме резултатите во табела 57 ќе забележиме дека учениците од IV одделение како основна причина за негативното однесување на наставникот ја ценат невнимателноста на часот, додека учениците од VIII одделение зборувањето и смеењето на часот. Некултурното однесување е најмала причина ценат четвртоодделенците, додека за учениците од VIII одделение најмала причина е неподготвеноста на ученикот за час. Овој податок не наведува на заклучокот дека наставниците повеќе се грижат за дисциплината во паралелката за време на наставата отколку за постигнувањата на учениците. Статистичката пресметка на рангот на корелација укажува на негативна умерена корелација во оценката на учениците.

Табела 58. Оценка на учениците со одличен успех и учениците со добар успех за нивните постапки кои го поттикнуваат негативното однесување на наставниците

категорија на одговори	ученици со одличен и мн.добар успех			ученици со добар и доволен успех		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
невнимателност на часот	1942	25,40	1	360	25,05	3
зборување и смеење на часот	1926	25,20	2	369	25,67	1
неподготвеност за час	1855	24,27	4	364	25,33	2
некултурно однесување	1920	25,12	3	344	23,94	4
Вкупно	7643	99,99		1437	99,99	

$$r = 0$$

Податоците во табела 58 се однесуваат на оценката на учениците за постапките кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот во однос на успехот во учењето. Со највисока оценка учениците со одличен и многу добар успех ја оценуваат невнимателноста на часот како значајна причина за негативно однесување на наставникот. На второ место во нивната ранг листа е зборувањето и смеењето на часот, потоа некултурното однесување на учениците и на крај неподготвеноста за час. За разлика од нив, учениците со добар и доволен успех највисоко ја оценуваат постапката која се однесува на зборување и смеење на часот, потоа неподготвеноста за час. На трето место во нивната ранг листа е невнимателноста на часот а на последното место некултурното однесување. Пресметаниот ранг на корелација изнесува нула што укажува на фактот дека не постои поврзаност меѓу варијаблите. Тесно поврзано со претходното прашање е

прашањето за тоа колку често наставниците се однесуваат негативно.

Табела 59. Разлики во мислењата на учениците од IV и учениците од VIII одделение во однос на задоволноста на негативното однесување на наставниците

категорија на одговори	ученици од IV одд.		ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
често	26	10,32	48	15,00	74	12,94
ретко	80	31,75	57	17,81	137	23,95
не постои такво нешто	106	42,06	179	55,94	285	49,83
не знам	40	15,87	36	11,25	76	13,28
Вкупно	252	100	320	100	572	100

$$\chi^2 = 21,468 \quad (df=3; p = 0,01)$$

$$C = 0,19$$

Од табелата може да се види дека за 49,83% од учениците не постои негативно однесување на наставникот односно наставниците никогаш не се однесуваат негативно. За 23,95% наставниците ретко се однесуваат негативно. Наставникот често се однесува негативно, ценат 12,94% од учениците, додека 13,28 % одговориле дека не знаат. Претпоставивме дека тоа е резултат на страв од наставниците, за што во истражувањето не добивме податоци со кои ќе дадеме аргументиран одговор за причините за стравот кај учениците. Интересно е и тоа дека поголем е процентот на ученици од VIII одделение (55,94%) за кои не постои негативно однесување кај наставниците во однос на процентот на ученици од IV одделение (42,06%). Од друга страна ученици од IV одделение во поголем процент (15,87%) не знаат за негативно

однесување на наставникот во однос на учениците од VIII одделение 11,25%). Уврдените разлики се статистички значајни што го потврди пресметаната вредност на хи квадратот на ниво на значајност од 0,01.

Негативното однесување наставникот го манифестира на различни начини. Следните табели содржат податоци за мислењето на учениците по прашањето за формите низ кои наставникот го манифестира негативното однесување.

Табела 60. Разлики во мислењата на учениците од IV и учениците од VIII одделение во однос на формите на негативното однесување на наставниците

категирија на одговори	ученици од IV одд.		ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
се лути и вика	69	27,38	91	28,44	160	27,97
употребува грди збоови	62	24,6	87	27,19	149	26,05
упатува критички забелешки	40	15,87	65	20,31	105	18,36
употребува пронишни зборови	30	11,90	33	10,31	63	11,01
применува физички казни	46	18,25	32	10,00	78	13,63
никогаш не го прави тоа	5	1,98	12	3,75	17	2,97
Вкупно	252	99,98	320	100	572	99,99

$$\chi^2=10,782 \quad (df=5; p= 0,05)$$

$$C=0,14$$

Табела 61. Разлики во мислењата на учениците со одличен успех и учениците со добар успех во однос на формите на негативното однесување на наставниците

категорија на одговори	ученици со одличен успех		ученици со добар успех		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
се лутти и вика	117	24.53	43	45.26	160	27.97
употребува грди зборови	128	26.83	21	22.11	149	26.05
упатува критички забелешки	87	18.24	18	18.95	105	18.36
употребува иронични зборови	54	11.32	7	7.37	63	11.01
применува физички казни	75	15.72	3	3.15	78	13.63
никогаш не го прави тоа	14	3.35	3	3.15	17	2.97
Вкупно	477	99.99	95	99.99	572	99.99

$$\chi^2=23,707 \quad (df=5; p= 0,05)$$

$$C=0,20$$

За одговорот дека наставникот негативното однесување го изразува со лутење и викање се изјасниле 160 ученици, 149 за критикување а 105 за иронични зборови. 78 ученици сметаат дека наставникот своето негативно однесување го изразува низ примената на физички казни а 63 со погрдни зборови. Само 17 ученици сметаат дека наставникот не прави ништо од тоа односно не го манифестира своето негативно однесување. Ги споредивме одговорите на учениците по одделенија и пресметаната вредност на хи квадратот укажа на статистички значајни разлики во мислењата на учениците со незначителна поврзаност меѓу варијаблите. Исто така кога ги споредивме одговорите на учениците со одличен успех и одговорите на учениците со добар

успех утврдивме статистичка значајност на разликите со незначителен интензитет на поврзаност меѓу варијаблите. Оттука со право констатираме дека учениците имаат поделени мислења по прашањето за формите на негативно однесување на наставникот.

Негативното однесување на наставникот предизвикува одредени реакции кај учениците. На прашањето за тоа како тие реагираат на негативното однесување на наставникот добивме одговори кои ги прикажуваме во табела 62.

Табела 62. Разлики во мислењата на учениците за тоа како реагираат на негативното однесување на наставникот

категорија на одговори	ученици од IV одд.		ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
реагираат во себе	72	28,57	118	36,88	190	33,22
проблемот го решаваат со наставникот	83	32,94	85	26,56	168	29,37
ги информираат родителите	93	36,9	100	31,25	193	33,74
го известуваат директорот на училиштето	4	1,59	17	5,31	21	3,67
Вкупно	252	100	320	100	572	100

$$\chi^2=11,541 \quad (df=3; p= 0,01)$$

$$C=0,14$$

Од табелата може да се види дека учениците во најголем процент (33,74%) ги известуваат родителите за негативното однесување на наставникот, без разлика дали тој ги критикува или упатува грди и иронични зборови. Нешто помал е процентот на оние ученици (33,22%) кои се определиле за првиот одговор па на негативното однесување на наставникот реагираат во себе. Учениците во

29,37% се обидуваат проблемот да го решат со наставникот, а само 3,67% го известуваат директорот на училиштето. Претпоставивме дека начинот на реагирање на учениците е определен од нивната возраст. Пресметаната вредност на хи квадратот е статистички значајна па со 99% сигурност тврдиме дека возраста на учениците влијае на начинот на кој тие реагираат на негативното однесување на наставникот.

Мотивацијата на учениците за комуникација е една од карактеристиките која го определува обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата. Со цел да го испитаме мислењето на учениците за застапеноста и формите со кои наставникот ги мотивира за комуникација, им поставивме неколку прашања. Наставникот ги мотивира учениците на разни начини и со различни средства, затоа во истражувањето опфативме неколку од нив.

Во намерата да го испитаме мислењето на учениците за застапеноста на средствата за поттикнување на комуникација како бодрење и храбрење, јавна пофалба и информација за точноста на одговорот, добивме податоци кои ги претставуваме во табела 63.

Табела 63. Мислење на учениците за застапеноста на одделни средства за мотивирање

одговори на учениците	искази кои означуваат бодрене и храбрење		искази кои означуваат јавна пофалба јавна пофалба		повратна информација	
	f	%	f	%	f	%
Секогаш	318	55,59	321	56,12	338	59,26
понекогаш	232	40,56	223	38,99	211	36,88
Никогаш	22	3,85	28	4,89	22	3,85
Вкупно	572	100	572	100	572	99,99

Како што може да се види од табелата, учениците ценат дека наставникот секогаш ги мотивира. Учениците во 59,26% сметаат дека наставникот секогаш ги информира за точноста на одговорот, а учениците во 56,12% ценат дека наставникот секогаш им упатува јавна пофалба на успешните ученици. Многу мал процент од учениците (3,85%) ценат дека наставниците никогаш не ги бодрат и храбрат ниту пак ги информираат за точноста на одговорот. Нешто поголем е процентот на оние ученици (4,89%) кои ценат дека наставниците никогаш не ги јавно пофалуваат. Претпоставивме дека постојат разлики во мислењата кај учениците од IV и VIII одделение по прашањето за застапеноста на одделните средства за мотивирање (табела 64).

Табела 64. Разлики во мислењата на учениците од IV и учениците од VIII одделение за застапеноста на одделни средства за мотивирање

категорија на одговори	ученици од IV одд.		ученици од VIII одд.		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
секогаш	195	77,38	130	40,63	325	56,82
понекогаш	48	19,05	178	55,62	226	39,51
никогаш	9	3,57	12	3,75	21	3,67
Вкупно	252	100	320	100	572	100

$$\chi^2=81,279 \quad (df=2; p=0,01)$$

$$C=0,35$$

Учениците од четврто одделение во најголем процент (77,38%) ценат дека наставниците секогаш ги мотивираат за комуникација во однос на учениците од осмо одделение (40,63%). Значително помал е процентот на ученици од четврто одделение (19,05%) кои ценат дека наставниците понекогаш ги мотивираат во однос на процентот на ученици од осмо одделение (55,62%). Извршената статистичка пресметка укажа на статистички значајни разлики во мислењата на учениците за застапеноста на одделните средства за мотивирање. Пресметаниот коефициент на контингенција укажа на низок интензитет на поврзаноста на варијаблите. Што се однесува до видот на повратната информација, добиените резултати ги поместивме во табела 65 и табела 66.

Табела 65. Разлики во мислењата на учениците од IV и учениците од VIII одделение за видот на повратната информација

категорија на одговори	ученици од IV одд.		ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
иста за сите ученици	152	60,32	97	30,31	249	43,53
различна	57	22,62	176	55,00	233	40,73
индивидуална и јасна	43	17,06	47	14,69	90	15,73
Вкупно	252	100	320	100	572	99,99

$$\chi^2=65,948 \quad (df=2; p= 0,01)$$

$$C=0,32$$

Табела 66. Разлики во мислењата на учениците со одличен успех и учениците со добар успех за видот на повратната информација

категорија на одговори	ученици со одличен успех		ученици со добар успех		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
иста за сите ученици	201	42,14	48	50,53	249	43,53
различна	198	41,51	35	36,84	233	40,73
индивидуална и јасна	78	16,35	12	12,63	90	15,73
Вкупно	477	100	95	100	572	99,99

$$\chi^2=2,404 \quad df=2; p < 0,01$$

Учениците имаат поделено мислење за видот на повратната информација од наставникот. Така 43,53% од нив ценат дека повратната информација на наставникот е иста за сите ученици, а 40,73% од нив повратната информација ја определуваат како различна. Само 15,73% од учениците ценат дека повратната информација упатена од наставникот е индивидуална за секој ученик и јасна. Поделеноста во мислењето е изразена кај учениците од четврто и учениците од осмо одделение. Учениците

од четврто одделение во најголем процент (60,32%) повратната информација на наставникот ја оценуваат како иста за сите ученици. За разлика од нив, учениците од осмо одделение во најголем процент (55,00%) ценат дека повратната информација на наставникот е различна. Пресметаниот хи квадрат укажува на статистичка значајност на разликите во мислењата на учениците. С коефициентот покажува низок интензитет на поврзаност меѓу варијаблите. Што се однесува до разликите во мислењето на учениците со одличен успех и учениците со добар успех, хи квадратот не е статистички значаен. Можеме да констатираме дека успехот на учениците не влијае на мислењето по прашањето за видот на повратната информација од наставникот. Освен вербалните поттикнувачки средства, наставникот во текот на наставата при комуникацијата со учениците користи и невербални средства.

Табела 67. Разлики во оценките на учениците од IV и учениците од VIII одделение за формите на невербално поттикнување од страна на наставниците

категорија на одговори	ученици од IV одд.			ученици од VIII одд.			вкупно		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
топло те допира по рамо	1067	20,27	2	913	16,15	4	1980	18,14	4
те погалува по глава	1010	19,19	5	894	15,82	5	1904	17,44	5
ти упатува насмевка	1087	20,65	1	1184	20,95	3	2271	20,80	3
покажува ведар лик	1049	19,93	4	1303	23,05	2	2352	21,55	2
клима со главата во знак на согласност и одобрување	1051	19,97	3	1358	24,03	1	2409	22,07	1
Вкупно	5264	100		5652	100		10916	100	

$$p = 0,49$$

Според оценката на учениците, наставниците најчесто климаат со главата во знак на согласност и одобрување, потоа со ведрина на лицето и насмевка. Наставниците најмалку поттикнуваат со физички допир, ценат учениците. Од податоците во табелата можат да се забележат одредени разлики во оценките на учениците од четврто и учениците од осмо одделение. Наставникот најчесто ги поттикнува учениците со насмевка на лицето и допир по рамото, ценат учениците од четврто одделение. Спротивно на нив, учениците од осмо одделение ценат дека наставникот најмалку ги поттикнува со физички допир, ами тоа го прави со климање на главата во знак на согласност и одобрување, потоа со ведрина и насмевка на лицето. Пресметаниот ранг на корелација укажа на умереност во совпаѓањето на мислењата на учениците. Претпоставивме дека наставниците во комуникацијата со учениците понекогаш користат негативни мотивирачки средства. Овде нашиот интерес го насочивме кон застапеноста и видот на навредата и физичките казни. Во тој контекст на учениците им поставивме неколку прашања. Табелата 68 содржи податоци кои се однесуваат на мислењето на учениците за застапеноста на навредата од страна на наставникот.

Табела 68. Мислење на учениците од IV и учениците од VIII одделение за засијаност на навредата од страна на наставниците

категорија на одговор	ученици од IV одд.		ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
често	10	3,97	60	18,75	70	12,24
ретко	180	71,43	40	12,50	220	38,46
не се случило	40	15,87	185	57,81	225	39,34
не знам	22	8,73	35	10,94	57	9,96
Вкупно	252	100	320	100	572	100

$$\chi^2=216,203 \quad df=3; p< 0,01$$

$$C = 0,52$$

На прашањето колку наставниците ги навредуваат, 39,34% од учениците ценат дека наставникот никогаш не се случило да бидат навредени, додека 38,46% од учениците навредата на наставникот ја оценуваат како ретка. Наставникот често ги навредува учениците е мислењето на 12,24% од учениците. Само 9,96% од нив не знаат дали наставникот ги навредил. Компаративниот пристап укажа на разлики во мислењето на учениците од четврто и осмо одделение за тоа колку често наставникот ги навредува. Имено, учениците од четврто одделение во поголем процент (71,43%) ценат дека ретко се случува наставник да навреди ученик во однос на учениците од осмо одделение (12,50%). Не се случило наставник да навреди ученик, ценат најголем процент од учениците од осмо одделение (57,81%) во однос на учениците од четврто одделение (15,87%). За 18,75% од осмоодделенци наставниците често ги навредуваат учениците, чие мислење го делат само 3,97% од четвртоодделенците. Колку често

наставникот ги навредува учениците не знаат 8,73% од учениците од четврто одделение и 10,94% од учениците од осмо одделение. Пресметаната вредност на хи квадратот укажа на статистичка значајност на разликите а вредноста на С коефициентот на умереност во разликите. Посебно интересни за нас се оценките на учениците за видот на навредата упатена од наставникот. Добиените податоци ги прикажуваме во табелите што следат.

Табела 69. Оценка на учениците од IV и учениците VIII одделение за видоите на невербалната навреда упатена од наставниците

категорија на одговори	ученици од IV одд.			ученици од VIII одд.			вкупно		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
гестови	646	25,62	2	543	15,40	4	1189	19,66	4
гримаси на лицето	637	25,27	3	1110	31,48	2	1747	28,89	2
ироничен поглед	667	26,46	1	1153	32,70	1	1820	30,10	1
телесни казни	571	22,65	4	720	20,42	3	1291	21,35	3
Вкупно	2521	100		3526	100		6047	100	

$$\rho = 0,40$$

Табела 70. Оценка на учениците со одличен успех и учениците со добар успех за видоите на невербалната навреда упатена од наставниците

категорија на одговори	ученици со одличен успех			ученици со добар успех			вкупно		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
гестови	1005	20,53	3	184	15,99	4	1189	19,66	4
гримаси на лицето	1415	28,90	2	332	28,84	2	1747	28,89	2
Ироничен поглед	1480	30,23	1	340	29,54	1	1820	30,10	1
телесни казни	996	20,34	4	295	25,63	3	1291	21,35	3
Вкупно	4896	100		1151	100		6047	100	

$$\rho = 0,80$$

Според оценката на учениците, наставникот пред сè ги навредува учениците со ироничен поглед и гримаси на лицето. На трето

место во ранг листата е телесната казна а на последното место гестови на наставникот кои означуваат навреда на личноста на ученикот.Компаративниот пристап во оценката на учениците за видот на невербалната навреда обезбеди податоци за ниска корелација меѓу учениците од четврто и осмо одделение односно висока корелација во оценката на учениците кои покажуваат одличен успех и учениците кои покажуваат добар успех во учењето.

Табела 71. Оценка на учениците од IV и учениците VIII одделение за видот на вербалната навреда утврдена од наставниците

категорија на одговори	ученици од IV одд.			ученици од VIII одд.			вкупно		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
зборови-клетви	416	26.39	3	616	24,87	3	1032	25,46	3
заканувачки и уценувачки зборови	579	36,74	2	852	34,40	2	1431	35,31	2
навредливи зборови	581	36,87	1	1009	40,73	1	1590	39,23	1
Вкупно	1576	100		2477	100		4053	100	

$$\rho = 1$$

Табела 72. Оценка на учениците со одличен успех и учениците со добар успех за видот на вербалната навреда утврдена од наставниците

категорија на одговори	ученици со одличен успех			ученици со добар успех			вкупно		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
зборови-клетви	712	22,65	3	320	35,20	1	1032	25,46	3
заканувачки и уценувачки зборови	1154	36,70	2	277	30,47	3	1431	35,31	2
навредливи зборови	1278	40,65	1	312	34,32	2	1590	39,23	1
Вкупно	3144	100		909	99,99		4053	100	

$$\rho = - 0,50$$

Последните две табели содржат податоци кои се однесуваат на оценката на учениците за видот на вербалната навреда упатена од наставникот. Наставникот на прво место ги навредува учениците со искази кои ја навредуваат личноста на ученикот, потоа со искази кои содржат закана и уцена а најмалку со зборови-клетви, според оценката на учениците. Пресметаниот ранг на корелација покажува висок степен на совпаѓање на оценката на учениците од четврто и осмо одделение, додека со статистичката пресметка на разликите во оценката на учениците кои постигнуваат различен успех во учењето утврдивме негативна умерена корелација.

Табела 73. Мислење на учениците од IV одделение и учениците од VIII одделение за тоа колку често наставниците имелесно ги казнува

	одговори на учениците од IV одд.		одговори на учениците од VIII одд.		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
често	22	8,73	34	10,62	56	9,79
ретко	32	12,69	66	20,62	98	17,13
никогаш не го прави тоа	198	78,57	220	68,75	418	73,08
Вкупно	252	99,99	320	99,99	572	100

$$\chi^2 = 7,547 \quad df = 2 \quad ; p > 0,05$$

$$C = 0,11$$

Табела 74. Мислење на учениците со одличен успех и учениците со добар успех за тоа колку често наставниците телесно ги казнува

	одговори на учениците со одличен успех		одговори на учениците со добар успех		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
често	26	5,45	30	31,57	56	9,79
ретко	80	16,77	18	18,95	98	17,13
никогаш не го прави тоа	371	77,77	47	49,47	418	73,08
Вкупно	477	99,99	95	99,99	572	99,99

$$\chi^2=3,960 \quad df= 2 ; p> 0,05$$

Табела 75. Мислење на учениците за тоа кој вид на телесни казни наставниците најчесто ги применува

	наставникот Ве удира по глава		наставникот Ве тегне за уво		наставникот Ве удира по грб		наставникот Ве тегне за коса		Вкупно одговориле	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
одговори на учениците од IV одд.	4	6,25	16	25,00	12	18,75	32	50,00	64	100
одговори на учениците од VIII одд.	14	15,56	20	22,22	11	12,22	45	50,00	90	100

Што се однесува до застапноста на телесните, учениците во 73,08% се единствени во мислењата дека наставникот никогаш не ги применува. 17,73% од учениците се на мислење дека наставниците ретко телесно ги казнуваат а 9,79% ценат дека наставниците често применуваат телесни казни. Споредувањето на мислењето на учениците од четврто одделение со мислењето на учениците од осмо одделение покажа одредени разлики. Така поголем процент на учениците од четврто одделение (78,57%)

сметаат дека наставниците не применуваат телесни казни во однос на учениците од осмо одделение (68,75%). Помал е процентот на учениците од четврто одделение (12,69%) во однос на учениците од осмо одделение кои сметаат дека наставниците ретко применуваат телесни казни. Наставниците често ги казнуваат учениците е мислењето на 8,73% четвртоодделенци односно 10,62% осмоодделенци. Пресметаниот хи квадрат е статистички значаен а вредноста на С коефициентот укажа на незначителна поврзаност меѓу варијаблите. Го споредивме мислењето на учениците кои постигнуваат одличен успех и учениците кои постигнуваат добар успех во учењето. Меѓутоа овде иако забележавме одредена поделеност во мислењата, сепак вредноста на хи квадратот не е статистички значајна. Што се однесува до видот на телесните казни (табела 75) учениците немаат поделено мислење за видот на телесната казна која наставникот најчесто ја применува. Така 50% од учениците од четврто одделение сметаат дека наставникот најчесто ги тегне за коса а околу 20% од нив за уво. Нивното мислење го делат осмоодделенците. Со цел да добиеме податоци за емоционалниот однос меѓу наставникот и ученикот, од учениците побаравме да одговорат на прашањето за тоа што чувствуваат кон својот наставник (табела 76).

Табела 76. Разлики во мислењата на учениците од IV и учениците VIII одделение за штоа што чувствуваат кон својот наставник

категорија на одговори	ученици од IV одд.		ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
симпатија и наклонетост	70	27,78	95	29,69	165	28,84
љубов	87	34,52	52	16,25	139	24,30
омраза	17	6,75	30	9,38	47	8,22
страв	14	5,55	21	6,56	35	6,12
почит и воодушевување	64	25,40	122	38,12	186	32,52
Вкупно	252	100	320	100	572	100

$$\chi^2=27,99 \quad (df=4; p=0,01)$$

$$C = 0,22$$

Табела 77. Разлики во мислењето на учениците со одличен успех и учениците со добар успех за штоа што чувствуваат кон својот наставник

категорија на одговори	ученици со одличен успех		ученици со добар успех		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
симпатија и наклонетост	145	30,40	20	21,05	165	28,84
љубов	135	28,30	4	4,21	139	24,30
омраза	19	3,98	28	29,47	47	8,22
страв	18	3,77	17	17,89	35	6,12
почит и воодушевување	160	33,54	26	27,37	186	32,52
Вкупно	477	99,99	95	99,99	572	100

$$\chi^2=110,685 \quad (df=4; p=0,01)$$

$$C = 0,40$$

Учениците во најголем број (186) со почит и воодушевеност се однесуваат кон своите наставници, Чувство на симпатија и наклонетост имаат 165 ученици, а 139 ученици чувствуваат љубов. 47 ученици ги мразат наставниците а 35 од учениците се плашат. Претпоставивме дека чувствата се различни кај ученици од

различна возраст. Имено учениците од четврто одделение во најголем број (87) ги сакаат своите наставници, 70 ученици со симпатија и наклонетост се однесуваат кон наставниците, 17 ученици ги мразат наставниците а 16 од нив се плашат. Додека пак учениците од осмо одделение во најголем број (122) со почит и воодушевување се однесуваат кон своите наставници а 95 ученици чувствуваат симпатија и наклонетост. 52 осмоодделенци ги сакаат наставниците а 21 од нив чувствуваат страв од наставниците. Разликите што ги утврдивме се статистички значајни. Со коефициентот укажа на ниска корелација меѓу варијаблите. Исто така претпоставивме дека успехот во учењето влијае врз емоциите на ученикот кон наставникот. Податоците во табела 77 јасно говорат за разликите во мислењата на учениците кои постигнуваат различен успех во учењето. Имено поголем број од учениците кои постигнуваат одличен успех во учењето со почит и воодушевување се однесуваат кон своите наставници, додека поголем број од учениците со добар успех чувствуваат омраза кон своите наставници. Разликите се евидентни и во другите категории на одовори. Пресметаниот хи квадрат покажа дека утврдените разлики се статистички значајни па со 99% веројатност тврдиме дека успехот на учениците во учењето го определува емоционалниот однос со наставникот.

