

УНИВЕРЗИТЕТ ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ, ШТИП, СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА

ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ

НАСОКА: УЧИЛИШНА ПЕДАГОГИЈА



ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

УЧИЛИШНИОТ ПЕДАГОГ ВО СОВРЕМЕНОТО УЧИЛИШТЕ

Ментор:

Проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева

Кандидат:

м-р Сања Гацов

Штип, 2023

**UNIVERSITY „GOCE DELCEV”, STIP, NORTH MACEDONIA
FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**

SCHOOL PEDAGOGY



THE SCHOOL PEDAGOGUE IN MODERN SCHOOL

Doctoral dissertation

Mentor:

Prof. d-r Emilija Petrova Gjorgjeva

Candidate:

m-r Sanja Gacov

Stip, 2023

КОМИСИЈА ЗА ОЦЕНКА И ОДБРАНА

Проф. д-р Снежана Мирасчиева - претседател

Проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева – интерен ментор, член

Проф. д-р Татјана Атанасоска – екстерен ментор, член

Проф. д-р Даниела Коцева - член

Проф. д-р Ирена Китанова - член

НАУЧНО ПОЛЕ: ОПШТЕСТВЕНИ НАУКИ

НАУЧНА ОБЛАСТ: УЧИЛИШНА ПЕДАГОГИЈА

Благодарност

Во оваа прилика чувствувам потреба да искажам неизмерна благодарност на мојата менторка проф. д-р Емилија Петрова Ѓоргева која со својата професионалност и ентузијазам ме бодреше и насочуваше во текот на целиот истражувачки процес. Нејзините идејни насоки, поттик, сугестии и забелешки беа круцијални во обликувањето на оваа докторска дисертација. Воедно, голема благодарност до сите инволвирани почитувани професори коишто имаа конструктивни сугестии и ми беа поддршка во целиот овој процес.

Голема благодарност должам и на моето семејство - сопругот, мојата мајка и синовите Дариан и Марко - кои со својата поддршка, постојан поттик и бескрајно трпение, овозможија овој труд да го добие конечниот лик.

УЧИЛИШНИОТ ПЕДАГОГ ВО СОВРЕМЕНОТО УЧИЛИШТЕ

Краток извадок

Во училишниот систем во земјите, покрај наставниот кадар, во училиштата се ангажирани и професионални соработници – педагози чија основна задача е да обезбедат стручна помош и поддршка на учесниците во работата во училиштата за да бидат успешни во реализацијата на училишното образование и ефектите кои се постигнати да бидат подобри. Нивната професионална цел е насочена кон поттикнување на развојот и во идентификување и разбирање на тешкотиите со кои учениците се соочуваат и обезбедуваат помош во нивното надминување, како и спречување на тешкотии во учењето и однесувањето. Покрај тоа, нивната професионална улога се реализира и преку заеднички работа со наставниците и со раководството на училиштето со цел да се обезбедат оптимални услови за учење и развој на учениците и успешното функционирање на училиштето како институција. Тие, исто така, обезбедуваат поддршка на родителите и одговараат на прашања важни за успешно одвивање на воспитно – образовниот процес. Веќе не е доволно за модерно училиште да обезбеди дипломиран педагог со знаење за децениите што доаѓаат. На пазарот на трудот и од гледна точка на животните перспективи, способноста и подготвеноста да учат и да ги преквалификуваат целиот свој живот стануваат сè побарани, и за ова, очигледно, потребно е да се научи поинаку, на различни начини. Во докторската дисертација ќе изнесеме и факти за работата на педагогот во 12 различни земји: Австрија, Србија, Бугарија, Данска, Хрватска, Ирска, Македонија, Малта, Русија, Америка, Словенија и Обединетото Кралство. Овде ќе елаборираме за стручната работа на педагозите во секоја од избраните земји врз основа на следниве елементи и аспекти: нормативна рамка, услови за вработување, улогата на педагозите, функцијата на педагозите, соработка со другите, статистика.

Клучни зборови: педагог, образование, ученик, наставник

THE SCHOOL PEDAGOGUE IN MODERN SCHOOL

Abstract

In the school system in the countries, in addition to the teaching staff, the schools also employ professional collaborators - pedagogues whose main task is to provide professional help and support to the participants in the work in the schools so that they can be successful in the implementation of school education and the effects that have been achieved to be better. Their professional goal is aimed at encouraging development and in identifying and understanding the difficulties students face and providing assistance in overcoming them, as well as preventing learning and behavioral difficulties. In addition, their professional role is realized through joint work with the teachers and the management of the school in order to ensure optimal conditions for learning and development of the students and the successful functioning of the school as an institution. They also provide support to parents and answer questions important for the successful development of the educational process. It is no longer enough for a modern school to provide a graduate pedagogue with knowledge for decades to come. In the labor market and from the point of view of life prospects, the ability and willingness to learn and retrain all their lives are becoming more and more demanded, and for this, obviously, it is necessary to learn differently, in different ways. In the doctoral dissertation, we will present facts about the teacher's work in 12 different countries: Austria, Serbia, Bulgaria, Denmark, Croatia, Ireland, Macedonia, Malta, Russia, America, Slovenia, and the United Kingdom. Here we will elaborate on the professional work of educators in each of the selected countries based on the following elements and aspects: normative framework, employment conditions, the role of educators, the function of educators, cooperation with others, statistics.

Keywords: pedagogue, education, student, teacher

СОДРЖИНА

1. Вовед.....	13
1.1 Концепции на организација.....	14
1.2 Карактеристики на училиштето како организациски систем.....	18
1.3 Организациски функции на училиштето и кадровскиот потенцијал.....	20
1.4. Организациски карактеристики на основно училиште во РСМ.....	23
1.5. Што се подразбира по поимот контрола и зошто е потребна контролата.....	24
1.6 Контрола врз работата на училиштата во Р.С. Македонија.....	24
1.7 Содржини и организација на воспитно-образовната дејност во основното училиште во Р.С.Македонија.....	33
1.8 Проектирани цели и принципи на основното образование во Р. Македонија.....	34
1.9 Структура на воспитно-образовната работа во основното училиште во Р.С Македонија.....	35
1.10 Успешно училиште.....	37
1.11 Планирање на училишен развој – услов за создавање на успешно училиште.....	43
1.12 Поим за училишен педагог.....	45
1.13 Подрачја на работа на училишниот педагог.....	47
1.14 Законските обврски на стручниот соработник – педагог во основното училиште.....	58
1.15 Со кого работи училишниот педагог.....	66
1.16 Работа со наставниците.....	69
1.17 Педагогот во традиционално наспроти современо училиште.....	72
2. Наставникот во нашето општество.....	76
2.1 Компетенции на наставниците.....	80
2.2 Наставникот во нашето современо училиште.....	83
2.3 Наставникот во традиционалното училиште.....	95
2.4 Гледиштето на наставниците за соработката со педагозите.....	102

2.5 Соработка меѓу наставниците и училишниот педагог преку планирање организирање, реализирање и вреднување на наставни часови.....	104
1. Педагогот во училиштето, компаративен преглед.....	107
1.1 Нормативна рамка во Австрија.....	109
1.2 Нормативна рамка во Бугарија.....	110
1.3 Нормативна рамка во Данска.....	112
1.4 Нормативна рамка во Хрватска.....	113
1.5 Нормативна рамка во Ирска.....	114
1.6 Нормативна рамка во Р.С Македонија.....	114
1.7 Нормативна рамка во Малта.....	115
1.8 Нормативна рамка во Русија.....	115
1.9 Нормативна рамка во Америка.....	116
1.10 Нормативна рамка во Словенија.....	117
1.11 Нормативна рамка во Обединетото кралство.....	118
2. Услови за вработување во Австрија.....	120
2.1 Услови за вработување во Србија.....	120
2.2 Услови за вработување во Бугарија.....	121
2.3 Услови за вработување во Данска.....	121
2.4 Услови за вработување во Хрватска.....	121
2.5 Услови за вработување во Ирска.....	122
2.6 Услови за вработување во Р.С Македонија.....	123
2.7 Услови за вработување во Малта.....	123
2.8 Услови за вработување во Русија.....	124
2.9 Услови за вработување во Америка.....	124
2.10 Услови за вработување во Словенија.....	125
2.11 Услови за вработување во Обединетото Кралство.....	125
3. Улогата на училишниот педагог во Австрија.....	127
3.1 Улогата на училишниот педагог во Бугарија.....	127
3.2 Улогата на училишниот педагог во Данска.....	128
3.3 Улогата на училишниот педагог во Хрватска.....	129
3.4 Улогата на училишниот педагог во Ирска.....	129

3.5 Улогата на училишниот педагог во Р.С Македонија.....	130
3.6 Улогата на училишниот педагог во Малта.....	131
3.7 Улогата на училишниот педагог во Русија.....	131
3.8 Улогата на училишниот педагог во Америка.....	133
3.9 Улогата на училишниот педагог во Словенија.....	134
3.10 Улогата на училишниот педагог во Србија.....	134
3.11 Улогата на училишниот педагог во Обединетото Кралство.....	135
4. Функции на училишниот педагог во Австрија.....	136
4.1 Функции на училишниот педагог во Бугарија.....	137
4.2 Функции на училишниот педагог во Данска.....	139
4.3 Функции на училишниот педагог во Хрватска.....	139
4.4 Функции на училишниот педагог во Ирска.....	140
4.5 Функции на училишниот педагог во Р.С Македонија.....	143
4.6 Функции на училишниот педагог во Малта.....	145
4.7 Функции на училишниот педагог во Русија.....	147
4.8 Функции на училишниот педагог во Америка.....	148
4.9 Функции на училишниот педагог во Словенија.....	150
4.10 Функции на училишниот педагог во Србија.....	151
4.11 Функции на училишниот педагог во Обединетото Кралство.....	153
5. Соработка со останати институции во Австрија.....	155
5.1 Соработка со останати институции во Бугарија.....	155
5.2 Соработка со останати институции во Данска.....	156
5.3 Соработка со останати институции во Хрватска.....	156
5.4 Соработка со останати институции во Ирска.....	156
5.5 Соработка со останати институции во Р.С Македонија.....	157
5.6 Соработка со останати институции во Малта.....	157
5.7 Соработка со останати институции во Русија.....	157
5.8 Соработка со останати институции во Америка.....	157
5.9 Соработка со останати институции во Словенија.....	157

5.10 Соработка со останати институции во Србија.....	158
5.11 Соработка со останати институции во Обединетото Кралство.....	158
6. Статистика во Австрија.....	160
6.1 Статистика во Бугарија.....	160
6.2 Статистика во Данска.....	160
6.3 Статистика во Хрватска.....	161
6.4 Статистика во Ирска.....	161
6.5 Статистика во Р.С Македонија.....	161
6.6 Статистика во Малта.....	162
6.7 Статистика во Русија.....	162
6.8 Статистика во Америка.....	162
6.9 Статистика во Словенија.....	162
6.10 Статистика во Србија.....	163
6.11 Статистика во Обединетото Кралство.....	163
1. Дефинирање на проблемот – потреба од истражување на проблемот.....	165
1.1 Прашања на кои се бара одговор во истражувањето.....	167
1.2 Предмет, цели, задачи, очекувања од истражувањето.....	169
1.3 Поставување на општи и посебни хипотези	170
1.4 Варијабли на истражувањето.....	171
1.5 Опис на методите, техниките и истражувачкиот дизајн.....	171
1.6 Теоретско истражување на проблемот во литературата-минати и сегашни искуства на исти или слични истражувања.....	171
1.7 Популација и примерок во истражувањето.....	171
2.Компарација на: нормативната рамка, условите за вработување, улогата на педагозите, функцијата на педагозите, соработката со останатите институции и статистика за 12-те Европски држави поединечно.....	174
2.1 Воспитни проблеми во современото училиште.....	183
2.2 Графички приказ.....	184
2.3 Заклучок.....	188
2.4 Прилози.....	192
2.5 Користена литература.....	196

ПРВ ДЕЛ
ТЕОРИСКО СОГЛЕДУВАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ

1. Вовед

Во училишниот систем во земјите, покрај наставниот кадар, во училиштата се ангажирани и професионални соработници – педагози чија основна задача е да обезбедат стручна помош и поддршка на учесниците во работата во училиштата за да бидат успешни во реализацијата на училишното образование и ефектите кои се постигнати да бидат подобри. Нивната професионална цел е насочена кон поттикнување на развојот и во идентификување и разбирање на тешкотиите со кои учениците се соочуваат и обезбедуваат помош во нивното надминување, како и спречување на тешкотии во учењето и однесувањето. Покрај тоа, нивната професионална улога се реализира преку заеднички работа со наставниците и со раководството на училиштето со цел да се обезбедат оптимални услови за учење и развој на учениците и успешното функционирање на училиштето како институција. Тие, исто така, обезбедуваат поддршка на родителите и одговараат на прашања важни за развојот и образованието на нивните деца.

Во современи услови, треба да зборуваме за присуство на многу барања на кои училиштето мора да одговори. Вистински клиенти на училиштето се ученикот, неговото семејство, работодавачите, општеството, професионалните елити, притоа одржувајќи одредена позиција на државата. За образовниот систем, ова значи дека државните образовни институции се обврзани, од една страна, да водат дијалог со сите потрошувачи на образованието (целта е да се најде разумен компромис), а од друга, постојано да се креира, ажурира и множи опсегот на образовни услуги, чиј квалитет и ефективност ќе ги одреди потрошувач. Во спротивно, јавното училиште не може целосно да ги исполни своите функции.

Веќе не е доволно за модерно училиште да обезбеди дипломиран педагог со знаење за децениите што доаѓаат. На пазарот на трудот и од гледна точка на животните перспективи, способноста и подготвеноста да учат и да ги преквалификуваат целиот свој живот стануваат сè побарани И за ова, очигледно, потребно е да се научи поинаку, на различни начини.

Со реконцептуализацијата на традиционалната улога, педагогот се поставува пред посложени, одговорни барања пред учениците, родителите, директорот, општествената средина. Од педагогот се бара: 1. да поседува високи човечки квалитети: висок степен на iq и eq (класична и емоционална интелигенција), општествени способности, емпатија, самоконтрола, моќ на расудување, вербални способности, способност за интерперсонално влијание врз однесувањето, ставовите, мислењето, поведенијата на учениците; 2. педагошки квалитети: да биде педагошки водач, да го опсервира однесувањето на учениците, да не е пристрасен, да биде праведен, постојан; 3. стручни квалитети: да биде експерт од својата област, да посветува внимание на својот професионален развој, способност за оптимално искористување на емоционалните и духовните ресурси во училиштето; насоченост на перманентно-стручно усовршување; мотивираност за тимска работа; способност за кооперативно - партиципативни односи; следење на динамиката на процесот на учење во училницата; како висок степен на достигната професионална етика.

1.1. Концепции на организација

Карактеристика на модерната теорија на организацијата е нејзината мултидисциплинарност. Од теориски аспект таа е втемелена на општата теорија на системите, а од практичен аспект поаѓа од комплексноста на предметот кој треба да се истражува, а чии основни карактеристики се: системски пристап, динамичен карактер, мултидимензионалност, повеќеслојност, стохастичка природа на случувањата, голем број на променливи параметри, повеќекратна мотивираност и адаптивност на системите. Според системскиот пристап организацијата ја чинат пет основни елементи: влезни елементи (инпути), процесни трансформации, излезни елементи (аутпути), повратни врски меѓу инпутите и аутпутите и интеракција со опкружувањето. Од *системски аспект*, училишните организации претставуваат стохастички системи (Стохастички системи се оние кои заради сложеноста и недоволната определеност на врските помеѓу елементите не можат прецизно и доволно егзактно да се опишаат и дефинираат). Всушност,

тешко може да се предвиди нивното однесување или прецизно да се измери резултатот од нивното функционирање. На пример, воспитно-образовната работа во училиштето како потсистем на училишниот систем е стохастичен. Зошто? Тој е составен од мноштво на елементи (материјални, технички, кадровски, ученици, наставни планови и програми, училишни курикулуми, содржини, методи, принципи, форми, многуслојни и мултидимензионални интеракциските односи и сл.) и затоа никогаш, со строга детерминираност/определеност, не може да се предвиди неговото однесување ниту пак однапред да се определи кој и колку од факторите придонесле во обликувањето на излезните резултати и дали и во колкава мера тие излезни резултати ќе соодветствуваат на претходно определени вредности (пример, како излезен резултат може да се земат знаењата, вештините и способностите на учениците предвидени со државните планови и програми по кои работи училиштето). Модерната теорија укажува токму на оваа комплексност на фактори и претпочита дека една последица може да има повеќе причинители. Ако го земеме успехот на учениците како последица, тогаш причини за тој успех можат да бидат:

мотивираноста на ученикот, различните видови негови способности, предзнаења, педагошкиот пристап на наставникот, содржината што се учи и мошне е евидентно дека воспитно-образовната работа во училиштето е сложен систем/потсистем во чии рамки функционираат бројни елементи кои пак се организирани во други потсистеми, а еден елемент може да припаѓа на повеќе потсистеми што пак уште повеќе ја усложнува постапката за проучување на овој систем. Сепак, не смее да се сфати дека воспитно-образовната работа како основна дејност на училишната организација е систем во кој владее хаос и стихијност. Нејзината стохастичност преку планирање и програмирање може да се доведе до високо ниво на детерминираност, што подразбира можност за идентификување на состојбата во кое било време или во која било фаза на воспитно-образовната работа. Преку донесување на управувачки одлуки овој систем може да се пренесе од една до друга состојба (посакувана), со голема прецизност да се определат резултатите како аутпути, да се планираат ефектите. Во педагошката наука и практика, како и во модерните теории на организацијата се претпочита дека повратната

информација е алатка со која може да се бориме против ентропијата (природно тежнение на елементите да се вратат во првобитната состојба на понизок степен на организираност, да се вратат во состојба на хаосот) на системот.

Еден од најзначајните фактори кои влијаат врз степенот на детерминираноста на системите, а посебно на детерминираноста на системот на воспитно-образовната работа во училиштето е повратната информација. Ако во текот или на карајот од секоја предвидена активност (во училишни рамки) се бара повратна информација, тогаш нема сомнеж дека лесно ќе може да се контролираат процесите, да се насочуваат напорите кон однапред поставените цели. Континуирано следење и вреднување на процесите, појавите и ефектите (резултати) се начини низ кои може да се дојде до релевантни повратни информации кои пак се нужни за да се постигне повисоко ниво на организираност на училиштето.

Во современото училиште работните активности се повеќе се осмислуваат во форма на проекти. Се почесто педагошката наука и практика го промовира проектното делување како начин кој ја подобрува училишната ефективност и ефикасност. Често ќе слушнеме „Учениците работат на проектот Културно - историски споменици во нашиот град“; „Воспитно-образовниот кадар во училиштето работи на проектот Креирање на модел за родителско-училишна соработка“; „Родителскиот совет работи на проектот Екологија во нашата месна заедница“ и сл. И додека системскиот пристап служи како методолошка основа за остварување на сложени цели, Проектниот пристап кон организацијата претпочита достигнување на тие цели преку формирање на посебни организациски структури кои ќе работат на остварување на конкретен проект. Проектот претставува релативно хомоген склоп на работни дејствија кои ги извршуваат поединци во согласност со нивните компетентности и афинитети. Организациите кои своето функционирање го темелат на проектниот менаџмент ги поседуваат следниве карактеристики:

- тимска работа,
- целна насоченост,
- временска детерминираност,
- тек на активностите,
- ангажирање на расположливите ресурси,

- поделеност на улогите,
- следење и вреднување на процесот и резултатите.

Планирањето и програмирањето се главни одредници во функционирањето на ваквите организации, а најшироко прифатена техника во планирањето и програмирањето е техниката на мрежно планирање. Според контингенцискиот пристап најважен дел на организацијата е нејзината структура, значи врските и односите. Деловите на системот се функционално зависни, а основни фактори кои го детерминираат функционирањето на организацијата се: околината, стратегијата, технологијата, староста (помладите структури се и пофлексибилни), големината, моќта, културата и „модата“.

Околината се смета дека е најмоќен фактор, затоа што таа поставува барања и стандарди. Со оглед на фактот дека воспитанието и образованието се општествено детерминирани нема сомнеж дека воспитно-образовната работа во училишни рамки, исто така, ќе биде условена од надворешниот свет, но и ќе влијае на него. Од тој аспект иако училиштата од ист вид работат според државно зададени наставни планови и програми и остваруваат исти цели прифатливи за општеството и индивидуалноста, секоја посебна училишна организација има сопствено опкружување со кое таа стапува во интеракциски односи. Така, нема да бидат од иста природа интеракциските односи на едно училиште од рурална средина со интеракциските односи на друго училиште во урбана средина. Големината на училишната организација исто така влијае на нејзиното функционирање. Некои истражувачи и теоретичари дури предлагаат стандарди за оптималната големина на училиштата: број на ученици во паралелката, број на паралелки во училиштето, број на наставници, број на часови (седмични) за учениците и наставниците, архитектонскиот облик. Недељко Трнавац како педагошки стандард за сите посочени параметри го предлага бројот 24, со аргументација дека овој пристап ќе помогне да се надминат недостатоците на масовното училиште. Современото училиште се повеќе ја зголемува автономноста во поглед на добивање на ингеренции за креирање на сопствениот развој. Од тие причини секоја училишна организација има обврски да изготвува сопствен стратешки (развоен) план во кој се предвидува достигнување на развојни цели во избрани подрачја на своето делување, распределба на расположливите ресурси и креирање на активности

низ кои ќе се достигнат посакуваните резултати. Токму тука, во процесот на планирање на развојот на училиштето и во документот кој како продукт произлегува од тој процес доаѓа до израз потребата од интегрираност на трите посочени теориски концепти.

1.2. Карактеристики на училиштето како организациски систем

Од анализата на теориите на училиштето кои имаат значително влијание врз конципирањето и развојот на училиштето како организациски систем, видливо е дека без оглед на развојноста и динамичноста училиштето поседува универзални, трансвременски и транспросторни карактеристики.