Последното прашање што им го поставивме на учениците се однесува на тоа како го замислуваат добриот наставник. Анализата на одговорите покажа единственост во мислењето на учениците. Учениците ценат дека добар наставник е оној кој ги

почитува учениците, има разбирање за нив, им помага во учењето и е добар соработник. Добриот наставник во односот со учениците секогаш е љубезен и пријатен, со ведро расположение и насмевка на лицето. Учениците од осмо одделение кон овие карактеристики ја додаваат и објективноста во оценувањето. (Прилог 5)

* * * * *

Анализата на резултатите покажа дека учениците најмногу ги ценат топлиот и пријатен однос на наставникот па како фактор за создавање позитивен однос меѓу наставникот и ученикот го определуваат разбирањето и почитувањето на личноста на ученикот. Во однос на она што посебно го интересира наставникот, учениците имаат поделено мислење. Имено според мислењето на учениците од четврто одделение наставникот посебно го интересира успехот во учењето, односно дисциплината во паралелката ценат учениците од осмо одделение. Што се однесува дои постапките на учениците кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот, учениците имаат поделено мислење. Невниманието на часот е основен фактор кој го поттикнува негативното однесување на наставникот, ценат четвртоделенците додека за учениците од осмо одделение основен фактор е зборувањето осмеењето на часот. Учениците имаат поделено мислење во однос на формите на негативното однесување на наставникот, па учениците од четврто одделение ценат дека негативното однесување наставникот го манифестира со употреба на грди зборови а за учениците од осмо одделение се

луги и вика. Поделени се мислењата на учениците во однос на нивниот начин на реагирање на негативното однесување на наставникот. Четвртоодделенците во најголем број ги известуваат родителите а осмоодделенците реагираат во себе. Мотивираноста за комуникација учениците различно ја ценат. Така учениците од четврто одделение ценат дека наставникот секогаш ги мотивира додека учениците од осмо одделение ценат дека наставниците тоа го прават понекогаш. Учениците различно ја ценат застапеноста на одделни вербални и невербални средства за мотивирање. Така учениците од четврто одделение ценат дека повратната информација на наставникот е иста за сите ученици. За разлика од нив учениците од осмо одделение ценат дека повратната информација на наставникот е различна. Поделени се мислењата на учениците и во однос на нивните чувства кон наставникот. Во таа смисла учениците од четврто одделение во најголем број чувствуваат љубов кон наставникот а учениците од осмо одделение симпатија и наклонетост. Ваквите сознанија не ја потврдија нашата претпоставка па хипотезата дека не постојат статистички значајни разлики во мислењето на учениците во однос на обликот и содржината на комуникацијата со наставникот во наставата не можеме да ја прифатиме.

7.МИСЛЕЊА НА РОДИТЕЛИТЕ ЗА ОБЛИКОТ И СОДРЖИНАТА НА КОМУНИКАЦИЈАТА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ ВО НАСТАВАТА

Во истражувањето ги вклучивме родителите на оние ученици кои беа опфатени во истражувањето. За таков чекор се определивме од неколку причини.

Прво, појдовме од основниот факт дека ставовите и мислењата на учениците се изградуваат и менуваат под влијание на средината, а првата воспитна средина на секое дете е семејството.

Второ, отвореноста на училиштето кон средината подразбира поголема ангажираност на родителите и вклучување во училишните активности а со тоа и во наставата, со што ќе се обезбеди единство на влијанието на воспитните фактори, наставници и родители.

Ова ни овозможи да добиеме податоци за мислењето на родителите по прашањата кои се однесуваат на обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата, со што во целост ќе ја отсликаме комуникацијата во наставата меѓу наставникот и ученикот. Во таа смисла ќе го анализираме мислењето на родителите во контекст на карактеристиките кои се однесуваат на:

- особини кои најмногу ги ценат кај наставниците
- што посебно ги интересира наставниците кај учениците

- кои фактори го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученик
- постапки на учениците кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот
- колку често наставникот се однесува негативно
- како тие како родители реагираат на негативното однесување на наставникот
- колку и како наставникот ги навредува нивните деца
- што нивното дете чувствува кон наставникот
- како го замислуваат добриот наставник.

Податоците кои се однесуваат на мислењето на родителите во однос на тоа кои особини најмногу ги ценат кај наставниците ги прикажуваме во табела 78.

Табела 78. Оценка на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение во однос на тоа кои особини најмногу ги ценат кај наставниците

категорија на одговори	родители на ученици од IV одд.			родители на ученици од VIII одд.			вкупно		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
топлиот и пријатен однос со учениците	1100	17,44	3	1302	16,97	3	2402	17,18	3
разбирање за учениците	1107	17,55	1	1348	17,56	1	2455	17,55	1
јасно и интересно излагање на наставникот	1082	17,16	4	1329	17,32	2	2411	17,24	2
ведро расположение и духовитост	1069	16,95	5	1235	16,09	5	2304	17,47	5
објективност во оценувањето	1105	17,52	2	1258	16,39	4	2363	17,9	4
помош во учењето	843	13,37	6	1202	15,66	6	2045	14,66	6
Вкупно	6306	99,99		7674	99,99		13980	100	

$p = 0,77$

Од табелата може да се види дека родителите кај наставниците најмногу го ценат разбирањето за учениците и излагањето на наставникот. Според оценката на родителите на трето место во ранг листата се наоѓа топлиот и пријатен однос со ученикот, а на четврто место објективноста во оценувањето. На крајот на ранг листата се наоѓаат особините кои се однесуваат на ведротото расположение и духовитост на наставникот и помошта во учењето. Компаративниот пристап говори дека родителите се единствени во оценката која се однесува на особините на наставникот освен во третата и петтата категорија на одговори. Така родителите на учениците од четврто одделение високо ја ценат објективноста во оценувањето во однос на родителите на учениците од осмо одделение кои излагањето на наставникот го рангираат на второ место во ранг листата. Пресметаниот ранг на корелација укажува на висока поврзаност во оценките на родителите.

Една од карактеристиките кои го определуваат обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата се однесува на сферите на интерес на наставникот.

Табела 79. Мислење на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение во однос на што им најмногу ги интересира наставниците

категорија на одговори	родители на ученици од IV одд.		родители на ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
успехот кај учениците	56	22,22	74	23,13	130	22,73
дисциплината во паралелката	58	23,02	76	23,75	134	23,43
личните проблеми на ученикот	47	18,65	56	17,50	103	18,00
напредувањето на ученикот во целина	54	21,43	69	21,56	123	21,50
ништо посебно	37	14,68	45	14,06	82	14,33
Вкупно	252	100	320	100	572	99,99

$$\chi^2=0,226 \quad df=4; p<0,01$$

Од табелата може да се види дека родителите во најголем број (134) се на мислење дека наставниците посебно ги интересира дисциплината во паралелката, за 130 родители успехот кај учениците а за 123 родители наставниците посебно ги интересира напредувањето на ученикот во целина. За личните проблеми на ученикот наставникот покажува посебен интерес е мислењето на 103 родители. Не можеме да го занемариме бројот на родители (82) кои се на мислење дека наставниците не ги интересира ништо посебно. Ги споредивме мислењата на родителите на учениците од четврто и мислењето на родителите на учениците од осмо одделение при што утврдивме извесна поделеност во мислењето. Имено родителите на учениците од четврто одделение во помал процент (22,22%) ценат дека наставниците посебно ги интересира успехот во учењето во однос на процентот на родители на ученици од осмо одделение кој е поголем (23,13%). Од друга страна родителите на учениците од четврто одделение во 18,65% ценат

дека наставниците се посебно интересираат за личните проблеми на ученикот чие мислење го делат 17,50% од родителите на учениците од осмо одделение. И покрај утврдените разлики, статистичката пресметка покажа дека разлики не се статистички значајни на ниво на значајност од 0,01 со што заклучуваме дека родителите имаат единствено мислење по ова прашање.

Во намерата да добиеме целосна слика за мислењето на родителите по прашањето за обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата собравме податоци за нивното мислење кое се однесува на факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот (табела 80).

Табела 80. Разлики во оценките на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение во однос на факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот

категорија на одговори	родители на ученици од IV одд.			родители на ученици од VIII одд.			вкупно		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
пријатниот и срдечен однос на наставникот со ученикот	1126	17,00	1	1364	16,63	4	2490	16,79	2
разбирање и почитување на учениците	1095	16,53	5	1361	16,59	3	2456	16,56	4
јасно излагање на наставникот	1073	16,20	6	1366	16,66	2	2439	16,45	6
дисциплина во паралелката	1108	16,72	3	1392	16,97	1	2500	16,86	1
објективност во оценувањето	1116	16,85	2	1368	16,68	5	2484	16,76	3
помош во учењето	1105	16,68	4	1348	16,44	6	2453	16,55	5
Вкупно	6623	99,98		8199	99,97		14822	99,96	

$$\rho = -0,31$$

Според оценката на родителите, основен фактор кој го определува позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот е дисциплината во паралелката. Факторот кој се однесува на пријатниот и срдечен однос на наставникот се наоѓа на второ место во ранг листата а на трето објективноста во оценувањето. Потоа следат разбирањето и почитувањето на учениците, помошта во учењето и излагањето на наставникот. Доколку ги споредиме ранг листите добиени со оценката на родителите на учениците од четврто одделение и родителите на учениците од осмо одделение за факторите ќе забележиме одредени разлики. Родителите на учениците од четврто одделение ценат дека пријатниот срдечен однос на наставникот со ученикот и објективноста во оценувањето се примарни фактори кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот. Потоа следуваат помошта во учењето, разбирањето и почитувањето на личноста на ученикот. Со најниска оцена го оценуваат факторот кој се однесува на излагањето на наставникот. За родителите на учениците од осмо одделение, примарен фактор кој го определува позитивниот однос наставник - ученик е дисциплината во паралелката. Факторот кој се однесува на излагањето на наставникот и разбирањето и почитувањето на личноста се наоѓаат на второто односно третото место во ранг листата. На последните места според нивната оцена се наоѓаат објективноста во оценувањето и помошта во учењето. Пресметаниот Спирманов коефициент укажа на негативна и ниска корелација меѓу варијаблите.

Табела 81. Оценка на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение за постојателите на учениците кои го поттикнуваат негативно однесување на наставниците

категорија на одговори	родители на ученици од IV одд.			родители на ученици од VIII одд.			вкупно		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
невнимание на часот	846	25,17	2	1283	26,10	1	2129	25,72	1
неподготвеност за час	814	24,22	4	1119	22,77	4	1933	23,35	4
некултурно однесување	842	25,05	3	1250	25,43	3	2092	25,27	3
зборување и смење на часот	859	25,56	1	1263	25,70	2	2122	25,64	2
Вкупно	3361	100		4915	100		8276	99,98	

$$r = 0,80$$

Табела 81 ги содржи податоците за оценката на родителите за тоа кои постапки на учениците го поттикнуваат негативното однесување на наставникот. Родителите со највисока оцена го оценуваат невниманието на часот, зборувањето и смењето на часот на второ место, а на трето некултурното однесување. На последно место во ранг листата е неподготвеноста на ученикот за час, ценат родителите. Што се однесува до разликите во оценката на родителите, статистички пресметаниот ранг на корелација говори за многу висока поврзаност меѓу варијаблите. Од тука заклучивме дека родителите во однос на оваа карактеристика на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата имаат единствено мислење.

Во табелата што следи го прикажуваме мислењето на родителите за тоа колку често наставниците се однесуваат негативно.

Табела 82. Разлики во мислењето на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение за тоа колку често е негативно однесување на наставниците

категиорија на одговори	родители на ученици од IV одд.		родители на ученици од VIII одд.		вкупно	
	F	%	f	%	f	%
често	18	7,14	30	9,38	48	8,39
ретко	120	47,62	183	57,19	303	52,97
не постои	80	31,75	49	15,31	129	22,55
не знам	34	13,49	58	18,12	92	16,08
Вкупно	252	100	320	100	572	99,99

$$\chi^2=22,046 \quad df=3; p<0,01$$

$$C=0,19$$

Родителите во најголем процент (52,97%) ценат дека наставниците ретко се однесуваат негативно. За 22,55% од родителите не постои такво нешто кај наставниците, а 16,08% од родителите не знаат за било какво негативно однесување на наставникот. За често негативно однесување на наставникот се определиле 8,39% од родителите. Од табелата можат да се забележат одредени разлики во мислењата на родителите. Така родителите на учениците од четврто одделение во 7,41% ценат дека негативното однесување на наставникот е често, додека исто мислење имаат 9,38% од родителите на учениците од осмо одделение. За 57,19% од родителите на учениците од осмо одделение негативното однесување на наставникот е ретко, додека родителите на учениците од четврто одделение во помал процент (47,62%) го делат ова мислење. Не постои негативно однесување на наставникот, ценат двојно повеќе родителите на учениците од четврто одделение во однос на родителите на учениците од осмо

одделение. По голем е процентот на родителите на учениците од осмо одделение (18,12%) кои не знаат за негативно однесување на наставникот во однос на процентот на родители на ученици од четврто одделение (13,49%). Пресметаниот хи квадрат укажа на статистичка значајност на разликите на ниво на значајност од 0,01. С коефициентот (0,19) покажува незначителен интензитет на поврзаност меѓу варијаблите иако е статистички значаен, исто така на ниво од 0,01. Ваквите разлики во мислењата на родителите, претпоставуваме дека се резултат на нивните размислувања за тоа дека учениците во четврто и учениците во осмо одделение се на различна хронолошка возраст која се одликува со одредени развојни карактеристики. Од тука, родителите се на мислење дека децата во четврто одделение се на онаа возраст кога повеќе внимаваат на часовите, имаат повеќе страв од возрасните (наставници, родители) но и поголема почит кон нив, па ретко се случува да го поттикнат негативното однесување на наставникот. За разлика од нив учениците во осмо одделение покажуваат намалено внимание и поголема нетрпеливост како резултат на специфичните карактеристики на развојниот период во кој се наоѓаат па често со нивните постапки го поттикнуваат негативното однесување на наставникот. Во истражувањето не обезбедивме податоци со кои ќе ја аргументираме нашата претпоставка.

Во контекст на претходно кажаното е и карактеристиката која се однесува на тоа колку често наставниците ги навредуваат учениците.

Табела 83. Мислење на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение за тоа колку често наставниците ги навредуваат учениците

категорија на одговори	родители на ученици од IV одд.		родители на ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
често	9	3,57	15	4,69	24	4,20
ретко	76	30,16	90	28,13	166	29,02
не се случува	80	31,75	84	26,25	164	28,67
не знам	87	34,52	131	40,93	218	38,11
Вкупно	252	100	320	100	572	100

$$\chi^2=3,626 \quad df=3; p> 0,05$$

Како што може да се види од табелата, 218 родители не се информирани за тоа колку наставникот ги навредува учениците односно нивните деца а 164 родители ценат дека наставникот никогаш не ги навредува. За 166 родители, наставниците ретко ги навредуваат учениците. Само 24 родители ценат дека наставниците често ги навредуваат своите ученици. Со компаративниот пристап дојдовме до сознанија за разлики во мислењата на родителите на учениците од четврто одделение и родителите на учениците од осмо одделение за тоа колку често наставниците ги навредуваат нивните деца. Имено родителите на учениците од четврто одделение во 34,52% не знаат за тоа дека наставниците ги навредуваат нивните деца. Нивното мислење го делат поголем процент на родители на ученици од осмо одделение (40,93%). Досега не се случило наставникот да го навреди нивното дете, ценат 31,75% од родителите на учениците од четврто одделение. Ова мислење го делат помал процент од родителите на

учениците од осмо одделение (26,25%). Во поголем процент (30,16%) родителите на учениците од четврто одделение, навредата на наставникот ја оценуваат како ретка во однос на процентот на родителите на учениците од осмо одделение кој е помал (28,13%). Наставникот често ги навредува учениците, ценат 3,57% од родителите на учениците од четврто одделение односно 4,69 % од родителите на учениците од осмо одделение. Пресметаниот хи квадрат не е статистички значаен со што констатиравме дека родителите немаат поделено мислење по прашањето за зачестеноста на навредата упатена од наставникот.

Движејќи го истражувањето во оваа насока, обезбедивме податоци за видот на навредата упатена од наставникот кои ги прикажуваме во табела 84.

Табела 84. Мислење на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение за видот на навредата упатена од наставникот

категорија на одговори	родители на ученици од IV одд.		родители на ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
вербална навреда	111	44,04	142	44,38	253	44,23
невербална навреда	141	55,95	178	55,62	319	55,77
Вкупно	252	100	320	100	572	100

Податоците во табелата покажуваат дека 55,77% од родителите навредата на наставникот ја определуваат како невербална а 44,23% како вербална. Очигледно е дека родителите немаат поделено мислење за видот на навредата упатена од наставникот. Табелите што следат содржат податоци кои се однесуваат на оценката на родителите за видот на вербалната навреда односно невербалната навреда.

Табела 85. Оценка на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение за видови на вербалната навреда укачена од наставниците

категиорија на одговори	родители на ученици од IV одд.			родители на ученици од VIII одд.			вкупно		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
зборови -клетви	418	29,09	3	524	27,04	3	942	27,91	3
закани и уцени	463	32,22	2	638	32,92	2	1101	32,62	2
иронични и навредливи зборови	556	38,69	1	776	40,04	1	1332	39,46	1
Вкупно	1437	100		1938	100		3375	99,99	

$$\rho = 1$$

Од табелата може да се забележи дека наставниците вербално ги навредуваат учениците со иронични и навредливи зборови, ценат родителите. Според нивната оценка на второ место се искази на наставникот кои означуваат закани и уцени, а најмалку користат искази кои означуваат клетви. Оценката на родителите на ученици од четврто одделение во целост се совпаѓа со оценката на родителите на ученици од осмо одделение што го потврдиме со пресметаната вредност на рангот на корелација.

Табела 86. Оценка на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение за видови на невербалната навреда укачена од наставниците

категиорија на одговори	родители на ученици од IV одд.			родители на ученици од VIII одд.			вкупно		
	оцена	%	Ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
гестови	503	24,72	3	681	24,84	3	1184	24,79	3
гримаси на лицето	534	26,24	2	744	27,14	2	1274	26,67	2
ироничен поглед	535	26,29	1	751	27,40	1	1286	26,92	1
телесна казна	467	22,94	4	565	20,61	4	1032	21,60	4
Вкупно	2035	99,99		2741	99,99		4776	99,98	

$$\rho = 1$$

Што се однесува до видот на невербалната навреда, родителите ценат дека наставниците најчесто ги навредуваат учениците со ироничен поглед и гримаси на лицето, помалку со гестови а најмалку физички ги казнуваат. Според податоците во табелата, родителите на учениците од четврто одделение и родителите на учениците од осмо одделение потполно се совпаѓаат во оценката за видот на невербалната навреда. Пресметаниот Спирманов коефициент укажа на многу висока поврзаност меѓу варијаблите.

Негативното однесување на наставникот и навредата што ја упатува на ученикот предизвикува одредена реакција кај родителите. Добиените резултати за начинот на реагирање на родителите ги поместивме во табела 87.

Табела 87. Разлики во мислењето на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение за тоа како реагираат на нежелното однесување на наставникот и навредата утврдена од него

категорија на одговори	родители на ученици од IV одд.		родители на ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
реагираат во себе	78	30,95	117	36,56	195	34,09
директно се спротивставуваат на наставникот	91	36,11	134	41,87	225	39,34
го известуваат директорот на училиштето	10	3,97	10	3,13	20	3,50
проблемот го решаваат во семејството	73	28,97	59	18,44	132	23,07
Вкупно	252	100	320	100	572	100

$$\chi^2=9,564 \quad df=3; p> 0,05$$

$$C= 0,13$$

Родителите во најголем број (225) на негативното однесување на наставникот и навредата што им ја упатува на учениците, директно му се спротивставуваат и проблемот го решаваат со него. 195 од нив реагираат во себе а 132 родители проблемот го решаваат во семејството. Само 20 родители го известуваат директорот на училиштето. Евидентни се разликите во мислењата на родителите за тоа како тие реагираат. Имено, родителите на учениците од четврто одделение во поголем процент (28,97%) проблемот го решаваат во семејството во однос на родителите на учениците од осмо одделение кај кои овој процент е помал (18,44%). Од друга страна, родителите на учениците во 30,95% реагираат во себе како и 36,56% од родителите на учениците од осмо одделение. Проблемот го решаваат директно со наставниците, ценат 36,11% од родителите на учениците од четврто одделение како и 41,87% од родителите на учениците од осмо одделение. Пресметаниот хи квадрат покажа статистичка значајност на разликите во одговорите на родителите на учениците од четврто и родителите на учениците од осмо одделение за начинот на нивното реагирање на негативното однесување на наставникот.

Интересно за нас е мислењето на родителите за тоа што нивните деца чувствуваат кон наставникот.

Табела 88. Разлики во мислењето на родителите за тоа што нивните деца чувствуваат кон наставниците

категирија на одговори	родители на ученици од IV одд.		родители на ученици од VIII одд.		вкупно	
	F	%	f	%	f	%
симпатија и наклонетост	72	28,57	85	26,56	157	27,45
љубов	87	34,52	32	10,00	119	20,80
омраза	7	2,78	40	12,50	47	8,22
страв	22	8,73	41	12,81	63	11,01
почит и воодушевеност	64	25,40	122	38,13	186	32,52
Вкупно	252	100	320	100	572	100

$$\chi^2=66,362 \text{ df}=4; p < 0,01$$

$$C= 0,32$$

Според податоците во табелата, 32,52% од родителите ценат дека учениците со почит и воодушевеност се однесуваат кон своите наставници, за 27,45% од родителите учениците чувствуваат симпатија и наклонетост кон наставникот. Учениците ги сакаат своите наставници, ценат 20,80% од родителите. Родителите во 11,01% ценат дека учениците се плашат од наставниците, додека најмал е процентот на родители (8,22%) кои ценат дека учениците чувствуваат омраза кон своите наставници. Утврдиме извесни разлики во мислењето на родителите. Така родителите на учениците од четврто одделение во 34,52% сметаат дека учениците чувствуваат љубов. Со ова мислење се сложуваат само 10,00% од родителите на учениците од осмо одделение. Според 28,57% од родителите на учениците од четврто одделение учениците чувствуваат симпатија и наклонетост. Ваквото мислење го делат 26,56% од родителите на учениците од осмо одделение. Меѓутоа, родителите на учениците од осмо одделение во поголем

процент (38,13%) ценат дека учениците со почит и воодушевување се однесуваат кон своите наставници што се совпаѓа со мислењето на 25,40% од родителите на учениците од четврто одделение. Мислењето на родителите е поделено во однос на чувството на страв и чувството на омраза. Така родителите на учениците од осмо одделение во речиси ист процент ценат дека нивните деца чувствуваат страв односно омраза кон наставниците. Со нивното мислење не се сложуваат родителите на учениците од четврто одделение, каде 8,73% од нив ценат дека учениците се плашат од наставниците а само 2,78% имаат чувство на омраза. Утврдените разлики се статистички значајни ($\chi^2=66,362$) со низок интензитет на ниво на значајност од 0,01.

Размислувањата на родителите за тоа што е добар наставник се единствени. Во таа смисла, за добар наставник го сметаат наставникот кој е духовит, комуникативен со учениците и родителите и има разбирање за нивните проблеми. Добриот наставник не го навредува ученикот ами го почитува и му помага во учењето. Добриот наставник го карактеризира стручната подготвеност и објективност во оценувањето, заклучуваат родителите.

* * * * *

Посебна хипотеза во нашето истражување што ја поставивме е претпоставката дека не постојат статистички значајни разлики во мислењето на родителите по прашањето за обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата. Оваа хипотеза ја тестиравме низ анализа на

мислењата на родителите по наведените карактеристики за кои цениме дека го определуваат обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во нашето истражување.

По однос на карактеристиката, особини на наставникот, со анализата се покажа дека не постојат статистички значајни разлики во оценката на родителите на ученици од четврто и родителите на ученици од осмо одделение. Тие најмногу ја ценат разбирањето на наставникот за учениците и јасното и интересно излагање. Родителите немаат поделено мислење во однос на тоа што најмногу ги интересира наставниците нагласувајќи дека наставниците посебно ги интересира успехот на ученикот во учењето и дисциплината во паралелката. Што се однесува до факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот, постои висока корелација во оценката на родителите, па како основни фактори ги нагласуваат пријатниот и срдечен однос на наставникот, неговото излагање и објективноста во оценувањето. Родителите немаат поделено мислење и во однос на постапките на учениците кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот. А кога сме кај негативното однесување, потребно е да истакнеме дека забележавме разлики во мислењето на родителите. Иако поголем процент од родителите ценат дека не постои негативно однесување на наставникот, сепак родителите на учениците од четврто одделение во речиси двојно поголем број го негираат постоењето на негативното однесување на наставникот во однос со родителите на учениците од осмо

одделение. Во однос на карактеристиката која се однесува на застапеноста и видот на навредата родителите немаат поделено мислење. Тие во најголем број не знаат колку наставникот го навредил нивното дете ама се единствени во исказите дека наставникот најчесто невербално го го навредува нивното дете. Во однос на видот на вербалната и невербална навреда наставниците најчесто тоа го прават со ироничен поглед и иронични и навредливи зборови. Родителите различно реагираат на навредата упатена од наставникот. Родителите на учениците од четврто одделение во најголем број проблемот го решаваат во семејството додека родителите на учениците од осмо одделение проблемот го решаваат директно со наставникот. Поделеност во мислењето утврдивме во однос на тоа што чувствуваат нивните деца кон наставниците. Родителите на учениците од четврто одделение ценат дека нивните деца чувствуваат љубов во споредба со родителите на учениците од осмо одделение кои ценат дека кај нивните деца е присутно чувството на почит и воодушевеност.

На крајот со право констатираме дека хипотезата со која претпоставивме дека не постојат статистички значајни разлики во мислењето на родителите по прашањето за обликот содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата се потврди и истата ја прифаќаме.

8. РАЗЛИКИ ВО МИСЛЕЊЕТО НА НАСТАВНИЦИТЕ, УЧЕНИЦИТЕ И РОДИТЕЛИТЕ ПО ПРАШАЊЕТО ЗА ОБЛИКОТ И СОДРЖИНАТА НА КОМУНИКАЦИЈАТА МЕЃУ НАСТАВНИКОТ И УЧЕНИКОТ ВО НАСТАВАТА

Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата, досега ја разгледавме од аспект на мислењето на наставниците, учениците и родителите одделно. Овде нашето внимание го фокусиравме на тоа дали постојат разлики во мислењето на наставниците, учениците и родителите во однос на обликот и содржината на наставната комуникација меѓу наставникот и ученикот. Во таа смисла ги анализиравме добиените податоци за карактеристиките кои се однесуваат на:

- особини на наставникот
- сфери на интерес на наставникот
- фактори кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот
- постапки на учениците кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот
- колку често наставникот се однесува негативно
- низ кои форми го манифестира негативното однесување
- како реагираат учениците и родителите на негативното однесување на наставникот
- мотивираноста на учениците за комуникација
- емоционалниот однос на ученикот кон наставникот

-кои карактеристики го определуваат добриот наставник.

Во однос на првата карактеристика која се однесува на тоа кои особини кај наставникот најмногу ги ценат учениците, добиените податоци ги прикажуваме во табела 89.

Табела 89. Оценка на наставниците, учениците и родителите во однос на тоа кои особини најмногу се ценат кај наставниците.

категорија на одговори	одговори на наставниците			одговори на учениците			одговори на родителите		
	оцена	%	Ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
топлиот и пријатен однос на наставникот со ученикот	261	16,52	4	2549	17,24	1	2402	17,18	3
разбирање на наставникот за ученикот	265	16,77	3	2533	17,13	2	2455	17,56	1
јасно и интересно излагање	276	17,48	1	2432	16,45	4	2411	17,24	2
ведро расположение и духовитост	254	16,07	6	2370	16,03	6	2304	16,48	4
објективност во оценувањето	256	16,20	5	2411	16,32	5	2363	16,90	5
помош во учењето	268	16,96	2	2487	16,82	3	2045	14,63	6
Вкупно	1580	100		14782	99,99		13980	99,99	

$r_{nu} = 0,43$ $r_{nr} = 0,26$ $r_{ur} = 0,37$

Наставниците, учениците и родителите се единствени само во оценката на особината на наставникот која се однесува на објективноста во оценувањето. Според нивната оценка таа се наоѓа на петтото место во ранг листите. Што се однесува до другите особини наставниците, учениците и родителите имаат поделено мислење, како што впрочем може да се види од нивните ранг листи. Така наставниците ценат дека учениците кај нив

највисоко ја оценуваат особината која се однесува на излагањето на наставното градиво што е сосема спротивно од мислењето на учениците. Имено излагањето на градивото како особина на наставникот учениците ја рангираат на четвртото место, додека особината која најмногу ја ценат кај наставниците и која се наоѓа на врвот на нивната ранг листа се однесува на топлиот и пријатен однос на наставникот со нив. Родителите имаат сосема различно мислење од наставниците и нивните деца. Тие најмногу ја ценат особината која се однесува на разбирањето на наставникот за учениците. Особината на наставникот која се однесува на нивната помош во учењето е особина која учениците високо ја оценуваат, ценат наставниците и истата се наоѓа на второ место во нивната ранг листа. Овде оценката на наставниците се доближува до оценката на учениците затоа што истата се наоѓа на трето место во ранг листата на учениците, додека во ранг листата на родителите се наоѓа на последното место. Исто така според оценката на наставниците она што помалку го ценат учениците е нивното ведрп расположение и духовитост во што сосема се во право бидејќи се совпаќа со оценката на учениците. За разлика од нив, родителите ја рангираат на четврто место. Споредувањето на добиените резултати со статистичката анализа на податоците покажува дека меѓу наставниците, учениците и родителите постои разлика во оценката во однос на тоа кои особини учениците најмногу ги ценат кај наставниците. Ова го констатиравме од причини што добиените вредности на ранг корелациите се ниски односно умерени.

На прашањето за тоа што најмногу ги интересира наставниците, добиените резултати ги прикажуваме во следната табела.

Табела 90. Разлики во мислењето на наставниците, учениците и родителите во однос на што илшо најмногу ги интересира наставниците

категорија на одговори	одговори на наставниците		одговори на учениците		одговори на родителите	
	f	%	f	%	f	%
успехот кај учениците	15	25.00	130	22.73	130	22.73
дисциплината во паралелката	10	16.67	134	23.43	134	23.43
личните проблеми на ученикот	8	13.33	80	13.99	103	18.00
напредувањето на ученикот во целина	20	33.33	123	21.50	123	21.50
ништо посебно	7	11.67	105	18.35	82	14.33
Вкупно	60	100	572	100	572	99.99

$\chi^2_{ну}=5,637$ $df=4;p=0,05$	$\chi^2_{np}=33,282$ $df=4;p=0,05$ $C = 0,22$	$\chi^2_{yp}=5,718$ $df=4;$ $p=0,05$
--------------------------------------	---	---

Учениците и нивните родители имаат неподелено мислење дека наставниците посебно ги интересира дисциплината во паралелката (23,43%), потоа успехот во учењето (22,73%) и напредувањето на ученикот во целина(21,50%). Во таа смисланајголем процент од наставниците(33,33%) ценат дека посебно ги интересира напредувањето на ученикот во целина, 25,00% од наставниците посебно ги интересира успехот во учењето а за дисциплината во паралелката посебно се заинтересирани 16,67% од наставниците. Разлики утврдивме и во петтата категорија на одговори која се однесува на тоа дека наставниците не ги интересира ништо посебно. За оваа

категиорија се определиле најголем процент од учениците (18,35%) во однос на нивните родители (14,33%) и нивните наставници (11,67%). Наставниците и учениците немаат поделено мислење во однос на третата категорија. Имено за 13,33% од наставниците и 13,99% од учениците, личните проблеми на ученикот е она за што најмногу се интересираат наставниците, додека родителите во 18,00% го делат нивното мислење. Статистичката пресметка укажа на статистички значајност на разликите во мислењата на наставниците и родителите со ниска поврзаност меѓу варијаблите. Имено, наставниците ценат дека посебно ги интересира напредувањето на ученикот во целина за што родителите не го делат нивното мислење и ценат дека дисциплината во паралелката е она што најмногу ги интересира наставниците. Разликите во мислењата меѓу наставниците и учениците не се статистички значајни и тие во речиси ист процент ценат дека наставниците помалку ги интересираат личните проблеми на ученикот. Разликите во мислењата меѓу родителите и нивните деца не се статистички значајни. Тие немаат поделено мислење во однос на напредувањето на ученикот во целина, дисциплината во паралелката и успехот во учењето како сфери на интерес на наставникот. Од досега кажаното ќе речеме: наставниците, учениците и родителите имаат поделено мислење за тоа што најмногу го интересира наставникот.

Во табелата што следи се содржани податоци за оценката на наставниците, учениците и родителите во однос на

факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот во наставата.

Табела 91. Оценка на наставниците, учениците и родителите на факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот во наставата

категорија на одговори	одговори на наставниците			одговори на учениците			одговори на родителите		
	оцена	%	Ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
пријатниот и срдечен однос на наставникот со ученикот	254	15,83	6	2146	14,73	5	2490	16,80	2
разбирање и почитување на личноста на ученикот	278	17,33	2	2535	17,40	1	2456	16,57	5
јасно и интересно излагање	268	16,71	3	2369	16,26	6	2439	16,45	6
дисциплина во паралелката	282	17,58	1	2520	17,30	2	2500	16,87	1
објективност во оценувањето	257	16,02	5	2505	17,20	3	2474	16,69	3
помош во учењето	265	16,52	4	2490	17,10	4	2463	16,61	4
Вкупно	1604	99,99		14565	99,99		14822	99,99	

$$r_{nu} = 0,54 \quad r_{nr} = -0,09 \quad r_{ur} = 0,26$$

Со анализата и статистичката пресметка на податоците во табела 91 утврдивме негативна незначителна корелација во оценката на наставниците и родителите за факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот во наставата. Имено, единствени се оценките на наставниците и родителите само во факторите кои се однесуваат на

дисциплината во паралелката и помошта од наставникот во учењето кои се наоѓаат на првото односно на четвртото место во ранг листите. Што се однесува до пријатниот и срдечен однос на наставникот со ученикот, во ранг листата на наставниците се наоѓа на шестото место а кај родителите на второто место. Родителите и наставниците сосема спротивно ги ценат и другите фактори како на пример разбирање и почитување на личноста на ученикот кој во ранг листата на наставниците се наоѓа на второ место а кај родителите на петто место. Излагањето на наставникот како фактор кој го определува односот наставник-ученик наставниците високо го ценат додека родителите најмалку и го рангираат на крајот на ранг листата.

Умерена корелација утврдивме во оценката на наставниците и учениците. Тие високо ги рангираат факторите кои се однесуваат на разбирање и почитување на личноста на ученикот и дисциплината во паралелката. Во нивните ранг листи на четвртото место се наоѓа факторот кој се однесува на помошта во учењето. Поголеми разлики можат да се забележат во однос на излагањето на наставникот и објективноста во оценувањето. Во таа смисла наставниците своето излагање го рангираат на третото место а учениците на последното место. Што се однесува до објективноста во оценувањето, наставниците ценат дека тоа не може да биде толку значаен фактор од кој понатаму ќе зависи позитивниот однос со ученикот. За разлика од своите наставници, учениците

ценат дека објективноста во оценувањето е значаен фактор кој го определува позитивниот однос со наставникот.

Во оценката на родителите и учениците утврдивме ниска корелација. Имено во средината во нивните ранг листи се наоѓаат факторите кои се однесуваат на објективноста во оценувањето и помошта во учењето. На крајот на ранг листите е излагањето на наставникот. Од друга страна, родителите и нивните деца сосема спротивно го ценат факторот кој се однесува на пријатниот и срдечен однос на наставникот, па истиот кај родителите се наоѓа на второ место во ранг листата а кај учениците на петтото место. Основен фактор кој го определува позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот е разбирањето и почитувањето на личноста на ученикот, ценат учениците. Со тоа не се согласуваат родителите и истиот фактор го рангираат на петтото место.

Компаративниот пристап за тоа како одделенските наставници, нивните ученици и родители ги ценат факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот ги обезбеди податоците во табела 92.

Табела 92. Оценка на одделенските наставници, учениците од IV одделение и нивните родители за факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставниците и учениците во настава

категија на одговори	одговори на одделенските наставниците			одговори на учениците од IV одд.			одговори на родителите на учениците од IV одд.		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
пријатниот и срдечен однос на наставникот со ученикот	56	17,39	2	1164	16,64	4	1126	17,00	2
разбирање и почитување на личноста на ученикот	59	18,32	1	1187	16,97	2	1095	16,53	5
јасно и интересно излагање	53	16,46	4	1117	15,97	6	1073	16,20	6
дисциплина во паралелката	54	16,77	3	1190	17,02	1	1108	16,73	1
објективност во оценувањето	48	14,91	6	1161	16,60	5	1116	16,85	3
помош во учењето	52	16,14	5	1174	16,79	3	1105	16,68	4
Вкупно	322	99,99		6993	99,99		6623	99,99	

$\rho_{ну} = 0,49$ $\rho_{нр} = - 0,09$ $\rho_{ур} = 0,09$

Како што може да се види од табелата одделенските наставници и нивните ученици високо го ценат факторот кој се однесува на разбирање и почитување на личноста на ученикот, најмалку ја ценат објективноста во оценувањето. Што се однесува до пријатниот и срдечен однос на наставникот, наставниците го рангираат на второто место а учениците на четвртото место во ранг листата. За учениците основен фактор од кој зависи позитивниот однос е дисциплината во паралелката, која пак кај

наставниците се наоѓа на третото место. И покрај разликите, пресметаниот Спирманов коефициент укажа на умерена корелација во оценката. Тенденцијата на негативна незначителна корелација во оценката наставниците и родителите продолжува и овде. Интересно е што четвртоодделенците од и нивните родители различно ги ценат факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот. Добиената вредност на Спирмановиот коефициент укажа на незначително совпаѓање во нивните оценки.

Табела 93. Оценка на предметните наставници, учениците од VIII одделение и нивните родители за факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставниците и учениците во наставата

категорија на одговори	одговори на предметните наставници			одговори на учениците од VIII одд.			одговори на родителите на учениците од VIII одд.		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
пријатниот и срдечен однос на наставникот со ученикот	198	15,44	6	1202	15,87	5,5	1364	16,63	4
разбирање и почитување на личноста на ученикот	219	17,08	2	1348	17,80	1	1361	16,60	3
јасно и интересно излагање	215	16,77	3	1202	15,87	5,5	1366	16,66	2
дисциплина во паралелката	228	17,78	1	1230	16,24	3	1392	16,98	1
објективност во оценувањето	209	16,30	5	1344	17,75	2	1368	16,68	5
помош во учењето	213	16,61	4	1246	16,45	4	1348	16,44	6
Вкупно	1282	99,98		7572	99,98		8199	99,99	

$\rho_{nu} = 0,41$

$\rho_{nr} = 0,71$

$\rho_{ur} = - 0,01$

Како предметните наставници, нивните ученици и родители ги ценат факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот може да се види од табела 89. Пресметаната вредност на Спирмановиот коефициент и овде го задржува нивото на умереност во оценката на предметните наставници и осмоодделниците за факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот во наставата. Интересно е тоа што предметните наставници и родителите на учениците од осмо одделение се сложуваат во оценката за факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот. Имено, кај нив примарни се факторите кои се однесуваат на разбирање и почитување на личноста на ученикот, излагањето на наставникот и дисциплината во паралелката. Тоа статистички се опотврди со пресметаната вредност на Спирмановиот коефициент кој укажа на висока корелација. Од друга страна, учениците од осмо одделение и нивните родители различно ги ценат факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот. Имено учениците од осмо одделение високо ги ценат факторите кои се однесуваат на разбирање и почитување на личноста на ученикот, дисциплината во паралелката и објективноста во оценувањето што не е случај со нивните родители. Од тука и негативната незначителна корелација во нивните оценки. Вредноста на Спирмановиот коефициент од $-0,01$ покажува речиси и непостоење на корелација. На карајот од оваа анализа можеме слободно да заклучиме дека наставниците, учениците и

родителите различно ги ценат факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот.

Со истражувањето обезбедивме податоци за тоа кои постапки на учениците го поттикнуваат негативното однесување на наставникот (табела 94).

Табела 94. Разлики во мислењето на наставниците, учениците и нивните родители за тоа кои постапки на учениците го поттикнуваат негативното однесување на наставникот

категорија на одговори	одговори на наставниците			одговори на учениците			одговори на родителите		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
невнимание на часот	225	24.32	4	2302	25.35	1	2129	25.72	1
зборување и смеење на часот	228	24.65	3	2295	25.27	2	2122	25.64	2
неподготвеност за час	237	25.62	1	2219	24.44	4	1933	23.35	4
некултурно однесување	235	25.40	2	2264	24.93	3	2092	25.27	3
Вкупно	925	99.99		9080	99.99		8276	99.98	

$$r_{nu} = -1 \quad r_{nr} = -1 \quad r_{ur} = 1$$

Од табелата може да се види а тоа го потврдивме со пресметаните вредност на ранговите на корелација дека наставниците, учениците и нивните родители немаат исто мислење за тоа кои постапки го поттикнуваат негативното однесување на наставникот. Невниманието на часот е примарна причина, ценат учениците и нивните родители, додека наставниците го ценат спротивното односно невниманието на часот го рангираат на последното место во ранг листата. Во ранг листите на учениците и нивните родители на второ место се наоѓа зборувањето и смеењето на часот, а на трето некултурното однесување. Учениците и нивните родители најмалку ценат дека

неподготвеноста на ученикот за час е најмала причина за негативно однесување на наставникот. Претпоставуваме дека тоа се должи на фактот дека за неподготвеност на ученикот за час, наставникот може да преземе други мерки или да примени други средства како на пример училишната оценка. За ваквата наша претпоставка во истражувањето не обезбедивме податоци со кои ќе ја аргументираме. Наставниците поинаку ги ценат постапките на учениците кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот. Имено примарна е неподготвеноста на ученикот за час. Невниманието на часот најмалку може да го поттикне нивното негативно однесување, ценат наставниците. Во контекст на ова прашање е следното со кое добивме податоци за тоа колку често наставниците се однесуваат негативно.

Табела 95. Мислење на наставниците, учениците и нивните родители за тоа колку често наставниците се однесуваат негативно

категорија на одговори	одговори на наставниците		одговори на учениците		одговори на родителите	
	f	%	f	%	f	%
често	12	20,00	74	12,94	48	8,39
ретко	13	21,66	137	23,95	303	52,97
не постои	27	45,00	285	49,83	129	22,55
не знам	8	13,33	76	13,28	92	16,08
Вкупно	60	99,99	572	100	572	99,98

$\chi^2_{ну}=3,801$ $df=3; p=0,05$	$\chi^2_{np}=29,681$ $df=3; p=0,05$ $C=0,21$	$\chi^2_{ур}=128,264$ $df=3;$ $p=0,05$ $C=0,32$
---------------------------------------	--	---

Табела 96. Мислење на одделенските наставници, учениците од IV одделение и нивните родители за тоа колку често наставниците се однесуваат негативно

категорија на одговор	одговори на одделенските наставници		одговори на учениците од IV одделение		одговори на родителите на учениците од IV одделение	
	f	%	f	%	f	%
често	2	16,67	26	10,32	18	7,14
ретко	3	25,00	80	31,75	120	47,62
не постои	4	33,33	106	42,06	80	31,75
не знам	3	25,00	40	15,87	34	13,49
Вкупно	12	100	252	100	252	100

$$\chi^2_{\text{ону}}=1,405 \quad df=3; p=0,01$$

$$\chi^2_{\text{онр}}=3,719 \quad df=3; p=0,01$$

$$\chi^2_{\text{ур}}=13,574 \quad df=3; p=0,01 \quad C=0,16$$

Табела 97. Мислење на предметните наставници, учениците од VIII одделение и нивните родители за тоа колку често наставниците се однесуваат негативно

категорија на одговор	одговори на предметните наставници		одговори на учениците од VIII одделение		одговори на родителите на учениците од VIII одделение	
	f	%	f	%	f	%
често	10	20,83	48	15,00	30	9,37
ретко	10	20,83	57	17,81	183	57,19
не постои	23	47,92	179	55,94	49	15,31
не знам	5	10,42	36	11,25	58	18,13
Вкупно	48	100	320	100	320	100

$$\chi^2_{\text{йну}}=1,635 \quad df=3 \quad p=0,01$$

$$\chi^2_{\text{йнр}}=38,684 \quad df=3 \quad p=0,01 \quad C=0,31$$

$$\chi^2_{\text{ур}}=74,787 \quad df=3; p=0,01 \quad C=0,32$$

Како што покажуваат податоците во табелите, родителите имаат поделено мислење со нивните деца и наставниците. Најголем процент од родителите (52,97%) ценат дека наставниците ретко се

однесуваат негативно, додека за 22,55% од родителите не постои негативно однесување на наставникот. Најголем процент од наставниците (33,33%) и од учениците (49,83%) сметаат дека не постои негативно однесување на наставникот. Според пресметаните вредности на хи квадрат тестот произлегува дека разликите во мислењата на наставниците и родителите од една страна и учениците и родителите од друга страна се статистички значајни. Кога ги споредивме мислењата на одделенските наставници, учениците од четврто одделение и нивните родители утврдивме дека единствено разликите меѓу учениците и нивните родители се статистички значајни. Предметните наставници и учениците од осмо одделение немаат поделено мислење за тоа колку често наставниците се однеуваат негативно. Меѓутоа родителите не го делат мислењето на нивните деца и наставниците. Тие сметаат дека наставниците ретко се однесуваат негативно. Разликите се статистички значајни на ниво на значајност од 0,01. Негативното однесување наставниците го манифестираат низ различни форми. Во табела 98 се содржани податоците во однос на тоа кои форми наставниците го манифестираат своето негативно однесување.

Табела 98. Мислење на наставниците и учениците за тоа низ кои форми наставниците го манифестираат своето негативно однесување

категорија на одговори	одговори на наставниците		одговори на учениците	
	F	%	f	%
се лутат и викаат	17	28,33	160	27,97
употребува грди зборови	3	5,00	149	26,05
упатува критички забелешки	16	26,66	105	18,35
употребува иронични зборови	5	5,00	63	11,01
применува физички казни	4	6,66	78	13,63
никогаш не го прави тоа	15	25,00	17	2,97
Вкупно	60	99,98	572	99,98

$$\chi^2=66,349 \quad df=4; p < 0,01$$

$$C=0,31$$

Од табелата може да се види дека најголем процент од наставниците (28,33%) најчесто се лутат и викаат. Нивното мислење го делат најголем процент од учениците (27,97%). Наставниците во 5% ценат дека употребуваат грди зборови во што учениците не го делат мислењето. Дури 26,05% од учениците сметаат дека наставниците употребуваат грди зборови. Наставниците и учениците имаат поделено мислење во однос на критичките забелешки упатени од наставникот. Учениците во помал процент (18,35%) од наставниците (26,66%) се на мислење дека наставниците своето негативно однесување го манифестираат низ упатување критички забелешки. Интересно е и тоа дека значително помал процент од наставниците (6,66%) сметаат дека применуваат физички казни додека 13,63% од учениците сметаат дека наставникот применува физички казни.

Од друга страна огромна разлика се јавува во последната категорија на одговори. Имено само 2,97% од учениците се определиле за овој одговор во смисла на тоа дека наставникот воопшто не манифестира негативно однесување за што пак наставниците во 25% сметаат дека не го манифестираат своето негативно однесување кон учениците. Пресметаниот хи квадрат е статистички значаен.

Негативното однесување на наставникот предизвикува одредена реакција кај учениците и родителите (табела 99).

Табела 99. Мислење на учениците и нивните родители за тоа како реагираат на негативното однесување на наставниците

категиорија на одговори	одговори на учениците		одговори на родителите	
	f	%	f	%
реагираат во себе	190	33,22	195	34,09
директно се спротивставуваат на наставникот	168	29,37	225	39,34
проблемот го решаваат во семејството	193	33,74	132	23,07
го известуваат директорот на училиштето	21	3,67	20	3,50
Вкупно	572	100	572	100

$$\chi^2=19,806 \quad df=3; p < 0,01$$

$$C=0,13$$

Учениците и родителите различно реагираат на негативното однесување на наставникот. Родителите во 39,34% директно му се спротивставуваат на наставникот во однос на учениците (29,37%). Речиси во ист процент, учениците (33,22%) и родителите (34,09%) реагираат во себе. Пробелмот го решаваат во семејството, сметаат 33,74% од учениците. Нивното мислење го делат 23,07% од родителите. Утврдените разлики се статистички на ниво на

значајност од 0,01 и со 99% веројатност тврдиме дека учениците и нивните родители различно реагираат на негативното однесување на наставникот. С коефициентот укажа на незначителна поврзаност меѓу варијаблите.

Мотивацијата на учениците за комуникација цениме дека е значајна карактеристика која го оределува обликот и содржината на комуникацијата во наставата меѓу наставникот и ученикот. Во тој контекст, со истражувањето обезбедивме податоци за застапеноста и видот на средствата за мотивирање кои ги претставуваме во табелите што следат.

Табела 100. Мислење на наставниците за зачестеноста на одделни средства за мотивирање

категија на одговори	одговори на наставниците							
	секогаш		понекогаш		никогаш		вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
бодрење и храбрење	56	93,33	4	6,67	/	/	60	100
јавна пофалба	47	78,33	13	21,67	/	/	60	100
повратна информација	58	96,67	2	3,33	/	/	60	100

Табела 101. Мислење на учениците за зачестеноста на одделни средства за мотивирање

категија на одговори	одговори на учениците							
	секогаш		понекогаш		никогаш		вкупно	
	f	%	F	%	f	%	f	%
бодрење и храбрење	318	55,59	232	40,56	22	3,85	572	100
јавна пофалба	321	56,12	223	38,99	28	4,89	572	100
повратна информација	338	59,26	211	36,88	22	3,84	572	100

Според податоците во табелата, наставниците во најголем процент секогаш ги поттикнуваат учениците, без оглед на тоа дали ги бодрат, храбрат, јавно пофалуваат или пак ги информираат за точноста на одговорот. Наставниците во 96,67% секогаш го информираат ученикот за точноста на одговорот а во 78,33% секогаш јавно ги пофалуваат учениците за успехот кој го постигнале во учењето(табела 96). Учениците го делат мислењето на наставниците. Тие во најголем процент(59,26%) ценат дека наставниците секогаш ги информираат за точноста на одговорот а во 56,12% секогаш јавно ги пофалуваат за постигнатиот успех. Учениците во мал процент ценат дека наставниците никогаш не ги мотивираат(табела 101).

Табела 102. Мислење на наставниците и учениците за тоа како наставниците бодрат и храбрат

категорија на одговори	одговори на наставниците		одговори на учениците	
	F	%	f	%
вербално, со зборови	33	55,00	357	62,41
невербално	1	1,67	30	5,24
поставување на задачи со повисок степен на тежина	4	6,66	60	10,49
поставување на задачи каде ученикот може да постигне успех	22	36,66	125	21,85
Вкупно	60	99,99	572	99,99

$$\chi^2=7,803 \quad df=3; p> 0,05$$

На прашањето како наставниците ги бодрат и храбрат учениците, 62,41% од учениците ценат дека наставниците ги бодрат и храбрат со зборови. Нивното мислење го делат 55% од наставниците. Наставникот поставува задачи каде учениците

можат да постигнат успех, е мислењето на 21,85 % од учениците односно 36,66% од наставниците. Пресметаната вредност на хи квадратот не е статистички значајна што укажува на тоа дека наставниците и учениците немаат поделено мислење за тоа како наставникот ги бодри и храбри учениците.

За видот на невербалното бодрење и храбрење од страна на наставникот добиените податоци ги поместивме во табела 103.

Табела 103. Мислење наставниците и учениците за видот на невербалното бодрење и храбрење од страна на наставникот

категорија на одговори	одговори на наставниците			одговори на учениците		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
топол допир по рамото	152	14,28	4	1980	18,14	4
погалува по глава	135	12,69	5	1904	17,44	5
упатува насмевка	248	23,31	3	2271	20,80	3
ведар лик	259	24,34	2	2352	21,54	2
клима со главата во знак на согласност и одобрување	270	25,37	1	2409	22,07	1
Вкупно	1064	99,99		10916	99,99	

$$p = 1$$

Учениците и наставниците се единствени во оценката за видот на невербалното бодрење и храбрење од страна на наставникот. Според оценката, на прво место во ранг листите е климањето на глава во знак на согласност и одобрување, а веднаш потоа ведрина на ликот на наставникот. Наставникот упатува насмевка во моментите кога чувствува потреба да ги охрабри учениците, ценат наставниците и учениците па истата категорија ја рангираат на третото место во нивните ранг листи. На последните места се

топлиот допир по рамото и галење по главата како знак на бодрење. Рангот на корелација укажа на многу висок степен на совпаѓање во оценките на наставниците и учениците за тоа како наставникот невербално ги бодри учениците.

Податоците кои ги добивме за видот на повратната информација како еден од начините за мотивирање на учениците за комуникација ги поместивме во табела 104.

Табела 104. Мислење наставниците и учениците за видот на повратната информација укажана од наставниците

	иста за сите ученици		различна		индивидуална и јасна		вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
одговори на наставниците	37	61,67	6	10,00	17	28,33	60	100
одговори на учениците	339	59,27	133	23,25	100	17,48	572	100

$$\chi^2=7,842 \quad df=2; p< 0,01$$

Повратната информација од наставникот е иста за сите ученици, ценат најголем процент од наставниците (61,67%) и учениците (59,27%). Таа е различна за 23,25% од учениците и 10% од наставниците. Повратната информација е индивидуална и јасна е одговорот за кој се определиле 28,33% од наставниците и 17,48% од учениците. Иако утврдивме одредени разлики во мислењата на наставниците и учениците, статистичката пресметка укажа дека не се статистички значајни со што го обезбедивме правото да заклучиме дека наставниците и учениците немаат поделено мислење за видот на повратната информација.