- Училиштето е интелектуален партнер на своето опкружување. Восприема, преработува и продуцира интелектуални добра. Подложно е на општествени влијанија, но и влијае врз развојот на општеството. Во поглед на степенот на неговата предвидливост, тоа е стохастичен и динамичен систем. Училиштето егзистира во различни опкружувања чии детерминанти се: техничко-технолошката развиеност, економско-пазарната развиеност, државно-политичкото устројство, социо-психолошката насоченост, културно-историските вредности и традиции, како и просторно-еколошките услови.
- Училиштето е социо-морален организациски систем. Неговото функционирање е насочено кон изградување и промовирање на социјализаторски процеси кои се одвиваат во негови рамки. Со оглед на фактот што воспитно-образовната дејност по својата суштина е хуман процес и само хуман процес, ги развива и поддржува сите хуманистички вредности (индивидуален развој, демократичност, почитување и прифаќање на другиот, толерантност, праведност, чесност, кооперативност, солидарност и сл.), успешноста на училиштето може да се мери и според неговиот придонес во градењето на моралниот профил на општеството.
- Училиштето е мултимедијална интерактивна средина. Во него се одвиваат сложени и суптилни комуникациски односи. Фактори кои ја определуваат комуникациската динамика во училиштето се: просторот, времето, ситуациите, односите, интеракцијата, способностите, вештините, знаењата, улогите,

содржините, опкружувањето. Не е спорно дека комуникациската динамика во училиштето е и повеќеслојна, зашто секој поединец (ученик, наставник, стручен соработник, директор, водач на тим, родител) понекогаш сукцесивно, а понекогаш и симултано може да има повеќе улоги (слушател, поучувач, водител, инструктор, инструктиран, подучуван, воден, советник, контролор, евалватор). Интерактивноста, како карактеристика на училиштето, овозможува стекнување на знаења и развој на способности предвидени со целите на училишното образование без разлика во какво опкружување се наоѓа тоа: логички и коцептуални способности, способности за сознавање врз основа на искуството, технички способности, административни способности, комуникациски способности и знаења од различни научни области.

- Училиштето е пробабилистички систем во кој се остварува конверзија на различни информациски ресурси и нивна индивидуална перцепција. Пробабилистичките системи функционираат по законите на веројатноста. Богатството на информации кои се пренесуваат во училиштето меѓу различни субјекти и нивоа на организираност, содржините низ кои се остваруваат поставените цели на определен тип на училишно образование, разновидноста на дидактичко-методичките приоди во воспитно-образовната работа претставуваат комплексен сплет на информациски ресурси. Значи, во секој момент, секојдневно, на секој наставен час, на секое место и во секоја ситуација кај учениците се врши конверзија на перцепцијата од некоја „помалку успешна“ во „повеќе успешна“ состојба која е дефинирана со конкретни знаења, способности и вештини. „Конверзијата на перцепцијата е насочена кон откривање на оптимални решенија во секоја проблемска ситуација“.

- Училиштето претставува систем во кој тешко може да се воспостави рутина. Во него востановените и нужно повторливите процеси секогаш се одвиваат на нов начин. Ова, пред сè, е резултат на изразената динамичност, строга непредвидливост/стохастичност на училишната структура и нејзиното функционирање. Пример, наставникот секојдневно кога влегува во својата училница работи со навидум истите, но сепак различни ученици (исти ученици во различни ситуации и време се со различна подготвеност, различно ниво на предзнаења, различна мотивираност, различна искуства од создадени ситуации меѓу другарчињата непосредно пред часот).

1.3. Организациски функции на училиштето и кадровскиот потенцијал

Бројноста на функциите, нивната структурална сложеност, целната насоченост и организациската припадност ја детерминира типската категорија на некој систем. Училиштето е типичен пример на организациски систем кој остварува специфични функции:

- функција на остварување на воспитно-образовни цели, која е и основна дејност на училиштето;
- менаџерска или управувачка функција, која се однесува на менаџирањето со организацискиот систем;
- програмерска функција која се однесува на планирање и програмирање на содржините, методите и формите на интеракција на училиштето со неговото опкружување (училиштето како општествена институција);
- финансиска функција што подразбира финансирање на дејноста, инвенстирање и тековно одржување, како и активности кои ја поддржуваат основната дејност;
- аналитичко-истражувачка и иновативна функција која подразбира континуирана грижа и насоченост кон унапредување на педагошката работа во училиштето;
- управувачка функција во смисла на воспоставување на системи за вреднување на комплексната работа на училиштето и подигнување на неговиот рејтинг во опкружувањето. Ваквата функционална поставеност на училиштето упатува на потребата од континуиран ангажман (внатре во училиштето) во креирање на политики (на ниво на училиште) кои ќе овозможат ефективно функционирање на училишната организација. Тоа подразбира рационално ефектуирање на кадровските, финансиските, материјално-техничките и временските ресурси, а заради остварување на училишните цели. Меѓу суштинските елементи на организацијата се кадровските ресурси. Докажано е дека хармоничниот однос помеѓу вработените во една организација е почетен услов за нејзино успешно функционирање. Ако во непосреден однос ги

поставиме функциите на училишната организација и кадровскиот потенцијал во истата може да се воочи дека во остварувањето на која било функција партиципираат различни поединци/ групи. Остварувањето на воспитно-образовните цели е функција која е неосвојлива доколку не се вклучат скоро сите субјекти од училишната организација (наставници, стручни работници, менаџмент, формалните групи/ тимови кои функционираат според законите и сл.), но и надворешната средина (родители и општествена средина). Сепак треба да се потенцира дека преку реализацијата на наставниот план и програма, најнепосредно и со високо ниво на автономност оваа функција ја реализираат наставниците.

Во остварувањето на програмерската функција која се однесува на планирање и програмирање на содржините, методите и формите на интеракција на училиштето со неговото опкружување (училиштето како општествена институција), исто така е вклучен целиот воспитно-образовен кадар заедно со менаџментот. Поизразена улога во остварувањето на програмерската функција има директорот и неговиот менаџерски тим. Во остварувањето на финансиската функција најинтензивно е вклучен менаџментот (директорот), органите на управување, како и стручните лица кои се задолжени за финансиското работење на училиштето. Иако во органите на управување партиципираат и претставници од воспитно-образовниот кадар, родителите, локалната самоуправа и државата, директорот и стручњакот од областа на финансирањето се главните субјекти кои се задолжени за „продуктивно“ управување со финансиските ресурси.

Аналитичко-истражувачката и иновативна функција која подразбира континуирана грижа и насоченост кон унапредување на педагошката работа во училиштето е една од значајните функции на училишната организација. Иако во остварувањето на оваа функција е вклучен целиот воспитно-образовен кадар од училиштето, таа е специјален домен на работа на наставниците и стручните работници (педагози, психолози...). Организирани во формални и неформални училишни тимови, тие работат на анализирање, истражување, осмислување и унапредување на воспитно-образовната работа во училиштето, секако поддржани од локални и државни експерти. Во последно време, во практиката, се повеќе се применува проектното работење како форма за

операционализација на планираните стратегии за развој на училиштето. Проектите претставуваат еднократни процеси низ кои може за краток временски период да се реализираат поставени цели. Проектите значајно придонесуваат за афирмација на индивидуалната и тимската работа во училиштето и имаат исклучително значење за зголемување на ефективноста на внатрешната организација. Проектната поставеност на училишната организација најмногу доаѓа до израз при изготвување на годишните програми за работа на училиштето и при изготвување на училишните развојни планирања во чиишто рамки може да се реализираат и потпроекти. Проектната поставеност на училишната организација, кога е во прашање процесот на изготвување на годишните програми за работа на училиштето и училишните развојни планирања (училишни документи), е неопходна заради квалитетот на овие документи. Со оглед на тоа што проектното работење подразбира работа во тимови, а резултатите од тимското работење по правило имаат синергетски карактер ($1+1+1=5$), со висока веројатност може да се очекува и висок квалитет на документите.

Пример за училишни проекти: Проект за изработка на годишна програма за работа на училиштето; Проект - Одбележување на патрониот празник на училиштето; Проект – Намалување на отсуството на учениците од училиштето; Проект – Обука на наставниците за интегрирање на ИКТ во наставата и сл. Училиштето ја остварува управувачката функција на повеќе нивоа. Станува збор за управување со воспитно-образовната дејност и резултатите од неа. Кога зборуваме за управување во училишни рамки, тогаш треба да се нагласи дека тоа е дистрибуирано според формалните надлежности кои ги имаат субјектите вклучени во процесот (директор, родители, наставници, стручни соработници, ученици, претставници на државата и локалната заедница). На пример, родителите како членови на родителскиот совет ги разгледуваат извештаите за работењето на училиштата, нивните годишни програми и развојни планови. Значи, имаат легитимно право во креирање на процесот и учествуваат во донесувањето на одлуки. Наставниците управуваат со воспитно-образовниот процес во нивната паралелка: планираат, организираат, следат, мерат, вреднуваат и консеквентно на тоа донесуваат одлуки за понатамошно делување.



Слика 1. Педагошка работа во основно училиште

Picture 1. Pedagogical work in primary school

<https://www.newsweek.com/teacher-warning-second-grade-kids-conversation-parents-tiktok-1717676>

1.4. Организациски карактеристики на Македонското основно училиште

За да ги елаборираме организациските карактеристики на македонското основно училиште ќе ја користиме посочената дефиниција на Бањанин. Во таа смисла ќе објасниме: Што се подразбира под поимот контрола и зошто е потребна контролата? Кој ја врши контролата врз работата на основните училиште во Р. Северна Македонија? Кои се надлежностите на државните и на локалните институции во контролата на работата на основните училиште во Р. Македонија? Кои се работните задачи на извршителите на воспитно-

образовната работа во основното училиште во Р. Македонија? Што се подразбира под поединечни улоги?

Кои се формалните групи и кои се нивните основни задачи? Кои се проектираните цели и принципи на основното образование во Р. Македонија?

Кои се содржинските карактеристики на државните наставни планови и програми според кои работат основните училишта во Р. Македонија?

1.5. Што се подразбира под поимот контрола и зошто е потребна контролата

Иако под поимот контрола најчесто се подразбира следење и вреднување на процеси и појави, сметаме дека под изразот - контрола на работата на училиштето треба да се подведат сите поими кои упатуваат на некакво влијание (анализира, утврдува, води постапки, организира, проценува, следи, реализира, предлага, евалвира, изготвува и сл.). Зошто е потребна контролата? Без контрола не може да се обезбеди квалитет. Контролата обезбедува повратни информации неопходни за планирање на понатамошни активности за развој и го штити училиштето од волунтаризам и некомпетентност во секоја смисла. Таа обезбедува информации за успешноста/ неуспешноста на политиките кои се спроведуваат на државно и локално ниво и дава насоки. Ги штити училиштата од неосновани критики и поттикнува. Служи како инструмент за истражување на ефектите од реформи.

1.6. Контрола врз работата на училиштата во Р. С. Македонија

Ако се има предвид критериумот – кој ја врши контролата над работата на училиштата, во Р. Македонија, таа се одвива на неколку нивоа:

- државно ниво;
- локално ниво;
- контрола на ниво на училиште (самоконтрола/внатрешна контрола/самоевалвација).

Иако од 2005 година во Р. Македонија започна да се реализира процесот на децентрализација во основното и средното образование, државата се уште има надлежности во оваа сфера кои можат да се подведат под поимот контрола. Оваа функција ја извршува преку Министерството за образование и наука – Сектор за унапредување на средното и основното образование, Биро за развој на образованието, Државниот просветен инспекторат и Испитниот центар. Во состав на Секторот за унапредување на основното и средното образование функционираат четири одделенија: Одделение за анализа на системот на работни места во основното и средното образование; Одделение за организација на мрежа на училиштата; Одделение за постсредно образование и образование на возрасните; Одделение за евалвација на основното и средното образование и нострификација и еквиваленција на свидетелства и дипломи стекнати во странство.

Секторот за унапредување на основното и средното образование преку своите одделенија ги врши следниве работи во доменот на основното образование:

- врши анализа на системот на работни места во основното образование;
- соработува со единиците на локалната самоуправа при утврдувањето на потребата од работни места во основното образование;
- ги води постапките за утврдувањето на потребата од работни места во основното образование;
- ја следи мрежата на установите за основното образование, предлага промена на истата;
- подготвува процедури за децентрализација на основното образование;
- го следи и проучува опфатот на децата во основното образование;
- го следи основното образование на возрасните;
- го следи системот на подготовка на кадрите и перманентното стручно усовршување на истите;
- води централни регистри на установите за основно образование;
- утврдува исполнетост на условите за вршење на дејноста во основното образование и нивна верификација;
- ја реализира постапката за прифаќање за финансирање на набавка на нагледни средства за училиштата; граѓани на привремен престој во странство;

- предлага и изготвува мерила и критериуми за финансирање на дејностите и го следи нивното спроведување;
- го утврдува обемот на дејноста и врши пресметка за распоредување на средствата по општини согласно со утврдени мерила и критериуми и финансиски план;
- прави проценки за обемот на средства што можат да бидат доделени по годишните програми за работа и развој на образовните установи, врз основа на расположивите средства на Министерството и исполнетоста на законските услови за вршење на дејноста на основното образование;
- ја реализира постапката за прифаќање за финансирање на републичките и меѓународните образовни проекти;
- врши евалвација на основното образование;
- врши нострификација и еквиваленција на свидетелства и дипломи стекнати во странство;
- води регистер на извршени нострификации и еквиваленции на свидетелства и дипломи стекнати во странство (<http://www.mon.gov.mk>). Бирото за развој на образованието (БРО) е орган на управа во состав на Министерството за образование и наука со својство на правно лице и врши стручни работи од значење за развојот и унапредувањето на воспитанието и образованието во Република Македонија. Иако од посочените подрачја на делување може да се забележи дека основна функција на БРО е стручна поддршка на основното и средното образование, имплицитно овој орган извршува и контролна функција/има влијание (следи, предлага, анализира, изготвува, преиспитува...). Во сферата на основното образование Бирото за развој на образованието се занимава со:
- Утврдување на потребите за развој на воспитно-образовниот систем, како и потребите за развој на наставните планови и програми. Бирото изготвува и предлага наставни планови, покренува иницијативи за изработка на наставни програми, ги преиспитува постојните наставни планови и програми, врши избор на квалитетни научни и стручни институции и кадри за изработка на нови наставни програми по пат на отворен повик според утврдени критериуми и цели, ја организира и следи работата за квалитетна изработка на наставните програми, врши нивна промоција и дава дидактички насоки за примена на

наставните планови и програми. За успешно развивање на наставните планови и програми, во рамките на своите надлежности, Бирото редовно ја следи нивната примена во градинките и училиштата.

- Утврдување на потребите за професионален развој на воспитно-образовниот и раководниот кадар. Овде се подразбираат стручните инаучните активности почнувајќи од: организирањето тематски дискусии за стручното и педагошкото усовршување на воспитно-образовниот кадар, изработка на долгорочен и годишен план, изборот на институции, научни и стручни кадри кои ќе се ангажираат во извршувањето на обуката на воспитно-образовниот и раководниот кадар (според утврдени цели и критериуми по пат на јавен оглас) и евалвација на програмите за обука на кадрите во воспитно-образовните установи во соработка со Државниот просветен инспекторат. Во оваа област, Бирото добива надлежности да доставува информации за констатираните согледувања во врска со професионалниот развој на воспитно-образовниот и раководниот кадар до училиштата и до други установи во нашата земја.

- Истражувања во областа на образованието. Бирото е надлежно да организира стручни и научни дискусии, да изготвува програми за истражување на актуелни проблеми и теми, да изработува стратегии за развојот на образованието и воспитанието, да иницира доставување предлози за истражувања во образованието од страна на високообразовните и научните установи и училиштата, па се до избирање на институции, стручни и научни кадри по пат на отворен повик според утврдени цели и критериуми за организирање фундаментални истражувања во образованието. Негова надлежност е да ги поттикнува образовните институции за примена на резултатите од истражувањата во наставата и другата воспитно-образовна работа во градинките, училиштата, ученичките домови и сл.

- Редовна советодавна стручна помош на училиштата за промените во системот на воспитанието и образованието, самоевалвацијата на училиштата, изработката на развојните планови, утврдувањето стандарди за менторскиот систем на воспитно-образовниот кадар, до редовна советодавна стручна работа за наставниците и воспитувачите во врска со наставата по општообразовните предмети и наставни подрачја, како и за следење, проверување и оценување на учениците. Во овој поглед посебно се нагласува

соработката на Бирото со органите на општината и на Градот Скопје за подобрување на квалитетот на наставата.

- Изработување образовни стандарди и стандарди на постигањата на учениците, како и за спроведување на активности за вреднување на постигањата на учениците. Во овој делокруг на задачи се подразбира, меѓу другото, и организирање стручни семинари, советувања, соработка со стручните тимови за дефинирање на образовните стандарди, давање стручна помош на училиштата за примена на образовните стандарди за оценување на учениците, развивање дидактички начини и постапки за следење, проверување и оценување на постигањата на учениците,

учество во организирањето екстерни испити, како и за истражувања за оценувањето на учениците во образованието. Изработување концепција за учебници за основното и за средното образование, методологија за вреднување на ракописи и квалитет на учебници и предлага програми за издавање учебници за предучилишното, основното и средното образование. Надлежностите на Бирото се однесуваат и до перманентното следење на квалитетот на учебниците, детските списанија и дополнителната литература од областа на воспитанието и образованието што е во негова надлежност. Бирото е надлежно да дава мислења за усогласеноста на ракописите за учебници со концепцијата за учебник и со наставните планови и програми, како и мислења за стручна литература, списанија и публикации што треба да имаат придонес кон развојот на воспитанието и образованието.

- Издавачка дејност поврзана со воспитно-образовната работа. Бирото за развој на образование ги издава наставните планови и програми, прирачници и друга прирачна литература за воспитувачите, наставниците и стручните соработници, предлага обрасци за педагошка евиденција и документација, издава педагошка документација и евиденција за основното образование, како и главна книга и дневник на паралелката за средното образование и истите да ги доставува бесплатно до училиштата. Бирото издава списание за прашања од теоријата и практиката на воспитанието и образованието, промотивни материјали за актуелности во воспитанието и образованието, каталози за програмите за обука на воспитно-образовниот кадар, каталози на знаења (во врска со завршните и матурските испити) и каталози на одбрани учебници и

нивно објавување на официјалната веб-страница на Министерството за образование и наука. Оваа дејност се остварува со издавање на наведените публикации и материјали на македонски јазик, албански јазик, турски јазик и српски јазик.

- Развивање на информациски систем и база на податоци. Бирото за развој на образование прибира, средува и обработува податоци, средува и чува педагошка документација од значење за воспитанието и образованието во Република Македонија. Бирото набавува стручна литература и списанија од земјава и од странство за своите потреби. Државниот просветен инспекторат врши надзор над исполнетоста на образовните стандарди, обезбедувањето на квалитетот на образованието, ефективноста преку евалвација на работата на воспитно-образовните установи, како и примената на законите, другите прописи и општи акти од областа на воспитанието и образованието. Државниот просветен инспекторат, во сферата на основното образование во Р. Македонија, врши надзор над:

- постоењето услови за вршење на дејноста во воспитно-образовните установи;

остварувањето на воспитно-образовниот процес во основното образование;

- посебните услови за избор на наставници, стручни соработници и воспитувачи;

- стручното и педагошкото усовршување на наставници, стручни соработници и воспитувачи и полагањето на стручен испит;

- употребата на учебници во основните училишта;

- реализацијата на наставните планови и програми и другите пропишани стандарди и нормативи со кои се уредува воспитно-образовната дејност;

- реализација на воннаставните активности;

- реализацијата на експерименталните програми во воспитно-образовните установи;

- водењето на педагошката евиденција и документација, како и нивно издавање и употреба во основното образование;

- следење на воспитно-образовниот процес за време на штрајк во основното образование.

Доколку се анализираат посочените надлежности на државата во основното образование во Р. Македонија може да се воочи дека степенот на контрола е значителен. Сите посочени субјекти извршуваат конкретни активности кои се дефинирани со поимите (глаголите): следи, евалуира, прави проценка, врши надзор, утврдува, избира, организира, преиспитува, советува и сл. и затоа слободно можат да се подведат под изразот – контрола на основното образование. Може да се забележи дека низ остварувањето на посочените надлежности државата обезбедува контрола како над функциите, така и над структурата во основните училишта и тоа:

- изготвување на законска легислатива со која се регулира дејноста на основните училишта;
- изготвување на наставни планови и програми според кои се организира и реализира воспитно-образовната работа во училиштата;
- во димензионирањето на мрежата на основни училишта во државата;
- кадровската политика;
- екстерно вреднување на работата на училиштата;
- перманентното усовршување на воспитно- образовниот кадар;
- финансирањето на училиштата;
- почитување на законитоста во работењето на училиштата;
- учебникарството.

Сепак мора да се напомене дека контролата во различните сфери е со различен обем и со различен интензитет. Посебно таа е намалена од 2005 година со почнување на имплементацијата на законската регулатива за децентрализација на образованието. Согласно со Законот за локална самоуправа, децентрализација во основното образование е предвидена во пет сфери: основање, финансирање, администрирање на основните училишта, организирање на превоз на ученици и нивно сместување во ученички домови.

Навидум се чини дека некои надлежности кои ги има државата се преклопуваат со надлежности кои и се доделени на локалната самоуправа. Ако подетално се анализира законската легислатива, други подзаконски акти, правилници и нормативи ќе се забележи дека надлежностите се поделени така што се обезбедува надополнување на функциите и успешна контрола над основно-училишниот систем. Во најширока смисла, децентрализацијата

претставува трансфер на правото да се донесуваат одлуки од страна на оние авторитети кои се најблиску до потрошувачите или корисниците на различни услуги. Истата може да биде во форма на пренесување на овластувањата на пониските нивоа во организацијата и вообичаено е позната како деконцентрација или административна децентрализација. Во сферата на образованието деконцентрацијата популарно се нарекува училишна автономија (*schoolbased management*), а подразбира доделување на дополнителни надлежности на училиштата. На пример, училиштата можат да избираат органи на управување кои располагаат со определен буџет и имаат авторитет да донесуваат значајни одлуки кои влијаат врз функционирањето на институцијата. Деконцентрацијата може да се остварува и преку зајакнување на моќта на директорите во донесување на одлуки во рамки на училиштето.

Другата форма на децентрализација претпоставува пренесување на надлежности на пониските нивоа на власт. Во овој случај одговорностите во сферата на образованието се пренесуваат од државно на регионално или на локално ниво. Кога одговорностите за образованието се пренесуваат на пониските нивоа на власт, тогаш специјални државни органи/институции се задолжуваат да носат одлуки во врска со определување на трошоците за децентрализираното образование во однос на другите услуги кои ги нуди локалната самоуправа.

Во Република Македонија е избран комбиниран модел на децентрализација на основното образование со очекување дека успешно ќе се надминат проблемите кои произлегоа од едно и пол децениското круто централистичко управување. Иако искуствата од практикувањето на децентрализацијата во Р. Македонија се уште не се анализирани (позитивните и негативните ефекти врз работењето на училиштата), светските искуства покажуваат дека таа позитивно влијае на ефикасноста во: финансирањето, одлучувањето, управувањето и раководењето со училиштата, обезбедува повисоко ниво на демократизација, поголема достапност на образованието до помалите етнички заедници и поголема автономија на училиштата.