Во комуникацијата со учениците наставниците понекогаш користат негативни средства за мотивирање како навреда и физички казни. Во таа смисла го испитавме мислењето на наставниците, учениците и родителите за тоа колку и како наставниците ги навредуваат учениците.

Табела 105. Мислење на наставниците, учениците и нивните родители за тоа колку често наставниците го навредува учениците

категорија на одговори	одговори на наставниците		одговори на учениците		одговори на родителите	
	f	%	f	%	f	%
често	7	11,67	70	12,24	24	4,20
ретко	25	41,67	220	38,46	166	29,02
не се случува	24	40,00	225	39,34	164	28,67
Не знам	4	6,66	57	9,96	218	38,11
вкупно	60	100	572	100	572	100

$$\chi^2_{ну} = 0,774 \quad df = 3 \quad p = 0,01$$

$$\chi^2_{nr} = 26,702 \quad df = 3 \quad p = 0,01 \quad C = 0,20$$

$$\chi^2_{ур} = 133,888 \quad df = 3 \quad p = 0,01 \quad C = 0,32$$

Наставниците во 41,67% сметаат дека ретко ги навредуваат нивните ученици. Нивното мислење не го делат ниту учениците ниту родителите. Така учениците во најголем процент (39,34%) сметаат дека досега не се случило наставникот да ги навреди а родителите (38,11%) не знаат за тоа колку наставниците ги навредуваат нивните деца. Навредата од наставникот е честа, сметаат 11,67% од наставниците и речиси исто толкав процент од учениците (12,24%). Родителите имаат спротивставено мислење и во најмал процент (4,20%) сметаат дека наставникот често ги навредува нивните деца. Пресметаниот хи квадрат покажа дека

наставниците и учениците немаат поделено мислење за тоа колку често наставниците ги навредуваат учениците. Статистички значајни се покажаа разликите во оценката на наставниците и родителите во однос на тоа колку често наставниците ги навредуваат учениците. Од друга страна статистички значајни разлики утврдивме во мислењето на учениците и родителите со умерен интензитет на разликите во оценката за тоа колку често наставниците ги навредуваат учениците.

Табела 106. Мислење на наставниците, учениците и нивните родители за видови на вербална навреда утврдена од наставниците

категија на одговори	одговори на наставниците			одговори на учениците			одговори на родителите		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
зборови-клетви	46	26,59	3	1032	25,46	3	942	27,91	3
заканувачки и ученивачки зборови	57	32,95	2	1431	35,31	2	1101	32,62	2
навредливи зборови	70	40,46	1	1590	39,23	1	1332	39,47	1
вкупно	173	100		4053	100		3375	100	

$$p_{ny} = 1 \quad p_{nr} = 1 \quad p_{ur} = 1$$

Табела 107. Мислење на наставниците, учениците и нивните родители за видови на невербална навреда утврдена од наставниците

категија на одговори	одговори на наставниците			одговори на учениците			одговори на родителите		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
Гестови	113	27,36	2	1189	19,66	4	1184	24,79	3
гримаси на лицето	109	26,39	3	1747	28,89	2	1274	26,67	2
ироничен поглед	138	33,41	1	1820	30,09	1	1286	26,93	1
телесни казни	53	12,83	4	1291	21,35	3	1032	21,60	4
Вкупно	413	99,99		6047	99,99		4776	99,99	

$$p_{ny} = 0,40 \quad p_{nr} = 0,80 \quad p_{ur} = 0,80$$

Што се однесува до видот на вербалната навреда (табела 102), наставниците, учениците и родителите се единствени во оценката. Во таа смисла пресметаните вредности на ранг корелациите покажуваат многу висок степен на совпаѓање на оценките. Имено наставниците најчесто ги навредуваат учениците со навредливи зборови, помалку со искази кои означуваат закана и уцена но најмалку со зборови - клетви. Утврдивме извесни разлики во оценките на наставниците, учениците и родителите за видот на невербалната навреда. Иако сите тие се сложуваат во оценката за најзастапениот вид на невербална навреда како што е ироничниот поглед на наставникот, сепак поголеми разлики се јавуваат во првата категорија на одговори. Гестовите на наставникот како израз на невербално навредување на ученикот, според оценката на наставниците се наоѓа на второто место во ранг листата, односно трето кај родителите и последно место кај учениците. А во однос на телесните казни, наставниците и родителите ги рангираат на последното место во нивните ранг листи како најмалку користени од страна на наставникот. Учениците имаат поинаков став и ги рангираат на третото место во нивната ранг листа. Добиените вредности на ранговите на корелација се движат од умереност меѓу наставниците и учениците до висок степен на совпаѓање меѓу наставниците и родителите како и меѓу учениците и нивните родители. Тенденцијата на умереност на рангот на корелација во оценката на наставниците и учениците за примената на телесните казни се потврди со податоците во табела 108 и табела 109.

Табела 108. Мислење на наставниците и учениците за тоа колку често наставниците телесно ги казнува учениците

	ЧЕСТО		РЕТКО		НИКОГАШ		ВКУПНО	
	f	%	f	%	f	%	f	%
одговори на наставниците	1	1,67	7	11,67	52	86,66	60	100
одговори на учениците	56	9,79	98	17,13	418	73,08	572	100

$$\chi^2=6,299 \quad df=2; p < 0,01$$

Табела 109. Мислење на наставниците и учениците за тоа кој вид на телесни казни наставниците најчесто ги применува

	удира по грб		удира по глава		тегне за уво		тегне за коса		вкупно одговориле	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
одговори на наставниците	1	14,28	4	57,14	1	14,28	1	14,28	7	99,98
одговори на учениците	18	11,69	36	23,37	23	14,93	77	50	154	99,99

$$\chi^2=4,868 \quad df=3; p > 0,05$$

Според податоците во табелите, наставниците и учениците немаат поделено мислење за фреквентноста на телесните казни. Имено, учениците и наставниците во најголем процент сметаат дека наставниците не применуваат телесни казни. За 17,13% од учениците, наставникот тоа го прави ретко. Исто така не утврдиме статистички значајни разлики во мислењето на наставниците и учениците за видот на телесната казна. Учениците и наставниците во најголем број ценат дека наставникот удира по глава. Пресметаната вредност на хи квадратот покажува дека

разликите не се статистички значајни за ниво на значајност од 0,05.

Прашањето за тоа што чувствуваат учениците кон наставниците обезбеди податоци за мислењата на учениците и нивните родители кои ги поместивме во табела 110.

Табела 110. Мислење на учениците и родителите за тоа што учениците чувствуваат кон наставниците

	симпатија		љубов		омраза		страв		почит и воодушевеност		вкупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
одговори на учениците	165	28,84	139	24,30	47	8,22	35	6,22	186	32,52	572	100
одговори на родителите	157	27,45	119	20,80	47	8,22	63	11,01	186	32,52	572	100

$$\chi^2=6,183 \quad df=4; p> 0,05$$

Учениците во најголем процент (32,52%) чувствуваат почит и воодушевеност. Родителите во целост се согласуваат со ова мислење на учениците. Чувството на омраза е присутно кај 8,22% од учениците. И нивните родители во ист процент (8,22%) ценат дека нивните деца чувствуваат омраза кон наставниците. Разлики во мислењата меѓу учениците и родителите можат да се забележат во однос на чувството на симпатија. Така учениците во поголем процент(28,84%) ценат дека чувствуваат симпатија кон своите наставници во однос на мислењето на родителите (27,45%). Поголема е разликата во однос на чувството на љубов. 24,30% од учениците ги сакаат своите наставници додека 20,80% од родителите сметаат дека кај нивните деца постои чувство на љубов кон нивните наставници. Според податоците во табелата

најголема разлика се јавува во четвртата категорија која се однесува на чувството на страв. 6,22% од учениците се плашат од своите наставници додека 11,01% од родителите забележале чувство на страв од наставникот кај своите деца. Статистичката пресметка покажа дека утврдените разлики не се статистички значајни.

Сликата на добар наставник е речиси идентична кај сите групи испитаници. Добриот наставник го карактеризира комуникативност, толерантност, ведрина, соработништво, љубезност. Таквиот наставник со почит и разбирање се однесува кон своите ученици, е објективен во оценувањето и секогаш подготвен за реализирање на наставниот процес.

Претпоставката дека не постојат статистички значајни разлики во мислењата на наставниците, учениците и родителите во однос на обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата ја поставивме како посебна хипотеза во нашето истражување. Со анализата на сличностите и разликите во мислењето на наставниците, учениците и родителите по карактеристиките кои го определуваат обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот го извршивме тестирањето на хипотезата.

* * * * *

По однос на карактеристиката која се однесува на особините на наставникот кои најмногу ги ценат учениците, утврдивме дека

не постојат статистички значајни разлики во оценката на наставниците, учениците и родителите. Особини кои најмногу ги ценат кај наставниците се разбирањето за учениците, неговиот пријатен однос и излагањето на градивото. Наставниците, учениците и родителите имаат поделено мислење за тоа што најмногу ги интересира наставниците. Напредувањето на ученикот во целина е она што најмногу ги интересира, ценат наставниците, за родителите и учениците тоа е дисциплината. Меѓутоа статистички значајни се разликите во мислењата на наставниците и учениците во однос со мислењето на родителите. Поделеност во мислењето утврдивме во однос на факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот. Имено, наставниците и родителите имаат поделени мислења во однос на факторите кои го определуваат позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот, но учениците немаат поделени мислења ниту со наставниците ниту со родителите. Затоа со право констатираме дека учениците претставуваат алка на спој во синцирот наставник-ученик-родител која се растегнува на едната и на другата страна што можеби е резултат на неединственост во влијанијата на двата воспитни фактори, наставник и родител. Учениците наоѓајќи се во "зависност" од нив се наоѓа во две улоги истовремено, улога на ученик во училиште и дел од системот наставник-ученик и во улога на дете како дел од системот родител-дете, кои понекогаш ги игра одлично, понекогаш не. Затоа ученикот мора да биде флексибилен можеби повеќе и можеби почесто од возрасните.

Сосема поинаква слика добивме во однос на постапките на учениците кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот. Овде утврдивме поделеност во мислењето кое и статистички го потврдивме меѓу наставниците од една страна и родителите и учениците од друга страна. Така за учениците и родителите основна причина е невниманието на часот а за наставниците неподготвеноста за час.

Поделеност во мислењата која статистички ја потврдивме се однесува и на застапеноста на негативното однесување на наставникот. Интересно е тоа што наставниците и учениците го делат мислењето во однос на зачестеноста на негативното однесување на наставникот додека родителите имаат различно мислење од нив што претпоставуваме е резултат на недоволно честа, содржински сиромашна и еднолична комуникација меѓу наставникот и родителот како и недоволна информираност и вклученост на родителите во наставниот процес.

Во однос на мотивираноста на учениците, фреквентноста и видот на наставниците и учениците немаат поделено мислење. Тие се согласни дека наставниците често ги мотивираат и информираат за точноста на одговорот. Што се однесува до негативните мотивирачки средства, статистичките параметри укажаа на значајни разлики во мислењата на наставниците, учениците и родителите. Во тој контекст наставниците и учениците ценат дека навредата од страна на наставникот не се случува а родителите остануваат на ставот дека не знаат и не се информирани за тоа колку често наставниците го навредуваат нивното дете.

Наставниците, учениците и родителите имаат единствена слика за тоа што претставува добар наставник мислењето.

Цениме дека досегашната анализа доволно укажа на суштината на разликите во мислењата на наставниците, учениците и родителите во однос на карактеристиките кои го определуваат обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата со што нашата хипотеза не се докажа и истата не можеме да ја прифатиме.

9. МИСЛЕЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ОБЛИКОТ И СОДРЖИНАТА НА КОМУНИКАЦИЈАТА СО РОДИТЕЛИТЕ

Во истражувањето си поставивме задача да го испитаме мислењето на наставниците за обликот и содржината на комуникацијата со родителите. Во функција на поставената задача, мислењето на наставниците го испитавме од аспект на карактеристиките кои се однесуваат на:

- колку често наставниците комуницираат со родителите
- кои причини се најчести за нивната комуникација
- колку е непоходно присуството на учениците на родителските средби
- колку често ги покануваат родителите да присуствуваат на отворен час кој го организираат во паралелката
- колку често родителите ја прифаќаат поканата за присуство на отворен час
- зошто е потребно да се организира отворен час односно какви можности нуди отворениот час.

Табела 111. Мислење на одделенските и предметни наставници за тоа колку често комуницираат со родителите

одговори на наставниците	одделенски наставници		предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
често	4	33,33	12	25,00	16	26,67
ретко	2	16,67	6	12,50	8	13,33
кога за тоа има потреба	4	33,33	25	52,08	29	48,33
не се во контакт	2	16,67	5	10,42	7	11,67
вкупно	12	100	48	100	60	100

$$\chi^2=2,895 \quad df=3 \quad p> 0,05$$

Во однос на тоа колку често комуницираат со родителите, наставниците во најголем број (29) сметаат дека со родителите комуницираат тогаш кога има потреба. За 16 наставници комуникација со родителите е честа а 8 од наставниците, комуникацијата со родителите ја оценуваат како ретка. Наставниците во најмал број (7) сметаат дека воопшто не комуницираат со родителите односно не оствариле контакт со родителите.

Компаративниот пристап покажа одредени разлики во мислењето на одделенските и предметни наставници за тоа колку често комуницираат со родителите. Така предметните наставници во 52,08% во однос на одделенските наставници (33,33%) сметаат дека комуникацијата со родителите е повремена односно дека со родителите комуницираат кога за тоа има потреба. Комуникацијата со родителите е честа, ценат 33,33% од одделенските наставници односно 25,00% од предметните

наставници. За тоа дека комуникацијата со родителите е ретка се произнеле поголем процент од одделенските наставници (16,67%) во однос на предметните наставници (12,50%). Предметните наставници во најмал процент (10,42%) во однос на одделенските наставници (16,67%) се на мислење дека не комуницираат со родителите односно не се во контакт со нив. Пресметаната вредност на хи квадратот укажа дека утврдените разлики не се статистички значајни.

Табела 112. Мислење на одделенските и предметни наставници за тоа кои причини се најчестите за комуникација со родителите

	одделенски наставници		предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
ученикот има слаби оценки	5	41,67	23	47,92	28	46,67
ученикот отсутствува од час	4	33,33	12	25,00	16	26,66
ученикот имал непријатна случка во училиштето	3	25,00	13	27,08	16	26,66
Вкупно	12	100	48	100	60	99,99

$$\chi^2=0,346 \quad df=2 \quad p>0,05$$

Најчеста причина за контакт со родителите е успехот односно неуспехот на учениците во учењето, ценат најголем процент од наставниците (46,67%). За 26,66% од наставниците, најчеста причина за средба со родителите го наведуваат отсутството на ученикот од час. Со ист процент (26,67%) се оние наставници кои ценат дека најчеста причина за контакт со родителите е непријатната случка на ученикот во училиштето. Споредувањето на мислењето на одделенските и предметни наставници за тоа кои се најчестите причини за комуникација со родителите покажа

разлики. Имено предметните наставници во 47,92% ценат дека најчеста причина е успехот односно неуспехот во учењето во однос на одделенските наставници (41,67%). Од друга страна предметните наставници во помал процент (25,00%) во однос на одделенските наставници кои во поголем процент (33,33%) како најчеста причина ја сметаат нередовноста на ученикот и неговото отсуство од час. Непријатна случка во училиштето е најчеста причина за комуникација со родителите е одговорот за кој се определиле 27,08% од предметните и 25,00% од одделенските наставници. Иако утврдивме одредени разлики во мислењето на одделенските и предметни наставници, сепак добиената вредност на хи квадратот укажа дека разликите не се статистички значајни.

На наставниците им го поставивме прашањето кое се однесува на тоа дали е потребно учениците да присуствуваат на родителските средби. Добиените податоци ги претставивме во табела 113. Понекогаш е добро учениците да присуствуваат на родителските средби е одговорот за кој се определија 75,00% од наставниците. Од друга страна, поголем е процентот на оние наставници (13,33%) кои ценат дека учениците не треба да присуствуваат на родителските средби во однос на третата група наставници кои во 11,67% ценат дека учениците секогаш треба да присуствуваат на родителските средби.

Табела 113. Мислење на одделенските и предметни наставници за тоа дали учениците треба да присуствуваат на родителските средби

	одделенски наставници		предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
секогаш	3	25,00	4	8,33	7	11,67
понекогаш	7	58,33	38	79,17	45	75,00
никогаш	2	16,67	6	12,50	8	13,33
Вкупно	12	100	48	100	60	99,99

$$\chi^2=2,996 \quad df=2 \quad p>0,05$$

Како што може да се види од табелата, одделенските и предметни наставници во најголем процент се согласуваат дека учениците понекогаш треба да присуствуваат на родителските средби. Меѓутоа поголем процент од одделенските наставници (25,00%) се на мислење дека учениците секогаш треба да присуствуваат на родителските средби во однос на предметните наставници (8,33%). За 16,67% од одделенските наставници и за 12,50% од предметните наставници, не е потребно воопшто присуството на учениците на родителските средби. Имено оваа група на наставници од одделенска и предметна настава ценат дека учениците никогаш не треба да присуствуваат на родителските средби. Утврдените разлики во мислењето на одделенските и предметни наставници за тоа дали е потребно да се обезбеди присуство на учениците на родителските средби не се статистички значајни.

Една од формите на комуникација на наставниците со родителите е отворен час. Во тој контекст на наставниците им поставивме неколку прашања. На прашањето за тоа колку често наставниците ги повикуваат родителите да присуствуваат на отворен час, добивме податоци кои ги прикажуваме во табела 114.

Табела 114. Мислење на одделенските и предметни наставници за тоа колку често ги повикуваат родителите да присуствуваат на отворен час

	одделенски наставници		предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
секогаш	3	25,00	4	8,33	7	11,67
понекогаш	4	33,33	36	75,00	40	66,67
никогаш	3	25,00	5	10,42	8	13,33
не сте запознати со таква можност	2	16,67	3	6,25	5	8,33
Вкупно	12	100	48	100	60	100

$$\chi^2=9,167 \quad df=3 \quad p> 0,05$$

$$C=0,36$$

Од табелата може да се види дека 66,67% од наставниците повремено ги повикуваат родителите да присуствуваат на отворен час во паралелката во кој учи нивното дете, 13,33% од наставниците никогаш не повикале родители да присуствуваат на отворен час а 11,67% постојано ги повикуваат родителите да присуствуваат на отворен час. Но не можеме да го занемариме процентот на наставници (8,33%) кои не знаат за таква форма на соработка. Со споредување на мислењето на одделенските и предметни наставници утврдивме разлики. Така мислењата одделенските наставници во 33,33% и предметните наставници во

75,00% понекогаш повикуваат родители да присуствуваат на родителските средби. Од друга страна, значително помал процент од предметните наставници (10,42%) во однос на одделенските наставници (25,00%) никогаш не повикале родители да присуствуваат на отворен час. Исто така многу мал процент на предметните наставници (8,33%) во однос на одделенските (25,00%) секогаш повикуваат родители да присуствуваат на отворен час во паралелката во која учи нивното дете. Интересен е податокот кој се однесува на тоа дека наставниците не се запознати со таквата можност и тоа одделенските наставници во значително поголем процент (16,67%) од предметните наставници (6,25%). Пресметаниот хи квадрат укажува на статистичка значајност на разликите на ниво на значајност од 0,01, а С коефициентот покажува низок интензитет.

Поканата за присуство на отворен час родителите секогаш ја прифаќаат е мислење на 20,00% од наставниците (табела 111). Додека пак 30,00% од наставниците сметаат дека родителите никогаш не ја прифаќаат нивната покана да присуствуваат на отворен час. Најголем е процентот на оние наставници (45,00%) кои се на мислење дека понекогаш родителите ја прифаќаат поканата и може да се случи да присуствуваат на отворен час во паралелката во која учи нивното дете.

Табела 115. Мислење на одделенските и предметните наставници за тоа колку родителите ја прифаќаат поканата од наставниците да присуствуваат на отворен час

	одделенски наставници		предметни наставници		Вкупно	
	f	%	f	%	f	%
секогаш	5	41,67	7	14,58	12	20,00
понекогаш	4	33,33	23	47,92	27	40,00
никогаш	3	25,00	18	37,50	21	35,00
Вкупно	12	100	48	100	60	100

$$\chi^2=4,404 \quad df=2 \quad p> 0,05$$

Според податоците во табелата одделенските и предметните наставници имаат поделени мислења за тоа дали родителите ја прифаќаат нивната покана за присуство на отворен час. Имено 41,67% од одделенските наставници се на мислење дека родителите секогаш ја прифаќаат нивната покана да присуствуваат на отворен час. Ова мислење го делат само 14,58% од предметните наставници. Од друга страна, 33,33% од одделенските наставници сметаат дека понекогаш родителите ја прифаќаат поканата во однос на 47,92% од предметните наставници. Поголем е процентот на предметните наставници (37,59%) кои се на мислење дека родителите никогаш не ја прифаќаат поканата во однос на 25,00% од одделенските наставници кои го делат нивното мислење. Пресметаниот вредност на хи квадратот укажа дека утврдените разлики не се статистички значајни.

Табелата што следи ги содржи податоците кои се однесуваат на оценката на наставниците за можностите што ги нуди отворениот час за родителите.

Табела 116. Мислење на одделенските и предметни наставници за штоа какви можности нуди отворениот час за родителите

	одделенски наставници			предметни наставници			вкупно		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
подобро запознавање со наставникот	47	20,08	4	172	24,60	2	219	23,47	4
подобро запознавање со неговото дете	82	35,04	1	168	24,03	4	250	26,79	1
создавање вистинска слика за наставата	52	22,22	3	169	24,18	3	221	23,69	3
формирање целосна претстава за наставната комуникација меѓу Вас и ученикот	53	22,65	2	190	27,18	1	243	26,04	2
вкупно	234	99,99		699	99,99		933	99,99	

$r = -0,40$

Отворениот час првенствено е можност за подобро запознавање на родителот со неговото дете, ценат наставниците. На второ место во ранг листата е можноста на отворениот час која се однесува на формирање целосна претстава на родителот за комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата. Според оценката на наставниците на третото место се наоѓа можноста на отворениот час низ која родителот ќе создаде вистинска слика за наставата. На крајот на ранг листата, ценат наставниците е можноста која се однесува на подобро запознавање на родителот со наставникот. Компаративната анализа на оценката на одделенските и предметни наставници за можностите што ги нуди отворениот час на родителите покажа

одредена поделеност. Имено, одделенските наставници високо ја ценат можноста која се однесува на подобро запознавање на родителот со своето дете. Оваа можност предметните наставници ја рангираат на последното место во ранг листата. Според оценката на одделенските наставници можноста на отворениот час која се однесува на формирање вистинска претстава за наставната комуникација меѓу наставникот и ученикот се наоѓа на второ место во нивната ранг листа а кај предметните наставници на првото место. Можноста кој се однесува на подобро запознавање на родителот со наставникот, во ранг листата на одделенските наставници се наоѓа на последното место а во ранг листата на предметните наставници на второ место. Можноста која се однесува на создавање вистинска слика за наставата во двете ранг листи се наоѓа на третото место. Статистички пресметаниот Спирманов коефициент укажа на ниска корелација.

* * * *

Анализата на податоците ја потврдија десетата хипотеза во нашето истражување. Имено нашата претпоставка дека не постојат статистички значајни разлики во мислењето на наставниците по прашањето за обликот и содржината на нивната комуникација со родителите се потврди и истата ние ја прифативме.

Одделенските и предметни наставници се единствени во мислењето дека најчесто со родителите комуницираат кога има потреба, а најчеста причина за тоа е успехот односно неуспехот на учениците во учењето. Со цел да се обезбеди единствено влијание на воспитните фактори- наставник и родител- потребно е учениците да се вклучат и да присуствуваат на родителските средби. Во однос на ова, наставниците се единствени во мислењето дека потребно е повремено присуство на учениците на родителските средби. Од друга страна, единство во влијанијата на воспитните фактори може да се обезбеди низ директно вклучување на родителите во наставата. Иако наставниците имаат поделено мислење по ова прашање сепак едногласно потврдија дека родителите понекогаш ја прифаќаат нивната покана за присуство на отворен час во паралелката во која учи нивното дете. Негативна ниска корелативност утврдивме во оценката на наставниците за можностите што ги нуди формата на соработка - отворен час.

На крајот со право заклучивме дека нашата претпоставка се покажа како точна во смисла на тоа дека наставниците немаат поделено мислење за обликот и содржината на нивната комуникација со родителите.

10. МИСЛЕЊЕ НА РОДИТЕЛИТЕ ЗА ОБЛИКОТ И СОДРЖИНАТА НА КОМУНИКАЦИЈАТА СО НАСТАВНИЦИТЕ

Поаѓајќи од фактот дека ефикасноста во наставата и постигнување на воспитно-образовните цели налага единство на воспитните влијанија, што подразбира единство на воспитните фактори во насока на блиска соработка меѓу училиштето и семејството односно наставниците и родителите. Оттука сметаме дека потребно е да го испитаме мислењето на родителите за обликот и содржината на комуникацијата со наставниците, низ карактеристиките кои се однесуваат на тоа:

- колку често комуницираат со наставниците
- што е содржина на нивната комуникација
- колку често присуствуваат на закажаните родителски средби
- дали е потребно учениците да присуствуваат на родителските средби
- колку често присуствуваат на отворен час
- какви можности нуди отворениот час.

Со прашањето за тоа колку често комуницираат со наставниците, обезбедивме податоци за мислењето на родителите кои ги претставивме во табела 117.

Табела 117. Мислење на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение за тоа колку често комуницираат со наставниците

	родители на ученици од IV одд.		родители на ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
често	91	36,11	38	11,86	129	22,55
ретко	30	11,90	76	23,75	106	18,53
кога за тоа има потреба	123	48,81	196	61,25	319	55,77
не сме во контакт	8	3,17	10	3,13	18	3,15
вкупно	252	99,99	320	99,99	572	100

$$\chi^2=51,311 \quad df=3 \quad p<0,01$$

$$C=0,29$$

Родителите во 55,77% комуницираат со наставниците по потреба. 22,55% од родителите комуникацијата со наставникот ја оценуваат како честа а 18,53% како ретка. Процентот на оние родители кои не се во контакт со наставниците е сосема мал и изнесува 3,15%. Од табелата може да се види дека постојат одредени разлики во мислењето на родителите на учениците од четврто одделение и мислењето на родителите на учениците од осмо одделение. Така родителите на учениците од четврто одделение во 48,81% комуницираат со наставниците по потреба во однос на родителите на учениците од осмо одделение (61,25%). Комуникација со наставниците е честа, сметаат 36,11% од родителите на учениците од четврто одделение односно 11,86% од родителите на учениците од осмо одделение. Комуникацијата со наставниците ја оценуваат како ретка 11,90% од родителите на учениците од четврто

одделение односно 23,75% родителите на учениците од осмо одделение. Пресметаниот хи квадрат покажа на статистичка значајност на разликите на ниво на значајност од 0,01. Добиената вредност на С коефициентот укажа на ниска поврзаност на варијаблите исто така на ниво на значајност од 0,01.