Општината како основач на основните училишта контролата врз нивното работење ја остварува преку градоначалникот, советот на општината и одделението за образование кое функционира во рамки на општинската

администрација. Градоначалникот има посредно влијание врз изборот на директори на основните училишта. Тој го именува директорот согласно со прибавени предлози од училишниот одбор и мислење од БРО. Советот на општината има посредно влијание /контрола преку предлагање и избор на членови на училишните одбори и непосредно преку разгледување и усвојување/ неусвојување на: развојните планови на училиштата, годишните програми за работа на училиштата, годишните извештаи за работа на училиштата, финансиските планови и извештаи на училиштата. Општините имаат право да го администрираат процесот, да назначуваат овластени инспектори и да се грижат за квалитетот на процесот.

Како и во многу држави во светот, така и кај нас искуствата покажуваат дека децентрализацијата претставува процес (не чин) кој често е отежнат, успорен и полн со неизвесности. Овој процес во Р, Македонија дополнително е оптоварен и заради: финансиската немоќ посебно на посиромашните општини, реформските зафати во смисла на зголемување на времетраењето на основното образование од 8 на 9 години, реформата во смисла на градење на модел за ефективно (успешно) училиште, недоволната ситуираност на општините со стручен кадар кој ќе може да биде ставен во функција на поддршка на општинската мрежа на основни училишта. Како и да е, дебатата околу тоа кој е вистинскиот „менаџер“ на процесот е се уште во тек.

Контролата над работата на училиштата можат да ја вршат и училиштата преку воспоставен систем за внатрешна евалвација кој има хиерархиска поставеност заради работните задачи (следење, вреднување, наградување, казнување и сл.) кои формално им се доделени на определени субјекти. Посебна карактеристика на училишната организација е тоа што контролата во училиштето се одвива на повеќе нивоа, од различни субјекти и таа е континуирана. Нивоа: училишно, одделенско, паралелка. Субјекти: тимови за самоевалвација, директор, стручни соработници, одделенски раководители, наставници. Континуирано: на секој наставен час, секојдневно, седмично, месечно, тримесечно, полугодишно, годишно, тригодишно (зависи од плановите на субјектите, потребите на училиштето и законските и подзаконските прописи).

Со оглед на активната партиципација на воспитно-образовниот кадар во остварувањето на самовреднувањето на училиштето и консеквентно на тоа потребата од продлабочени познавања за процесот на самоевалвација истата ќе биде обработена во тематската целина – Планирање на развојот на училиштето.

1.7. Содржини и организација на воспитно-образовната дејност во основното училиште во Р. С Македонија

Основното образование во РСМ се изведува во основни училишта и е организирано во три воспитно-образовни периоди/циклуси. Од I одделение до III одделение, од IV одделение до VI одделение и од VII одделение до IX одделение. Секој период претставува релативно заокружена целина конципирана во согласност со развојните карактеристики на учениците, законитостите во учењето, како и според начинот на проверување и оценување на знаењата на учениците, облиците на индивидуализирана и групна настава, нивоата на знаење и вештини и напредувањето на учениците. Согласно со развојните когнитивни и социоемоционални карактеристики на децата (од 6 до 8, од 9 до 11 и од 12 до 14-годишна возраст) во наставниот план и програми се димензионирани и воспитно-образовните барања и очекуваните резултати. Посебно се нагласени барањата за активно учење и поучување: учениците активно да бараат информации и да ја проверуваат нивната веродостојност, да го поврзуваат наученото преку сопственото искуство, да ги споделуваат своите сознанија со другите, да изнаоѓаат нови решенија за замислени проблеми, да ги откриваат причинско-последичните односи на испитуваните појави, да преземаат одговорност за сопственото учење, да соработуваат со другите ученици во училиштето, да се подготвуваат за живот во социјалната средина и да станат приврзаници на концептот за доживотно учење. Како што веќе покажавме, училиштето претставува општествено контролирана институција, а контролата се одвива на различни нивоа и од различни субјекти. Македонското основно образование се остварува според државно утврдени наставни планови и програми, дизајнирани според утврдени принципи и цели.

Принципите, целите, содржините и организацијата на воспитно-образовната дејност во основното училиште во Р. Македонија се втемелени на дострелите во областа на науката, посебно во областа на образовните науки, светските воспитно-образовни искуства, препораките на Советот на Европа и други меѓународни организации кои го третираат проблемот на образованието, како и нашите позитивни искуства, традицијата, и општествените потреби.

1.8. Проектирани цели и принципи на основното образование во Р.

С. Македонија

Целите на основното воспитание и образование се појдовна основа во конципирањето на државниот наставен план и програми по кои работат основните училишта и тие се утврдени со Законот за основното образование, а се однесуваат на:

- стекнување општи и применливи знаења што се потребни во секојдневниот живот или за натамошно образование;
- хармоничен, интелектуален, емоционален и социјален развој на учениците соодветно со нивните способности;
- развивање на писменоста и способностите на учениците за разбирање, информирање и изразување на македонски јазик и неговото кирилско писмо;
- развивање на писменоста и способностите на учениците за разбирање, информирање и изразување, покрај на македонски јазик и неговото кирилско писмо, и на јазик и писмо на припадниците на заедниците кои зборуваат јазик различен од македонскиот јазик;
- развивање самодоверба и свест кај ученикот за сопствената индивидуалност и одговорност за своите постапки;
- воспитување за меѓусебна толеранција, соработка, почитување на различноста, основните човекови слободи и права;
- развивање свест кај учениците за припадност на Република Македонија и негување на сопствениот национален и културен идентитет;
- воспитување за општи културни и цивилизациски вредности кои произлегуваат од светските традиции;
- усвојување општи и применливи знаења кои овозможуваат самостојно креативно делување во општествената и природната околина и развивање

способности за расудување и за изразување во уметноста и културните традиции;

- развивање на способности за истражување, експериментирање и решавање на проблеми;
 - вклучување и водење грижа за развојот на учениците со посебни образовни потреби;
 - развивање на надареноста на учениците во различни области и
 - унапредување на здравиот начин на живеење и воспитување за преземање одговорност за сопственото здравје и за заштита на животната средина
- www.mon.gov.mk

1.9. Структура на воспитно-образовната работа во основното училиште во Р. С Македонија

Воспитно-образовната работа во основното училиште е комплексна со оглед на разновидноста на воспитно-образовните активности кои се реализираат во него. Структурата на воспитно-образовните активности е предвидена со државниот план и програми за деветгодишното основно образование и е ставена во функција на остварување на предвидените цели, а е изведена согласно со принципите на основното образование. Во основното училиште се остваруваат следниве воспитно-образовни активности:

Настава: *задолжителни, изборни и факултативни предмети, дополнителна, додатна и продолжителна настава.* Воннаставни ученички активности: слободни ученички активности, општествено корисна работа на учениците, културни активности, натпревари, екскурзии, заедници на учениците. Грижа за здравјето на учениците: редовни систематски прегледи и вакцинации, како и различни форми на едукација за грижа на здравјето. Како посебни активности (подрачја) што училиштето е должно да ги планира, организира и реализира и се поврзани со училишната ефективност се: соработка со родителите и локалната средина и училишна самоevalвација.

Настава: *Наставата, во организациска смисла, претставува најстрого детерминирана форма/активност на воспитно-образовна работа. Според*

државниот наставен план таа се реализира како задолжителна, изборна и факултативна, дополнителна и додатна.

Зошто најстрого детерминирана форма/активност?

Се реализира во точно определени временски рамки (определен е седмичниот фонд на часови по секој наставен предмет, определено е времетраењето на секој наставен час – 40/45 минути), предвидени се глобални и конкретни цели за секој наставен предмет по одделенија и очекувани резултати за учениците според кои ќе се мери успешноста на наставата, предвиден е начинот на оценување на постигнувањата на учениците, препорачан е фонд на наставни часови кои ќе се користат за одредени подрачја од наставниот предмет, поими кои учениците треба да ги усвојат во текот на наставниот час, препорачани се извори кои можат да се користат при обработка на наставните содржини, се реализира согласно со психолошко-педагошки и социолошки критериум, се изучуваат однапред планирани и програмирани содржини, па дури може да се рече дека има и крути методички пристапи во поглед на тоа што тие од науката се прогласени

НАСТАВЕН ПЛАН ЗА ДЕВЕТГОДИШНО ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УЧЕБНАТА 2020/2021 ГОДИНА

Наставни предмети ¹ Задолжителни предмети	о д д е л е н и е																	
	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX	
	н	г	н	г	н	г	н	г	н	г	н	г	н	г	н	г	н	г
- Македонски јазик	6	192	6	192	6	192	5	159	5	159	4	128	4	128	4	128	4	128
- За учениците од другите заедници нивиот мајчин јазик, албански, турски српски или босански јазик							2	64	2	64	3	96	3	96	2	64	2	64
- Македонски јазик за учениците од другите заедници																		
- Математика	5	159	5	159	5	159	5	159	5	159	5	159	4	128	4	128	4	128
- Англиски јазик	2	64	2	64	3	96	3	96	3	96	3	96	3	96	3	96	3	96
- Втор странски јазик	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	64	2	64	2	64	2	64
- Ликовно образование	2	64	2	64	2	64	2	64	2	64	1	32	1	32	1	32	1	32
- Музичко образование	2	64	2	64	2	64	2	64	2	64	1	32	1	32	1	32	1	32
- Природни науки	2	64	2	64	2	64	2	64	2	64	2	64	-	-	-	-	-	-
- Техничко образование	-	-	-	-	-	-	1	32	2	64	1	32	-	-	-	-	-	-
- Работа со компјутер и основи на програмирањето	-	-	-	-	2	64	2	64	2	64	-	-	-	-	-	-	-	-
- Информатика	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	64	1	32	-	-	-	-
- Општество	1	32	1	32	1	32	2	64	2	64	-	-	-	-	-	-	-	-
- Географија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	64	2	64	2	64	2	64
- Историја	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	64	2	64	2	64	2	64
- Етика	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	32	-	-	-	-	-
- Граѓанско образование	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	32	1	32	1
- Биологија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	64	2	64	2	64
- Физика	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	64	2	64	2
- Хемија	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	64	2	64	2
- Иновации	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	32
- Физичко и здравствено образование	3	96	3	96	3	96	3	96	3	96	3	96	3	96	3	96	3	96
- Вкупно за задолжителни предмети	23	735	23	735	26	831	27(29)	862 (926)	28(30)	894 (958)	28 (31)	895 (991)	26 (29)	832 (928)	29 (31)	928 (992)	30 (32)	960 (1024)
- Број на задолжителни предмети	8		8		9		10 (11)		10 (11)		12 (13)		12 (13)		13 (14)		14 (15)	

Слика 2. Наставен план за деветогодишно образование за учебната 2020/2021 год.

Picture 2. Curriculum for nine-year education for the academic year 2020/2021.

1.10. Успешно училиште

Во вакви ситуации, во широкиот спектар на литература посветена на училишното воспитание и образование, за првото училиште можат да се сретнат констатациите дека тоа е поефективно или поефикасно. Овие поими најчесто се користат како синоними, но тие имаат различно значење. Ефикасноста и ефективноста треба да се поимаат како два аспекта на успешното работење на училиштето. Наједноставно кажано, *ефективноста* подразбира извршување на вистинските работи (активности). Да се биде ефективен значи да се знае и умее да се изберат активности кои ќе водат до остварување на некоја претходно поставена цел. *Ефикасноста*, пак, подразбира вистинските работи да се прават на вистински начин. Ефикасноста се однесува на начинот на

изведување на активностите. Затоа ние ќе го користиме изразот „успешно училиште“ кој во себе ги кумулира и ефикасноста и ефективноста.

Според некои теоретичари, успешното (ефективно) училиште се карактеризира со јасно дефинирана мисија, конципирана во соодветна изјава за мисијата, во која на експлицитен начин е содржана целта на постоењето на училиштето. Во неа се содржани клучните вредности, верувања, потреби и интереси на корисниците на услугите кои ги нуди училиштето, споделени со оние на неговите вработени.

Успешното училиште претставува заедница на професионалци, специјалисти кои ја поддржуваат филозофијата на доживотно учење и во тој контекст континуирано ја подобрува својата работа, а како резултат на тоа постигнува подобри образовни резултати. Многу често, како фактор кој значајно влијае врз степенот на училишната успешност се посочува и неговото водство.

Иако не постои универзална дефиниција за тоа што е успешно (ефективно) училиште, постои општоприфатен став дека тоа е училиште со исклучително добра организација и реализација на наставата, училиште со здрава училишна клима која на секое дете му овозможува еднакви услови за учење и развој, училиште подготвено за прифаќање на иновации во духот на времето, училиште отворено кон семејството и локалната заедница.

И покрај комплексноста на факторите кои можат да влијаат на училишната ефективност и ефикасност, големиот број на истражувања направени во оваа област откриваат дека успешните училишта се карактеризираат со:

Училишно водство кое ги почитува принципите на водење со училишната организација, што подразбира промовирање на тимската работа и партиципативниот менаџмент заради овозможување на наставниците и другиот воспитно-образовен кадар активно да учествуваат во донесувањето на одлуки и пропорционално да сносат одговорност за реализација на истите.

Споделена визија и цели. Развојот на секоја поединечна училишна организација тесно е детерминиран од поставената визија (посакувана состојба изразена низ релативно остварливи цели). До споделена визија се доаѓа единствено преку широк процес на визионирање во кој се вклучени сите

заинтересирани субјекти за подобрување на работењето на училиштето. Процесот на визионирање треба да се темели на принципите на тимското работење во рамките на организационата структура на училиштето.

Училишна култура која го поттикнува развојот на училиштето. Во најширока смисла на зборот училишната култура кумулативно ги опфаќа доминантните норми, вредности, верувања, начини на однесување на сите оние кои се дел од училишната организација. Поедноставено таа го претставува неформалниот елемент на училишната организација и може да се манифестира во неколку подрачја на делување:

- односите помеѓу вработените и водството (демократичност, респектабилност, повеќенасочна, отворена и чесна комуникација, воспоставување на нови и продолжување на старите традиции, церемонии и ритуали);
- односите помеѓу училиштето, семејството и локалната средина (партнерство втемелено врз принципот на почитување и искористување на моќта и дострелот на секоја средина во воспитно-образовна смисла);
- односите помеѓу учениците (кооперативност, солидарност, насоченост кон образовен успех). Почитување на државните стандарди и високи очекувања во поглед на *воспитно-образовните постигнувања на учениците*. Успешните училишта строго ги почитуваат стандардите за реализација на државните наставни планови и програми. Но, автономноста на училиштето е изразена низ целисходно изработениот училиштен курикулум (годишна програма за работа на училиштето и план за развој) и индивидуалното и тимското креирање и остварување на воспитно-образовната практика каде треба да дојдат до израз високите очекувања во поглед на воспитно-образовните постигнувања на учениците. Континуирано следење и вреднување на напредокот во училиштето.

Континуираното следење и вреднување на комплетната работа на училиштето и на воспитно-образовните постигнувања на учениците е неопходно заради обезбедување на повратни информации кои ќе ни покажат каде сме сега, во која насока и како треба да ја зголемиме ефикасноста и ефикасноста. Со оглед на сложеноста на процесите на следење и вреднување и со оглед на нивното значење за наставниците, стручните соработници, родителите, учениците и училишното водство, успешните училишта

обезбедуваат услови за активна партиципација во овие процеси на сите споменати субјекти. Компетентен наставнички кадар. Наставниците имаат развиено компетенции за извршување на своите професионални задолженија и се подготвени за доживотно учење во функција на личниот и професионалниот развој.

Партнерски однос во *семејно-училишната соработка*. Успешните училишта родителите ги користат како учители, ресурси и одлучувачи во процесот на остварувањето на својата визија и цели. Тоа го прават преку промовирање на стимулирачка филозофија за родителска вклученост. Таа е втемелена на научно потврдени факти, како што се:

- не можат сите родители подеднакво да го посетуваат училиштето, можеби таму не се чувствуваат добро, но тоа не значи дека не се грижат за своите деца;
- родителите се мотивирани од училишната иницијатива за вклученост, училиштата се институции задолжени за моделирање на овој процес;
- сите родители располагаат со потенцијал кој може да придонесе во подобрувањето на училишната успешност на децата;
- родителската вклученост задолжително резултира со напредок на детето на училиштен план и ја интензивира соработката меѓу училиштето и локалната средина;
- семејствата и родителите се секој за себе уникатни (од различни аспекти); индивидуалниот пристап е задолжителен;
- родителската вклученост е процес и бара континуиран ангажман на училиштето.

Развоен план на училиштето. Изготвувањето на развоен план на училиштето и активната партиципација во тој процес на наставниците е значајна карактеристика на успешното училиште. Наставниците во улога на членови на различни тимови или во улога на партиципативни водачи на овие тимови имаат обврска да учествуваат во креирањето на овој училиштен документ.

Многу експлицитен и втемелен на научни истражувања е Халтонскиот модел на успешно училиште, кој содржи дванаесет карактеристики категоризирани во три пошироки категории:

1. Заедничка мисија, односно заедничка и декларирана визија за целите и приоритетите на училиштето. Водачот/ директорот игра значајна улога во поттикнувањето за учество и одговорност на наставниците, родителите и учениците во дортигнување на визијата.

Акцент на учењето што подразбира исклучителен иновативен ангажман на наставниците, фокусирање на наставата и наставната програма, колегијалност во однос на усовршување на наставниците, високи очекувања за учениците и често следење на напредокот на учениците.

3. Клима погодна за учење – вклученост и одговорност на учениците, признавање и поттик за успехот, праведност и доследност кон учениците, привлечно и удобно физичко опкружување (уреденост на просторот), вклученост и поддршка од родителите и заедницата.

Во 2009 година Министерството за образование и наука на Р. Македонија воспостави индикатори за квалитет на работата на училиштата, а се однесуваат на факторите кои најинтензивно влијаат врз работењето на училиштата. Индикаторите се организирани во седум клучни области:

1. Наставни планови и програми
2. Постигнувања на учениците
3. Учење и настава
4. Поддршка на учениците
5. Училишна клима и односи во училиштето
6. Ресурси
7. Управување, раководење и креирање на политики.

За секоја клучна област се определени конкретни индикатори според кои се проценува квалитетот.

Пример, квалитетот во подрачјето *Учење и настава (3)* се проценува преку следниве индикатори: планирање на наставниците, наставниот процес, искуствата на учениците од учењето, задоволување на образовните потреби на учениците, оценувањето како дел од наставниот процес и известување за напредокот на учениците. Понатаму, секој индикатор кумулира одреден број на теми кои се однесуваат на конкретни активности што се предмет на следење. Пример, индикаторот – *Искусства на учениците од учењето* ги вклучува следниве теми (активности): средина за учење, атмосфера за учење,

охрабрување на учениците за преземање на одговорност, интеракциски односи. Вреднувањето на квалитетот на секоја активност (тема) се врши преку утврдена четиристепена скала за проценка: многу добро, добро, делумно задоволува и незадоволува.

Прибирањето на податоци за вреднување на квалитетот може да се врши преку користење на разновидни техники и инструменти (интервју со сите инволвирани субјекти, анализа на педагошка документација и евиденција, систематско набљудување, анкетирање и сл.). Описот на скалата за проценка, како и можните извори за добивање на информации се елаборирани во документот: Индикатори за квалитет на работата на училиштата, Р. Македонија, МОН и Државен просветен инспекторат.



Слика 3. Педагошка работа во мултиетничка група.

Picture 3. Pedagogical work in a multiethnic group.

<https://www.dreamstime.com/testing-students-pedagogue-watching-them-teacher-kids-classroom-school-life-back-to-help-support-children-focused-image180821110>

1.11. Планирање на училишен развој – услов за создавање на успешно училиште

Под синтагмата *развој на училиштето* треба да се подразбере иновативна промена на која претходи предвидување за подобрување на внатрешната организација на училиштето заради постигнување на повисоки воспитно-образовни резултати од оние во моментот.

Како и секоја друга човекова активност, така и развојот на училиштето е процес на кој му претходи планирање. Развојното планирање е мисловна активност низ која се продуцираат визији, идеи за содржини и начини кои би претставувале основа за позитивни квалитативни промени во училишниот живот и работа. Тоа претставува континуиран, организиран, систематизиран и инсти-туционален творечки процес и се базира на постојано истражување, анализирање и откривање на потребите на едно конкретно училиште, како и на осмислување на начините преку кои тие потреби ќе се задоволат. Многу значајно е тоа што училишното развојно планирање е единствен процес за секоја поединечна училишна организација. Значи, тој не може да се пресликува. Секое поединечно училиште е иницијатор, носител на активностите, но и промотор и евалуатор на сопствениот развој.

Не смее да се заборави дека создавање на успешно училиште единствено е можно доколку се реализира успешен процес на развојно планирање, што подразбира ефикасност и ефективност. Во најголема мера успешноста на овој процес е детерминирана од способностите на водачот на училиштето истиот да го организира: да обезбеди услови за воспоставување на споделена визија и цели, да ги распредели надлежностите на соодветни извршители и да обезбеди поддршка од локалната заедница. Педагошката теорија и практика училишното развојно планирање го третира како основа за остварување на саканите промени во сите сегменти на реформите во образованието. Овој процес овозможува високо *ниво на отвореност* на училишните програми, посветеност во текот на нивното реализирање, како и транспарентност. Значи, процесот на развојно планирање подразбира демократско учество на сите заинтересирани поединци и групи. Освен

демократизација на животот и работата на училиштето, низ процесот на развојно планирање се обезбедува и *повисоко ниво на негова автономност*. Овој процес подразбира донесување на значајни одлуки на ниво на едно училиште што пак овозможува почитување на специфичностите на тоа училиште. Така се овозможува и максимално искористувањена сопствените ресурси, преземање на иницијативи и одговорност за сопствениот развој, се градат кооперативни односи меѓу сите заинтересирани, се подобрува климата во училиштето и се создаваат услови за генерирање на бројни идеи за развојот на организацијата.

Најважната придобивка од овој процес е создавање на документ - План за развој на училиштето (*развоен план*) со кој се формализираат одговорностите на сите инволвирани страни во остварувањето на воспитно-образовната дејност на училиштето. Развојниот план е значаен и за пошироката јавност, дава можност за прецизно и јасно промовирање на работата на училиштето, неговите намери и концепции за развој пред локалната средина и поконкретно пред надворешните партнери. Овој училиштен документ вообичаено се донесува за период од 3 до 5 години и претставува рамка според која училиштето се води во остварувањето на поставената визија и според која може да се следи неговиот развој.

Од сето погоре кажано може да се заклучи дека развојниот план на училиштето има информативна, регулативна и предиктивна функција. *Информативната функција* се однесува на одржувањето и промовирањето на системот на информации во училишни рамки и надвор од нив. Секое добро планирање се темели на релевантност на собрани информации за секоја област која го определува училишниот квалитет. Пример, доколку училиштето предвидува развој во областа – *Постигнувања на учениците* неопходно е пред да се осмислат активностите кои ќе се воведат заради подобрување, да се соберат информации за: претходен успех на учениците, количникот на интелигенција, социо-економскиот статус на семејството, структура на учениковите интереси, слика за социјалните односи во ученичкиот колектив, стилите на учење и сл. Утврдувањето на релевантни податоци за почетната состојба помага да се креираат училишните влијанија. Овој пример го

илустрира значењето на повратната информација за планирањето на училишните влијанија врз учениците.