На прашањето за тоа кои се причините за контакт со наставниците, добиените одговори од родителите ги прикажуваме во табела 118.

Табела 118. Мислење на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение за тоа кои се најчестите причини за комуникација со наставниците

	родители на ученици од IV одд.		родители на ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
слабата оценка	95	37,70	91	28,44	186	32,52
отсуство од час	114	45,24	138	43,12	252	44,05
непријатна случка во училиштето	43	17,06	91	28,44	134	23,43
вкупно	252	100	320	100	572	100

$$\chi^2=11,645 \quad df=2 \quad p<0,01$$

$$C=0,14$$

Податоците во табелата говорат дека најголем број од родителите (252) комуницираат со наставниците кога ученикот отсуствува од час, 186 од родителите кога е во прашање успехот во учењето а за 134 родители најчеста причина е непријатната случка во училиштето. Кога ги споредивме одговорите, забележавме дека родителите на учениците од четврто одделение и родителите на учениците од осмо одделение, речиси во ист процент најчесто комуницираат со наставниците кога ученикот отсуствува од час.

За 37,70% од родителите на учениците од четврто одделение, најчеста причина за комуникација со наставникот е слабиот успех во учењето. Нивното мислење го делат 28,44% од родителите на учениците од осмо одделение. Непријатната случка во училиштето е најчеста причина за комуникација со наставниците, сметаат 17,06% од родителите на учениците од четврто одделение односно 28,44% од родителите на учениците од осмо одделение. Пресметаната вредност на хи квадратот е статистички значајна на ниво на значајност од 0,01 а пресметаната вредност на С коефициентот укажа на незначителна поврзаност меѓу варијаблите. Затоа констатиравме дека имаат поделено мислење во однос на оваа карактеристика на нивната комуникација со наставниците.

Во текот на учебната година наставникот неколку пати закажува заеднички родителски средби. На прашањето за тоа дали родителите присуствуваат на закажаните родителски средби, добиените податоци ги поместивме во табела 119.

Табела 119. Мислење на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение за тоа колку присуствуваат на родителските средби

	родители на ученици од IV одд.		родители на ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
секогаш	209	82,94	230	71,88	439	76,75
понекогаш	25	9,92	35	10,94	60	10,49
никогаш	6	2,38	28	8,75	34	5,94
кога за тоа има потреба	12	4,76	27	8,43	39	6,82
вкупно	252	100	320	100	572	100

$$\chi^2=14,802 \quad df=3 \quad p<0,01$$

$$C=0,16$$

Како што може да се види од табелата, 439 родители сметаат дека секогаш присуствуваат на родителските средби а 60 од нив понекогаш. Додека бројот на родители кои присуствуваат на закажаните родителски средби кога ценат дека за тоа има потреба е поголем (39) во однос на бројот на родители кои никогаш не присуствуваат (34). Компарирањето на мислењето на родителите, покажа дека родителите на учениците од четврто одделение во поголем процент (82,94%) секогаш присуствуваат на родителските средби во однос на родителите на учениците од осмо одделение (71,88%). Понекогаш присуствуваат на родителските средби е мислењето на 9,92% од родителите на учениците од четврто одделение. Нивното мислење го делат 10,94% од родителите на учениците од осмо одделение. Никогаш не присуствуваат на родителските средби, ценат 2,38% од родителите на учениците од четврто одделение и 8,75% од родителите на учениците од осмо одделение. Родителите на учениците од четврто одделение во 2,38% се на мислење дека на родителските средби присуствуваат кога ќе оценат дека е потребно во однос на родителите на учениците од осмо одделение кои во 8,43% го делат ова мислење. Хи квадратот (14,802) е статистички значаен па со 99% веројатност тврдиме дека мислењето на родителите за тоа дали односно колку присуствуваат на родителските средби е поделено. Пресметаниот С коефициент (0,16) укажа на статистичка незначителна поврзаност меѓу варијаблите, исто така на ниво на значајност од 0,01.

Во испитување на мислењата на родителите, една од карактеристиките која се однесува на обликот и содржината на комуникацијата со наставниците и е во функција на обезбедување на единство на воспитните влијанија е можноста учениците да присуствуваат на закажаните родителски средби. Податоците кои ги добивме за мислењата на родителите во однос на оваа карактеристика ги прикажуваме во табелата што следи.

Табела 120. Мислење на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение за тоа дали учениците треба да присуствуваат на родителските средби

	родители на ученици од IV одд.		родители на ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
секогаш	76	30,16	87	27,19	163	28,50
понекогаш	139	55,16	179	55,94	318	55,59
никогаш	37	14,68	54	16,87	91	15,91
вкупно	252	100	320	100	572	100

$$\chi^2=0,878 \quad df=2 \quad p> 0,05$$

Од табелата може да се види дека родителите во најголем број (318) сметаат дека учениците понекогаш треба да присуствуваат на родителските средби. 163 родители сметаат дека секогаш учениците треба да присуствуваат на родителските средби а за 91 родители воопшто не е потребно присуство на учениците на родителските средби. Споредувањето на податоците во табелата кои се однесуваат на мислењето на родителите на учениците од четврто одделение и мислењето на родителите на учениците од осмо одделение ни овозможи да ги утврдиме разликите. Имено родителите на учениците од четврто одделение во 30,16% сметаат дека учениците секогаш треба да присуствуваат на родителските

средби. Нивното мислење го делат 27,19% од родителите на учениците од осмо одделение. Од друга страна, родителите на учениците од четврто одделение во 14,68% сметаат дека учениците никогаш не треба да присуствуваат на родителските средби. Со ова мислење се сложуваат 16,87% од родителите на учениците од осмо одделение. Со пресметувањето на хи квадратот (0,878) се покажа дека не постојат статистички значајни разлики во мислењето на родителите на учениците од четврто одделение и мислењето на родителите на учениците од осмо одделение по прашањето за потребата од присуство на учениците на родителските средби.

Една од формите на комуникација на родителите со наставниците е отворениот час. Во таа смисла е следното прашање кое се однесува на тоа колку често наставниците ги повикуваат родителите да присуствуваат на отворен час во паралелката во која учи нивното дете.

Табела 121. Мислење на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение за тоа дали биле повикани да присуствуваат на отворен час во паралелката во која учи нивното дете

	родители на ученици од IV одд.		родители на ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
секогаш	94	37,30	56	17,50	150	26,22
понекогаш	34	13,49	31	9,69	65	11,36
никогаш	74	29,37	153	47,81	227	39,69
не сте запознати со таква можност	50	19,84	80	25,00	130	22,73
вкупно	252	100	320	100	572	100

$$\chi^2=36,618 \quad df=3 \quad p<0,01$$

$$C=0,25$$

Податоците во табелата укажуваат на тоа дека родителите во најголем процент (39,69%) никогаш не биле повикани да присуствуваат на отворен час во паралелката во која учи нивното дете. 26,22% од родителите секогаш се повикувани да присуствуваат на отворен час кога наставникот организира во паралелката во која учи нивното дете а 11,36% од нив понекогаш. Не е за занемарување процентот на родители од 22,73% кои воопшто не биле повикани да присуствуваат на отворен час бидејќи досега не знаат за таква можност. Интересни податоци добивме со споредување на одговорите на родителите на учениците од четврто одделение со одговорите на родителите на учениците од осмо одделение. Имено родителите на учениците од четврто одделение во 37,30% сметаат дека наставникот секогаш ги повикува да присуствуваат на отворен час кога го организира во паралелката во која учи нивното дете, додека помал процент од родителите на учениците од осмо одделение (17,50%) го делат нивното мислење. Од друга страна поголем процент од родителите на учениците од осмо одделение (47,81%) се на мислење дека никогаш наставниците не ги поканиле да присуствуваат на отворен час во паралелката во која учи нивното дете. Ова мислење го делат 29,37% од родителите на учениците од четврто одделение. Понекогаш наставниците ги повикуваат родителите да присуствуваат на отворен час е мислењето на 13,49% од родителите на учениците од четврто одделение односно на 9,69% од родителите на учениците од осмо одделение. Исто така разлики во мислењето утврдивме во однос на тоа дека родителите

не знаат за оваа можност на нивна комуникација со наставниците. Во таа смисла 25,00% од родителите на учениците од осмо одделение не се информирани за можноста да присуствуваат на отворен час организиран од наставниците. Со ова мислење се сложуваат 19,84% од родителите на учениците од четврто одделение. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво од 0,01 што се потврди со пресметаната вредност на хи квадратот (36,618) . Иако утврдените разлики се статистички значајни, добиената вредност на С коефициентот е ниска и значајна исто така на ниво на значјност од 0,01.

Следното прашање кое им го поставивме на родителите е продолжение на претходното и се однесува на тоа дали родителите ја прифатиле поканата од наставникот да присуствуваат на отворен час во паралелката во која учи нивното дете. Добиените податоци се содржни во табела 122.

Табела 122. Мислење на родителите на учениците од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение за тоа дали ја прифатиле поканата да присуствуваат на отворен час организиран од наставниците во паралелката во која учи нивното дете

	родители на ученици од IV одд.		родители на ученици од VIII одд.		вкупно	
	f	%	f	%	f	%
секогаш	90	35,71	50	15,63	140	24,48
понекогаш	38	15,08	32	10,00	70	12,24
никогаш	124	49,21	238	74,37	362	63,28
вкупно	252	100	320	100	572	100

$$\chi^2=40,320 \quad df=2 \quad p< 0,01$$

$$C=0,26$$

Родителите во најголем процент (63,28%) никогаш не присуствувале на отворен час организиран од наставникот во паралелката во која учи нивното дете. Врз основа на податоците од табела 117, претпоставуваме дека ова се должи на фактот што родителите не се запознати со оваа форма на комуникација со наставникот или пак досега не се поканети. Родителите во 24,48% секогаш кога биле повикани присуствувале на отворен час. Доколку ги споредиме со одговорите родителите на претходното прашање (табела 117) дека наставниците секогаш ги повикуваат да присуствуваат на отворен час кога го организираат (26,22%) добивме впечаток дека родителите не секогаш ја прифаќаат поканата на наставниците да присуствуваат на отворен час организиран од наставникот. Причини за тоа постојат, но ние од податоците во ова истражување не обезбедивме аргументи со кои ќе дадеме соодветен одговор.

Разлики утврдивме со споредувањето на одговорите на родителите на учениците од четврто одделение со одговорите на родителите на учениците од осмо одделение. Така родителите на учениците од осмо одделение во значително голем процент од 74,37% никогаш не присуствувале на отворен час во однос на процентот на родители на ученици од четврто одделение (49,21%). Од друга страна поголем процент на родителите на ученици од четврто одделение (15,08%) понекогаш присуствувале на отворен час во паралелката во која учи нивното дете кога биле поканети во однос на родителите на учениците од осмо одделение (10,00%). 35,71% од родителите на учениците од четврто одделение сметаат

дека секогаш кога биле поканети ја прифаќале поканата од наставникот да присуствуваат на отворен час во паралелката додека само 15,63% од родителите на учениците од осмо одделение го делат нивното мислење. Пресметаниот хи квадрат покажа статистичка значајност на разликите на ниво на значајност од 0,01.

Табела 123. Оценка на родителите на ученици од IV одделение и родителите на учениците од VIII одделение за тоа какви можности нуди отворениот час за нив

	родители на ученици од IV одделение			родители на ученици од VIII одделение			вкупно		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
подобро запознавање со наставникот	1059	24,98	2	1099	21,45	4	2158	23,04	4
подобро запознавање со Вашето дете	1085	25,59	1	1379	26,91	1	2464	26,31	1
создавање вистинска слика за наставата	1057	24,93	3	1284	25,06	3	2341	25,00	3
формирање целосна претстава за наставната комуникација меѓу наставникот и ученикот	1038	24,49	4	1362	26,57	2	2400	25,63	2
вкупно	4239	99,99		5124	99,99		9363	99,98	

$\rho = 0,20$

Мислењето на родителите за обликот и содржината на комуникацијата со наставниците го испитавме во однос на тоа што им овозможува отворениот час на тоа поле. Отворениот час овозможува подобро запознавање на детето, ценат родителите. Отворениот час е можност да се формира целосна претстава за наставната комуникација меѓу наставникот и ученикот кај родителите и истата родителите ја рангираат на второ место во ранг листата. На третото место, според оценката на родителите е можноста која се однесува на создавање целосна слика за самата

настава. Со најниска оцена, родителите ја вреднуваат можноста на отворениот час која се однесува на подобро запознавање со наставникот. Ваквиот став на родителите, претпоставуваме произлегува од нивните размислувања дека отворениот час како можност за подобро запознавање на наставникот се наоѓа после другите форми како што се заеднички и индивидуални родителски средби, разни форми на вклучување на родителите во организирање на работата во училиштето како совет на родители, училишен совет.

Според податоците во табелата, можноста на отворениот час која се однесува на подобро запознавање на родителот со неговото дете се наоѓа на првото место во ранг листите на родителите на учениците од четврто одделение и на родителите на учениците од осмо одделение. Исто така со иста оцена ја вреднуваат можноста која се однесува на создавање целосна слика за наставата и истата е рангирана на третото место во двете ранг листи. Од друга страна, родителите на учениците од четврто одделение можноста која се однесуваат на подобро запознавање со наставникот, родителите на учениците од четврто одделение високо ја рангираат во нивната ранг листа во однос на можноста за формирање вистинска претстава за наставната комуникација меѓу наставникот и ученикот која се наоѓа на последното место бидејќи сметаат дека подобро запознавање на нивното дете, наставникот и добиената целосна слика за наставата го овозможува формирањето на реална претстава за комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата. За разлика од нив,

родителите на учениците од осмо одделение имаат спротивставени мислења. Претпоставивме дека разликите се резултат на размислувањата на родителите на учениците од осмо одделение дека запознавајќи го подобро своето дете, целовитоста на сликата за наставата и реалното претставување на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот овозможува подобро запознавање со наставникот. Пресметаната вредност на Спирмановиот коефициент укажа на низок степен на поврзаност меѓу варијаблите.

* * * * *

Анализата на овие податоци добиени во истражувањето покажа дека родителите во најголем процент комуницираат со наставниците само тоа во случај кога е неопходно односно кога чувствуваат потреба од комуникација. При тоа во значително поголем процент родителите на учениците од четврто одделение почесто комуницираат со наставниците во однос на родителите на учениците од осмо одделение. Во однос на причините поради кои родителите најчесто комуницираат со наставниците, утврдивме статистички значајни разлики. Така кога станува збор за успехот на ученикот во учењето, тоа е најчеста причина за комуникација на родителите на учениците од четврто одделение. За разлика од нив, родителите на учениците од осмо одделение сметаат дека најчеста причина е непријатна случка во училиштето. Во однос на карактеристиката која се однесува на присуство на родителските

средби утврдивме статистички значајни разлики. Имено родителите на учениците од четврто одделение во поголем процент присуствуваат на закажаните родителски средби кога чувствуваат потреба а сосема мал процент никогаш не присуствуваат. Што се однесува до мислењето на родителите на учениците од осмо одделение, во ист процент или понекогаш присуствуваат или само тогаш кога ценат дека има потреба. Во однос на карактеристиката која се однесува на присуството на учениците на родителските средби не утврдивме статистички значајни разлики во мислењето на родителите. Што се однесува до присуството на родителите на отворен час, добивме за нас интересни податоци. Поголем број од родителите на учениците од четврто одделение секогаш кога биле повикани присуствувале на отворен час во паралелката во која учи нивното дете. Додека пак поголем број од родителите на учениците од осмо одделение никогаш не присуствувале на отворен час бидејќи не биле повикани од страна на наставникот. Родителите различно ги оценија можностите на отворениот час како една од формите на комуникација со наставникот иако утврдивме слаба поврзаност меѓу бваријаблите.

Оттука сосема со право констатиравме дека нашата хипотеза со која претпоставивме дека не постојат статистички значајни разлики во мислењето на родителите по прашањето за обликот и содржината на комуникацијата со наставниците не се потврди и истата не можеме да ја прифатиме.

11. МИСЛЕЊЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ И РОДИТЕЛИТЕ ЗА ОБЛИКОТ И СОДРЖИНАТА НА НИВНАТА МЕЃУСЕБНА КОМУНИКАЦИЈА

Комуникацијата меѓу наставниците и родителите досега ја разгледавме од аспект на мислењето на наставниците и мислењето на родителите посебно. Овде нашето внимание ќе го фокусираме на разликите во мислењата на наставниците и родителите по прашањето за обликот и содржината на нивната меѓусебна комуникација. Анализата и споредбата ја направивме од аспект на оние карактеристики со кои ги направивме претходните анализи. Во табелите што следат ги прикажуваме податоците што ги добивме за мислењето на наставниците и родителите за тоа колку често комуницираат меѓу себе.

Табела 124. Мислење на наставниците и родителите за тоа колку често комуницираат меѓу себе

	одговори на наставниците		одговори на родителите	
	f	%	f	%
често	16	26,67	129	22,55
ретко	8	13,33	106	18,53
кога за тоа има потреба	29	48,33	319	55,77
не се во контакт	7	11,67	18	3,15
Вкупно	60	100	572	100

$$\chi^2=11,749 \quad df=3 \quad p<0,01$$

$$C=0,14$$

Табела 125. Мислење на одделенските наставници и родителиците на учениците од IV одделение за тоа колку често комуницираат меѓу себе

	одделенски наставници		родители на ученици од IV одд.		предметни наставници		родители на ученици од VIII одд.	
	f	%	f	%	f	%	f	%
често	4	33,33	91	36,11	12	25,00	38	11,88
ретко	2	16,67	30	11,90	6	12,50	76	23,75
кога за тоа има потреба	4	33,33	123	48,81	25	52,08	196	61,25
не се во контакт	2	16,67	8	3,17	5	10,42	10	3,12
Вкупно	12	100	252	99,99	48	100	320	100

$$\chi^2_{онр}=6,404 \quad df=3 \quad p>0,05$$

$$\chi^2_{ѝнр}=9,319 \quad df=3 \quad p>0,05 \quad C=0,16$$

Прикажаните податоци во табела 125 покажуваат дека наставниците и родителите најчесто комуницираат тогаш кога има потреба. Меѓутоа поголем е процентот на наставници кои комуникацијата со родителите ја оценуваат како честа во однос на родителите. Исто така наставниците во поголем процент (11,67%) сметаат дека не се во контакт со родителите во однос на процентот на родители (3,15). Пресметаниот хи квадрат укажа на статистичка значајност на разликите иако со незначителен интензитет на ниво на значајност од 0,01. Споредба направивме и во однос на мислењата на одделенските наставници и родителите на нивните ученици. Споредувањето на резултатите покажа дека не постојат статистички значајни разлики во мислењето на одделенските наставници и родителите на учениците од четврто одделение за тоа колку често комуницираат меѓу себе. Од друга страна, компаративната анализа на одговорите на предметните

наставници и родителите на учениците од осмо одделение покажа дека постојат разлики. Имено предметните наставници во 25,00% сметаат дека често комуницираат со родителите за што 11,88% од родителите на учениците од осмо одделение го делат нивното мислење. По голем процент од предметните наставници (10,42%) сметаат дека не се во контакт со родителите додека нивното мислење го делат само 3,12% од родителите на учениците од осмо одделение. Пресметаниот хи квадрат е статистички значаен.

По прашањето за тоа кои причини се најчести за нивната меѓусебна комуникација, родителите и наставниците имаат поделено мислење (табела 126).

Табела 126. Мислење на наставниците и родителите за тоа кои се најчестите причини за нивната меѓусебна комуникација

	одговори на наставниците		одговори на родителите	
	f	%	f	%
успехот во учењето	28	46,67	186	32,52
отсуство од час	16	26,66	252	44,05
непријатна случка во училиштето	16	26,66	134	23,43
Вкупно	60	99,99	572	100

$$\chi^2=6,318 \quad df=2 \quad p<0,01$$

Најголем процент од наставниците (46,67%) сметаат дека слабиот успех во учењето е најчеста причина за комуникација со родителите додека родителите во најголем процент (44,05%) сметаат дека најчесто комуницираат со наставниците кога нивното дете отсуствува од час. Ова мислење на родителите го делат 26,66% од наставниците. За 23,43% од родителите најчеста причина е непријатната случка во училиштето. Со нивното

мислење се сложуваат 26,66% од наставниците. Утврдените разлики не се статистички значајни, па со право ќе речеме дека родителите и наставниците имаат единствено мислење за тоа кои причини најчесто го доведуваат во меѓусебен контакт.

Наставниците во текот на учебната година одржуваат неколку средби со родителите. На родителските средби постои можност да присуствуваат учениците. Во тој контекст е следното прашање кое се однесува на тоа дали е потребно присуство на учениците на родителските средби. Податоците ги прикажуваме во табела 127.

Табела 127. Мислење на наставниците и родителите за тоа дали е потребно присуство на учениците на родителските средби

	одговори на наставниците		одговори на родителите	
	f	%	f	%
секогаш	7	11,67	163	28,50
понекогаш	45	75,00	318	55,59
никогаш	8	13,33	91	15,91
Вкупно	60	100	572	100

$$\chi^2=9,512 \quad df=2 \quad p<0,01$$

$$C=0,12$$

Според податоците во табелата, наставниците во значително поголем процент(75,00%) од родителите(55,59%) сметаат дека потребно е понекогаш учениците да присуствуваат на родителските средби. Додека пак родителите во поголем процент (28,50%) од наставниците(11,67%) сметаат дека секогаш кога ќе се одржуваат родителски средби треба да присуствуваат и учениците. Разликите се евидентни и во третата категорија на одговори. Имено наставниците во 13,33% сметаат дека воопшто

не е потребно присуството на ученици на родителските средби. Ваквото мислење на наставниците го делат родителите во 15,91%. Пресметаната вредност на хи квадратот покажа дека разликите се статистички значајни но со незначителен интензитет на ниво на значајност од 0,01.

Постојат и други форми на комуникација меѓу родителите и наставниците. Една од нив е отворениот час. На прашањето колку често се реализира комуникацијата низ оваа форма, родителите и наставниците одговорија различно (табела 128).

Табела 128. Мислење на наставниците и родителите за тоа колку често наставниците ги покануваат родителите да присуствуваат на отворен час во паралелката во која учат нивните деца

	одговори на наставниците		одговори на родителите	
	f	%	f	%
секогаш	7	11,67	150	26,22
понекогаш	40	66,67	65	11,36
никогаш	8	13,33	227	39,69
не сте запознати со таква можност	5	8,33	130	22,73
Вкупно	60	100	572	100

$$\chi^2=119,99 \quad df=3 \quad p<0,01$$

$$C=0,40$$

Најголем процент од наставниците (66,67%) ценат дека понекогаш организираат отворен час за родителите на кој ги покануваат, додека најголем процент од родителите (39,69%) ценат дека наставниците никогаш не организираат отворен час за нив. Сосема мал процент од наставниците(8,33%) не знаат за оваа форма во однос на процентот на родители кој е значително

поголем (22,73%). Пресметаниот хи квадрат укажа на статистичка значајност на разликите а С коефициентот на низок интензитет на ниво на значајност од 0,01.

Табела 129. Мислење на наставниците и родителите за тоа колку често родителите присуствуваат на отворен час организиран од наставникот во паралелката во која учат нивните деца

	одговори на наставниците		одговори на родителите	
	f	%	f	%
секогаш	12	20,00	140	24,48
понекогаш	27	45,00	70	12,24
никогаш	21	35,00	362	63,28
Вкупно	60	100	572	100

$$\chi^2=46,424 \quad df=2 \quad p< 0,01$$

$$C=0,26$$

Табела 129 ги содржи податоците за тоа колку често родителите ја прифаќаат поканата на наставникот и присуствуваат на отворениот час организиран од наставникот во паралелката во која учат нивните деца. Родителите понекогаш присуствуваат на отворен час организиран од наставникот во паралелката во која учи нивното дете на покана на наставникот, е мислењето на 45% од наставниците. Нивното мислење го делат само 12,24% од родителите. Најголем процент од родителите (63,28%) се определиле за третата категорија на одговори која се однесува на тоа дека никогаш не присуствувале на отворен час што претпоставуваме се должи на фактот дека никогаш не биле поканети од наставниците односно не биле запознати со таквата можност. Утврдените разлики се статистички значајни на ниво на значајност од 0,01 што го потврди пресметаната вредност на хи

квадратот(46,424). С коефициентот укажа на низок интензитет и е значаен исто така на ниво од 0,01, па со 99% веројатност заклучивме дека наставниците и родителите имаат поделено мислење за присуството на родителите на отворениот час на покана од наставникот и организиран од наставникот во паралелката во која учи нивното дете. Во истражувањето обезбедивме податоци за тоа како наставниците и родителите ги ценат можностите на отворениот час (табела 130).

Табела 130. Оценка на наставниците и родителите за тоа какви можности нуди отворениот час за родителите

	одговори на наставниците			одговори на родителите		
	оцена	%	ранг	оцена	%	ранг
подобро запознавање со наставникот	219	23,47	4	2158	23,05	4
подобро запознавање со Вашето дете	250	26,79	1	2464	26,32	1
создавање целосна слика за наставата	221	23,69	3	2341	25,00	3
формирање вистинска претстава за наставната комуникација меѓу наставникот и ученикот	243	26,05	2	2400	25,63	2
вкупно	933	100		9363	100	

$$p = 1$$

Како што може да се види од податоците во табелата, наставниците и родителите ценат дека отворениот час му овозможува на родителот пред сè подобро да го запознае своето дете и со тоа да формира вистинска претстава за наставната комуникација меѓу наставникот и ученикот. Со иста оцена наставниците и родителите ја оценуваат можноста на отворениот час која се однесува на создавање целосна слика во наставата и

истата ја рангираат на третото место. Можноста која се однесува на подобро запознавање на родителот со наставникот, се наоѓа на последното место во двете ранг листи. Пресметаниот ранг на корелација укажа на многу високо совпаѓање на оценките на наставниците и родителите.