Собирањето на релевантни информации за процесот на планирање е значајно и за останатите области во кои се предвидени индикаторите за квалитет. Со оглед на фактот што развојниот план содржи систем на барања и постапки со обврзувачки карактер за сите членови инволвирани во неговото остварување тој има и *регулативна функција* (кој, кога, како и колку работи и постигнува).

Развојниот план по својата суштина е документ кој содржи *предвидувања/ очекувани резултати за определени педагошки исходи, предвидувања во врска со можните потешкотии во реализацијата на определени активности како и предвидувања во врска со можните патишта за разрешување на истите*. Оваа функција е мошне значајна заради избегнување на стихижноста и случајноста на развојниот пат, а успешно ќе биде остварена само доколку е втемелена на континуирано собирање информации, истражување и откривање на законитости во сферата на училишното работење. Ако се навратиме на функциите на училиштето, сосема е јасно дека исполнувањето на истите е условено од развојното планирање на институцијата.

1.12. Поим за училиштен педагог

Прашањата поврзани со работата на стручните соработници во училишните институции во Република Македонија се регулирани со одредени одредби од законот, пред сè за основно и средно образование, како и во рамките на одредени прописи (прописи, норми) издадени од Министерството за образование и наука. Неодамна, во форма на официјалниот документ се донесени основните професионални компетенции на професионалните соработници во основните и средните училишта (Министерство за образование и наука, 2016 год). Во Законот за основно и средно образование е решено професионални соработници во училиштето да бидат педагози, психолози, социолози, социјални работници, дефектолози и библиотекар (но во

средно училиште може да бидат и некои други профили) (Закон за основно образование, 2015).

Стручните соработници во основните и средните училишта, можат да бидат лица кои го завршиле првиот циклус на високо образование од областа на соодветна научна дисциплина (педагогија, психологија, дефектологија ...) Бидејќи законски е определено за првиот циклус академски студии во Македонија да трае 4 години и носи 240 ЕКТС кредити (Закон за високо образование, 2015), тоа значи дека профилите коишто работат како професионални соработници во училиштето треба да имаат завршено студии за време од четири години, додека студиите од втор циклус – магистерски студии се прашање на личен избор. Работата професионален соработник на неопределено работно време можат да добијат луѓе кои имаат положено стручен испит, по стажирање во траење од една година (Закон за основно образование, 2015).

Многу важен сегмент од целокупното обликување на секоја општествена индивидуа претставуваат воспитанието и образованието кои придонесуваат да се направи потполн и целосен мозаикот на сестрано развиен човек.

Воспитанието и образованието како два заемно поврзани и доживотни процеси можат да се реализираат преку институционални форми како формално образование и вонинституционални форми или неформално образование и воспитание. Кога станува збор за воспитание и образование во институционални рамки зборуваме за програмски воспитно - образовни содржини во предучилишните градинки, основните и средните училишта и универзитетите. На сите овие наведени образовни нивоа постои хиерархија на организирање и функционирање на воспитно - образовната работа, почнувајќи од директор, педагошко - психолошка служба, наставнички кадар, ученици, студенти итн.

Фактот дека педагошко - психолошката служба и соработката со наставниците е многу битен фактор за правилно функционирање и организирање на воспитно - образовната работа во училиштата имаше пресудно значење и влијание во оваа семинарска работа

1.13. Подрачја на работа на училишниот педагог

Посебен акцент ставаме на делот во којшто подетално ја објаснуваме целокупната методика на работа на училишниот педагог, конкретно во основното училиште. Во овој дел поединечно ги разработуваме следниве подрачја на работа на училишниот педагог: планирање, програмирање и вреднување на воспитно - образовната работа; инструктивно - педагошка работа на училишниот педагог со наставниците; работата на училишниот педагог со учениците; соработката на училишниот педагог со родителите; аналитичко -истражувачка работа на училишниот педагог; соработка на училишниот педагог со другите стручни орган и општествени институции; и водење и обработка на педагошка документација и подготовка за работа.

Училишниот педагог има многу различни работни функции кои се во суштината на особините на личноста. *Како особини и работни функции на училишниот педагог се сметаат следниве својства:*

- опсерватор,
- информатор,
- консултант,
- советник,
- иницијатор,
- координатор,
- организатор,
- реализатор,
- истражувач и аналитичар,
- иноватор,
- дисеминатор,

□ обработувач на документи.

(Трнавац, Џорџевиќ, 2002)

Многу важно за училишниот педагог е да поседува не само професионални и работни квалитети, туку и лични особини на позитивно ориентирана личност, а тие се следниве својства:

Човечки квалитети: љубезност, природност, друштвеност, добро расположение и смисла за хумор;

Квалитети кои се однесуваат на ставот кон дисциплината и тоа: да биде „фер“ праведен, постојан, дисциплиниран и непристрасен;

Физички квалитети: физичка привлечност, пријатен глас, уредност, младоликост, добро здравје;

Наставнички квалитети: добро познавање на својата струка, помагање на учениците, постапување во интерес на ученикот, да биде интересен и ентузијаст, да умее да го заинтересира ученикот, да предава јасно, прегледно и да го нагласува она што е битно.

Особините и карактеристиките на училишниот педагог претставуваат многу битен елемент кој овозможува правилно и доследно извршување на работни задачи, но секако и искажување на љубов кон работата и љубов кон партиципиентите во училиштето, т.е. учениците, на кои најмногу им е потребна поддршка и помош од таков стручен соработник во училиштето. Кај педагогот не е исто како кај наставникот, затоа што во прв план не се оценува неговата предавачка улога, макар што и тоа е важно, но поважна е креативната улога на планер и стратег на целокупниот тек на наставниот процес и воспитната работа во училиштето, посебно неговата воспитна улога во директниот контакт со учениците. Во училиштето педагогот секогаш има основна насока и крајна цел на сите свои активности, а тоа е ученикот, односно следење на неговиот развој, оспособување, обем на усвоени знаења, дисциплина, но исто така и соработка со наставниците, родителите и ученичкиот колектив.



Слика 4. Работа со дете.

Picture 4. work of a pedagogue with a child

<https://www.istockphoto.com/photo/a-group-of-small-school-kids-with-teacher-sitting-on-the-floor-in-class-learning-gm1171560676-324619343>

Основни карактеристики на училишниот педагог, според Јурич, во доменот на интелектуалната сфера се следниве:

- широко општо образование;
- општа педагошка култура и педагошки такт;
- специјално познавање на својата област: училишна педагогија и методика на работа на училиштен педагог;
- методолошка оспособеност;
- смисла за организација на својата работа и работата на другите;
- спремност на континуирано самообразование.

(Јурич, 1977).

Освен карактеристиките кои го опфаќаат интелектуалниот аспект на личноста на училишниот педагог, многу се важни карактерните лични особини на училишниот педагог, а според Јурич тие се следниве:

- професионална етичност, искреност и објективност;
- комуникативност и соработнички однос со колегите;
- емоционална стабилност и љубов кон својата работа;
- упорност, истрајност, вредност и точност;
- храброст и отвореност во изнесување на вистини и соочување со проблемите.

(Јурич, 1977)

Училишниот педагог надвор од своите професионални должности и обврски потребно е да се ангажира на решавање на некои проблеми од својата струка, кои се надвор од училиштето и неговото работно место. Тоа се, на пример, проблеми од типот: влијание на начинот на школување на идните училишни педагози, постапки за донесување на програма за работа на училишниот педагог, на квалитетот на методиските упатства и другите стручни упатства за подготовка на училишни педагози, начини на насочување, следење, контролирање и унапредување на нивната работа.



Слика 5. Мултиетничка група ученици во основно училиште.

Picture 5. A multi-ethnic group of students in a primary school.

https://www.google.com/search?client=firefox-b&sxsrf=APwXEdcXdsWEL96Eji2SbwCKDD_y291NXQ:1687849440206&q=pictures+kids+with+pedagogue&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj9_8SS8eL_AhUxSfEDHYfkA0YQ0pQJegQIERAB&biw=1600&bih=786&dpr=1#imgrc=OfKEDnqRUa2XwM

Според овие согледани карактеристики на училишниот педагог можеме јасно да увидиме дека работата на училишниот педагог има фундаментално значење во функционирањето на воспитно - образовниот процес и ниту еден друг образовен и професионален профил на училиштен работник не може во целост да ја замени работата и функцијата на училишниот педагог во училиштата.

Пренесување на теориските педагошки знаења и примената на способностите, односно умеењата и навиките кои се изградени во согласност со тие знаења се основни задачи на методиката на работа на училишниот педагог. Меѓутоа, работата на училишниот педагог во основните училиштата е условена и насочена кон остварување на целта и главните задачи кои се основа на секој наставнички план и програма. Според Јурич, програмската основа за остварување на целта и задачите во основното образование, во однос на работното ангажирање на училишниот педагог ја сочинуваат содржини на работа и активности од следниве подрачја на работа и тоа:

- планирање, програмирање и вреднување на воспитно - образовната работа;
- инструктивно - педагошка работа со наставниците;
- работа со учениците;
- соработка со родителите;
- аналитичко - истражувачка работа;
- соработка со стручните општествени органи и стручни општествени институции;
- водење и обработка на документација и подготовка за работа (Јурич, 1977).

Со сите овие подрачја на работење на училишниот педагог во основните училишта, неговата работа, дејност и функција е комплексна и целосна. Сепак мораме да нагласиме дека основата на методика на работа на училишниот педагог ја сочинуваат теоретските знаења, методолошката оспособеност и оспособеноста за примена на практични умеења и навики во педагошката пракса кои се стекнуваат уште во текот на студирањето, а се усовршуваат преку професионалната практика во училиштата. За да можеме подобро да ја сфатиме работа на училишниот педагог, потребно е да ги анализираме и разгледаме поединечно сите етапи или подрачја на педагошкото работење, па токму таква анализа направив во нашата семинарска работа.

Рагледувајќи го првото подрачје на работа на училишниот педагог, односно планирањето, програмирањето и вреднувањето, дознавме што се работи во училиштата и како се одвива процесот на следење и вреднување на воспитно - образовната работа, а веќе со второто подрачје на педагошко - инструктивна работа се насочуваат активностите кои го унапредуваат постоечкиот воспитно - образовен процес, а посебно работата на наставничкиот кадар.

Педагошко - инструктивната работа на училишниот педагог е инкорпорирана во анализата на воспитно - образовната работа, односно наставната работа и не треба да се издвојува во никакви посебни ритуали, соопштувања, убедувања, молби и сл.

Главна, суштината на инструктивно - педагошката работа се состои во помагање и инструкција во решавањето на различни тешкотии и проблеми во воспитно - образовната работа и заедничко изнаоѓање решение за унапредување на тој процес. Функциите за унапредување на воспитно - образовната работа на училишниот педагог можеме да ги поделиме на две нивоа.

Првата функција за унапредување на воспитно - образовната работа, односно корективното унапредување може да биде ургентно и интервентно, каде што пропустите на наставникот се очигледни и штетни, или превентивно, кога сакаме да предупредиме, ублажиме и оневозможиме. Училишните педагози се стручњаци кои на ниво на училиште најлесно можат да ги следат и

согледаат недостатоците на наставниците, така што детектирајќи ги нив тие брзо интервенираат.

Непосредната педагошко - инструктивна работа на училишниот педагог со наставникот, во врска со наставните часови, најчесто се одвива во три фази, а според Јурич тие се следниве:

- педагогот и наставникот заеднички планираат, програмираат и ја подготвуваат наставата;
- наставникот ја реализира наставата замислено во присуство на педагогот (може во присуство и на останатите учесници, колеги и соработници во наставата);
- аналитичка етапа и утврдување на предлози за унапредување на воспитно-образованата работа, односно наставниот процес.

(Јурич, 1977)

Училишниот педагог, можеби е непопуларно и невкусно да се каже, има функција во стручна смисла, да одржува стручни состаноци со наставничкиот колектив и на нив најчесто се дискутира за пропустите, недостатоците, заостанувањата, грешките, така што најчесто тој дава опструкции како да се подобрат тие негативности што се јавуваат во наставниот процес, на кои најчести причинители се наставниците.

Подрачјето на работа на училишниот педагог со учениците е средишен и најодговорен дел, макар што временски не апсорбира најголем дел од работното време на педагогот. Како што веќе ни е познато училишниот педагог својата функција ја реализира во соработка со три основни групи на субјекти, а тие се следниве: наставник, ученик и родител.

Советодавната работа на училишниот педагог во доменот на соработката со учениците, пред сè, опфаќа следење на нивниот развој, обемот на стекнати знаења и степенот на развиени способности. Но, ако пошироко ја анализираме неговата соработка со учениците ќе согледаме дека работата на училишниот педагог со учениците како активни субјекти во наставниот процес ги опфаќа следниве аспекти или моменти и тоа:

- испитување на зрелост на децата за предвремено поаѓање на училиште;
- испитување на ученикот при упис во прво одделение;

- структурирање на одделението (прво одделение);
- собирање на податоци за учениците;
- советодавна воспитна работа со учениците;
- следење на успехот и напредувањето на учениците;
- испитување на причините за нарушување во успехот и однесувањето на учениците;
- работа со ученичкиот колектив;
- корективна педагошка работа;
- посебни категории на ученици.

Јурич истакнува дека *„основното поле на работа на училишниот педагог со учениците опфаќа: запознавање на положбата на децата во условите на нивниот развој; испитување на подготвеноста и зрелоста на децата за вклучување во одредено програмско школување; следење на детскиот вкупен развој; посебно напредувањето во училишната работа и учењето, односно советодавна работа со учениците“*. (Јурич, 1977)

Училишниот педагог на учениците може да им помогне посредно и непосредно. Посредната работа на училишниот педагог со учениците претставува директна помош во работата на ученикот, така што директно му се укажува на грешките и мерките кои треба да се преземат на тој план. Но, во иднина се настојува да доминира индиректната работа, односно индиректните корекции, каде што на ученикот му се остава простор самостојно преку сугестии да ја подобри својата ученичка работа, без останатите ученици да бидат информирани за тоа.

Исто така, можам да наведам дека соработката на училишниот педагог со учениците е многу важна, пред сè, заради успешниот развој на учениците и нивното активно вклучување во воспитно - образовниот процес, како активни субјекти на кои треба да им бидат уважени аспирациите, потребите и интересите. Уште на почеток кога зборував за основните причини за појава на педагошко - психолошката служба во училиштата напоменав дека една од причините е семејството. Всушност, семејството и училиштето се два основни фактори на воспитанието. Тие се карактеризираат со долготрајност,

перманентност, јак интензитет, одговорност, а семејството посебно со емоционална и лична мотивираност.

Прашањата поврзани со работата на стручните соработници во училишните институции во Република Македонија се регулирани со одредени одредби од законот, пред сè за основно и средно образование, како и во рамките на одредени прописи (прописи, норми) издадени од Министерството за образование и наука. Неодамна, во форма на официјалниот документ се донесени основните професионални компетенции на професионалните соработници во основните и средните училишта (Министерство за образование и наука, 2016 год). Во Законот за основно и средно образование е решено професионални соработници во училиштето да бидат педагози, психолози, социолози, социјални работници, дефектолози и библиотекар (но во средно училиште може да бидат и некои други профили) (Закон за основно образование, 2015).

Педагогот првенствено дејствува во насока на креирање ефективна образовна практика и развивање соодветни техники и методи за подобрување на процесот на учење. Почитувајќи ги индивидуалните потреби и карактеристики на учениците, педагогот нив ги советува, едуцира и им помага да го подобрат начинот на учење и однесувањето. Тој практикува методи и средства за воспитна работа со учениците, применува современи модели на педагошко водење во различни воспитни ситуации во училиштето, реализира советодавно - воспитна работа со учениците за надминување на причините за проблемите во учењето и однесувањето, им помага на учениците во изборот на слободните активности согласно нивните интереси.

Педагогот знае што се развојни и ситуациони кризи и познава начини за справување со истите. Знае принципи, модели и форми за користење на слободното време на учениците во училиштето, ги знае принципите, методите и средствата на воспитната работа, професионални способности и вештини на педагогот, исто така, се и да идентификува и соодветно да реагира на кризни состојби на учениците, да користи стратегии за справување со несоодветното однесување на учениците. Тој дава поддршка во организацијата и реализацијата на воннаставните активности на учениците во училиштето, има

вештина за решавање на воспитни ситуации со примена на современи модели за педагошко водење.

Примери за професионална практика:

- Им помага на учениците да се справат со кризни ситуации (болест, смрт, развод, семејно насилство и слично).
- Прибира податоци за личниот и социјалниот развој на учениците (преку набљудување, интервјуирање, анкетирање, фокус групи).
- Реализира работилници и други активности со ученици за превенција на различни теми поврзани со физичкото и менталното здравје (на пр. зависност, диети, справување со стрес, справување со насилство, асоцијално однесување, справување со дискриминација, несакана бременост и сл.).
- Интервенира при несоодветно однесување на учениците.
- Ги информира учениците за воннаставните активности во училиштето.
- Учествува и дава поддршка во идентификацијата на специфичните желби и интереси на учениците за реализација на слободните активности во училиштето.
- Учествува во идентификација на специфичните желби и интереси на учениците за учество во воннаставните активности.
- Учествува во реализација на дел од воннаставните активности.
- Реализира активности за практикување на демократијата во училиштето.
- Советува и следи ученици преку поттикнување, спречување, убедување, уверување и разговор.
- Ја користи реституцијата при воспитната работа.

1.14. Законските обврски на стручниот соработник – педагог во основното училиште

Идејата за воведување на стручни соработници во основните училиштата во Македонија, која генерално била резултат на согледаната потреба за осовременување и рационализирање на воспитно-образовниот процес, за првпат законски е реализирана со Законот за основното училиште од 1965 година. Фактички, таа е конкретизирана со членот 98, во кој се вели: За поуспешно остварување на воспитно-образовните задачи на училиштето, за проучување и унапредување на воспитно-образовната работа и за помагање на директорот на училиштето во спроведувањето на неговите инструктивно-педагошки задачи, основното училиште може да има училишен педагог, училишен психолог и други стручни лица.

1 Закон за основното училиште, (1965). Скопје: Службен весник на Социјалистичка Република Македонија, бр. 3148

Оттогаш па сè до денес, во секој изменет и нов Закон за основното образование, секогаш со посебна одредба е регулирано дека, стручните соработници се училишен кадар чија работа функционално е врзана со остварувањето и унапредувањето на воспитно-образовната дејност на училиштето.

Компарирањето на законските одредби, со кои се регулира работата на стручните соработници во основното училиште, во сите досега постојни закони за основно образование, покажува дека речиси во сите нив се нагласува унапредувањето на воспитно-образовната работа на училиштето како основна, примарна задача иа училишниот педагог и на останатите стручни соработници. Всушност, тоа е и основната причина за воведување на овие стручни лица во училиштето. Се согледува и тоа, дека покрај педагогот и психологот, како стручни лица во училиштето, во некои од досегашните закони, се наведувани и социологот, социјалниот и здравствениот работник, библиотекарот и дефектологот.

Во последниот, моментално најнов Закон за основното образование, донесен 2008 година, во членот 77, се вели: Воспитно-образовната работа во основното училиште ја остваруваат наставници, стручни соработници (педагог, психолог, социолог, дефектолог, библиотекар) и воспитувачи. 2 Со оваа законска одредба јасно се дефинирани профилите на стручни лица кои можат да ја обавуваат воспитно-образовната работа на стручен соработник во училиштето. Но, во него не е прецизирано дали во едно училиште треба да бидат вработени сите наведени стручни лица, кои како тим би ги реализирале работните должности на стручниот соработник, или пак, само некое од нив кое би ги реализирало сите работни обврски на стручен соработник.

Во овој Закон, ново во однос на претходниот Закон за основното образование (1995), е тоа што се дефинирани и обврските, работните должности, кои стручниот соработник треба да ги реализира во основното училиште. Имено, во членот 87, се вели: Работните должности на стручниот соработник во основното училиште опфаќаат стручни работи за:

- запишување на учениците и следење на нивниот развој во основното училиште,
- го следи навременото вакцинирање на учениците,
- ® планирање на наставата и другата воспитно-образовна работа,
- развивање програми, постапки и инструменти за вреднување на постигањата на учениците и самовреднување на училиштето,

2 Закон за основното образование, (2008), Скопје: Службен весник на Република Македонија, бр. 103

- учество во организирано и дидактичко-методско образование и надоградување,
- соработка со родителите,
- поддршка на работата на заедницата на учениците,
- примена на прописите за остварување на правата и должностите на учениците, напредувањето и изрекувањето на педагошки мерки за кршење на училишните права и куќниот ред на основното училиште,
- поддршка на стручните активи на наставниците за изборот на учебниците и детските списанија и другата литература што се користи во училиштето,
- организирање педагошка и методска практика на студентите од наставничките факултети,
- поддршка на наставниците за индивидуална работа со учениците,
- организирање и водење на работата на училишната библиотека,
- професионална ориентација на учениците,
- поддршка на наставниците за водење педагошка документација и евиденција на основното училиште,
- водење педагошки картон за наставниците.

Во содржината на оваа одредба од Законот, всушност, се дадени работните обврски за сите стручни соработници обединето, а не се дадени работните обврски на секој профил на стручен соработник поединечно, согласно неговите компетенции. Имено, дискутабилно е тоа, дали се очекува секој профил на стручен соработник, без оглед дали е педагог, библиотекар или пак друг профил, да ги обавува сите наведени работни должности или пак само некои од нив, во зависност од неговата професионална компетентност. Ова е посебно важно зашто во нашите основни училишта претежно е вработен еден стручен соработник (најчесто педагог или психолог), но со постојниот Закон тоа може да биде и друг профил. Се поставува прашањето, дали сите профили на стручни соработници се компетентни да ги обавуваат сите горенаведени работни должности?

Но, нашиот интерес во трудот е фокусиран на педагогот како стручен соработник и оваа одредба ќе ја разгледуваме од аспект на компетентноста на педагогот во однос на посочените работни должности.