* * * * *

Врз основа на резултатите од ова истражување и при тоа добиените податоци кои се однесуваат на мислењето на наставниците и родителите за обликот и содржината на нивната меѓусебна комуникација констатиравме дека наставниците и родителите имаат поделено мислење за тоа колку често комуницираат меѓу себе. Комуникацијата меѓу нив најчесто е поттикната од слабот успех на учениците е мислењето на наставниците. Нивното мислење не го делат родителите па како основна причина го определуваат отсуството на ученикот од час. Што се однесува до присуството на учениците на родителските средби, наставниците и родителите во најголем процент ценат дека понекогаш е потребно учениците да присуствуваат на родителските средби. Разлики во мислењето на наставниците и родителите утврдивме во однос на тоа колку често наставниците ги повикуваат родителите да присуствуваат на отворен час организиран од наставникот во паралелката во која учи нивното дете. Во таа смисла наставниците во поголем процент ценат дека секогаш ги покануваат родителите да присуствуваат на отворен час. Родителите имаат спротивно мислење и во најголем процент сметаат дека никогаш не биле повикани да присуствуваат на

отворен час. Во однос на тоа колку често родителите ја прифаќаат поканата од наставникот и присуствуваат на отворен час, исто така утврдивме разлики во мислењето на наставниците и родителите. Наставниците во најголем процент сметаат дека нивната покана родителите ја прифаќаат понекогаш додека пак родителите во најголем процент сметаат дека никогаш не присуствувале. Причините за тоа се различни, но од податоците на ова истражување не можевме да обезбедиме податоци со кои ќе дадеме аргументиран одговор.

Наставниците и родителите се единствени во оценката на можностите што ги нуди отворениот час како форма на комуникација меѓу наставниците и родителите. Отворениот час првенствено му овозможува на родителот подобро да го запознае своето дете како член на одделенската паралелка и како комуникант во комуникацијата со наставникот во текот на наставата, ценат наставниците и родителите. Единствени се во оценката дека можноста на отворениот час која се однесува на тоа подобро да се запознаат меѓу себе е на крајот на ранг листата што претпоставуваме се должи на тоа дека постојат и други форми низ кои можат подобро да се запознаат.

На крајот од оваа анализа, резимираме: наставниците и родителите имаат поделено мислење за обликот и содржината на нивната меѓусебна комуникација со што ја отфрливме хипотезата со која претпоставивме дека не постојат статистички значајни разлики меѓу мислењата на наставниците и родителите во однос на обликот и содржината на комуникацијата меѓу нив.

ЗАКЛУЧНИ СОЗНАНИЈА

Анализата на податоците добиени во истражувањето ја потврдија генералната хипотеза со која претпоставивме дека наставниците кои во својата работа користат претежно недирективни облици на комуникацијата и не се доминантни создаваат поповолна клима за изразување иницијативата на ученикот. Оваа констатација е резултат на одделните сознанија до кои дојдовме со анализа и споредување на оние емириски податоци кои се однесуваат на посебните хипотези во истражувањето.

1. Анализата на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот на часот и утврдените облици на комуникација ја потврдија доминацијата на вербалната, еднонасочна, асиметрична и директивна комуникација. Така од целокупната активност на часот, 72,22% се однесува на вербалната комуникација. Од тоа 47,33% припаѓа на вербалната активност на наставникот а 28,89% на вербалната активност на сите ученици во паралелката. Структурната анализа на вербалната активност на наставникот покажа дека во 36,80% наставникот директно влијае на учениците преку излагање на новото градиво, поставување на прашања, критикување. Низ овие облици на комуникација, наставникот ја обезбедува доминацијата на часот, ја насочува и диригира целокупната активност на часот. Овие сознанија беа потврдени и со структурната анализа на вербалната активност на учениците.

Дури 72,62% учениците одговараат на поставените прашања од наставникот.

2. Комуникацијата во која пофалбата и храбрењето на учениците од страна на наставникот е помалку застапена, наставникот често ги критикува учениците со што се создава бариера за комуникација меѓу наставникот и ученикот. Учениците во вака обликувана комуникација ретко поставуваат прашања, а уште поретко предлагаат затоа што наставникот ги насочува а многу ретко или воопшто не ги прифаќа нивните идеи. Во комуникацијата на прифаќање на идеи и чувства на учениците, со чести пофалби и охрабрувања, се забележуваат прашања, предлози, сугестии од самите ученици. Со други зборови се забележува мотивираност за комуницирање. Значи успешната комуникација меѓу наставникот и ученикот во текот на часот е определена од мотивираноста на учениците.

3. Моделот на комуникација меѓу наставникот и ученикот е определен од содржината на наставниот предмет. Структурната анализа на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот на часовите по македонски јазик, општество и историја упатува на сознанието дека наставникот и учениците се вербално активно во речиси ист процент. Во споредба со вербалната активност на часовите по математика, природа и биологија, доминира вербалната активност на наставникот над активноста на учениците. Исто така утврдивме дека на часовите по предметите од општествената група доаѓа до израз иницијативата на ученикот во однос на неговата иницијатива на часовите по природната група

Имено содржината и логичката структура на наставниот предмет влијае на иницијативата на ученикот. Така учениците прашуваат, предлагаат, сугерираат во значително поголем процент (7,41%) на часовите по македонски јазик, општество и историја во однос на часовите по математика, природа и биологија (4,42%).

4. Типот на часот и моделот на комуникација меѓу наставникот и ученикот се тесно поврзани и меѓусебно условени. На часовите за обработка на ново градиво, наставникот зазема централно место. Една половина од целокупната вербална активност на часот, наставникот поставува прашања, го излага градивото, ги насочува и упатува учениците. Учениците одговараат на прашањата на наставникот (16,16%) а многу малку прашуваат и предлагаат. Тоа е сосема разбирливо доколку се има во вид целта на часот- презентирање на нови знаења, учење на нови факти и генерализации. Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот добива поинаков облик на часовите за утврдување. Активноста на наставникот значително е намалена (27,52%) но затоа пак рапидно се зголемува активноста на ученикот (36,80%). Вака моделираниот комуникациски чин е во функција на владеење на учениците со стекнатото знаење во насока на прецизност во изведувањето на одредена активност, користење термини, репродуцирање и примена на знаењето. Часовите за систематизација и повторување имаат за цел освежување и средување на знаењата на учениците во логички целини. Наставникот заедно со ученикот ги издвојува главните идеи, правила, принципи и закони кои се основа на систематизирањето

на знаењето. Тоа значи дека наставникот е организатор, водител, поттикнувач и насочувач на работата на ученикот. Тоа подразбира доминација на учениковата активност (38,03%).

5. Мултидимензионалноста на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот, во еден дел е изразена преку дидактичкото моделирање на наставниот процес. Дидактичкото моделирање на наставата е сложена постапка определена од самиот наставник. Во таа смисла, изборот на наставникот на наставни методи, средства и форми на работа кои се во функција на целта на часот има значајно влијание на моделот на комуникација со учениците. Во таа смисла заклучивме дека сосема оправдано е испитувањето на мислењата на наставниците. Анализата на податоците добиени во истражувањето упатува на сознанието дека наставникот секогаш ја најавува целта на часот. При тоа, предметните наставници во поголем процент секогаш ја најавуваат целта на часот на почетокот во однос на одделенските наставници. Во наставната работа доминираат вербалните методи а најмалку се застапени методот на пишување и методот на практична и лабораториска работа. Методот на разговор го носи приматот во работата на одделенските и предметни наставници. Споредувањето на податоците покажа дека одделенските наставници најчесто го користат методот на читање и работа со текст, додека предметните наставници методот на усно излагање. Во работата на наставниците доминира групната форма и тие се единствени во оценката во однос на ова прашање. Најмалку е застапена тандемската форма на работа. Наставните средства го моделираат

процесот на настава. Во таа смисла анализата на податоците покажа дека наставниците првенствено го користат учебникот и таблата и кредата, а најмалку аудио и видео касети и компјутерот. Со споредувањето на резултатите кои се во контекст на ова прашање, констатиравме дека одделенските наставници покрај учебникот користат енциклопедии, речници, карти, слики, модели, макети, што е сосема разбирливо затоа што сметаат дека методот на разговор и методот на читање и работа со текст, кои доминираат во нивната работа, бараат соодветни наставни средства. Од друга страна, предметните наставници сметаат дека покрај учебникот, најчесто ја користат кредата и таблата што кореспондира со доминантните наставни методи кај нив, методот на разговор и методот на усно излагање. Исто така според податоците, наставниците во најголем процент се вклучени во проекти кои се реализираат во нивните училишта. Тоа битно го определува нивниот став дека, наставата организирана по проекти овозможува двонасочна и недирективна комуникација во однос на класичната настава. Заклучивме дека, моделот на комуникација меѓу наставникот и ученикот битно е определен од дидактичкиот модел на наставата односно од разработениот систем на одбрани методи, облици, средства и техники на работа на наставникот.

6. Наставниците главно се единствени во мислењата во однос на обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата. Тие сметаат дека сфера на нивниот интерес е успехот во учењето односно напредувањето на ученикот во целина. Во однос на факторите кои го определуваат

позитивниот однос со ученикот, констатиравме низок степен на совпаѓање во оценката на одделенските и предметни наставници. Одделенските наставници ценат дека разбирањето и почитувањето на личноста на ученикот како и пријатниот и срдечен однос со него битно влијае на изградувањето позитивен однос со ученикот. Според оценката на предметните наставници, објективноста во оценувањето е примарен фактор кој го определува позитивниот однос со ученикот. Што се однесува до постапките на учениците кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот, наставниците од одделенска и предметна настава се блиски во оценката. Тие особено го нагласуваат некултурното однесување на ученикот како пцуење, лажење, дрскост и неподготвеноста за час во смисла на неносење прибор за работа, неизработена домашна работа. И покрај тоа, одделенските и предметни наставници се единствени во мислењето во однос на зачестеноста на нивното негативно однесување, формите низ кои го манифестираат своето негативно однесување, застапеност на мотивацијата односно зачестеноста на одделни форми на мотивирање. При тоа констатиравме дека:

-одделенските и предметни наставници се единствени во мислењето за зачестеноста на нивното негативно однесување. Во најголем процент (45%) сметаат дека не постои негативно однесување на наставниците ;

-а доколку постои, во најголем процент (28,33%) го манифестираат со лутење и викање и упатување критички

забелешки (26,67%).Најмалку употребуваат грди зборови (5,00%) и применуваат физички казни (6,67%);

-одделенските и предметни наставници во најголем процент секогаш ги мотивираат учениците.Сосема мал процент од нив сметаат дека никогаш не се случило да не применат одредено средство за мотивирање;

- значењето на мотивацискиот фактор во комуникацијата со учениците се потврди со фактот што најголем процент од одделенските и предметни наставници секогаш употребуваат искази со кои ги мотивираат учениците во смисла на бодрење, храбрење, јавно пофалување, информација за точноста на одговорот. При тоа констатиравме дека во најголем процент ги информираат за точноста на одговорот (95%), во нешто помал процент (91,66%) ги бодрат и храбрат а во 76,66% наставниците јавно ги пофалуваат учениците. Што се однесува до видот на повратната информација, утврдивме дека кај 61,66% од наставниците таа е иста за сите ученици а во најмал процент различна. Исто така одделенските и предметни наставници имаат истоветно мислење за начинот на кој ги бодрат и храбрат учениците. Во најголем процент тоа го прават вербално. Иако во многу мал број наставниците употребуваат одредени форма на невербално поттикнување, најчесто климаат со глава во знак на согласност и одобрување, упатуваат насмевка односно покажуваат знаци на ведрина на лицето;

-одделенските и предметни наставници имаат поделено мислење во врска со тоа колку често ги навредуваат учениците. Така

најголем процент од одделенските наставници сметаат дека не се случува тие да навредат ученик. Додека пак најголем процент од предметните наставници ретко ги навредуваат учениците. Од аспект на видот на навредата, наставниците се единствени во мислењето. Во ист процент вербално ги навредуваат учениците, додека невербалната навреда е застапена кај поголем процент од одделенските наставници во однос на предметните. За видот на вербалната односно невербалната навреда, наставниците од одделенска и предметна настава се единствени во оценката. Исто така утврдивме единственост во оценката во однос на зачестеноста и видот на телесните казни. Имено, одделенските и предметни наставници во најголем процент (86,66%) не применуваат телесни казни. Наставниците во 13,34% често односно ретко ги казнуваат учениците при што најмногу ги удираат по глава а помалку по грб, помалку ги тегнат за уво или за коса;

-одделенските и предметни наставници имаат поделено мислење во однос на особините кои учениците најмногу ги ценат кај нив. Констатиравме дека одделенските наставници највисоко го рангираат топлиот и пријатен однос со учениците, нивната помош во учењето и објективноста во оценувањето. Јасно и интересно излагање, помош во учењето и разбирање за учениците се особини кои учениците најмногу ги ценат кај наставникот, сметаат предметните наставници.

-од податоците во ова истражување произлегува дека одделенските и предметни наставници се единствени во

мислењето во поглед на определување на карактеристиките на добриот наставник. Добриот наставник се карактеризира со стручна подготовка, објективност во оценувањето, комуникативност, толерантност, духовитост, ведрина. Добриот наставник е наставник кој ги почитува учениците и има разбирање со нив, сметаат наставниците.

7. Со анализата на податоците, констатиравме поделеност во мислењата на учениците во однос на обликот и содржината на нивната комуникација комуникација со наставникот во наставата.

Споредувањето на резултатите упатува на сознанијата дека:

-учениците најмногу го ценат односот на наставникот кон нив. Односот на топлина, пријателство, разбирање и помош од наставникот го моделира комуникацискиот чин во наставата. Овие особини на наставникот, кои учениците најмногу ги ценат, го определуваат позитивниот однос на релација наставник-ученик; -иако учениците од четврто одделение и учениците од осмо одделение покажуваат висок степен на корелација во оценката на особините на наставникот кои најмногу ги ценат, сепак различно го ценат интересните сфери на наставникот. Имено констатиравме статистички значајни разлики во мислењето на учениците од четврто и осмо одделение во однос на тоа што најмногу ги интересира наставниците. По голем процент од учениците од четврто одделение сметаат дека наставниците посебно ги интересира успехот во учењето, потоа дисциплината во паралелката, додека помалку личните проблеми на учениците. Наставниците, пред сè се интересираат за дисциплината во

паралелката, е констатацијата која се однесува на мислењето на учениците од осмо одделение. Не е мал процентот на осмоодделенците кои сметаат дека наставниците не ги интересира ништо посебно. Разликите во мислењата на учениците се евидентни на што влијае постигнатиот успех во учењето. Учениците кои постигнале одличен односно многу добар успех сметаат дека позитивниот однос со наставникот е определен од разбирањето за ученикот од страна на наставникот и почитување на неговата личност, објективноста во оценувањето и помошта во учењето. За учениците кои постигнуваат добар односно доволен успех, дисциплината во паралелката, помошта во учењето од наставникот и неговиот пријатен и срдечен однос со учениците, го определува позитивниот однос меѓу наставникот и ученикот.

-учениците немаат единствени мислења во однос на нивните постапки кои доведуваат до негативно однесување на наставникот. За учениците од четврто одделение, невниманието на часот е основна причина за негативно однесување на наставникот. Додека за учениците од осмо одделение зборувањето и смеењето на часот е основна причина за негативно однесување на наставникот. разлики во оценката на нивните постапки утврдивме и во однос на успехот кој го постигнуваат во учењето. Така, неподготвеноста за час е најмала причина за негативно однесување на наставникот е мислењето на учениците кои постигнуваат одличен односно многу добар успех. Од друга страна, учениците кои постигнуваат добар односно доволен успех сметаат дека некултурното однесување е најмала причина за негативното однесување на наставникот.

-учениците имаат поделено мислење во однос на застапеноста на негативното однесување на наставникот и формите со кои го изразуваат негативното однесување како и во однос на тоа како тие реагираат. Разликите се резултат на возраста на учениците и постигнатиот успех во учењето. Учениците од четврто одделение сметаат дека не постои негативно однесување на наставниците, а доколку постои тоа е ретко (31,75%). Иако за поголем процент од осмоодделенците не постои негативно однесување на наставникот, во приближно ист процент од нив ценат дека наставниците сепак се однесуваат негативно и тоа често за 15,00% од учениците, а за 17,81% ретко. Што се однесува до формите на негативното однесување, поголем процент од осмоодделенците во однос на четвртоодделенците сметаат дека тогаш наставникот се лути и вика и упатува грди зборови и критички забелешки. Од друга страна учениците од четврто одделение во поголем процент во однос на учениците од осмо одделение сметаат дека своето негативно однесување на наставникот го изразува со употреба на иронични зборови и примена на физички казни. Учениците кои постигнуваат одличен успех во поголем процент сметаат дека наставникот употребува грди зборови. Со ова мислење не се сложуваат учениците со добар успех и сметаат дека наставникот најчесто своето негативно однесување го изразува со лутење и викање. Во поголем процент учениците со одличен успех во однос на процентот на ученици со добар успех, наставниците со примената на физички казни го изразуваат своето негативно однесување. Учениците различно реагираат на негативниот однос

на наставникот, четвртоодделенците во поголем процент ги информираат родителите додека осмоодделенците за негативниот однос на наставникот реагираат во себе;

-учениците имаат поделени мислења во однос на застапеноста на средствата за поттикнување за комуникација како бодреење и храбрееење, јавна пофалба и информација за точноста на одговорот. Двојно поголем е бројот на учениците од четврто одделение кои сметаат дека наставниците секогаш ги мотивираат за комуникација во однос на учениците од осмо одделение. Поделеност во мислењата констатиравме кај учениците од осмо одделение, па 40,63% сметаат дека наставникот секогаш ги мотивира а дури 55,62% понекогаш. Учениците се поделени во мислењата и во однос на видот на повратната информација. За повеќе од половината ученици од четврто одделение, повратната информација е иста за сите учениците додека 55% од осмоодделенците сметаат дека повратната информација е различна. Од аспект на формите на невербалното поттикнување од страна на наставникот, учениците немаат истоветно мислење. Насмевката на лицето и допирот по рамо се форми кои наставникот најчесто ги применува, сметаат учениците од четврто одделение. Осмоодделенците имаат мислење дека наставникот најчесто ги поттикнува со климање на глава во знак на согласност и со ведар на лик;

-учениците имаат поделено мислење во однос на застапеноста на навредата од страна на наставникот. Учениците од четврто одделение во значајно поголем процент сметаат дека наставникот

ретко ги навредува учениците. Осмоодделенците во однос на четвртоодделенците во значително поголем процент, сметаат дека наставникот често ги навредува. Што се однесува до видот на невербалната навреда, податоците укажуваат на ниска корелација на оценката на учениците од четврто и осмо одделение. Во однос на успехот во учењето, меѓу учениците со одличен успех и учениците со добар успех постои висока корелација во оценката. Висок е степенот на корелација во оценката кај учениците од четврто и осмо одделение во однос на видот на вербалната навреда. Во таа смисла сметаат дека доминираат навредливите зборови. За видот на вербалната навреда, учениците во однос на успехот имаат поделено мислење. Имено, учениците со добар успех сметаат дека наставникот најчесто ги навредува со зборови-клетви. Учениците имаат поделени мислења и во однос на зачестеноста на телесните казни, но затоа пак се единствени во мислењата во однос на видот на казната. Во таа смисла, сметаат дека наставникот најчесто ги тегне за коса;

-успехот во учењето и возраста на учениците ги определуваат нивните чувства кон наставникот. Така кај учениците од четврто одделение доминира чувството на љубов кон наставникот а кај учениците од осмо одделение чувството на симпатија и наклонетост. Од друга страна, учениците кои постигнуваат одличен успех, во најголем број случаи со почит и воодушевување се однесуваат кон наставниците, а кај учениците кои постигнуваат добар успех доминира чувството на омраза;

- утврдивме единственост во мислењата на учениците во однос на тоа како го замислуваат добриот наставник при што ги наведуваат следниве карактеристики: соработка, љубезност, пријатност, ведро расположение.

8. Родителите имаат истоветно мислење по прашањето за обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата. Кај наставниците најмногу ги ценат особините кои се однесуваат на разбирање за учениците и јасното и интересно излагање. Тие сметаат дека наставниците посебно ги интересира успехот на ученикот во учењето и дисциплината во паралелката. Единствени во оценката на факторите кои го определуваат позитивниот однос наставник-ученик, родителите го нагласуваат пријатниот и срдечен однос на наставникот со ученикот, неговото излагање и објективноста во оценувањето. Исто така констатиравме единственост во мислењата на родителите во однос на постапките на учениците кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот. Тие посебно го акцентираат невниманието на часот, зборувањето и смеањето на часот. Иако родителите на учениците од четврто одделение во речиси двојно поголем број го негираат постоењето на негативно однесување на наставникот во однос на мислењето на родителите на учениците од осмо одделение, сепак се единствени во мислењето за застапеноста и видот на навредата. Родителите во најголем број немаат информации за тоа колку често наставникот ги навредува учениците. Меѓутоа сметаат дека најчесто ги навредува невербално, со ироничен поглед.

Поделеност во мислењето утврдивме во однос на реакцијата на родителите на навредата упатена од наставникот од една страна и во однос на тоа што чувствуваат нивните деца кон наставниците. Од тој аспект, родителите на учениците од четврто одделение во најголем процент, проблемот го решаваат во семејството. За разлика од нив, родителите на учениците од осмо одделение, проблемот го решаваат директно со наставникот. Чувство на љубов имаат четвртоодделенците, сметаат нивните родители. Според мислењето на родителите на учениците од осмо одделение, нивните деца чувствуваат почит и воодушевеност кон наставниците. Но, затоа пак се единствени во мислењата и добриот наставник го определуваат како добар познавача на содржината што ја предава, соработник. Родителите сметаат дека добриот наставник е комуникативен и отворен за соработка со учениците. Добриот наставник е љубезен и ведар, но и објективен во оценувањето.

9. Од споредувањето на добиените податоци кои се однесуваат на ставовите и мислењата на наставниците, учениците и нивните родители во однос на прашањето за обликот и содржината на комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во наставата, произлегоа следниве сознанија:

-особините кои најмногу ги ценат кај наставниците се разбирање за ученикот, пријатен однос на наставникот со нив и излагање на градивото;

-наставниците, учениците и родителите имаат поделено мислење во однос на тоа што најмногу ги интересира наставниците.

Наставниците ценат дека најмногу ги интересира напредувањето на ученикот во целина. За разлика од нив, за учениците и нивните родители тоа е дисциплината во паралелката;

-поделени се мислењата во однос на факторите кои ги определуваат позитивниот однос наставник-ученик. За наставниците и родителите, примарен фактор е дисциплината во паралелката а за учениците-разбирањето и почитувањето на личноста на ученикот;

-постои статистички значајна разлика во мислењата на наставниците од една страна и учениците и нивните родители од друга страна во однос на постапките на учениците кои го поттикнуваат негативното однесување на наставникот. За учениците и родителите, основна причина е невниманието на часот а за наставниците,неподготвеноста за час;

-наставниците и учениците имаат истоветно мислење за застапеноста на негативното однесување на наставникот, додека родителите имаат различно мислење што се должи на фактот дека родителите не се доволно информирани;

-наставниците често ги мотивираат учениците и ги информираат за точноста на одговорот, е мислењето на наставниците и учениците. Статистички значајни разлики се јавуваат во однос на негативните мотивирачки средства.Наставниците и учениците се на мислење дека наставникот никогаш не го навредува ученикот, додека родителите покажуваат доследност во мислењата и сметаат дека поради неинформираност не знаат за зачестеноста на навредата од страна на наставникот;

-учениците и родителите во целост се согласуваат дека учениците во најголем процент со почит и воодушевеност се однесуваат кон своите наставници (32,52%), во нешто помал процент (28,84%) чувствуваат симпатија а во најмал процент (8,22%) страв;

-наставниците, учениците и родителите имаат единствена слика за тоа то претставува добар наставник. Тие во целост се согласни дека стручната подготовка, објективноста во оценувањето, помоќ во учењето, односот на топлина и разбирање се одлики на добар наставник.

10. Наставниците се единствени во мислењето во однос на обликот и содржината на нивната комуникација со родителите. Кај нив доминира мислењето дека родителите најчесто комуницираат кога има потреба за тоа. Како причина за нивната комуникација, наставниците го нагласуваат успехот во учењето. Од аспект на создавање услови за единство во влијанието на воспитните фактори-наставници и родители, мислењето на одделенските и предметни наставници се совпаѓа и се движи во два правци. Првиот правец го означува повременото присуство на ученикот на закажаните родителски средби. Вториот правец се движи кон директно вклучување на родителите во наставниот процес што се обезбедува со нивно присуство на отворен час во паралелката во која учи нивното дете. Во таа смисла наставниците едногласно потврдија дека родителите понекогаш ја прифаќаат нивната покана. Одреден степен на поделеност во мислењата, наставниците покажаа од аспект на можностите што ги нуди отворениот час за родителите. За одделенските наставници, отворениот час

претставува можност за подобро запознавање на родителот со неговото дете. Предметните наставници во отворениот час гледаат можност на родителот да формира целосна претстава за наставната комуникација меѓу наставникот и ученикот.

11. Од аспект на мислењето на родителите за обликот и содржината на комуникацијата со наставниците, сознанијата говорат дека:

-родителите поточно родителите на учениците од четврто одделение во поголем процент често комуницираат со наставниците во однос на родителите на учениците од осмо одделение;

-најчеста причина за комуникацијата кај родителите на учениците од четврто одделение е успехот во учењето. За разлика од нив, родителите на учениците од осмо одделение најчесто комуницираат кога се случил некој непријатен настан во училиштето;

-родителите на учениците од четврто одделение во значително поголем процент секогаш присуствуваат на закажаните родителски средби во однос на родителите на учениците од осмо одделение;

-родителите немаат поделени мислења во однос на присуството на учениците на заедничките родителски средби. Тие во речиси ист процент сметаат дека потребно е учениците понекогаш да присуствуваат на родителските средби;

- родителите на учениците од четврто одделение во поголем број сметаат дека наставниците секогаш ги повикуваат да

присуствуваат на отворен час во паралелката во која учи нивното дете. За разлика од нив, родителите на учениците од осмо одделение во поголем број сметаат дека никогаш не присуствувале поради фактот што никогаш не биле поканети; отворениот час во паралелката во која учи нивното дете, за родителите претставува можност подобро да го запознаат своето дете како и да создадат вистинска слика за наставата.

12. Наставниците и родителите имаат поделени мислења за обликот и содржината на нивната меѓусебна комуникација. Констатациите се однесуваат на следното:

-родителите во поголем процент во однос на наставниците сметаат дека нивната комуникација се остварува кога има потреба;

-комуникацијата најчесто е поттикната од слабиот успех на учениците сметаат на наставниците. Родителите пак ако основна причина го наведуваат отсуството на ученикот од час;

-родителите и наставниците имаат единствени мислења во однос на присуството на ученикот на закажаните родителски средби. Тие сметаат дека понекогаш и учениците треба да присуствуваат на родителските средби;

-постојат разлики во мислењето во однос на тоа колку често родителите се повикани да присуствуваат на отворен час во паралелката во која учи нивното дете. Наставниците во најголем процент сметаат дека секогаш ги повикуваат родителите. Додека родителите во најголем процент сметаат дека никогаш не биле повикани;

-понекогаш родителите ја прифаќаат поканата, ценат наставниците. Родителите го мислат спротивното и сметаат дека никогаш не присуствувале;

-наставниците и родителите се единствени во оценката на можностите што ги нуди отворениот час како форма на комуникација меѓу нив. При тоа истакнуваат дека отворениот час претставува можност родителот првенствено подобро да го запознае своето дете како дел од одделенската заедница од една страна. Од друга страна му овозможува на родителот да формира вистинска претстава за наставната комуникација меѓу наставникот и ученикот, со што сликата за наставникот и комуникацијата на релација наставник-ученик ќе биде потполна и реална.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abinum, J. (1977): "Teaching and personal relationships", Educational theory, Vol. 27, No. 4
2. Адамческа Снежана, Ученикот и демократските промени во училиштето во Општествено-демократските промени и нивното влијание во сферата на воспитанието и образованието, Просветно дело, Скопје 1992 год.
3. Адамческа Снежана, Некои педагошки проблеми и демократските промени во училиштето во зборникот Современите тенденции во воспитанието и образованието и нивното влијание врз поставувањето на нова платформа, Просветно дело, Скопје 1992
4. Адамческа Снежана, Активна настава, ЛЕГИС, Скопје 1996.
5. Андреев М. Чурукова Ц. Тодорова Д. Дидактика, УИ „Неофит Рилски“ Благоевград, 2000.
6. Babić Veljko, Pedagoški aspekti razvijanja međuljudskih odnosa osnovne škole, Pedagogija, Beograd 1981, br. 3-4.
7. Bakovljević Milan, Didaktika, Naučna knjiga, Beograd 1992.
8. Bakovljević Milan, Statistika u pedagoškim istraživanjima, Naučna knjiga, Beograd 1995.
9. Bandur Veljko, Učenik u nastavnom procesu, Veselin Masleša, Sarajevo 1985.
10. Bandur Veljko, Potrebi i mogućnosti učestvovanja učenika u vaspitnom procesu во зборникот Nastava u savremenoj školi, Školske novine, Zagreb 1987
11. Bežen A. - Jelavić F. - Kujundić H. - Pletenac V. Osnove didaktike, Školske novine, Zagreb 1991
12. Bezić Krešimir, Tehničko- tehnološke determinante transformacije nastavničke funkcije, Pedagogija, Beograd 1981, br. 3-4.
13. Bezić Krešimir, Odnosi među ljudima u procesu odgoja, Pedagoški rad, Zagreb 1982, br. 3-4.
14. Belaj-Bračevac Nada, Oblici samostalnog rada učenika u nastavi Zavod za unapređivanja osnovnog obrazovanja, Osijek 1971.
15. Bellack, A.A., Hyman, R.T., The Language of the Classroom, Teachers College Press, New York 1966
16. Белова Марија, Теоретични основи на възпитанието, Вџа Словџна, ЖГ, Софија 1997
17. Bidl J. Brus – Elina J. Viliam, Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika, Svjetlost, Sarajevo 1972
18. Биџков Георџи - Краевски Володар, Методологија и методи на педагогическите излџдания УИ „Св. Климент Охридски“, Софија 1999
19. Biondić Ivan, Učitelj po mjeri učenika, Pedagoški rad, Zagreb 1988, br. 4.
20. Bognar Ladislav, Aktivnost učenika u nastavnom procesu, Pogledi i iskustva u odgoju i obrazovanju, Zagreb 1975-76, br. 4.
21. Bognar L., - Matijević M., Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1993.
22. Božanović - Šaranović Nadežda, Teorijske osnove saznanja u nastavi, Prosveta, Beograd 1989
23. Brajša P. - Vučetić M. Osnovni elementi interpersonalne komunikologije, fakultet organizacije i informacije, Varaždin 1990.
24. Brajša Pavao, Sedam tajni uspešne škole, Školske novine .Zagreb 1995

25. Bratanić Marija, Empatija-ključ uzajmnoг razumevanjaа nastavnika i učenika, Pedagoški rad, Zagreb 1985, br.7-8
26. Братанић Марија, Однос наставник - ученик, Воспитање и образовање, Титоград 1987, бр.2.
27. Bratanić Marija, Stavovi nastavnika i uspostavljanje interakcije s učenicima, зборникот Nastava u suvremenoj školi, Školske novine, Zagreb 1987
28. Bratanić Marija, Mikropedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1993
29. Bratanić Marija, Susreti u nastavi, Školska knjiga, Zagreb 1997
30. Brković Aleksa, Promene ličnosti učenika pod uticajem tranijeg doživljavanja uspeha ili neuspeha во Zbornik 11 Instituta za pedagoška istraživanja, Naučna knjiga, Beograd 1978.
31. Bruner Džerom, Proces obrazovanja, Pedagogija, Beograd 1976, br. 2-3.
32. Bruner Džerom, Ponovni susret sa procesom obrazovanja, Pedagogija, Beograd 1976, br. 4.
33. Bruner S.J., Toward a Theory of Instruction, Harvard University Press Cambridge, 1967
34. Буркарт Роланд, Наука за комуникацијата, ПИК, Велико Търново 2000
35. Vasić Smiljka, Kultura govorne komunikacije, Prosveta, Beograd 1990
36. Vasić Smiljka, Vestina govorenja, PA za obrazovanje učitelja, Beograd 1991
37. Виготски Лев, Говор и мислење, Просветно дело Скопје 1988
38. Vilotijević Mladen, Vrednovanje pedagoškog rada škole, Naučna knjiga, Beograd 1992
39. Вилотијевић Младен, Еволуције дидактичке ефикасности наставног часа, Центар за усавршавање руководилаца у образовању, Београд 1995
40. Вилотијевић Младен, Системско - теоријске основе наставног процеса, Учитељски факултет, Београд 1996
41. Вилотијевић Младен, Дидактика 2, Научна књига, Београд 1999
42. Вилотијевић Младен, Дидактика 3, Научна књига, Београд 1999
43. Војновски Н. Стојановски П., Програмирана настава и машини за програмирана настава, Киро Дандаро, Битола 1971
44. Вредновање и рејтинг основне школе, Учитељски факултет, Београд 1998.
45. Вуд Џорџ, Ефикасне школе, Центар за усовршавање руководилаца у образовање, Београд, 1996
46. Вујаклија Милан, Лексикон страних речи и израза, Просвета, Београд 1974
47. Вукасовић Радослав, Лик наставника у очима ученика разних узраста, Педагошки рад 1983 г. br.5-6
48. Vukelić - Bratanić Marija, Analiza interakcije između nastavnika i učenika, Pedagoški rad, Zagreb 1977, br. 3-4
49. Vučenov Nikola, Koraci ka suvremenoj nastavi, Učenju o udbeniku, Zavod za udbenike i nastavna sredstva, Beograd 1988
50. Gabelica Milivoj, Subjekti u novoj osnovnoj školi, Pedagoški rad, Zagreb 1988, br.4.
51. Gavrilović - Car Ivana, Motivi u učenju, I.P. RAD, Beograd 1965
52. Gazivoda Pavle, Nastavnik u savremenoj školi, Pedagogija, Beograd 2001 god.
53. Георгиевски П., Социологија на образованието, ГЕОМАН, Скопје 1996
54. Гювска В., Педагогическото общување, (комуникативно-знакови аспекти), Педагогика 6/2001 год., НИКС ПРИНТ, Софија
55. Glasser William, Kvalitetna škola, EDUCA, Zagreb 1994
56. Гордон Томас, Како бити успешан наставник, Креативни центар, Београд 1998

57. Gossen Chelsom Diane, Restatucija, Alinea, Zagreb 1994.
58. Gr. avtori, Pedagogija 2, Matica Hrvatska, Zagreb 1969.
59. Граорац И., Инструментално и комуникативно деловање као педагошки проблем, Педагогија 1975, бр.2.
60. Guillaume Paul, Psihologija, PKZ, Zagreb 1958.
61. Дамјановски Анатоли, Ученикот во наставата, Просветно дело, Скопје 1989.
62. Danilov A. M. - Jesipov P.B., Didaktika, Veselin Masleša, Sarajevo 1961.
63. Danilović Mir-eta, Savremena obrazovna tehnologija, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd 1996
64. Дедић Ђуро, Одбрана поглавља школске и породичне педагогије, Учительски факултет, Врање 1996
65. Димитрова Гинка, Педагогическото общување при възпитателня процес, Веда Словена - ЖГ, Софија 1996
66. Димитров Л. - Чернев С. - Атанасов Ж. - Бижгов Т., Теорија на воспитанието, Аскони, Софија 1994.
67. Димитров Никола, Родителите и учениците, ПЗМ Скопје, 1997
68. Džui Džon, Vaspitanje i demokratija, Obod Cetinje, 1967
69. Дјуи Џон, Педагогика и демократија, Београд 1960
70. Dotlić Ljubica - Gera Ibolja, Neki metodički postupci za razvijanje uspešne komunikacije, Pedagoška stvarnost, Novi Sad 1989, br. 5-6
71. Downie, R.S. (1971): Personal and impersonal relationship, Proceedings of the Philozophy of Education Society of Great Britain, Vol.5, No.2
72. Dumbović Ivan, Pedagoško pitanje nastave, Pedagoški rad, Zagreb 1976, br.9-10
73. Ђорђевић Јован, Како ученици основношколског узраста процењују особине својих наставника, Настава и васпитање, Београд 1969, бр. 3
74. Ѓинић Е., Nauka o komuniciranju, Savremena administracija, Beograd, 1978
75. Ѓорђевић Јован, Savremena nastava, Naučna knjiga, Beograd 1981
76. Ѓорђевић Ј. - Potkonjak N., Pedagogija, Naučna knjiga, Beograd 1985
77. Ѓорђевић Д. Душан, Pedagoška psihologija, Dečje novine, Gornji Milanovac, 1988
78. Ѓорђевић В. и Ј., Učenci o svojstvima nastavnika, Prosveta, Beograd 1988
79. Enciklopedijski rječnik pedagogije, Matica Hrvatska, Zagreb 1963
80. Erceg Vladimir, Problemi transformacije informacija i komunikacija u nastavi во зборникот Настава u suvremenoj školi, Školska novine, Zagreb 1987
81. ZBORNIK Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, 1979
82. Зборник Сазнање и настава, Институт за педагошка истраживања, Београд 1995
83. Зороски Никола, Наставникот и новите тенденции во системот на воспитувањето и образованието во зборникот Современите тенденции во воспитанието и нивното влијание врз поставувањето на нова платформа, Просветно дело, Скопје 1992
84. Институт за педагошка истраживања, Демократија васпитање личност, Институт за педагошка истраживања, Београд 1997
85. Iteljson B.L., O nekim osnovnim problemima teorije programiranja nastave, Pedagogija, Beograd 1964, br.2
86. Јакимов Слободан, Утицај неких вредносних ориентација на меѓуљудских односа и стваралаштво у васпитно образовним организацијама, Настава и васпитање, 1981

87. Јанакос Благоја, Современи теории за личноста, Еин-Соф, Скопје 1997
88. Јанковиќ Јосип, Саветовање недирективен пристап, Аlinea, Загреб 1997
89. Јелавиќ Филип, Ученик и настава и одгој, Зборник Одгој и образование на прагу 21 столјеће, PKZ, Загреб 1988
90. Јелавиќ Филип, Дидактичке основи наставе, Наклада Слaп, Јастребарско 1995
91. Јуул Јеспер, Ваши компетентно дете, Educa, Загреб 1996
92. Јунг Г. Карл, Човек и неговите симболи, Младост, Загреб 1973
93. Јунг Г. Карл, Психолошке расправе, Матика српска, Београд 1984
94. Кадунић Ениса, Однос мотивације и школско учење, Воспитање и образование, Титоград 1987, бр.2
95. Каћарос Саит, Увод и школску педагогију, Завод за уџбеници и наставне средства, Београд 1999
96. Квашчев Радивој, Некои воспитни проблеми основне школе, Настава и воспитње, Београд 1960, бр.9-10
97. Кларин В.М., Педагошката технологија во наставниот процес, ПЗМ, Скопје 1995
98. Клафки В., Шулиц В. и др., Дидактичке теории, Educa, Загреб 1994
99. Кнежевиќ Вујо, Структурне теории наставе, Просвета, Београд 1986
100. Кнежевиќ Вујо, Кибрнетичке основи структуре и функције повратне информације и настава, Научна књига, Београд 1973
101. Коменски А. Ј., Велика дидактика, Савез педагошких друштва Југославије, Београд 1954
102. Комљанец Н., Соодветноста на зачестеноста на повратната информација во нашите основни училишта, Образовни рефлексии, Скопје 2002, бр.1
103. Копровски Ј. - Петровски Б., Педагогија, Скопје 1985
104. Корај Кристина, Емоционален однос наставник - ученик во зборникот Одгој и образование на прагу XXI столјећа, PKZ, Загреб 1988
105. Костова Марија, Научно-технолошкиот развој и демократизацијата на воспитанието во Општествено-демократските промени и нивното влијание во сферата на воспитанието и образованието, Просветно дело, Скопје 1992
106. Крњајиќ Стеван, Значај интерперсоналних односа и настава, Зборник 16 Института за педагошка истражувања, Београд 1983
107. Крњајиќ Стеван, Деџа пријателства, Просвета, Београд 1990
108. Крњајиќ Стеван, О неким методолошким проблемима проучавања интерперсоналних односа во Зборник 25 Института за педагошка истражувања, Институт за педагошка истражувања, Београд 1993
109. Крњајиќ Стеван, Шта ученици очекују од својих наставника во Зборник 28 Института за педагошка истражувања, Институт за педагошка истражувања, Београд 1996
110. Крњајиќ Стеван, Настава како интерперсонален однос во Зборник 31 Института за педагошка истражувања, Институт за педагошка истражувања, Београд 1999
111. Крмета Љубомир, Педагогија, Научна књига, Београд 1977
112. Коцић Љубомир, Проблеми оцењивања исхода наставе у нашој школи, Настава и воспитanje, Београд 1986, бр.4-5
113. Кукучка Андреја, Наградување ученика, чланова ученичке задруге у Илок и планирање рада, Живот и школа, Осиек 1964, бр. 1-2

114. Кулић Драгица, Моледовање успешног наставника, Настава и васпитање, Београд 1987, бр. 1-2
115. Kyriacou Chris, Temeljna nastavna umjeća, EDUCA, Zagreb 1997
116. Лазаревски Јаков, Основи на педагошката психологија, УП „Кирил и Методиј“, Скопје 1980
117. Лакета Новак, Меѓусобни односи ученика и наставника и савременој школи, Настава и васпитање, Београд 1985, бр. 5
118. Лакета Новак, Ставови ученика према понашању наставника и удаљеност ученика од наставника, Настава и васпитање, Београд 1987, бр. 1-2
119. Лакинска Камчева Благородна, Аспекти на демократизацијата на наставата во Општествено-демократските промени и нивното влијание во сферата на воспитанието и образованието, Просветно дело, Скопје 1992
120. Лакинска Камчева Благородна, Самостојната работа на ученикот во наставата, Даскал Камче, Кавадарци 1996.
121. Лалов Боян, Невербалната култура на субјекта в ерата на технологиите, Педагогика, Софија 2000.
122. Леонтьев А.А., Педагогическое общение, Москва 1978
123. Levitov D.N., Osnovi pedagoške psihologije, PKZ, Zagreb 1950
124. Лекић Д. Милоје, У односима измеѓу наставника и ученика, Нолит, Београд 1956
125. Лок Џон, Мисли о васпитању, Знање, Београд 1950
126. Люис Дейвид, Тайният език - магијата на успеха, Крџозор, Софија 2001
127. Макаренко С. А., Књига за родителџе, Веселин Маслеша, Сарајево 1956
128. Malić J. - Mužić V. Pedagogija, Školska knjiga, Zagreb 1986
129. Mandić Petar, Inovacije u nastavi, Svjetlost, Sarajevo 1987
130. Mandić P. - Gajanović N., Psihologija u službi učenja i nastave, Grafokomerc Tunjić, Lukovac 1991
131. Mandić - Ševkušić Slavica, Oblici verbalne komunikacije između učitelja i učenika во Zbornik 23, Instituta za pedagoška istraživanja, Prosveta, Beograd 1991
132. Маринковић Ј., Судиоништво у образовању и педагошка терорија, Образование и рад, 1979, бр. 6-7
133. Маргиновић Драган, Социјална клима на часу физичког васпитања, Иновације у настави, Београд 2000, бр. 2
134. Maslov H.A., Motivacija i ličnost, Nolit Beograd 1982
135. Mayer G., Kibernetika i nastavni proces, Školska knjiga, Zagreb 1968
136. Mililic A. Radoljub, Uslovi pojave racionalizacije, njen uticaj na ponašanje učenika i kretanje oddeljenke zajednice, Život i škola, Osijek 1963, бр. 5-6
137. Miličić Vjekoslav, Smisljeno učenje, Alinea, Zagreb 1996
138. Milošević, Šta misle savršeni učenici о svojim nastavnicima, Život i misla, Osijek 1964, бр. 9-10
139. Mitrović Darinka, Moderni tokovi komparativne pedagogije, Svjetlost, Sarajevo 1981
140. Moris D., Otkrivanje čovjeka kroz gestove i ponašanje, Izdavački zavod Jugoslavije, Beograd 1989
141. Mostrov Vladimir, Za potrebite od podobruvawe na kvalitetot na prašawata što nastavnicite im gi postavuvaat na učenicite, Образовни refleksii, Скопје 2000, бр. 2

142. Mudrik V. A. Občenie kak faktor vospitanie {kol'nikov, Pedagogika, Москва 1984
143. Mužić Vladimir, Programirana nastava, Školska knjiga, Zagreb 1969
144. Mužić Vladimir, Odgojno-obrazovna komunikacija 1946-1976-2006, Pedagoški rad, Zagreb 1976, br.9-10
145. Mužić Vladimir, Metodologija pedagoškog istraživanja, Svjetlost, Sarajevo 1986
146. Muminović Našim, Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi, DES, Sarajevo 2000
147. Мурати Целадин, За демократизацијата на образованието, Просветно дело, Скопје 1992 бр. 4
148. Mušanović Marko, Permanentno obnavljanje nastavnika, Izdavački centar, Rijeka 1988
149. Mušanović M. - Čandarlić J., Verbalno omalovažanje učenika - manifestacija jezične otuđenosti nastavnika, Napredak, Osijek 1991, br.2
150. Наход Милановић Слободанка, Стицање знање у настави и развој мишљења во Зборник Сазнање и настава, Институт за педагошка истраживања, Београд 1995
151. Nebregić Danilo, Metodika vaspitnog rada, Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad 1988
152. Neill Sean, Neverbalna komunikacija u razredu, Educa, Zagreb 1994
157. Николовски Томе, Основи на статистиката во психологијата, НИО „Студентски збор“, Скопје 1988
153. Нићковић Р., Преглед савремених психолошких теорија учења во Зборник 1, Институт за педагошка истраживања, Институт за педагошка истраживања, Београд 1967
154. Ničković R. - Prodanović T., Didaktika, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1988
155. Ogrizović Mihajlo, Šta učenici misle o nastavnikovu autoritetu, Pedagoški rad, Zagreb 1954, br. 1
156. Pavišić - Gašić Slobodanka, Uticaj nastavnikovih očekivanja na učenikovo postizanje uspeha Nastava u savremenoj školi, Školske novine, Zagreb 1987
157. Pavišić - Gašić Slobodanka, Kaznjavanje i dete, Prosveta, Beograd 1988
158. Palekčić Marko, Unutrašnja motivacija i školsko učenje, Svjetlost, Sarajevo 1985
159. Пантић Драго, Меѓуљудски односи у васпитно образовни организацијама и потреба нивових истраживања, Настава и васпитање, Београд 1981, бр.4
160. Pataki Stjepan, Opća pedagogija, PKZ, Zagreb 1953
161. Peašinović Ranka, Metode odgojnog rada u nastavnoj praksi i pedagoškoj teoriji во зборникот Nastava u suvremenoj školi, Školske novine, Zagreb 1987
162. Педагошки речник 1 А-Н, Завод за издавање уџбеника СРС, Београд 1967
163. Педагошки речник 2 О-Ш, Завод за издавање уџбеника СРС, Београд 1967
164. Pedagoška enciklopedija 1, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1989
165. Pedagoška enciklopedija 2, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1989
166. Педагошки лексикон, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1996
167. Пеко - Grubišić Anđelka, Potreba novog položaja i uloge učenika u procesu komunikacije u nastavi во зборникот Odgoj i obrazovanje na pragu XXI stoljeća, PKZ, Zagreb 1988
168. Пеко Anđelka, Mogućnost mjerenja učiteljeve govorne djelatnosti во Vrednovanje obrazovnog procesa, Sveučiliste u Osijeku, Osijek 1996

169. Petz Boris, Osnovne statističke metode za nematematičare, SNL, Zagreb 1981
170. Пијаже Ж., Развој на интелегенцијата, Просветно дело, Скопје 1988
171. Poljak Vladimir, Didaktika, Školska knjiga, Zagreb 1991
172. Попоски Кири, Психолошки основи на современата настава, Просветно дело, Скопје 1997
173. Попоски Кири, Успешен наставник, Просветен работник, Скопје 1998.
174. Plavac Z. - Balak H., Nagrada i kazne u odgoju djeteta mlađe školske dobi, Život i Škola 3-2000
175. Pletenac Vladimir, Меѓусобни односи наставника и ученика u современом одгојно-образовном процесу, Pedagoški rad, Zagreb 1988, br. 1
176. Požarnik - Marentić Barica, Kvalitet interakcije nastavnik - učenici kao značajni faktor efikasnosti nastave во Zbornik 11 Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta, Beograd 1978
177. Pokrajšek Renata, Sociološki aspekti komunikacije u odgojnog procesu u Zborniku Odgoj i škola, Školske novine, Zagreb 1975
178. Pokrajšek Renata, Regulacijski koncept nastave, Školska knjiga, Zagreb 1984
179. Продановић Тихомир, Основи дидактике, Завод за издавање уџбеника, СРС, Београд 1968
180. Радовановић М. Радомир, Путеви рационализовања наставе, Меѓуопштински просветно-педагошки завод, Пожаревац 1969
181. Радовановић И., Понашање наставника као фактор социјалне климе у разреду во Вредновање и рејтинг основне школе, Учитељски факултет, Београд 1998
182. Radonjić Slavoljub, Psihologija učenja (knjiga prva), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1992
183. Рамчиловић Авдулах, Односи измеѓу ученика и наставника од одреднице васпитно - образовног процеса, Настава и васпитање, Београд 1987, бр. 1-2
184. Ranogajac Josip, Što učenike najviše smeta, a što im se najviše sviđa kod nastavnika, Pedagoški rad, Zagreb 1967, br. 9 i 10
185. Ратковић М., Интеракције ученик-наставник-родител, Директор школе, Београд 2001, бр. 1
186. Ratković Branko, Neke misli o kvaliteti nastave i uspjeha osnovne škole uopće, Život i škola, Osijek 1964, br. 9-10
187. Рот Никола, Психологија личности, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд 1971
188. Рот Никола, Знакови и значење, НОЛИТ, Београд 1982
189. Rot Nikola, Opšta psihologija, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1990
190. Rot Nikola, Osnovi socijalne psihologije, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1994
191. Reardon K.K., Interpersonalna komunikacija, Alinea, Zagreb 1998
192. Reljan Božo, Motivacija za rad i učenje u klasičnoj i programiranoj nastavi во Zbornik 11 Instituta za pedagoška istraživanja, Prosveta, Beograd 1978
193. Ристевска Слободанка, Односот на наставникот кон личноста на ученикот, ПЗМ, Скопје 1998
194. Rosić V. Odgajatelj i odgojni rad, Linija, Rijeka 1991
195. Rodžers K., Kako postati ličnost, Nolit, Beograd 1986

196. Sarivan Ligia, Developing communication skills at primary level bo Towards a modern learner-central curriculum of internacional, UNICEF, Belgrade 1995
197. Skiner F.B., Nauka i ljudsko ponašanje , OBOD, Cetinje 1969
198. Skok Pavao, Učenik u savremenoj nastavi, Pedagoški servis, Lučko 1997
199. Спасеновић В., Мирков С., Лалић Н., Учење у процесу наставе во Зборник 32, Институт за педагошка истраживања, Београд 2000
200. Spariosu Trailo, Vaspitna komunikacija u nastavi, Zbornik 11, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd 1978
201. Стаматов Румен, Общуването с другия, "Сема 2001", Пловдив 1998
202. Stanič Nada, Potsticanje učenika na učenje, Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd 1965
203. Стефанова Маријана, Дидактическо общуване, Булвест 2000, Софија 1999
204. Стефановиќ Борислав, Учење и помнење, Педагошко друштво на НРМ, Скопје 1953
205. Стефановић Борислав, Педагошка психологија, Научна књига, Београд 1956
206. Стефановић Марко, Педагошке основе дидактичке комуникације са аспекта поливалентне примене социолошких облика наставног рада, Настава и васпитање, Београд 1986, бр. 4-5
207. Стојанов Стојан, Прашањата на наставникот во наставата и активирањето на учениците, Просветно дело, Скопје 1987, бр. 3-4
208. Стојковић Б. Андрија, Како ђеш постићи успех у школи, НОЛИТ, Београд 1956
209. Теодосиќ Радован, Општа педагогија 2, ИП Просветно дело, Скопје 1953
210. Теодосић Радован, Педагогика, Завод за издавање учебника, Сарајево 1963
211. Todorović Aleksandar, Teorija o masovnim komunikacijama, Zenit, Beograd 1995
212. Томашев Никола, Неки аспекти радне климе у васпитно- образовним организацијама, Настава и васпитање, Београд 1981 бр. 4
213. Тофовиќ Марија, Субјектите на наставата-фактори за демократизирање на воспитанието во Општествено - демократските промени и нивното влијание во сферата на воспитанието и образованието, Просветно дело, Скопје 1992
214. Трајкова / Стаменкова Верица, Социјалната интеракција во наставно-воспитната ситуација во Општествено - демократските промени и нивното влијание во сферата на воспитанието и образованието, Просветно дело. Скопје 1992
215. Трајкова / Стаменкова Верица, Психологија, УП Кирил и Методиј, Скопје 1995
216. Trstenjak Davorin, O odgoju djece, nagradama i kaznama, PKZ, Zagreb 1951
217. Ќамилова Тофовиќ Марија, Уметничката литература и педагошките чувства, МЕТАФОРУМ, Скопје 1994
218. Filipović Nikola, Didaktika 1, Svjetlost, Sarajevo 1984
219. Filipović Nikola, Didaktika 2, Svjetlost, Sarajevo 1988
220. Flanders A.N., Neki odnosi između nastavničkog uticaja učenickih stavova i uspjeha во Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika, Svjetlost, Sarajevo 1972
221. Fulgosi Ante, Psihologija ličnosti, Školska knjiga, Zagreb 1990
222. Furlan Ivan, Moderna nastava i intenzivnije učenje, Školska knjiga Zagreb 1966
223. Furlan Ivan, Učenje kao kumunikacija, PKZ, Zagreb 1967
224. Hancock A., Communication, Heinemann Educational Books, London, 1971