Дипломираниот педагог во текот на своето базично образование е оспособен и стручно компетентен да извршува низа педагошки работни задачи во основното училиште. Имено, по завршувањето на студиите, дипломираниот педагог се стекнува со следните општи компетенции:

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

Додека пак, дипломираниот педагог од областа на училишното воспитание и образование ги има следниве специфични компетенции:

- ✚ ја планира и програмира сопствената работа,
- ✚ ја планира воспитно-образовната работа на училиштето,

- ✚ врши анализа на образовни потреби на наставниците, стручните соработници и раководниот кадар во училиштето,
- ✚ планира и реализира наставна и воннаставна воспитно-образовна работа,
- ✚ анализира потреби за учење,
- ✚ дизајнира и изработува средства и материјали за настава и учење,
- ✚ организира настава/обука во училишни и вонучилишни услови,
- ✚ избира, адаптира и дизајнира педагошка средина,
- ✚ ја следи и евалуира воспитно-образовната работа на училиштето, © ја следи и вреднува работата на учениците и училишниот персонал (наставници, стручни служби, раководен кадар),
- ✚ води педагошката документација,
- ✚ ги следи современите тенденции во образованието во светот,

- ✚ изведува советување за кариера,
- ✚ реализира научно-истражувачки и апликативни проекти,
- ✚ планира и организира професионално усовршување на наставниците,
- ✚ врши инструктивно-консултативна и советодавна работа со ученици, со родители и со наставници,
- ✚ планира и реализира педагошки истражувања за потребите на училиштето,
- ✚ помага во организацијата на работата со ученици со посебни потреби (талентирани и надарени ученици, ученици со асоцијално однесување, деликвенти, ученици со проблеми во учењето и др.)?
- ✚ сензибилитет за потребите и интересите на децата,
- ✚ организира и реализира предавања од актуелни теми,
- ✚ применува современи образовни технологии,
- ✚ изработува инструменти за следење и евалуација за напредувањето на учениците,
- ✚ изработува инструменти за следење и евалуација на наставниот процес,
- ✚ селектира материјали за учење,
 - реализира тимска работа,
 - организира обука за водство,
 - менторира наставници-почетници,
 - ✚ менторира и дава поддршка на студенти,

- ✚ разрешува конфликтни ситуации меѓу децата, меѓу наставниците и меѓу вработените во училиштето,
- ✚ организира јавни акции и манифестации за афирмација на училиштето и образованието воопшто,
- ✚ организира манифестации на јавната и културната дејност на училиштето на локално и на национално ниво,
- ✚ остварува комуникација меѓу училиштето, локалната средина, образовните институции и институциите на државата.

Во врска со компетенциите за профилот педагог се говори и во стратешкиот документ *Националната програма за развој на образова- нието во Република Македонија 2005-2015*, во делот *Програма за професионален развој на училишниот кадар*, во кој се дефинирани, најнапред општите компетенции на стручниот соработник, а потоа следствено и стручните компетенции на следниве профили: педагог, психолог, социолог и дефектолог. Овде ги наведуваме само специфичните компетенции за профилот педагог, а тоа се следните:

Специфични компетенции за профилот ПЕДАГОГ- на три нивоа.3

Работа насочена кон наставниците

Следење на глобалните и тематските планирања на наставниците;
Консултации со стручните активи;
Усогласување во реализацијата на наставните програми;
Следење на реализацијата на наставната програма;
Испитување на причините за нереализирање на наставната програма;
Посета на настава и укажување за нејзино

подобрување.

**Работа насочена кон
учениците**

**Периодична анализа на
постигнатите резултати.
Соработка со ученичката
заедница (за ОУ и СУ);
Давање соодветна помош
на децата/учениците;
Професионална
ориентација на учениците
во завршните години (за
ОУ и СУ);
Подготовка за
изведување завршен
испит (за средните
училишта).**

**Советодавно-
консултативни
компетенции**

**Планирање и подготовка
на современи приоди и
концепти;
Соработка при избор на
нови форми, методи и
постапки за реализација
на наставниот процес.
Учество и
демонстрирање на
практични модели на
наставна работа.
Учество во изработка на
инструменти за
оценување или проверка
на постигањата.
Организација на
педагошко образование**

**за родителите.
Советодавна работа со
родителите во однос на
педагошки прашања.**

1.15. Со кого работи училишниот педагог

Функцијата на педагогот во училиштето е неделива од останатите функции во училиштето и надвор од него, тука нема остро поделени улоги. Затоа односот спрема останатите субјекти е темел на активностите на педагогот. Овде се мисли првенствено на поврзаноста на педагогот со личностите кои можат непосредно да влијаат на околината на ученикот (родител, наставник), а во организациски поглед тоа се личности кои имаат силно, поправно, советодавачко и регулациско влијание врз работата во училиштето (директор, просветен работник, лекар, социјален работник).

Сите овие особини можат директно да им помогнат на учениците и во разни дискусии да придонесат во решавање и спречување на воспитно – образовните проблеми. Во целокупниот приказ на работата на педагогот, ќе се придржуваме на оваа шема на интеракциските односи со субјектите, без оглед на слабостите коишто произлегуваат од истото (на пример, сите тие личности се наоѓаат во најразлични контексти кои значително дејствуваат врз испитувањето на нивните улоги, но исто така е невозможно со кој било систем да се опфатат сите ситуации во училиштето, а да не дојде до занемарување на некои аспекти).

Во односот со личностите во училиштето, педагогот мора да ја користи својата стручна (професионална) сила и лични особини во толкава мера и на тој начин да постојано ги анализира своите постапки и постапките на останатите субјекти и насочувајќи ги кон една единствена цел. Заради тоа, педагогот има обврска спрема **учениците кои:**

- Им помагаат да се запознаат, разберат и прифатат самите себе, насочувајќи ги да ги користат своите позитивни особини, а исто така и да ги ублажат или искоренат недостатоците,

- Создаваат поволна педагошка средина во училиштето за социјален, емоционален, психички, физички и интелектуален развој на сите ученици,
- Во поглед на социјалниот развој, поттикнуваат средина во училиштето којашто делува поволно на развој и оспособување на учениците да бидат дел од помали или поголеми колективи,
- Кога и да е потребно, им помагаат на учениците во совладувањето на образовните потешкотии во материјата, во развојните проблеми и емоционални проблеми.

Наставниците:

- Му помагаат на секој наставник да обезбеди средина што би одговарала за настава и учење, под остварување на ова се подразбира и помош во развивање на стручната наставничка работа и запознавање на секој поединечен ученик,
- Овозможува на секој наставник рана идентификација на секоја специфичност на ученикот, вклучувајќи ги неговите предности и слабости,
- Помага на наставниците во правењето и развојот на програмата, којашто треба да е направена според секој ученик и да е усогласена со актуелните потреби на групата-колективот,
- Им помага на наставниците во настојувањето за зголемување на можностите на секој ученик за самостојно учење и работа, решавање на проблеми и донесување на одлуки,
- Го поттикнува секој наставник да соработува во работата на педагошката служба во училиштето, и во донесувањето на нејзината програма,
- Овозможува и поттикнува кај наставниците координација на училишната и домашната средина,
- Андрагогиската функција на педагогот им помага на наставниците да се прифатат самите себе и да поттикнат создавање на поволна клима во педагошкиот колектив.

Родители:

- Помагаат на родителите во остварувањето на прифатливи човечки односи во семејството во односот со детето,
- Им овозможуваат на родителите координација помеѓу домашната и училишната средина,
- Развиваат обострана потреба за соработка.

Директор:

- Развива соработка со директорот, воспоставувајќи усогласени заеднички полиња за работа,
- Се договара за сите важни акции за унапредување на воспитно – образовната работа во училиштето,
- Помага во стручно – педагошката обработка на проблемите коишто треба да се решат,

Останати личности:

- Прима и применува стручни совети и услуги од личности кои професионално извршуваат такви работи, а коишто им помагаат на учениците во развојот и напредувањето,
- Им овозможува на тие личности податоци за учениците (резултати од набљудување во училишни ситуации) коишто им го олеснуваат развојот на учениците и во напредувањето,
- Со своето педагошко дејство, им дава помош на останатите личности.

Според погоре наброеното, се заклучува дека работата на педагогот е лично и содржински испреплетена до тој степен што секоја поединечна активност којашто тој ја води педагошки, претставува специфичен сплет на работа, којашто заради комплексноста најчесто ги опфаќа сите споменати субјекти во единствено и заедничко, педагошко, психолошко, ментално – хигиенско и социјално дејствување.

1.16. Работа со наставниците

Педагогот особено им помага на наставниците во: планирањето на наставните и воннаставните активности при што за основа ги зема претходните планирања и резултатите од постигањата на учениците, реализацијата на наставата со користење соодветни современи методи, форми, активности, средства/ресурси, оценувањето на учениците со цел да се поддржи учењето, водењето на педагошката евиденција и документација, организирањето на родителските средби и самоевалуацијата на работата на наставниците.

Поддршка на наставниците за планирање и реализирање на воспитно - образовниот процес и самоевалуацијата.

Професионални знаења и разбирања на педагогот во оваа насока се:

- Ги знае принципите и методите за ефективна настава.
- Поседува знаења за екстерното и интерното проверување на постигањата на учениците.
- Знае современи и различни методи за следење и оценување и нивните можности и ограничувања.
- Ги познава пропишаните стандарди за формативно и сумативно оценување.
- Познава методологии за вреднување учебници.
- Познава иновативни приоди во наставата.
- Познава методи и техники за поддршка на наставниците при самовреднувањето на наставната работа.

Професионални способности и вештини на педагогот се:

- Дава стручна помош во подготовката и реализацијата на интерактивната настава.
- Дава стручна помош во подготовката и реализацијата на екстерното и интерното проверување на постигањата на учениците.

- Им помага на наставниците да избираат и изготвуваат инструменти за вреднување и самовреднување на постигањата на учениците и соодветно да ги користат.
- Вреднува педагошки аспект на учебниците.
- Промовира иновативни приоди во наставата.
- Промовира култура на самовреднување како основа за унапредување на наставата.
- Реализира работилници и индивидуални консултации за обезбедување активно учество на учениците во наставата (на пр., поставување прашања, истражувања, почитување на интересите на учениците и сл.).
- Ги информира наставниците за различни видови екстерни тестирања (цели, видови задачи, начин на спроведување).
- Им помага на наставниците да обезбедат учениците да стекнат искуства за различни видови испити (усни, тестови, практични).
- Дава насоки за документирање на постигањата на учениците (групни или индивидуални консултации).
- Реализира работилници за квалитетно оценување.
- Дава насоки за избор на соодветни методи и изработување и користење инструменти за оценување на постигањата на учениците.
- Учествува во работни групи за избор на учебници и други извори на знаење.
- Ги упатува наставниците за начини на користење инструменти и процедури за вреднување учебници.
- Подготвува и реализира отворени часови, со цел демонстрација на современи форми и организација на наставата и учењето, методите и средствата за работа.
- Изработува инструменти за самовреднување на наставата.
- Им пружа помош и поддршка на наставниците во процесот на самоевалуацијата на наставата.
- Ги упатува наставниците како да ги користат резултатите од самоевалуацијата на наставата.

Педагогот има голема улога и во поддршката на наставниците во работата со учениците. Тој знае постапки за идентификација на надарени ученици и знае начини на работа со ученици со различни лични карактеристики. Педагогот поседува и професионални способности и вештини за поврзување на карактеристиките на учениците со соодветните начини на работа со ученици.

- Ги советува наставниците како да ги идентификуваат надарените ученици.
- Предлага или заедно со наставникот осмислува начини за поттикнување на посебните способности на надарените ученици и за мотивирање на учениците за учество на натпревари и конкурси од различни карактери.
- Ги објаснува и демонстрира начините на кои може да им се помогне на учениците за користење различни приоди во учењето.

Педагогот како стручен соработник во секојдневната работа има и улога да развива училишна политика за квалитетно оценување, тој ги разбира концептуалните приоди во различни екстерни национални и меѓународни оценувања, и ги анализира резултатите од нив. Тој користи методологии за вреднување на учебници и други наставни материјали.

- Ја анализира и вреднува практиката на оценување во училиштето.
- Ги користи сознанијата од вреднувањето на научните сознанија за ефективно оценување во осмислувањето училишна политика за оценување.
- Учествува во вреднувањето на резултатите од воспитно -образовната работа.
- Учествува во изготвување и изедначување на критериумите за оценување.
- Им ги објаснува на наставниците концептуалните приоди во различни екстерни национални и меѓународни оценувања.
- Им помага на наставниците да ги користат резултатите со екстерните оценувања (национални и меѓународни) за подобрување на наставата и учењето.

- Упатува во начинот за користење инструменти и процедури за вреднување учебници и други извори на учење.
- Резултатите од вреднувањето ги дава како препораки за избор на учебници и наставни материјали.

1.17. Педагогот во традиционално наспроти современо училиште

Со реконцептуализацијата на традиционалната улога, педагогот се поставува пред посложени, одговорни барања пред учениците, родителите, директорот, општествената средина. Од педагогот се бара: 1. да поседува високи човечки квалитети: висок степен на iq и eq (класична и емоционална интелигенција), општествени способности, емпатија, самоконтрола, моќ на расудување, вербални способности, способност за интерперсонално влијание врз однесувањето, мислењето, поведенијата на учениците; 2. педагошки квалитети: да биде педагошки водач, да го овозможи процесот на учење, да не е пристрасен, да биде праведен, постојан; 3. стручни квалитети: да биде експерт од својата област, да посветува внимание на својот професионален развој, способност за оптимално искористување на емоционалните и духовните ресурси во училницата; насоченост на перманентно-стручно усовршување; мотивираност за тимска работа; способност за кооперативно - партиципативни односи; следење на динамиката на процесот на учење во училницата; како висок степен на достигната професионална етика.

Во училишниот систем во земјите, покрај наставниот кадар, во училиштата се ангажирани и професионални соработници – педагози чија основна задача е да обезбедат стручна помош и поддршка на учесниците во работата во училиштата за да бидат успешни во реализацијата на училишното образование и ефектите кои се постигнати да бидат подобри. Нивната професионална цел е насочена кон поттикнување на развојот и во идентификување и разбирање на тешкотиите со кои учениците се соочуваат и обезбедуваат помош во нивното надминување, како и спречување на тешкотии во учењето и однесувањето. Покрај тоа, нивната професионална улога се реализира преку заеднички работа со наставниците и со раководството на училиштето со цел да се

обезбедат оптимални услови за учење и развој на учениците и успешното функционирање на училиштето како институција. Тие исто така обезбедуваат поддршка на родителите и одговараат на прашања важни за развојот и образованието на нивните деца.

Во современи услови, треба да зборуваме за присуство на многу барања на кои училиштето мора да одговори. Вистински клиенти на училиштето се ученикот, неговото семејство, работодавачите, општеството, професионалните елити, притоа одржувајќи одредена позиција на државата. За образовниот систем, ова значи дека државните образовни институции се обврзани, од една страна, да водат дијалог со сите потрошувачи на образованието (целта е да се најде разумен компромис), а од друга, постојано да се креира, ажурира и множи опсегот на образовни услуги, чиј квалитет и ефективност ќе ги одреди потрошувач. Во спротивно, јавното училиште не може целосно да ги исполни своите функции.

Веќе не е доволно за модерно училиште да обезбеди дипломиран педагог со знаење за децениите што доаѓаат. На пазарот на трудот и од гледна точка на животните перспективи, способноста и подготвеноста да учат и да ги преквалификуваат целиот свој живот стануваат сè побарани. И за ова, очигледно, потребно е да се научи поинаку, на различни начини.

Значи, новиот квалитет на образование првенствено се поврзува со промена на природата на односот помеѓу училиштето, семејството, општеството, државата, наставникот и ученикот. Тоа е, ажурирањето на образовниот процес е значаен извор за преориентирање на училиштата да работат во логиката на поинаков пристап за проценка на успехот на образованието.

Пристапот базиран на компетенции може да се припише на еден од начините да се постигне нов квалитет на образованието. Тој ги одредува приоритетите, насоката на промените во образовниот процес.

Клучните компетенции како резултат на општото образование значат подготвеност за ефикасно организирање на нивните внатрешни и надворешни ресурси за донесување одлуки и постигнување на поставената цел.

Списокот на клучни компетенции на педагозите за регионот, соодветни на социо-економските услови, вклучува:

- подготвеност за решавање на проблемите;
- технолошка компетентност;
- подготвеност за самообразование;
- подготвеност за користење на информативни ресурси;
- подготвеност за социјална интеракција.

Компетентно - ориентираното образование може да се сфати како можност за ефективно дејствување. Способноста да се постигнат резултати е ефикасно да се реши проблемот.

На училиште, претежно се формира не самата компетентност, туку независноста во решавањето на проблемите, чија состојба е трансформација на објективниот начин на дејствување (т.е. знаење, вештини, способности) во средство за решавање на проблеми.

Незадоволството од квалитетот на современото образование е изразено во повеќето земји во светот. Во отворен, променлив свет, традиционалниот образовен систем дизајниран да им служи на потребите на индустриското општество станува несоодветен за новите социо - економски реалности.

Од почетокот на дваесет и првиот век, руските психолошки и педагошки публикации широко дискутираат за можностите и предностите на таканареченото учење засновано на компетенции како алтернатива на традиционалното образование. Сепак, сè уште нема убедливо, научно засновано толкување на концептите „компетентност“, „образование засновано на компетенции“ во психолошките и педагошките публикации. Затоа, постои заканувачка тенденција „сè да се нарече компетентност“.

Ова првенствено се должи на системските промени што се случија во сферата на трудот и управувањето. Развојот на информатичките технологии доведе не само до десеткратно зголемување на количината на потрошени информации, туку и до нивно брзо стареење и постојано ажурирање. Што доведува до фундаментални промени не само во економската активност, туку и во секојдневниот живот.

Образованието базирано на компетенции може да се припише на еден од начините да се постигне нов квалитет на образованието. Ги одредува приоритетите, насоката на промените во образовниот процес.



Слика 6. Клиничка работа на педагог во училиште.

Picture 6. Clinical work of a pedagogue in a school.

<https://unsplash.com/s/photos/teacher-kids>

2. Наставникот во нашето општество

Започнатиот процес на промени во образованието е насочен кон постигнување на поголема ефективност и квалитетност на наставниот процес. Во фокусот на сите овие новини се афирмира наставникот како носител, координатор и реализатор на процесот на учење. Во овој период на динамични промени професијата наставник се соочува со суштинска преобразба. Професијата наставник во педагошката литература се дефинира многу широко. Под поимот наставник, дидаскалос (грч. didasko поучувам), едукација (лат. educatio, educere, воспитување, образование, водење) подразбира професионална личност која стручно - педагошки воспитува, образува, води во наставниот процес. Традиционалното училиште својата концепција и организација на наставниот процес повеќе векови ја темели на педагогијата на W.Ratke, J.F.Herbart, J.A.Komenski на што и се упатуваат многубројни забелешки, критики. Меѓу бројните забелешки насочени на досегашната поставеност на дидактичко- методичката структура на традиционалната настава се издвојуваат и оние кои се однесуваат на професионалните вредности и верувања на наставникот како традиционален наставник.

Според досегашниот синтетички опис на приоритетите во организацијата на наставата, наставникот беше насочен на активности кои доведуваа до: - Недостаток на самоиницијатива и капацитет за прифаќање на промени во знаењата, стилот на предавање, начинот на учење (наставникот е доминантен извор на знаења); - Градење на просечна, стереотипна, конвенционална, патријархална социо- емоционална клима во училницата - Негување стил на работа во кој доминира наставникот со своите активности кои често се на маргините на изолираност, неколаборативност, недемократичност во комуникацијата со непосредната средина; - Ниски очекувања од учениците и ниска мотивираност од наставниците во процесот на учење, занемарување на индивидуалните потреби, способности, интереси на учениците, афирмирање на педагошкиот просек во наставата; - Отсуство на придонес на поголема ефективност и квалитет во наставата; -Отсуство на професионален равој; - Недефинирани модели на стручно-перманентно

усовршување; - Ниско ниво на интеракција и комуникација со членовите на стручните тела и органи во училиштето; - Непостоење на меѓусебна доверба, отсуство на тимска работа; - Криза на професионалните вредности поради недоволната општествено- материјална стимулација на наставникот; - Немоќ да се одговори на интересите, потребите на учениците и родителите; Проблемот за квалитетното училиште посебно се актуелизира последните години. Емпириските истражувања спроведени во 90-тите години од 20-тиот век во Англо - Американските земји за квалитетното училиште, посебно оние кои беа насочени кон тоа како да се подобри работата на училиштата, дадоа посебен придонес за развојот на современата концепција за улогата на наставникот во наставниот процес.

Концепциска поставеност на новото училиште доведува до значително видоизменување на улогата и позицијата на наставникот. Имено, наставниците во квалитетното училиште се ставаат пред посложени и посуптилни проблеми и задачи што доведува до надминување на несигурноста, изолацијата и некооперативноста. Наставникот добива нова професионална улога, улога на современ наставник кој ќе се залага, мотивира, стимулира и презема одговорност за подобрување на процесот на учење и подобрување на работата на училиштето. Наставникот во квалитетното училиште не е само пренесувач на знаења и информации или само експерт од својата област тој е водач, дијагностичар, координатор, реализатор на процесот на учење, стимулатор на квалитетно учење и подучување, планер, програмер на наставниот процес, духовен и морален советник, модел на етичко однесување. Кои барања се поставени пред наставникот во квалитетното училиште?

Со реконцептуализацијата на традиционалната улога, наставникот се поставува пред посложени, одговорни барања пред учениците, родителите, директорот, општествената средина. Од наставникот се бара: 1. да поседува високи човечки квалитети: висок степен на iq и eq (класична и емоционална интелигенција), општествени способности, емпатија, самоконтрола, моќ на расудување, вербални способности, способност за интерперсонално влијание врз однесувањето, ставовите, мислењето, поведенијата на учениците; 2. педагошки квалитети: да биде педагошки водач, да го овозможи процесот на

учење, да обезбеди квалитетно учење и подучување, да биде советник, да дава пример, да не е пристрасен, да биде праведен, постојан; 3. стручни квалитети: да биде експерт од својата област, да има предизвик во предавањето, да има висок степен на вербална, писмена, информатичка писменост; демонстрација на стратегии, модели на учење и подучување, да посветува внимание на својот професионален развој, да ги структурира семинарите, изведба на идеите од семинарите во училницата, способност за оптимално искористување на емоционалните и духовните ресурси во училницата; насоченост на перманентно-стручно усовршување; создавање клима на големи очекувања во училницата; мотивираност за тимска работа; способност за кооперативно-партиципативни односи; следење на динамиката на процесот на учење во училницата; како висок степен на досигната професионална етика.

Како што можеме да забележиме модерните трендови во образованието бараат промени во наставничката подготовка, наставничките способности и вештини, наставничките компетенции, наставничкото однесување, промени во неговиот етички кодекс кој подразбира промени во моралните ставови кои човекот ги има кон својата работа и посебните задачи и должности кон својата професија. Наставникот како професионалец има своја професионална етика која ја сочинуваат збир на правила за однесување во неговата професија. Постојат пишувани (формални-Хипократови), пропишани со соодветни законски акти и напишувани (неформални правила) на однесување на наставникот, неопходни за успешно реализирање на бројните активности-наставни, воннаставни, колегијални.