225. Цветановиќ Владимир, Питања у интерактивном комуницирању, Директор школе, Београд 2001 br. 1
226. Цветкова Јоана, Мотивациона и когнитивна регулација на учењето, ЛИК, Софија 2001
227. Цветковиќ Родољуб, Остваривање комуникације у процесу наставе и учења, Наставе и васпитање, Београд 1987, бр. 1-2
228. Colin J. March, Kurikulum, temeljni pojmovi, Educa, Zagreb 1994
229. Шевкушиќ Славица, Улога вршњачке интеракције у когнитивном развоју ученика во Зборник 30, Институт за педагошка истраживања, Београд 1998
230. Шевкушиќ Славица, Социјални односи у школи во Зборник 32, Институт за педагошка истраживања, Београд 2000
231. Šimleša Pero, Didaktika, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb 1967
232. Šimleša Pero, Pedagogija, PKZ, Zagreb 1973
233. Šooš Edita, Problemi demokratičnosti - autoritarnosti u odnosima nastavnika i učenika во зборникот Nastava u suvremenoj školi, Školske novine, Zagreb 1987
234. Špoljar Kornelija, Odnos nastavnik učenik u suvremenoj nastavi во Nastava u suvremenoj školi, Školske novine, Zagreb 1987
235. Špoljar Kornelija, Odgoj na interakcija i realizacija odgojnih ciljeva u pedagoškim ustanovama odgoj i obrazovanja na pragu 21 stoljeća. PKZ, Zagreb 1978
- www.colorado.edu/communication/meta-discourses/theory/latin.htm
- www.upublish.com/books/leydesdorff.htm
- [http:// users.fmg.uva.nl.htm](http://users.fmg.uva.nl.htm)
- [http:// users.fmg.uva.nl/leydesdorff/montreal.htm](http://users.fmg.uva.nl/leydesdorff/montreal.htm)
- [http:// informationr.net/ir/reviews/revs055.htm](http://informationr.net/ir/reviews/revs055.htm)
- www.colorado.edu/communication/meta-discourses/Theory/carey.htm
- <http://cm.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/paper.html>
- [http:// informationr.net/ir/6-2/paper98.html](http://informationr.net/ir/6-2/paper98.html)
- www.uni-leipzig.de/~fkv/projecte/p2e.html
- <http://www.scre.ac.uk/summary/rr93.html>
- [www.stud.fernuni-hagen_de.htm](http://www.stud.fernuni-hagen.de.htm)
- <http://www.wedu.oulu.fi-okl.htm>

П Р И Л О З И

ПРИЛОГ 1

Фландерсови категории за анализа на вербална комуникација

реден број	Облик на комуникација
	РЕАКЦИЈА НА НАСТАВНИКОТ
1	Емотивен однос на наставникот
2	Пофалба и храбрење
3	Прифаќање на идеите на ученикот
	ИНИЦИЈАТИВА НА НАСТАВНИКОТ
4	Поставува прашања
5	Предавање
6	Насочување, давање упатства
7	Критика
	РЕАКЦИЈА НА УЧЕНИКОТ
8	Одговор на прашањата
	ИНИЦИЈАТИВА НА УЧЕНИКОТ
9	Поставува прашања, предлага
10	ТИШИНА, ЦАГОР

ПРИЛОГ 2

ПРАШАЛНИК ЗА НАСТАВНИЦИ

Упатство

Во овој прашалник ќе најдете на мислења искажани во облик на претпоставки или тврдења кои се однесуваат на Вас и Вашата комуникација со учениците. Прочитајте ги внимателно и проценете во колкава мера Вашето мислење се совпаѓа со мислењата искажани во прашалникот.

Прашалникот содржи повеќе прашања од различни видови. Тие се групирани во три групи. Првата група се однесува на начинот на кој ја организирате наставата. На некои од нив треба да изберете еден одговор, односно оној кој се совпаѓа со Вашето мислење. На другите треба да оцените со оцена од 1 до 5 така што цифрата 5 има највисока вредност, впрочем како училишната оценка, при што ја заокружувате цифрата која се совпаѓа со Вашето мислење. Втората група на прашања се однесува на Вашата комуникација со учениците. Начинот на одговарање е ист како во претходната група, освен дваесетшестото прашање кое е од отворен тип и на кое одговарате со неколку зборови или реченици. Третата група прашања ги опфаќа последните шест и се однесува на Вашата комуникација со родителите. Начинот на одговарање е ист како во претходните две групи прашања.

Прашалникот е анонимен! Вашите искрени одговори ќе придонесат во објективноста на истражувањето.

ОПШТИ ПОДАТОЦИ

1. Основно училиште
2. Место
3. Одделение во кое изведувате настава
4. Предмет кој го предавате

ПРАШАЊА

I. Организација на наставата

1. На почетокот на часот ја најавувате целта:
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
 - а) секогаш
 - б) понекогаш
 - в) никогаш

2. Кои наставни методи најчесто ги применувате на часот?

(Одберете четири кои најчесто ги применувате)

- а) метод на усно излагање
- б) метод на разговор
- в) метод на демонстрација
- г) метод на практична и лабораториска работа
- д) метод на илустративна работа
- ѓ) метод на пишување
- е) метод на читање и работа со текст

3. Кои форми на работа доминираат во Вашата наставна работа

(Оценете со оценка од 1 до 4 при што цифрата 4 има највисока вредност)

- а) фронтална 1 2 3 4
- б) групна 1 2 3 4
- в) тандемска 1 2 3 4
- г) индивидуална 1 2 3 4

4. Кои наставни средства најчесто ги користите:

(Одберете 6 кои најчесто ги користите)

- а) учебникот 1 2 3 4 5
- б) радио и ТВ емисии 1 2 3 4 5
- в) енциклопедии и речници 1 2 3 4 5
- г) дијаслики и дијафилмови 1 2 3 4 5
- д) компјутер 1 2 3 4 5
- ѓ) детски и дневен печат 1 2 3 4 5
- е) карти, слики 1 2 3 4 5
- ж) аудио и видео касети 1 2 3 4 5
- з) модели и макети 1 2 3 4 5
- с) табла и креда 1 2 3 4 5
- и) нешто друго, _____ 1 2 3 4 5

5. Дали сте вклучени во еден од проектите кои се реализираат во вашето училиште?

(заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) Активна настава - интерактивно учење
- б) Преку читање и пишување до критичко мислење
- в) Чекор по чекор

6. Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот е двонасочна и недирективна во:

(заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) класична настава
- б) настава организирана по проекти

II. Комуникацијата меѓу Вас и учениците

7. Како наставник посебно Ве интересира :

(заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) успехот во учењето
- б) дисциплината
- в) личните проблеми на ученикот

- г)напредувањето на ученикот во целина
 д)ништо посебно
8. Според Ваше мислење, позитивниот однос наставник-ученик зависи од:
 (Заокружете ја оценката)
- | | |
|--|-----------|
| а)пријатниот и срдечниот однос со ученикот | 1 2 3 4 5 |
| б)разбирање и почитување на личноста на ученикот | 1 2 3 4 5 |
| в)јасно, интересно и убедливо излагање | 1 2 3 4 5 |
| г)објективност во оценувањето | 1 2 3 4 5 |
| д)дисциплината во одделението | 1 2 3 4 5 |
| ѓ)Вашата помош на ученикот во учењето | 1 2 3 4 5 |
- 9.Кои од наведените постапки на учениците Ве поттикнуваат на негативно однесување:
 (Заокружете ја оценката)
- | | |
|--|-----------|
| а)невнимателност на часот | 1 2 3 4 5 |
| б)зборување и смеење на часот | 1 2 3 4 5 |
| в)неподготвеност за час (како нередовно учење, неносење на прибор за работа, без изработена домашна работа) | 1 2 3 4 5 |
| г)некултурно однесување(како пцуење, лажење, дрскост, јадење на час, поткажување, оштетување на училишниот инвентар) | 1 2 3 4 5 |
10. Според Ваше мислење, негативно се однесувате:
 (заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а)често
 б)ретко
 в)не постои такво нешто
 г)не знам
11. Кога сте поттикнати од некоја непријатна случка:
 (Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а)се лутите и викате
 б)употребувате грди зборови
 в)упатувате критички забелешки
 г)употребувате иронични зборови
 д)применувате физички казни
 ѓ)никогаш не го правите тоа
12. Според Ваше мислење, учениците ги мотивирате:
 (Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а)секогаш
 б)понекогаш
 в)никогаш
13. Го бодрите и храбрите секој успешен чекор на ученикот:
 (Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а)секогаш
 б)понекогаш
 в)никогаш
14. Бодрењето и храбрењето најчесто го правите:
 (Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) вербално, со зборови
 б) невербално
 в) со задавање на задачи од повисок степен на тежина
 г) со задавање на задачи каде ученикот може да постигне успех
15. Јавно ги пофалувате успешните ученици:
 (Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
 а) секогаш
 б) понекогаш
 в) никогаш
16. Го информирате ученикот за точноста на одговорот:
 (Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
 а) секогаш
 б) понекогаш
 в) никогаш
17. Вашата повратна информација е:
 (Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
 а) иста за сите ученици
 б) различна
 в) индивидуална и јасна
18. Кога имате потреба да го охрабрите, без да зборувате, тогаш Вие:
 (Заокружете ја оценката)
 а) топло го допирате по рамо 1 2 3 4 5
 б) го галите по глава 1 2 3 4 5
 в) му упатувате насмевка 1 2 3 4 5
 г) имате ведар лик 1 2 3 4 5
 д) климате со главата во знак на согласност
 и одобрување 1 2 3 4 5
19. Дали Ви се случува да навредите ученик?
 (Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
 а) често
 б) ретко
 г) никогаш не се случило тоа
 д) не знам
20. Навредата ја упатувате:
 (Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
 а) вербално
 б) невербално
21. Најчесто го навредувате ученикот:
 (Заокружете ја оценката)
 а) со гестови 1 2 3 4 5
 б) со гримаси на лицето 1 2 3 4 5
 в) со ироничен поглед 1 2 3 4 5
 г) телесно го казнувате 1 2 3 4 5
22. Вие, навредата ја упатувате со:
 (Заокружете ја оценката)
 а) клетви 1 2 3 4 5
 б) закани и уцени 1 2 3 4 5

- в) навредливи зборови 1 2 3 4 5
23. Колку често применувате телесни казни?
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) често
б) ретко
в) никогаш не го правите тоа
24. Кога телесно ги казнувате учениците, најчесто:
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) ги удирате по глава:
б) ги удирате по грб
в) ги тегнете за уво
г) ги тегнете за коса
25. Според Ваше мислење, учениците кај наставниците најмногу ценат:
(Заокружете ја оценката)
- а) топлиот и пријатен однос со нив 1 2 3 4 5
б) Вашето разбирање за нив 1 2 3 4 5
в) јасно и интересно излагање 1 2 3 4 5
г) ведро расположение и духовитост 1 2 3 4 5
д) објективноста во оценувањето 1 2 3 4 5
ѓ) Вашата помош во учењето 1 2 3 4 5
26. Опишете го со неколку зборови добриот наставник!
- -----

III. Комуникацијата меѓу Вас и родителите

27. Колку често комуницирате со родителите
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) често
б) ретко
в) кога за тоа има потреба
г) не сте во контакт
28. Најчесто контактирате, кога:
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) ученикот има слаби оценки
б) ученикот отсуствува од час
в) ученикот имал непријатна случка во училиштето
29. Според Ваше мислење, на родителските средби задолжително треба да присуствуваат учениците:
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) секогаш
б) понекогаш
в) никогаш

30. Досега сте повикале родители да присуствуваат на отворен час:
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) секогаш
 - б) понекогаш
 - в) никогаш не сте повикале
 - г) не сте запознати со таква можност
31. Вашата покана за присуство на отворен час, родителите ја прифаќаат:
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) секогаш
 - б) понекогаш
 - в) никогаш
32. Според Ваше мислење, вакиот начин на комуникација за родителите претставува:
- (Заокружете ја оценката)
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| а) можност за подобро запознавање со Вас | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| б) можност подобро да го запознае своето дете | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| в) можност за родителот да добие целосна слика за наставата | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| г) можност за родителот да формира вистинска претстава за Вашата комуникација со учениците | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ви благодариме на помошта и соработката

ПРИЛОГ 3

ПРАШАЛНИК ЗА УЧЕНИЦИ

Упатство

Во овој прашалник ќе најдете на мислења искажани во облик на претпоставки или тврдења кои се однесуваат на наставникот и неговата комуникација. Прочитајте ги внимателно и проценете во колкава мера Вашето мислење се совпаѓа со мислењата искажани во прашалникот.

Прашалникот содржи повеќе прашања од различни видови. На некои од нив треба да изберете еден одговор, односно оној кој се совпаѓа со Вашето мислење. На другите треба да оцените со оцена од 1 до 5 така што цифрата 5 има највисока вредност, впрочем како училишната оценка, при што ја заокружувате цифрата која се совпаѓа со Вашето мислење. Последното прашање е од отворен тип на кое одговарате со неколку зборови или реченици.

Прашалникот е анонимен! Вашите искрени одговори ќе придонесат во унапредувањето на комуникацијата на наставникот.

Прочитајте го целиот прашалник, а потоа одговорете. Доколку нешто не сте разбрале, повикајте го организаторот на истражувањето. Тој ќе ви објасни.

Работете самостојно!

ОПШТИ ПОДАТОЦИ

1. Основно училиште
2. Место
3. Одделение
4. Успех постигнат во претходното одделение
 - а) одличен
 - б) мн. добар
 - в) добар
 - г) доволен
 - д) полага поправен испит
 - ѓ) го повторува одделението

П Р А Ш А Њ А

1. Која од особините најмногу ја цените кај наставниците

(Заокружете ја оценката)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| а) топол и пријатен однос со учениците | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| б) разбирање за учениците | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| в) јасно и интересно излагање | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| г) ведро расположение и духовитост | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| д) објективност во оценувањето | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ѓ) помошта во учењето | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. Наставникот посебно е заинтересиран за:

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) успехот во учењето
- б) дисциплината во паралелката
- в) личните проблеми на ученикот
- г) напредување на ученикот во целина
- д) ништо посебно

3. Според Ваше мислење, позитивниот однос наставник-ученик зависи од:

(Заокружете ја оценката)

- а) пријатниот и срдечниот однос со ученикот 1 2 3 4 5
- б) разбирање и почитување на личноста на ученикот 1 2 3 4 5
- в) јасно, интересно и убедливо излагање 1 2 3 4 5
- г) објективност во оценувањето 1 2 3 4 5
- д) дисциплината во одделението 1 2 3 4 5
- ѓ) помошта од наставникот во учењето 1 2 3 4 5

4. Наставниците негативно се однесуваат кога се поттикнати од некои постапки и однесувања на учениците:

(Заокружете ја оценката)

- а) невнимателност на часот 1 2 3 4 5
- б) зборување и смеење на часот 1 2 3 4 5
- в) неподготвеност за час (како нередовно учење, неносење на прибор за работа, без изработена домашна работа) 1 2 3 4 5
- г) некултурно однесување (како пцуење, лажење, дрскост, јадење на час, поткажување, оштетување на училишниот инвентар) 1 2 3 4 5

5. Според Ваше мислење, наставниците се однесуваат негативно:

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) често
- б) ретко
- в) не постои такво нешто
- г) не знам

6. Кога е разлутен, наставникот:

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) се лути и вика
- б) употребува грди зборови
- в) упатува критички забелешки
- г) употребува иронични зборови
- д) применува физички казни
- ѓ) никогаш не го прави тоа

7. За негативното однесување на наставникот:

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) реагираат во себе
- б) се обидуваат проблемот да го решат заедно со наставникот
- в) ги информираат родителите
- г) го известуваат директорот на училиштето

8. По секој успешен чекор, наставникот Ве бодри и храбри:
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) секогаш
 - б) понекогаш
 - в) никогаш
9. Бодрењето и храбрењето најчесто е:
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) вербално, со зборови
 - б) невербално
 - в) со задавање на задачи од повисок степен на тежина
 - г) со задавање на задачи каде можете да постигнете успех
10. Наставникот јавно ги пофалува успешните ученици:
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) секогаш
 - б) понекогаш
 - в) никогаш
11. Наставникот Ве информира за точноста на одговорот:
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) секогаш
 - б) понекогаш
 - в) никогаш
12. Неговата информација е:
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) иста за сите ученици
 - б) различна
 - в) индивидуална и јасна
13. Кога наставникот има потреба да те охрабри, без да зборува:
(Заокружете ја оценката)
- | | |
|---|-----------|
| а) топло те допира по рамо | 1 2 3 4 5 |
| б) те погалува по глава | 1 2 3 4 5 |
| в) ти упатува насмевка | 1 2 3 4 5 |
| г) покажува ведар лик | 1 2 3 4 5 |
| д) клима со главата во знак на согласност
и одобрување | 1 2 3 4 5 |
14. Колку често ве навредува наставникот:
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) често
 - б) ретко
 - в) никогаш не се случило тоа
 - г) не знам
15. Наставникот најчесто навредува:
(Заокружете ја оценката)
- | | |
|-------------------------|-----------|
| а) со гестови | 1 2 3 4 5 |
| б) со гримаси на лицето | 1 2 3 4 5 |
| в) со ироничен поглед | 1 2 3 4 5 |
| г) телесно казнува | 1 2 3 4 5 |
16. Вербалната навреда на наставникот е со:
(Заокружете ја оценката)
- | | |
|------------------------------------|-----------|
| а) зборови-клетви | 1 2 3 4 5 |
| б) заканувачки и ценувачки зборови | 1 2 3 4 5 |

- в) навредливи зборови 1 2 3 4 5
17. Колку често наставникот телесно Ве казнува:
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) често
 - б) ретко
 - в) никогаш не го прави тоа
18. Кога телесно Ве казнува, наставникот најчесто :
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) Ве удира по глава
 - б) Ве удира по грб
 - в) Ве тегне за уво
 - г) Ве тегне за коса
19. Што чувствувате кон Вашиот наставник:
(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)
- а) симпатија и наклонетост
 - б) љубов
 - в) омраза
 - д) страв
 - ѓ) почит и воодушевеност
20. Како го замислувате добриот наставник:

Ви благодариме на помошта и соработката

ПРИЛОГ 4

ПРАШАЛНИК ЗА РОДИТЕЛИ

Упатство

Во овој прашалник ќе најдете на мислења искажани во облик на претпоставки или тврдења кои се однесуваат на комуникацијата меѓу наставникот и Вашето дете-ученик и Вас - родителот. Прочитајте ги внимателно и проценете во колкава мера Вашето мислење се совпаѓа со мислењата искажани во прашалникот.

Прашалникот содржи повеќе прашања од различни видови. Тие се групирани во две групи. Првата група прашања се однесува на комуникацијата меѓу наставникот и Вашето дете - ученик. На некои од нив ја заокружувате буквата пред одговорот кој се совпаѓа со Вашето мислење а на другите пак оценката од 1 до 5 при што цифрата 5 има највисока вредност, впрочем како училишната оценка. Втората група прашања се однесува на Вашата комуникација со наставникот. На дванаесетото прашање одговорете слободно, со неколку зборови или реченици.

Прашалникот е анонимен! Вашите искрени одговори многу ќе придонесат во објективноста на истражувањето.

ОПШТИ ПОДАТОЦИ

1. Пол а) машки б) женски
2. Возраст
 - а) помалку од 35 години
 - б) од 35 до 45 години
 - в) од 45 до 55 години
 - г) над 55 години
3. Образование кое го поседувате
 - а) основно в) више
 - б) средно г) високо
- 4) Вашето занимање
 - а) службеник в) земјоделец
 - б) работник г) останато
- 5) место на живеење
 - а) село б) град

ПРАШАЊА

I. Комуникација помеѓу наставникот и ученикот

1. Според Ваше мислење, најмногу што цените кај наставниците е:

(Заокружете ја оценката)

- | | |
|---|-----------|
| а) топлиот и пријатен однос со Вашето дете | 1 2 3 4 5 |
| б) разбирање на наставникот за учениците | 1 2 3 4 5 |
| в) јасно и интересно излагање на наставникот | 1 2 3 4 5 |
| г) ведро расположение и духовитост на наставникот | 1 2 3 4 5 |
| д) објективноста во оценувањето | 1 2 3 4 5 |
| ѓ) помошта во учењето | 1 2 3 4 5 |

2. Според Ваше мислење, наставниците посебно се заинтересирани за:

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) успехот кај учениците
- б) дисциплината
- в) личните проблеми на ученикот
- г) напредувањето на ученикот во целина
- д) ништо посебно

3. Според Ваше мислење позитивниот однос помеѓу наставникот и ученикот зависи од:

(Заокружете ја оценката)

- | | |
|--|-----------|
| а) пријатниот и срдечен однос на наставникот со ученикот | 1 2 3 4 5 |
| б) разбирање и почитување на личноста на ученикот | 1 2 3 4 5 |
| в) јасното излагање на наставникот | 1 2 3 4 5 |
| г) дисциплината во одделението | 1 2 3 4 5 |
| д) објективноста во оценувањето | 1 2 3 4 5 |
| ѓ) помошта од наставникот во учењето | 1 2 3 4 5 |

4. Причини за негативното однесување на наставникот се:

(Заокружете ја оценката)

- | | |
|--------------------------------|-----------|
| а) невнимание на часот | 1 2 3 4 5 |
| б) неподготвеност за час | 1 2 3 4 5 |
| в) некултурно однесување | 1 2 3 4 5 |
| г) зборување и смеање на часот | 1 2 3 4 5 |

5. Според Вас, наставникот се однесува негативно:

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) често
- б) ретко
- в) не постои такво нешто кај наставниците
- г) не знам

6. Дали некој наставник го навредил Вашето дете:

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) често се случува тоа
- б) ретко се случува
- в) не се случува
- г) не знам за такво нешто

7. Навредата од наставникот е:

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) вербална
- б) невербална

8. Доколку наставникот вербално го навредил Вашето дете, навредата е упатена со:

(Заокружете ја оценката)

- а) зборови - клетви 1 2 3 4 5
- б) зборови - закани и уцени 1 2 3 4 5
- в) иронични и навредливи зборови 1 2 3 4 5

9. Наставникот, најчесто невербално го навредува:

(Заокружете ја оценката)

- а) со гестови 1 2 3 4 5
- б) со гримаси на лицето 1 2 3 4 5
- в) со ироничен поглед 1 2 3 4 5
- г) телесно бил казнет 1 2 3 4 5

10. За негативното однесување на наставникот, Вие како родител:

(Заокружете ја оценката)

- а) реагираате во себе
- б) директно се спротивставувате на наставникот
- в) го известувате директорот на училиштето
- г) проблемот го решавате во семејството

11. Според Вашето мислење, вашето дете кон наставникот чувствува:

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) симпатија и наклонетост
- б) љубов
- в) омраза
- г) страв
- д) почит и воодушевеност

12. Според Ваше мислење, добар наставник е:

II. Комуникацијата меѓу Вас и наставникот

13. Колку често комуницираате со наставниците?

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) често
- б) ретко
- в) кога за тоа има потреба
- г) не сум во контакт

14. Најчесто контактираате со наставниците кога:

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) Вашето дете има слаба оценка
- б) Вашето дете отсутствувало од час
- в) Вашето дете имало непријатна случка со наставникот

15. На закажаните родителски средби присуствувате:

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) секогаш
- б) понекогаш
- в) никогаш
- г) кога сметате дека е потребно

16. Според Ваше мислење на родителските средби задолжително треба да присуствуваат Вашите деца - ученици:

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) секогаш
- б) понекогаш
- в) никогаш

17. Дали досега наставникот Ве повикал да присуствувате на отворен час во паралелката во кој учи Вашето дете?

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) секогаш
- б) понекогаш
- в) никогаш
- г) не сте запознати со таква можност

18. Досега сте присуствувале на отворен во паралелката во кое учи Вашето дете:

(Заокружете ја буквата пред соодветниот одговор)

- а) секогаш
- б) понекогаш
- в) никогаш

19. Ваквиот начин на комуникација за Вас претставува:

(Заокружете ја оценката)

- | | |
|--|-----------|
| а) можност за подобро запознавање со наставникот | 1 2 3 4 5 |
| б) можност за подобро запознавање со Вашето дете - ученик | 1 2 3 4 5 |
| в) можност за добивање целосна слика за наставата | 1 2 3 4 5 |
| г) можност за формирање вистинска претстава за комуникацијата помеѓу наставникот и учениците | 1 2 3 4 5 |

Ви благодариме на помошта и соработката

ПРИЛОГ 5

1. Мислење на учениците од четврто отделение за тоа како го замислуваат добриот наставник

Училиште добро раскажува,
добро се однесува на учениците.

добро предава, реално однесува,
и др.

Да ме учи добро, заедно
да ги решават проблемите

Со љубов кон сите ученици и за
својо однесување да се однесува.

Училиштето да се однесува добро
за учениците, да се однесува добро
со љубов, како да се однесува добро
со сите ученици и др.

2. Мислење на учениците од осмо одделение за тоа како го замислуваат добриот наставник

Најважно, сите ученици да се исслушат за нив и да ги зборува во разбирате.

Со позитивна страна учениците се ведар мислители и секогаш растат со нив.

Ведар, насметан, секогаш подготвен за разбор (со време со тресешките) и интересна да ја изведе новата лекција.

вистинско објаснување, разобличавање, интересна изложба, ифалда на добрите ученици, да помата во решавањето на било која задача.