Како основни елементи на професионалната етика на наставникот се истакнуваат: а) општите морални норми на наставничката професија; б) правила за однесување кон учениците, недискриминативен приод, постоење на алтруизам; в) правила за однесување кон колегите (ширење на знаења, еднаквост, меѓусебна поддршка). 1. Општите морални норми на наставничката професија-познавање на професионалните норми и должности, потполно посветување на сопствената професија, поседување на висок степен на професионални компетенции; 2. Правилата за однесување кон учениците се

однесуваат на: водење на сметка за здравјето (физичко и духовно) на ученикот; заштита од сите опасности по неговото здравје; акцентот да го постави на грижата за интелектуалниот развој и за формирање на работни навики на своите ученици; да придонесе за морален развој на сопствените ученици (почит и љубов кон татковината, толерантност, чувство на одговорност, демократско мислење, уредност, учтивост, точност, подготвеност за помош, уважување на човечкото достоинство) ; да се мисли на духовното добро на своите ученици-наставникот да ги почитува религиските уверувања на учениците и нивните родители и сл. 3. правила за однесување кон колегите: почит кон себеси и другите околу себе, тимска работа, колегијалност, емпатиски чувства, отворена соработка.

Наставникот во квалитетното училиште не е само презентер на знаења и информации, тој е дијагностичар и стимулатор на личните, социјалните, когнитивните, емоционалните способности, вештини, вредности на учениците што овозможува континуиран напредок на учењето. Отворената соработка, интерактивното влијание, професионализмот, емоционалната интелигенција се интегрираат како моќна комбинација во личноста на наставникот како педагошки водач. Новата филозофија на живеење и работење се интегрира во основната функција на квалитетното училиште каде што се бара да им се помогне на младите луѓе да се подготват за поголема флексибилност, креативност, издржливост, демократичност, оригиналност, подготвеност за живот и работа во демократско и мултикултурално општество. Основна и заедничка обврска и должност на сите субјекти вклучени во наставниот процес во зависност од нивната улога е со истрајност и меѓусебна соработка да партиципираат и влијаат на подобрување на работата на наставниот процес. Ефективноста во училишната се изразува со тоа што се учи и начинот како учат учениците. Организирајќи го процесот на учење во училишната, наставникот со своите способности и вештини треба да им помогне на учениците да научат како да учат, како да добиваат знаења, информации, да им даде можности да ги применат знаењата и новите искуства во реалноста, да им помогне во начинот на размислување, во начинот на презентација, учениците ќе се поттикнуваат на дискусии, дебати, повеќе ќе ги стимулираат иницијативите на учениците за зборување, истражување, самостојна работа. Улогата на

наставникот се состои во тоа да ги охрабрува, мотивира, стимулира, да им помогне на учениците да развиваат вештини како и да ја поттикнува самодовербата и самопочита.

2.1. Компетенции на наставниците

Во публикацијата која е подготвена со поддршка од Проектот на УСАИД за професионален и кариерен развој на наставниците имплементиран од страна на Македонскиот центар за граѓанско образование во соработка со Бирото за развој на образованието, јасно се дадени основните наставнички компетенции.

Подолу има краток приказ на истите, истражувани од работна група на експерти за образование, универзитетски професори, наставници и советници. Овде се земени предвид и Европските принципи за компетенции и квалификации на наставниците.

Теориските и практичните знаења на наставниците за предметот и дисциплините на кои ги поучуваат учениците и знаењата за вредностите и поставеноста на воспитно – образовниот систем на Република Македонија се појдовни компетенции кои треба да ги поседува секој наставник.

Од наставникот се очекува добро да ја знае содржинската основа на предметот, да ја разбира неговата променлива структура, да ги пронаоѓа, поврзува и надополнува содржините со други наставни предмети. Тој, исто така, треба да ги знае и да ги користи најсоодветните начини за реализација на наставата по соодветниот предмет, преку што ќе го направи интересен и привлечен за учениците.

Со познавање и почитување на законските и стручно – нормативните акти наставникот обезбедува реализација на целите на воспитанието и образованието.

Професионални знаења и разбирања:

1. Ја познава предметната материја на која ги поучува учениците и знае како е таа поврзана со другите наставни предмети.
2. Ги познава клучните поими во наставниот предмет и нивната поврзаност.

3. Ги следи новите сознанија од наставниот предмет.
4. Ги следи најновите техничко – технолошки достигнувања во структурата.
5. Го сфаќа значењето на поврзаноста на стручното образование со потребата на пазарот на трудот.
6. Ја разбира поврзаноста меѓу наставните содржини и кариерниот развој на учениците.
7. Ги познава наставниот план и програма и односите меѓу нивните компоненти (на пр. цели, содржини, дидактички насоки, поими, активности).
8. Ги познава основните методи за истражување во научната област на која припаѓа наставниот предмет.

Професионални способности и вештини:

1. Новите сознанија од наставниот предмет на соодветен начин ги вклучува во поучувањето.
2. Фокусиран е на реализација на целите од наставниот предмет.
3. Ги обединува знаењата околу клучните поими во наставниот предмет.
4. Ги поврзува наставните содржини за постигнување на меѓу предметните цели во текот на сите воспитно – образовни активности.
5. Користи методи, тактики и алатки за оспособување на учениците за себе претставување.
6. Ги поврзува целите на наставата со најновите техничко – технолошки достигнувања во структурата и потребите на пазарот на трудот.
7. Кај учениците предизвикува интерес кон наставниот предмет.
8. Кај учениците развива критички однос кон материјата од наставниот предмет и им помага да ја проценуваат од аспект на нејзината научна заснованост.

Професионални знаења и разбирања:

1. Ги знае компонентите за успешно планирање на наставата.
2. Познава различни видови планирања на наставата.

Професионални способности и вештини:

1. Ги планира поучувањето и учењето според пропишаните програми и стандарди и според потребите на учениците.
2. Планира настава што ќе се реализира кај работодавач.
3. Избира и подготвува активности, наставни средства, работни материјали и инструменти за следење на учениците во согласност со планираните цели.
4. Планира врз основа на рефлексивната на сопствената работа и повратна информација од учениците.

СОЗДАВАЊЕ СТИМУЛАТИВНА СРЕДИНА ЗА УЧЕЊЕ

Професионални знаења и разбирања:

1. Разбира на кој начин средината го поттикнува и овозможува учењето.
2. Ги знае потенцијалите и можностите на различни средства за учење, вклучувајќи ја ИКТ.
3. Идентификува соодветни машини, уреди и алати за практична обука на учениците и обезбедува нивно соодветно користење.
4. На учениците им пружа помош во адаптирањето на училишната средина, соодветно на возраста.
5. Заедно со своите ученици учествува во разни училишни и вонучилишни активности.
6. Користи соодветни стратегии за кризна интервенција во училиштето.
7. Користи соодветни начини за справување со насилство и дискриминација.

ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ И ПРОФЕСИОНАЛНА СОРАБОТКА

Професионални знаења и разбирања:

1. Ја разбира комплексноста на наставничката професија, како и одговорноста што таа ја носи.
2. Ги познава компетенциите на наставниците.

3. Ги знае ефективните модели и можности за професионален развој и напредување во наставничката професија.
4. Информиран е за стручните настани во образованието.
5. Ги дополнува и надградува значењата и вештините со континуирана едукација.
6. Знае како да изработи личен план за професионален развој и да развие сопствена филозофија за професијата.

Професионални способности и вештини:

1. Континуирано ја унапредува сопствената педагошка практика врз основа на следењето на промените и новините во системот на образованието врз основа на рефлексивност и самоевалуација.
2. Ја унапредува својата работа користејќи знаења стекнати преку стручно усовршување (формално, неформално и информално).
3. Ги идентификува сопствените образовни потреби и го планира својот професионален развој.
4. Развива и применува рефлексивни вештини за анализирање и подобрување на сопствената практика.
5. Ги унапредува професионалните знаења и вештини преку непосредна обука кај работодавач.
6. Поттикнува и реализира заедничко истражување и учење за подобрување на наставните практики.
7. Следи стручна литература од наставниот предмет и друга педагошко – психолошка литература.

2.2. Наставникот во нашето современо училиште

Нема ништо ново во тезата дека наставникот е клучен фактор за обезбедување на квалитетно и ефикасно образование, и тоа на сите степени и со сите возрасти. Уште од антички времиња па сè до денес, многу е пишувано за значењето на наставникот, за неговата улога во процесот на учењето и наставата, за односот што треба да го има со учениците, за потребата од постојано професионално усовршување. Напорите за унапредување на кој било сегмент на образованието секогаш биле и се поврзани со потребата од

дефинирање на улогата на наставникот, а денес, особено, на преден план го истакнуваат барањето за градење на добро осмислен систем на образование што ќе подготвува наставен кадар кој ќе може да одговори на актуелните општествени состојби и на брзите промени во професионалниот живот на наставникот.

Овие заложби отвораат многу дилеми на кои се обидува да одговори современата стручна и научна јавност: како и каде да се остварува иницијалното и понатамошното образование и обука на наставниците, како да се остварува односот меѓу теоретската и практичната димензија на нивната подготовка, колкаво да биде времетраењето на студирањето, врз кои критериуми да се базира селекцијата на кандидатите при запишувањето на наставничките факултети.

Сметаме дека од исклучително значење е да се одговори на прашањето какви знаења, умеења, способности и особини треба да поседува и да развива наставникот, односно, кои се неопходните квалитети на идниот наставник за влез во образовниот процес и какви капацитети треба да развива кај себе во текот на своето образование и на своето професионално усовршување за да одговори на стандардите за квалификуван наставник. Според нас, клучни се следните: компетентност, методска оспособеност и особини и квалитети на личноста.

Компетентноста на наставникот е првиот чекор што води кон остварување на квалитетно образование. Под компетентност или стручност подразбираме добро познавање, односно владеење на содржините од областа за која се држи наставата, и постојано следење на новите достигнувања во полето на струката и професионалната дејност.

Се разбира, секој добар наставник мора комплетно да владее со областа и да ги следи новите информации во неа, но она на што денес се обрнува посебно внимание. Наставникот треба да размислува за фактите, да гради критички однос кон нив, да анализира и вреднува, да разрешува проблеми и да формира аргументирани ставови. Квалитетот на знаењата го отвора и прашањето за односот меѓу теоријата и практиката. Клучната врска меѓу нив, а тоа значи меѓу образованието и обуката, меѓу високообразовната установа и

училиштето, мора да биде обезбедена уште за време на студирањето и таа треба да се негува во текот на целиот работен век.

Но, според нашето мислење, теоретската основа во ниту една фаза не треба да и биде подредена на практичната работа, туку треба да и претходи и постојано да ја следи. На академската основа стекната во првите години на студирањето, се надоградува практичната обука на наставниците која треба секогаш да биде теориски фундирана и поткрепена. Практиката мора да биде базирана врз рационални принципи, бидејќи единствено солидната теоретска подлога доведува до стекнување на искуство со најмало можно трошење на време и енергија и му овозможува на наставникот креативно да одговори на новите ситуации и да биде подготвен за иднината. Во спротивно, наставата би се претворила во рутинска работа и механичко повторување, а самиот наставник би останал заробен на минатото.

Наставникот, првенствено, мора да располага со солиден капацитет на изградени знаења, умеења и вештини кој го стекнал во текот на своето образование. Стручноста почива, пред сè, врз одредени знаења кои ја претставуваат неопходната основа за градење на квалитетна настава. Современото образование на наставниците се соочува со две прашања во однос на знаењата што треба да ги стекнуваат: *колку знавња и какви знаења.*

Актуелните реформски движења во образованието воопшто, па и во образованието на наставниците, водени од потребата за негова ефикасност, адаптивност и флексибилност, се насочени кон намалување на обемот и кон менување на квалитетот на знаењата. Фактографијата и отстапува место на функционалноста: знаењата на фактите не се цел за себе, туку почетна етапа во процесот на учење и инструменти за развивање на интелектуалните способности од повисок ред и за стекнување практично искуство, не се врамени во ширината на научните дисциплини, туку се модулarno структурирани и флексибилно организирани, не се пренесуваат во готова форма, туку самостојно се откриваат во истражувачкиот процес на учење и настава.

Стегнатото универзитетско образование не е фиксен и непроменлив капацитет, туку само почетно знаење које е подложено на постојани измени,

корекции, дополнувања, проширувања и збогатувања, тоа е неопходната основа за понатамошен професионален развој. „*Ти си способен да работиш на образованието на другите се додека работиш на сопственото образование*“ - истакнува во XIX век големиот учител на германските учители, Адолф Дистервег (Ротенберг, 1997,9), укажувајќи на потребата од самостојна систематска работа за сопствено стручно усовршување на наставникот. Ова барање добива уште поголема важност и станува приоритет особено денес кога во услови на динамичен развој и на постојани промени и реформи во образованието, професионалното усовршување на наставниците станува нивна професионална обврска. Тоа се однесува на широк спектар на активности и програми (форми на самообразование и на институционална понуда) со кои наставникот го збогатува своето образование, ги развива професионалните компетенции и си овозможува подобро разбирање на принципите и техниките на работа.

Со оглед на фактот што наставничката професија постојано ја следат промени, особено во наставните содржини, методите на работа и учебниците и литературата што се користи во наставата, професионалното образование на наставниците се јавува како неопходна доживотна форма на учење која претставува најефикасно средство за прилагодување на наставниците по сите наставни предмети и во сите степени на образование.

Не секој наставник кој добро ја владее својата област, знае и умеа да им ја доближи на оние со кои работи. Прашањето на умеањето е прашање на методското обликување на наставата кое е секогаш нераскинливо поврзано со карактерот на знаењата што се усвојуваат и способностите што се развиваат. Општо прифатено е дека наставникот претставува посредник меѓу содржините што ги остварува и учениците/студентите со кои ја реализира наставата.

Важно е да се направи разлика помеѓу компетенциите на наставниците и пренесување на знаењата на наставникот во целина (ОИСП, 2009 год.). Пренесувањето на знаењата на наставниците се поврзани со „занаењето“ за пренесување на професионалните знаења, мобилност и дејствување (Hagger & McInture, 2006).

Општата основа за разбирање на пренесувањето на знаењата, обученоста на наставниците и нивната компетентност, може да биде објаснета со шест пошироки парадигми коишто треба да се разгледаат како целина (Paquay & Wagner, 2001):

- Наставникот како рефлексивен агент,
- Наставникот како експерт за експериментирање,
- Наставникот како искусен експерт,
- Наставникот како актер во училницата,
- Наставникот како социјален агент,
- Наставникот како ученик за цел живот.

Ваквата широка рамка може да биде корисен инструмент за анализа и дијалог за системското разгледување на професионалниот развој на наставникот, конфликтите меѓу човекот и институциите, и се она што е посакувано и возможно. Таа рамка ја повторува концептуализацијата на шесте широки, централизирани области на компетентност на наставниците. (Schratz & Wiewer, 2002; Schratz, 2007):

- Рефлексивност – развој на професионално мислење и зборување врз основа на педагошките проблеми (Bastion & Helsper, 2000).
- Професионална информираност – осознавачки експеримент на наставникот, субјективен и трансверзален, индивидуален и во рамките на пошироката организациона структура. (Bauer, 2000).
- Индивидуализација – знаења, умеења со коишто ќе се справат со вклучувањето (инклузијата), мултикултурната средина, разликите во половите на учениците и учениците со специјални потреби, мултиперспективна педагогија врз основа на разликите во однесувањето (Prengel, 1995);
- Соработка – дејствувањето на наставникот, желбата за дијалог во социјален контекст, како еден од најважните аспекти за развој на училишната организација (Bastian & Helsper, 2000, Terhart & Kline, 2005);
- Лични способности – претпоставка за претходните компетенции кои водат до креативност и визија, ефективност, критичко мислење, знаење и дејствување (Reh, 2004);

- Интегрирање на шесте области, коишто ќе го обединат во една целина дејствувањето на наставникот, наставничката одговорност и активно формирање и развој на знаењето (Senge, 1996);

Треба да се направи разлика помеѓу определбата за компетенциите на наставниците и професионалните стандарди. Професионалните стандарди се всушност она во кое наставниците веруваат, знаат, разбираат и се способни да го направат како специјалисти во своите области (Ingvarson, 1998).

Во современата настава, својата доминантна улога на часот тој ја заменува, кажано со актуелна терминологија базирана на теоријата на учење на Виготски (Vygotsky, 1962), со онаа на *медијатор* кој остварува многу поизразена активна и интерактивна функција во процесот на учењето. Наставникот, всушност, е посредникот или олеснувачот меѓу оној кој учи и она што го учи, кој свесно и намерно делува врз квалитетот на таа интеракција. А, како и во секое друго посредништво, наставникот успешно ќе ја заврши својата улога на посредник, доколку стане непотребен, односно доколку постепено им ја препушта на учениците/студентите одговорноста за учењето, оспособувајќи ги на тој начин за самостојно учење и овозможувајќи им интелектуална автономија. Посредуваното учење подразбира сосема поинаква улога и однесување на наставникот:

- наместо да предава, да дава насоки и објаснувања;
- наместо да наметнува, да води;
- наместо да зборува, да демонстрира и моделира;
- наместо да оптоварува, да дава помош;
- наместо да заплашува, да охрабрува;
- наместо да доминира, да создава услови за отворена и одговорна интеракција со оние кои учат.

За да може успешно да одговори на овие барања, наставникот мора во текот на своето образование да стекне одредени знаења, умеења и способности. Според нас, три се клучни за спроведување на ваква дидактичко-методска артикулација на наставата и учењето: *1. познавање на*

специфичностите на возраста и на индивидуалните особености на секој ученик и Градење на умеења за прилагодување на содржините и барањата кон тие специфичности.

Наставникот мора да има солидни теоретски познавања за развојните карактеристики на човечката природа за да може неа да ја протолкува и да ја разбере. А само врз таа основа тој ќе може да создава таква средина во која развојот на детето/младиот ќе биде правилно воден и насочуван. Всушност, наставникот мора да биде „интелигентен медиум на делување“ (Dewey, in: Archambault, 1974,205) кој ќе умее да се спушти на интелектуалното ниво на своите ученици (Kvintilijan, 1967,126) и да овозможи прилагодување на целокупноста на училишниот организам на когнитивните стилови и на карактерот на секој ученик. Освен тоа, наставникот треба да се концентрира не само на способностите, постигнувањата и интересите на ученикот/ студентот во постојната фаза на развојот, туку погледот мора да му биде насочен и кон наредната етапа, што значи дека треба да настојува максимално да се искористат потенцијалите за развивање на способностите во иднина. Само на тој начин ќе може вистински и одговорно да ја остварува својата улога на градител на интелектуалните и психосоцијалните капацитети на оние со кои работи.

Учењето не е и не може да се сведе само на слушање и „фаќање“ белешки, туку тоа подразбира можност за дијалог и ангажираност во грижливо осмислена и подготвена кооперативна средина. Такви услови за учење создаваат бројните техники за работа во мали групи, дебатните техники, работата на проекти, индивидуалната и групната презентација, дискусиите по прочитана литература. Нивната примена е резултат на потребата од градење на способности за аналитичко и критичко размислување, како и од оспособување на студентите за самоучење и самообразование. Меѓутоа, наставата не би требала да биде сведена само на овие методи и техники и целосно ослободена од слабостите, но и од предностите на предавањето. Таа може да биде успешна само доколку се прави внимателно промислена и реализирана комбинација од наставни техники кои ќе бидат во функција на остварувањето на поставените цели и предвидените содржини.

Всушност, кога станува збор за методиката на наставата, најбитно прашање, според наше мислење, не е толку докажувањето на ефикасноста на едни или други методи и техники, туку дали нивниот избор и начинот на нивната имплементација е во согласност со поставените цели и задачи и дали тој соодветствува на содржините што треба да се реализираат. Формите, методите и техниките на настава се првенствено инструменти, средства за работа, а не цел сами за себе. Наставникот како приоритет ги има програмите што треба да ги реализира и студентите со кои треба да работи, а селекцијата на методите што ќе се користат зависи од неговата оспособеност да направи проценка на нивната ефикасност во обезбедувањето на очекуваните резултати од учењето. Затоа, унапредувањето на наставата од аспект на нејзиното методско иновирање подразбира:

- создавање на средина која ќе стимулира постојано проширување на репертоарот на наставни техники со кој располага наставникот;
- оспособување на наставникот за селекција на наставните техники во согласност со возраста на учениците и природата на содржините;
- оспособување на наставникот за практична примена и за креативно модификување на наставните техники;
- постојано преиспитување на успешноста во реализацијата на часовите врз основа на реакцијата на студентите и личните опсервации.

Наставник се станува со практикување на наставната работа. Наставникот ќе развие умеања за прилагодување на содржините и барањата кон специфичностите на учениците само доколку биде ставен во ситуација да ги запознае и да работи со нив. Затоа, уште во текот на студирањето, треба да се обрне големо внимание на практичната обука. *„Не можам да си ставам во што би се состоело специјалното подготвување на учителот“,* поучува искусниот практичар Дистервег, *„ако тој во практика не учи како да ги учи и воспитува своите ученици. Ве уверувам дека без таквата подготовка не може да се создаде добар учител, без таква подготовка учителот останува само посредник или ќе упропасти многу ученици и ќе убие многу време додека со сопствени сили не постигне нешто добро... (Ротенберг, 1997,14).* Теоријата и праксата се двете подеднакво важни компоненти на професионалното оспособување на наставникот, тоа се *образованието*

(education) и *обуката* (training) кои заедно треба да создадат *практичар* (reflective practitioner) (Schön, 1983,26).

Во различни земји, во согласност со сопствената образовна традиција, на различен начин се остварува врската меѓу овие две компоненти. Во Англија, на пример, во подготовката на наставниците акцентот се става на практичната обука која се остварува исклучиво во училиштата (основни или средни) и која трае подолго во споредба со другите земји во Европа (6-8 месеци). Освен тоа, во Англија, секој дипломиран студент се стекнува со правото да држи настава само доколку има остварено едногодишна практика во училиште која води до неопходната диплома (Postgraduate Certificate of Education-PGCE). Сосема поинаква е ситуацијата во Германија каде практичната подготовка на наставниците се остварува преку двегодишна професионална обука што се стекнува на високообразовната институција и на која ѝ следува неопходното стажирање (World Data on Education, 2001). Всушност, станува збор за различни модели на подготвување на наставници, кои ставаат различен акцент и различно ги решаваат теоретските и практичните аспекти на студирањето.

Подготовката на наставниците и во нивната иницијална фаза и во текот на професионалното усовршување неизоставно мора да обезбеди рамнотежа меѓу теоретските знаења и практичната подготовка, и надминување на одамна присутниот и дискутираниот јаз меѓу она што се учи на факултет и она што се случува во училницата. Идниот наставник мора да добива образование кое ќе биде фокусирано првенствено врз идната негова работа, а тоа значи програмите и методите на образованието треба да ја отсликуваат и да бидат во функција на непосредната работа во училницата. Затоа, од исклучително значење е и за време на студирањето, но и во нивното професионално усовршување да се обезбеди цврста поврзаност и партнерски однос меѓу високообразовната установа и училиштето за кое подготвува наставен кадар, а тоа подразбира заедничка работа на организирање и спроведување на неопходната практика и заедничко менторирање на студентите од страна на професорите и од страна на наставниците во училиштата.

Наставникот претставува модел не само за образовно, туку и за воспитно однесување, бидејќи тој е не само „тренер на умот“, туку и „градител

на карактерот“ на оние кои ги поучува (Dewey, in: Archambault, 1974,197). Сите големи личности во историјата на педагошката мисла го истакнуваат *примерот* како најмоќно воспитно средство, бидејќи ништо не продира така благо и така длабоко во човечката душа како примерот (Лок, 1967,75). А, по родителите, токму наставникот е оној кој, свесно или несвесно, најмногу се следи. Тоа значи дека од огромно значење е прашањето какви особини и квалитети на личноста треба да има наставникот за да биде пожелен модел за следење на оние со кои работи. Според наше мислење, неколку се основни:

а) морални особини и доблести

Наставникот мора и треба да биде добродетелен човек, бидејќи само таков може да разбуди и да развива кај своите ученици позитивни морални особини. Само оној наставник кој гради искрен и срдечен однос со своите ученици, може да очекува тие да ги негуваат кај себе искреноста, отвореноста, непосредноста; само трудољубивиот наставник може да буди жед за знаење и да развива работни навики кај своите ученици; само оној кој е иницијативен, енергичен и со цврста волја може да воспитува силни, решителни и издржливи личности кои ќе знаат и умеат да ги совладуваат тешкотиите со кои ќе се среќаваат; само оној кој го прави она што го зборува, а го зборува она што го мисли, може да очекува неговите ученици да се навикнуваат добрите мисли и чувства да ги изразуваат преку добри дела во средината во која живеат и да придонесува да се изградуваат во чесни, совесни и одговорни граѓани.

Во современи услови на живеење кога моралните вредности доживуваат пад, а воспитната функција на училиштето е маргинализирана, мора многу да се обрнува внимание на моралниот лик на наставникот, бидејќи тој треба да биде пример за чекорење по „правиот“ пат и моќен фактор за градење на подобра заедница. Следејќи ја идејата на големиот Сократ за воспитна настава и неговото учење дека од добродетелта се раѓа богатството и сите други човечки добра и во семејниот и во јавниот живот, сметаме дека од добродетелите на наставникот во голема мера зависи доброто, доследното и енергичното однесување на неговите ученици. Наставникот со своето морално поведење треба да сведочи за важноста на постапките, а учениците да стануваат свесни за последиците од нив, врз формирањето на сопствениот карактер, како и врз животот и карактерот на другите.

б) просоцијални квалитети

Добар наставник може да биде само оној кој има педагошки ентузијазам, такт и слух за потребите на другите, осет за мерка, трпеливост и интуитивна моќ која произлегува од чувството на симпатија кон другите и од инстинктивната потреба да им се помага. Овој инстинкт го поседуваат скоро сите луѓе, зашто сите се родени за да бидат воспитувачи барем на своите деца.

Затоа е потребно таа да се разбуди, да се негува и, пред сè, мудро да се насочува. Добриот наставник е полн со педагошки оптимизам. Тој верува во можностите за развој на оние кои ги поучува, во работата внесува позитивна енергија, живост и ведрина и умее да предизвикува и интелектуална и емотивна возбуда. Тоа можат да го прават само оние наставници кои ја сакаат својата работа и оние со кои работат. Една од студентките, пак, а подоцна и блиска пријателка на познатата италијанска реформаторка и професорка од почетокот на XX век, Марија Монтесори, во своите мемоари за неа ќе запише: „Сè што кажуваше ја имаше топлината на животот. Се сеќавам дека некои од студентите истакнуваа: „Нејзините предавања не поттикнуваат да бидеме добри...“ (Kramer, 1989,98). Овие се само дел од плејадата имени и безимени наставници кои искрено веруваат во она што го работат и затоа го работат со љубов, посветеност и радост.

Токму љубовта кон детето и човекот воопшто е клучниот неопходен елемент кој на професијата наставник ѝ дава мисија со повисока цел. Затоа, воспитувањето не е само наука, туку и нешто повеќе, тоа претставува уметност, најтешка, но и најголема, најблагодородна и најважна од сите човекови уметности, која претпоставува не само знаење, туку и дарба она што влегува во главата како светлина, низ филтерот на срцето да се претвори во карактер на моќ, убавина и слобода и кај оној што поучува и кај оној што учи.

в) комуникациски способности и вештини.

Тоа се едни од приоритетните т.н. преносливи способности (transferable skills) чија важност и значење особено се потенцира во повеќе документи кои се однесуваат на реформата на високото образование (Working on the European Dimension of Quality, 2002). Со оглед на тоа што една од клучните задачи на наставникот е да соработува, неа може да ја оствари доколку има и

развиени комуникациски способности и вештини: да умее да сослушува, суптилно да води, да преговара и договара, да поседува говорна и писмена култура на јазичното изразување (јасност, разбирливост, речитост, писменост). Заради значењето на овие способности, во Англија, на пример, при селекцијата на идните наставници, големо внимание се обрнува на структурата и правописот на писмениот состав со кој кандидатот ја образложува својата мотивираност за студирање на соодветниот наставнички факултет.

За наставникот е многу важно да може непречено да остварува вербална и невербална комуникација со своите ученици/студенти за да може да се доближи до нив, да ги разбере нивните потреби и соодветно да одговори на нив.

г) *професионален однос кон работата*

Наставникот треба да биде пример и за совесно и одговорно извршување на својата работа. Тоа подразбира да се придржува кон непишан, но дотолку позначаен кодекс на однесување во кој, секако, се вбројуваат: исполнителност и точност, внимателна подготовка на часовите и активностите, организираност во нивното реализирање, принципиелност и доследност во оценувањето на ангажманот и резултатите на учениците/студентите. Само со ваков професионален однос кон работата, наставникот ќе може да го гради достоинството на својата професија и својот авторитет во пошироката општествена средина. Истовремено, само врз таа основа ќе може да ја остварува својата поширока општествена мисија и организирано да се бори за подобрување на својата материјална и општествена положба и за заштита на своите професионални интереси.

Заради потребата од ваков комплексен профил на наставник и заради важноста на мисијата што ја има, не може и не треба секој да биде наставник. Затоа, со многу внимание и грижа треба да се пристапува кон селекцијата и подготвувањето на идните наставници, бидејќи тоа е, всушност, вниманието и грижата што ги посветуваме на воспитувањето и образованието на децата и младите во образовните институции. Наставничката професија бара многу вложување во сопствените квалитети, бидејќи само на тој начин ќе може успешно да се одговори на потребите на оние кои се поучуваат и правилно да

се насочи нивниот развoтoк. Затоа, наставничката професија е тешка и комплексна.

Но, затоа, истовремено, тоа е и „најубава професија“, зашто наставникот го носи огромниот товар на одговорност пред младите поколенија, пред иднината и животот, но и огромното задоволство да се учествува во нивното креирање и во напредокот на општеството. „Наставникот е спасител на човечкиот род“, ги поучува своите следбеници Монтесори. Следејќи го патот на големите педагози, сите ние кои припаѓаме на семејството на наставниците, мора да вложуваме многу знаење, напор, енергија и време за да градиме такви квалитети достоини за современиот НАСТАВНИК.



Слика 7. Работа на педагогот во услови на пандемија.

Picture 7. Work of the pedagogue in conditions of a pandemic.

<https://unsplash.com/s/photos/teacher-kids>

2.3. Наставникот во традиционалното училиште

Секој наставник треба да има предвид дека ученикот не е тенџере коешто треба да се полни со секаква течност, туку тој е факел што треба да се

разгори. Тоа разгорување, во прв ред, зависи од наставникот, имено од неговите вредности и особини коишто треба да ги поседува, зошто тој е и првиот непосреден координатор на целокупниот живот на секој ученик, кој треба да се формира во утрешен вистински граѓанин корисен за ова наше општество. Ако секој ученик е свет сам за себе - неповторлива личност, како што тврди хуманистичката педагогија, тогаш од ова произлегуваат големи задачи за училиштето денес. Развојот на секој поединец бара од денешниот наставник да се ангажира во пошироки и над се посложени страни на развојот на личноста.

Во денешната улога наставникот е повикан да помага на ученикот во неговото самоисполнување, пронаоѓање на самиот себе, да ги задоволува севкупните негови потреби, во прв ред - оние потреби кои се однесуваат на неговата човечка суштина, неговото очовечување. За да успее во тоа, наставникот мора систематски да ги запознава учениците, секој воспитаник, да се вдлабочува во неговите ситуации и состојби; да го разбира; да му помага во себезапознавањето; да помогне секој ученик во себе да го развива она што е и она што сака да биде.

Личниот пример на наставникот е најдобро воспитно средство. Кај него мора да доминира склад на мисли, зборови и дела. Тој е пример за своите ученици во сè. Затоа постојано мора да биде искрен, посветен на својата професија, правичен, вреден, уреден, принципиелен, самокритичен, точен, со естетски и културен изглед, да има смисла за соработка и способност за емпатија, да го краси ведрина, смиреност и оптимистички чувства. Наставникот во современото училиште треба да располага со високи ментални, емоционални и морални карактерни особини, коишто особини треба да ги пренесе на своите ученици. Наставникот во современото училиште мора да го красат низа

позитивни општочовечки особини: почитување, оптимизам, чесност, високи интелектуални и морални особини, како и наставничките белези: љубов спрема учениците и работата. (Jelavič F, 1995)

Новиот тип на наставник треба да ги поседува следниве особини:

- висок степен на осетливост за етички вредности
- поголема насоченост кон другите, отколку кон себе

- чувство спрема туѓиот интегритет
- другите ги перципира како успешни
- ширина во погледот и разбирањето на постапките на другите личности, без „ситничарење“
- не се доживува себе си како личност што им е потребна на другите, туку како личност задоволна со самата себе. (Janковиќ J., 1997)

Наставникот може и мора да биде морален пример за своите ученици. Тој треба да делува како кооперативна вредност на ученичкиот поглед на свет. Наставникот е пример на карактерни универзални особини од една страна, и специфични особини на воспитно - образовниот процес од друга страна. Комбс смета дека обврските (должностите) на наставникот не се во препишување, моделирање, примена и вложување, туку во потпомагање на воспитно - образовниот процес. Од наставникот се бара да биде личност која олеснува, поттикнува, помага, која е колегијална и пријател со учениците.

Тргувајќи од ова гледиште Комбс истакнува 6 карактеристики за добар и успешен наставник: добро да е информиран за своите ученици, осетлив на емоционалните и социјалните потреби на учениците, осетлив на чувствата на своите колеги, да верува во учениците, да ги поттикнува да работат најдобро што можат, да применува различни воспитни мерки и методи. Секој наставник при секое непосредно комуницирање со учениците, во едно современо училиште, треба секој поединец да го стимулира и да му развива широк интерес, љубов и желба за учење, за творење, за развивање на највисоките морални и естетски вредности. Јасно произлегува дека работата на наставникот е голема, сеопфатна и деликатна. Очовечувањето на личноста на ученикот бара секогаш точен, одмерен, редовен и исполнителен, расположен и динамичен, полетен и витален, елегантен и интелигентен наставник.

Америчкиот совет за воспитание (American Council of Education), во обидот да ги идентификуваат „сите видови на однесувања на наставниците“, кои ќе можат да го објаснат успехот или неуспехот на наставникот, добиените резултати ги сврстува во три категории:

1. лични доблести: оптимизам, праведност и самоконтрола;
2. професионални доблести: познавање на предметот и методиката,

способност за активирање на учениците, вештина на оградување од личните проблеми;

3. општествени доблести: благонаклонет однос спрема средината, демократско убедување, љубезност, емпатија. (Evans, 1959)

Наставникот за да допринесе за хуманизацијата на личноста на ученикот мора да биде човек со широка култура, да биде љубезен и чесен, да поседува смисла за хумор и од него секогаш да зрачи позитивна енергија. Тој мора да биде човек со морални вредности, човек со топла душа и срце, човек кој своите ученици секогаш ќе ги разбере, па и кога нив им е најтешко. Новиот тип на наставник треба да поседува:

- висок степен на осетливост за етички вредности;
- поголема насоченост кон другите, отколку кон себе;
- чувство спрема туѓиот интегритет;
- другите ги перцепира како успешни, без оглед на нивната моментална положба, пријателски расположена личност, личност со високи морални вредности, личност со која вреди да се идентификуваш;
- ширина во погледот и разбирањето на постапките на другите личности, без „ситничарење“;

За тоа кои особини треба да ги поседува (каков треба да биде) современиот наставник, а да е во функција на очовечувањето на учениците, Трстењак вели: „Со бистра глава, силен разум, топло срце, жива фантазија, осетлива морална свест, силни етички и естетски чувства, да ги усреќува другите, но и самиот да биде среќен“. (Frankovič, D., Trstenjak, D., 1977)

Според Еванс, наставникот не смее да биде рамнодушен, туку мора да настојува, да бара, личноста на наставникот да има непосредно и посредно влијание на воспитната функција на училиштето и на самиот него, затоа што тој, како наставник, директно ги пренесува своите лични вредности на учениците и влијае врз оценката на целите и задачите на воспитанието. а со тоа и директно влијае врз хуманизацијата на личноста на ученикот. Личноста на наставникот е значајна и при одредување на низа конкретни воспитни мерки и постапки, во однос на одделението како целина и учениците како поединци. СБор^евиб, Б. и

■VopfjeBHfi, J., 1992,1988,2002)

Учениците во современото основно образование даваат голема значајност на личноста и карактерот на наставникот. Учениците бараат од него топлина, пријателски однос. Личноста и карактерот на наставникот е тесно поврзана со воспитанието на учениците, како и нивниот успех во учењето, напредувањето и развојот во комплетна личност. Наставникот не смее да биде стереотипен, монотон, неутрален. Треба постојано да се усовршува, да ја осовременува својата работа, да се оспособува и да ги оспособува своите ученици за иднината. Тој треба да зрачи со оптимизам, да појде од претпоставката дека во секое дете, во секој ученик има нешто добро што треба да се развива. Значи од него се бара да биде искрен, праведен, принципиелен, самокритичен, точен, уреден, со естетски и културен добар изглед, да го сака животот, луѓето, децата, младината, да ја открива убавината на животот и да ги олеснува тешките моменти. (ТубиЛ, Д., 2007)

Особините или својствата на наставникот можат да игаат позитивно или негативно влијание врз хуманизацијата на личноста на учениците. Со своите - не се доживува себе си како личност што им е потребна на другите, туку како личност задоволна со самата себе. (Jankovič J, 1997) особини наставникот може да го кочи напредувањето на учениците, како воспитно така и образовно, да ги потисне нивните интелектуални, работни, естетски и физички потенцијали.

Хуманистичката теорија во педагошката практика говори дека наставниците треба да работат како врз интелектуалниот, така и врз емоционалниот развој на учениците. Многу е поважно за учениците да се развијат како одговорни луѓе, кои ќе се грижат за својата и иднината на идните генерации, отколку каков успех ќе покажат во учењето, ако под учење подразбираме просто мерење на знаењата кои ги искажуваат учениците. Хуманистичкото образование (Moskowitz G.,1978) учи како се станува подобар и емоционално побогат човек. За хуманистичкото образование многу е важен односот и карактерот на наставникот, како клучна фигура, која ќе помогне на ученикот сам да се спознае, да се самооткрие, позитивно да ги реши конфликтите и да биде прифатен. Во училницата наставникот треба да создаде атмосфера за секој ученик, атмосфера во која сите ученици ќе бидат еднакво

прифатени, постојано да ги нагласува позитивните вредности и цели, како и позитивните особини на секого. Човекот е вродено добар, сметаат педагошките хуманисти, тој има вродени потенцијали за самоактуелизација и позитивен развој.

Традиционалната настава или конвенционалната настава е настава која се реализира врз основа на одамна воспоставените обичаи и практики во општеството кои се користат во училиштето. Некои форми на образовната реформа ги поттикнуваат прогресивистичките образовни практики, односно прогресивистичката настава, која претставува похолистички пристап кој се сосредоточува на поединечните потреби на учениците и самоконтрола. Според реформистите, традиционалната настава која е сосредоточена на наставникот и која поттикнува учење напамет и меморизација мора да се напушти за сметка на пристапите во учењето кои го ставаат ученикот во центарот и кои се основаат на задолженија.

Во зависност од контекстот, спротивна на традиционалната настава може да биде прогресивистичката современа настава (настава основана на развојната психологија) или алтернативното образование.

Дефинирањето на традиционалната настава зависи од географската положба каде се одвива, како и од историскиот период.

Главна задача на традиционалната настава е да ги пренесе на идните генерации оние способности, факти и стандарди на морално и општествено однесување кои возрасните сметаат дека се потребни за материјалниот и општествен добробит на следните генерации. Како корисници на оваа шема, која прогресивистичкиот педагог Џон Дјуи ја опишува како „наметната од горе и од надвор“, од учениците се очекува доследно и покорно да ги восприемат и да поверуваат во овие неменливи, фиксни одговори. Наставниците се инструменти со кои ова знаење се пренесува и кои ги спроведуваат овие стандарди и однесување.

Од историска гледна точка, главната наставна техника на традиционалната настава е едноставно усно излагање: во еден ваков типичен

пристап, учениците седат мирно на своите места и ги слушаат останатите ученици како еден по еден го излагаат (презентираат) наставното градиво, откако ќе бидат повикани да го сторат тоа. Основната активност на наставникот е задавање и ислушување на овие излагања; учениците ги учат и меморизираат задолженијата дома. На крајот на секоја наставна единица може да биде спроведено тестирање или усно испрашување, по што процесот, наречен „задолжение-учење-излагање-тест“, се повторува. Покрај тоа што во овој тип на настава се става преголем акцент на усни одговори, учење напамет (учење без разбирање на значењето), како и на неповрзани задолженија, таа се покажала и како многу неефикасно трошење на времето на учениците и наставниците. Овој традиционален пристап исто така инсистира на тоа дека сите ученици ќе се учат на истиот материјал истовремено; учениците кои не учеле доволно брзо не успевале, наместо да им биде дозволено да успеат со нивното природно темпо.

Традиционалната настава се поврзува со многу посилни елементи на принуда отколку што се чини прифатливо во повеќето култури. Понекогаш вклучува: физички, телесни казни со цел да се одржи дисциплината во училницата, казнување за направените грешки; поттикнување на доминантната религија или јазик; одделување на учениците според полот, расата и општествената класа, како и учење на различни наставни предмети за момчињата и девојчињата.



Слика 8. Мултиетничка групна работа со педагог.

Picture 8. Multiethnic group work with a pedagogue.

<https://unsplash.com/s/photos/teacher-kids>

2.4. Како наставниците гледаат на соработката со педагогот?

Односот помеѓу педагогот и наставникот (во најширока смисла, од воспитувач, преку наставник до професорите во основните и средните училишта) е една од клучните точки за разбирањето на педагошката професија како и за преиспитување и надоградување на идентитетот на педагогот.

Овој однос е важен без разлика дали се обидуваме да ја разбереме професијата педагог тргнувајќи од законите со кои се одредува работата на стручните соработници во нашиот образовен систем, од психофизичките способности во дејствувањето на педагогот, или од критиките упатени на нивното типично делување (Pavlovic-Breneselovic, 2013). Во литературата станува се појасно дека рефлексивната практика не е само индивидуално размислување за сопственото искуство, туку претставува социјална работа којашто бара размена и соработка, исто така подразбира и дека развојот на сопствената пракса и на сопствениот идентитет е невозможен без перспективата на другите (Radulovic, 2011).

Доколку сакаме подобро да го разбереме сопственото дејствување, да ја поттикнеме сликата за себе, и да го осознаеме и развиеме сопствениот професионален идентитет, значајно е спознаеме како останатите не гледаат нас, а посебно е важно како нашето дејствување го гледаат оние за коишто е поврзано нашето секојдневно професионално дејствување.

2.5. Соработка меѓу наставниците и училишниот педагог преку планирање организирање, реализирање и вреднување на наставни часови

Педагогот и наставниците заеднички реализираат разни задачи и активности, заради континуирано унапредување на воспитно - образовната работа. Наставните часови се форма низ која најексплицитно можат да се

покажат ефектите од нивната соработка. Во педагошката теорија и практика не постои универзална класификација, ниту пак терминологија за наставни часови низ кои може успешно да се мобилизира воспитно - образовниот кадар во активна размена на знаења, искуства, идеи и вештини. Во оваа пригода информативно ќе елаборираме адаптирана класификација, според класификацијата на Недељко Трнавац [91]:

Стандардни часови – Се реализираат на вообичаен начин и ретко имаат иновативен карактер. Нив вообичаено ги планира наставникот. Овие часови може да ги посетуваат педагогот, директорот на училиштето, колеги, други стручни соработници (од училиштето), стручни соработници од страна (инспектори), како и родители. Присуството на „надворешни“ лица на овие часови треба да резултира со критичка анализа на процеси и појави, којашто ќе претставува основа за градење на стратегија за унапредување и подигање на квалитетот на наставата.

Отворени часови за демонстрација – Овие наставни часови можат да бидат планирани од страна на: наставникот (самостојно), двајца наставници, педагогот и наставникот, стручен актив. Главно е што изведбата се темели на личните искуства на оние кои учествувале во планирањето, организирањето и изведбата на наставниот час. Овие часови имаат показна цел – покажување/ демонстрирање на нов или не толку прифатен во практиката методичко - дидактички приод или аспект на микро артикулацијата на наставниот час. Кој може да присуствува на овие часови и со каква цел? Педагогот и другите стручни работници, колегите од стручните активи заради заедничка анализа на воспитно - образовните ефекти од воведувањето на методичко - дидактички приод или аспект на микро артикулацијата на наставниот час и нивно усовршување.

Тимски часови – Кога наставниците кои предаваат ист предмет или наставниците од едно одделение сакаат теоретски и практично да проучат еден проблем, можат да реализираат тимски часови. Заеднички планираат, организираат, реализираат и вреднуваат. Ваквите часови можат да бидат координирани од училишниот педагог, а можат да имаат и показен карактер. И

овие часови можат да бидат отворени за стручната јавност во училиштето и надвор од него.

Часови по модел – Во педагошката литература често може да се прочита изразот – модел на наставен час. Училишниот педагог заедно со наставникот или со стручниот актив прави анализа и избор на добри наставни практики преку проучување на писмени подготовки на наставни часови. Тугите модели можат да се реализираат во друга средина, со други наставници и ученици, што пак дава можност за донесување на валидни проценки за успешноста на преземениот модел. И овие часови можат многу да помогнат во размената на искуствата и откривањето на успешните наставни практики.

Заменети паралелки – Сорботката се остварува на ниво на стручни активи. Наставниците работат во заменети паралелки. Придобивките од реализирање на овие часови се: наставниците се запознаваат со работата на своите колеги, добиваат можност за споредување на својата работа со работата на останатите наставници, наставниците можат да ги споредат училишните постигнувања на своите ученици со училишните постигнувања на учениците од другите паралелки и конечно се разбива монотонијата во секојдневната работа (на наставникот, на ученикот).

Часови за споредување – Тоа се часови за меѓусебна посета и анализа и најчесто ги организираат стручните активи во соработка со педагогот. Еден наставник реализира иста наставна содржина во сите паралелки од едно одделение. Овие часови можат многу да го подобрат квалитетот на наставата од причина што релевантно може да се проучи успешноста на некој методички приод (во различни паралелки) и успешноста на стилот на наставникот во различни средини.

Час на заменети улоги – Овие часови се познати и под името „часови без наставник“ и со нив наставникот прави обид да ја освежи својата работа, да ги заинтересира учениците за наставната содржина, но и за наставничката професија. Промената на улогите се врши помеѓу наставникот и група ученици. Наставникот и педагогот им помагаат на учениците во подготовката на часот, но реализацијата им ја препуштаат на учениците. Овие часови иако не се иновативни, од наставниците бараат интензивно размислување за наставната

содржина и активирање на учениците. Часовите на заменети улоги можат да се реализираат во основните и средните училишта, а особено во училишта во кои постојат комбинирани одделенија. На пример, учениците од четврто одделение можат да работат со помладите ученици.

Корективни часови – Не се иновативни часови, туку тие се наменети за корекција т.е подобрување и унапредување на затекнатата состојба во воспитно - образовната работа. Со нив се отстрануваат недостатоците од претходно реализираните часови, а на наставникот му се овозможува да ги согледа негативните постапки, да ги открие причините за неуспехот и да побара подобри решенија. Овие часови се од отворн тип и на нив може да присуствува наставник - ментор и педагогот. Задолжително по ваквите часови се врши анализа и се донесуваат одлуки за унапредување на практиката.

Пробни часови (сондажни) – Ги изведуваат наставници - приправници како подготовка за полагање на стручен испит и студенти - идни наставници како подготовка за изведување на испитен час. Во планирањето на овие часови учествува педагогот и наставник од училиштето. Овие часови посебно се значајни за педагошкото оспособување на младите наставници, но имаат позитивно влијание и врз оние кои се појавуваат во улога на ментори, затоа што претставуваат добра можност да се преиспита сопствената практика.

Часови за хоспитација – Ги реализира наставник - ментор, а се наменети за студентите – идни наставници. На овие часови нема ништо ново и непознато, но сепак тие служат како пример/урнек за оние кои се оспособуваат да бидат наставници. Како и претходните, така и овие часови ги мотивираат наставниците кон повисок ангажман и даваат можност за преиспитување на сопствената практика, самопотврдување и афирмација.

Огледни часови – тоа се часови кои имаат иновативен карактер. На овие часови се изведуваат наставни содржини на сосема нов и невообичаен начин. Станува збор за методички пристап кој може, но и не мора да биде модел за идната работа на наставникот. Соработката на педагогот и психологот е задолжителна кога се подготвуваат и реализираат часови од овој тип. Огледните часови треба да имаат и детално теоретско образложение и оправдување. Огледните часови се слични на експерименталните часови кои

имаат научноистражувачка основа и оправданост. Експерименталните часови се реализираат врз основа на проект со кој сакаме да ја докажеме нивната предност во однос на традиционалната настава.

Час како симулација (играње на улоги) и дебата – Овие часови често се реализираат од студентите идни наставници, но можат да бидат реализирани и од наставниците во училиштата. Часот како симулација подразбира симулирање на планирани наставни ситуации преку распоредување и играње на улоги. Часот во облик на дебата подразбира расправа за одредени проблеми. Учесниците се поделени во две или три групи (за, против или трето решение). Овие дебатни часови даваат можност за повеќе аспектно анализирање на проблемите и изнаоѓање на најприфатливо решение. Пример на дебатно прашање - За и против казните во училиштето.

Час како проекција – Тоа се часови кои исто така се реализираат без присуство на учениците и можат да се користат во фазата на планирање на наставен час кој ќе се реализира во училишната. Ги реализира педагогот заедно со наставниците, стручните активи. Со помош на техниката „молив - хартија“ се врши обработка на избрана наставна содржина. Овие часови се добра можност за продуцирање на креативни методички идеи, размена на искуства и сл. Тие се препорачливи и за методичкото оспособување на студентите за планирање на наставни часови или друг вид на воспитно - образовна активност.

Училишниот педагог во светот има различни именувања но многу слични функции. За функциите на педагогот во дванаесет различни земји, Николај Попов и Вера Спасенович имаат направено компаративен преглед за професионалното дејствување и влијание коешто го имаат училишните педагози во овие 12 земји: Австрија, Бугарија, Србија, Данска, Хрватска, Ирска, Македонија, Малта, Русија, Америка, Словенија, Србија и Обединетото Кралство.

1. Педагогот во училиштето, компаративен преглед за 12 земји

Во училишниот систем во земјите, покрај наставниот кадар, во училиштата се ангажирани и експерти (професионални соработници) чија основна задача е да обезбедат стручна помош и поддршка на учесниците во работата во училиштата за да бидат успешни во реализацијата на училишното образование и ефектите кои се постигнати да бидат подобри. Нивната професионална цел е насочена кон поттикнување на развојот и во идентификување и разбирање на тешкотиите со кои студентите се соочуваат и обезбедуваат помош во нивното надминување, како и спречување на тешкотии во учењето и однесувањето. Покрај тоа, нивната професионална улога се реализира преку заеднички работа со наставниците и со раководството на училиштето со цел да се обезбедат оптимални услови за учење и развој на учениците и успешното функционирање на училиштето како институција. Тие исто така обезбедуваат поддршка на родителите и одговараат на прашања важни за развојот и образованието на нивните деца. Обезбедувањето стручна помош и поддршката се реализираат преку соработка со учениците, наставниците, училишниот менаџмент, родителите, како и личности од потесната и пошироката средина.

Во оваа докторска дисертација ќе дадеме преглед на стручната работа на училишните педагози во 12 земји: Австрија, Србија, Бугарија, Данска, Хрватска, Ирска, Македонија, Малта, Русија, Америка, Словенија, Србија и Обединетото Кралство. Интересот на авторот првенствено беше фокусиран на прашања и професионални проблеми на педагозите во европските земји.

Преглед на стручната работа на педагозите во секоја од избраните земји беше направен врз основа на следниве елементи и аспекти:

1. Нормативна рамка,
2. Услови за вработување,
3. Улогата на педагозите,
4. Функцијата на педагозите,
5. Соработка со другите,
6. Статистика.

За експертите чија основна функција е да обезбедат помош и поддршка на учениците се користат различни имиња во земјите кои се учесниците во училишната работа. Во Хрватска, Македонија и Србија тие имаат именување - стручен соработник во Бугарија - педагошки советник, советник во Словенија, во Соединетите Американски Држави, Обединетото Кралство, САД и Малта училишен советник, во Австрија, ученички или советник за образование, во Ирска советник за педагошко водење, консултант во Данска советник за педагошко – психолошка служба, и во Русија педагог-психолог во училишната психолошка служба. Исто така, и имињата на стручната служба во која работат овие експерти во различни. Да речеме, во Хрватска е развојна - педагошка служба, во Данска педагошко - психолошка служба, во Малта советодавна служба, во Русија психолошка служба, во Србија стручна служба.

Поради својата термилошка разновидност, во ситуации каде што генерално се зборува професионалната работа на овие експерти, неопходно беше да се одлучи за еден термин што ќе се однесува на сите земји, без оглед на специфичното име што го имаат во секоја од нив. Адекватното решение може да биде терминот училишен *педагог*, бидејќи најчесто се среќава во професионалната литература на меѓународно ниво, но исто така е и најблиско име кое се користи во поголем број избрани земји.

Во секоја компаративна презентација и анализа на прашања поврзани со работата на професионалните соработници се соочуваме со некои потешкотии. Прво, иако има многу сличности во стручната работа на професионалните соработници, нивни улогите, функциите и задачите се разликуваат помеѓу училишните системи. Исто така, постојат услови за вработување при одредени работни места.

Второ, додека во некои земји категоријата стручен педагог во училиштето (училишен педагог) вклучува различни професионални профили, т.е. професии, во други, покрај училишните педагози, постојат и други професионалци кои работат во училиштето или кои тие ги посетуваат во ситуации кога тимот има потреба - училишен психолог или психотерапевт, наставник - советник, логопед, социјален работник, советник за кариера и сл. Професионалните улоги на различни професионални профили често се

испреплетени, и тоа е понекогаш е тешко да се дефинира полето на дејствување и да се одреди до каде е само одговорноста специфичен професионален профил.

Трето, се покажа дека за повеќето земји не може лесно може да се дојде до сите актуелни нормативни акти кои го регулираат прашањето професионална работа на професионални соработници.

Оваа публикација содржи 13 поглавја, заклучок и анекси. Во поглавјата 1-12 е прикажана професионалната работа на стручни соработници (училишни советници) за секоја избрана земја. Во докторската дисертација, имаме поглавје посветено на споредба 6 одделени елементи, т.е. аспекти на професионалната дејност на професионалци со работници. Заклучокот ги сумира клучните согледувања во професионалните перформанси стручни соработници. Главната цел на оваа докторска дисертација и компарација е да служи како прирачник за учениците е основни и магистерски студии од областа на педагошката наука. Сепак, овој текст може да биде корисно за професионални соработници, наставници, директори, претставници на образовните власти, како и секој кој е заинтересиран училишно образование во други земји.

1.1. Нормативна рамка во Австрија

Училишните педагози кои работат во општото образование - училиштата во Австрија се нарекуваат ученички советници (Schülerberater) и во стручните училишта образовни советници (Bildungsberater). Во нормативните документи овие два профила се разгледуваат заедно, односно, не се прави разлика меѓу нив, бидејќи нивните функции се исти. Тоа е причината зошто терминот ученички / образовен советник се користи овде. Нормативниот акт што ги регулира овие професии во Австрија е „Уредба за ученички и образовни совети“, издадени од Федералното министерство за образование и наука 1990 година со измените и одлуките за време на следните години, од кои последната била во 2017 година (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2017). Во спогобата се наведува тоа се заснова на следниве закони:

- Според Законот за училишна организација (Schulorganisationsgesetz, 1962) на кои треба да бидат информирани учениците и родителите за различните видови училиштата (и програмите за образование) како и за условите за запишување во тие училишта, да добиете совет (препорака) за понатамошниот тек, т.е. патеки во образованието и сето тоа би било во согласност со интересите на ученикот и постигнувањата.
- Закон за школување (Schulunterrichtsgesetz, 1986), според кој наставниците треба да спроведат индивидуални и групни разговори како и групна советодавна работа со родителите за понатамошното образование на учениците. Во законот, исто така, се наведува дека ученичките / образовни советници, со оглед на нивните компетенции, можат да обезбедат помош во раководењето на училиштата и наставниците во остварувањето на нивните задачи.
- Закон за задолжителната настава во училиштето (Schulpflichtgesetz, 1985), според што управувањето на училиштето треба да ги интегрира дејствувањата на ученичкиот / образовниот советник со работата на училишниот психолог, а се со цел да се воспостави систем на поддршка во реализацијата на задолжителното образование.

1.2. Нормативна рамка во Бугарија

Во националната класификација на професии, училишниот педагог се наоѓа во групата 2 стручњаци, подгрупа 23 предавачи, категорија 235 други предавачи, група 2359 неklasификувани – на други места. Ознаката за професијата педагошки советник е 2359, 6011 (Министерство за труд и социјална политиката, 2011). Барањата за вработување на педагошки советници биле дефинирани во 1996 година според Упатство бр. 2 од 29 јули 1994 година на вработување на наставници и едукатори, во Министерството за образование и наука и го донесе две години порано (министерство за образование, наука и технологии, 1994). Иако правната основа за ова упатство – тогашен Закон за Национално образование (1991, Измени и дополнувања

1996-2015 година) и правилник за имплементација на Законот за национално образование (1992, измени и дополнувања 1992 година - 1998) веќе не се на сила, барањата дадени во упатството продолжија да се применуваат, бидејќи во меѓувреме, не е издаден нов документ за регулирање на овие прашања. Законот за предучилишно и училишно образование (Закон за предучилишно и училишно образование, 2015) ја потврдува потребата за постоење на професијата педагошки советник. Во делот II „Поддршка за личен развој на деца и ученици“ ги вклучуваат следниве одредби:

- За реализација на општа и дополнителна поддршка во градинките и во училиштата, вработени се:
психолог или педагошки советник, логопед, социјален работник или дефектолог (член 176, ал.3).
- Видот и содржината на активностите се насочени кон мотивирање на учениците и надминување на проблемите во однесувањето во одредена детската градинка или училиште, што може да вклучува: ... советување на дете или ученик со психолог или педагошки советник и логопед (чл.186, ал.1, т. 3).
- Дополнителна поддршка се дава врз основа на проценката на индивидуалните потреби, извршени од тим за поддршка за развој на дете / ученик во градинка или училиште ... Во составот на овој тим задолжително влегува психолог или педагошки советник и логопед (чл.188, бр.4). Во делот III „Санкции за учениците“, се наведува дека ученикот има право да биде сослушан и / или писмено да даде објаснување за фактите и околностите кои се однесуваат на одредени прекршувања на правилата пред да бидат утврдени мерки. Разговорот со ученикот задолжително е во присуство на психолог или педагошки советник (чл. 204, ал. 3).

1.3. Нормативна рамка во Данска

Во сите училишта во Данска постои специјален тим составен од наставници и педагози специјализирани за одредена област (на пример потешкотии во учењето, проблеми во однесувањето итн.), кој се грижи за развојот и доброто на децата и обезбедува дополнителна помош и поддршка на оние на кои им е потребна, кој исто така, вклучува вршење на советодавна работа со учениците. Меѓутоа, ако училиштето процени дека тоа не може да ги реши проблемите и предизвиците со кои се соочуваат учениците во него, тогаш се повикува на педагошко-психолошката служба која работи на ниво општини (општини). Според Законот за јавни училишта, секоја општина има обврска да обезбеди педагошко-психолошко советување за деца и млади (до 18 години) (Undervisnings ministeriet, 2000). Со оглед на високиот степен на децентрализација во Данска, педагошка - психолошки услуги (Pædagogiskpsykologisk rådgivning - PPR) организирани се на различни начини во различни општини. Оваа служба најчесто ја сочинуваат психолози, како и експерти за специјално образование (за нарушувања на слухот, пречки во говорот и читање), а некаде се вклучени и други професионални профили.

Обично секој педагог што работи во оваа служба е задолжен за соработка со одреден број училишта и е задолжена да им помага на наставниците, родителите и учениците според потреба. За функционирањето на оваа служба многу е важен документот на Министерството за образование „Насоки за педагошки-психолошко советување“ (Undervisnings ministeriet, 2000). Кариерното советување игра важна улога во данскиот училишен систем, кое е одделено од педагошко - психолошкото советување. По донесување на Закон за кариерно советување - 2003, за овие работни места се задолжени (меѓу) општински и регионални центри за професионална ориентација млади луѓе. Општински центри за професионална ориентација (Ungdommens Uddannelsesvejledning - UU) се занимаваат со консултации поврзани со транзицијата од задолжително образование кон средно образование, а регионални центри (Studievalg) нудат совети за транзиција од средно до високо образование (Ministry of Education,

2017). Советниците за кариера од овие центри се задолжен за голем број училишта во коишто се реализираат различни активности со студенти.

1.4.Нормативна рамка во Хрватска

Вработувањето на училишните педагози и психолози во Хрватска започна пред шест децении. Нивната улога во основното училиште за прв пат законски е регулирана во 1964 година, неколку години подоцна, беа донесени ориентациони програми за работата на педагогот и психологот (Станичиќ, 2005). Денес постојат прашања за целите и задачите на професионалните соработници, задачите што ги извршуваат, потребните квалификации, критериуми за утврдување на бројот на стручни соработници во училиштето итн. регулирано со различни официјални документи (закон, прописи, норми).

Во изминатите петнаесет години има иницијативи за официјално усвојување на документ во кој е целосно е разработен "концепт за развој педагошките активности на професионални соработници ", но се уште не е усвоен. Стручните соработници во училиштето се професионално обучени лица кои да обезбеди помош во наставата и работата во училиштето (Државен педагошки стандард основен образовен систем на образование, 2008), преку реализација на непосредна воспитно-образовна работа со учениците, како и преку извршување на професионална стручно-развојна и координативна работа (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008). Како соработници во основното и средното образование, можат да работат како педагози, психолози, стручни едукациско - рехабилитациски профили и библиотекарски.

Според неодамна усвоените стандарди кои предвидуваат дека во училиште со 180 ученици треба да се вработат двајца стручни соработници, од кои еден мора да биде педагог, оние кои имаа повеќе од 180 и помалку од 500 студенти вработуваат три професионални соработници, ако има повеќе од 500 студенти вработуваат четири стручни соработници. Ако основното училиште има повеќе од 15 до 20 ученици, или во средно училиште со повеќе од 20 ученици со посебни потреби кои учат според посебни програми и ученици со

нарушување, тогаш имаат право да ангажираат стручен соработник едукациско-рехабилитациски профил (логопед, социјален педагог, експерт за рехабилитација во образованието). Училиштето, исто така, според потребите може да вработи и повеќе стручни соработници, доколку локалната заедница или друго правно лице обезбедат нивно финансирање (Национален педагошки стандард на основното училиште образовниот систем, 2008; Национален педагошки стандард средно образование, 2008).

1.5.Нормативна рамка во Ирска

Личноста во Ирска којашто работи како училишен педагог е наречен советник за педагошко водење (guidance counsellor). Педагошките насоки не се административни насоки, но станува збор за експерт чија задача е да допринесе за успешна социо - емоционален развој и образование на учениците. Со законот за образование од 1998 година (Образование, 1998) предвидено е училиштата да развиваат програма за педагошко насочување, т.е. програма за советниците за педагошко водење, како составен дел на општата програма во работата на училиштето. Во Законот се вели дека училиштето треба да ги искористи достапните ресурси за да им обезбеди на учениците педагошко водство / советување кое би требало да им помогне во донесувањето одлуки во врска со нивното образование и кариера (членови 9, al. в). Националниот центар за педагошко лидерство е одговорен за оваа област (National Centre for Guidance in Education, NCGE), кое што делува како агенција во рамките на Ирското министерство за образование. (Department of Education and Skills, DES; претходно име – Department of Education and Science, DES). Професионална асоцијација на овие експерти се нарекува Институт на советници за педагошка насока (Institute of Guidance Counsellors, IGC).

1.6.Нормативна рамка во Македонија

Прашањата поврзани со работата на училишните педагози во училишните институции во Македонија е регулирана со одредени одредби од

законот, пред сè за основно и средно образование, како и во рамките на одредени прописи (стр прописи, норми) издадени од Министерството за образование и наука, во кои надлежностите се основно, средно и високо образование. Неодамна тие се во форма на официјалниот документ се донесени основните професионални компетенции на професионалните соработници во основните и средните училишта (Министерство за образование и наука, 2016). Законот за основно и средно образование е решено да професионални соработници во училиштето се педагози, психолози, социолози, социјални работници, дефектолози и библиотекар (но во средно училиште може да бидат и некои други профили) (Закон за основно образование, 2008; Закон за средно образование, 1995).

1.7.Нормативна рамка во Малта

Владата на Малта и Сојузот на образовни работници потпишаа во 1974 година договор за воведување на позиција (работа) на училишен педагог и наставници-советници (guidance teacher). Со друг договор, потпишан Во 1994 година беше утврдено на колку ученици следува еден учител-советник (Education Division, 2000:7). Во Законот за образование (1988 година, амандмани амандмани 1989-2017) се наведува дека дирекцијата за образовни услуги во Министерството за образование треба да обезбеди ефикасно функционирање училишни советници, социјални работници, психолози и друг стручен кадар во согласност со потребите на учениците и нивните семејства (член 11, став 2).

1.8.Нормативна рамка во Русија

Во училиштата во Русија функционира таканаречената служба за практична психологија. Секое училиште ја има оваа служба (исто така наречена Психолошка служба), а во неа работат личности со звање педагог-психолог. Законски прописи кои ја регулираат работата на оваа служба се:

- Одлука бр. 636 на Министерството за образование на Руската Федерација од 22 октомври, 1999. година: "Утврдување на статусот на службата практична психологија во системот на Министерството за образование на Руската Федерација"
- Писмо од Министерството за образование на Руската Федерација од 27 јуни 2003 година година: "Методолошки препораки за психолошко-педагошка поддршка на учениците во воспитно - образовниот процес во услови на модернизација на образованието"
- Сојузен закон за образование во Руската Федерација од 2012 година, промени од 2017 година.

Во горенаведената Одлука бр. 636 се наведува дека оваа услуга обезбедува помош учениците / воспитувачите во создавање на услови за живот, развој на нивната индивидуалност во сите фази на образованието, развојот на креативната способност, создавање позитивна мотивација за учење, како и урвдување на психолошките причини за потешкотиите во личниот и социјалниот развој и спречувањето на настанување на такви тешкотии. Се тврди дека терминот "служба" не се користи поради голем број вработени во неа, туку поради комплексноста на меѓусебно поврзани активности што таа ги реализира.

1.9. Нормативна рамка во Америка

Професијата училишен педагог постои многу долго во САД. Првите училишни советници се појавуваат во САД на крајот на XIX век за време на индустриската револуција (Gysbers & Henderso, 2001). Во текот на дваесеттите и триесеттите години на минатиот век, улогата на училишниот советник се здоби со значење поради развојот на т.н. прогресивно образование. Педагошкото советување во САД има многу богата историја, придружени со промени, модернизација и преиспитување (Шиммел, 2008).

Во втората половина од XX и првата деценија од XXI век, се појавија неколку закони на федерално ниво, вклучувајќи одредби за активноста на

училишен советник, како и бројни документи во сојузните држави кои ја регулираат оваа активност. Моментално валиден правен акт кој ги уредува педагошките прашања на училишното советување е закон наречен Секој ученик постигнува успех (Every Student Succeeds Act, ESSA, 2015). Глава IV овој закон содржи барање дека властите на сојузните држави и локалните власти мора да обезбедат можност за сите учениците добиваат помош од училишниот советник.

Образованието во САД е децентрализирано. Секоја држава има право да ги усвојува своите закони за образование да има свој училишен систем и свои правила за педагошките професии. Сепак, и покрај тоа големата разноликост, укажуваат и на некои општи карактеристики на стручната работа на училишниот советник во САД.

1.10.Нормативна рамка во Словенија

Основите на денешната концепција на стручната служба во Словенија се поставени во шеесетите години во минатиот век, кога тие прво во основните, а подоцна и во средните училишта и во детските градинки започнаа да вработуваат професионални соработници, односно советници (консултанти)-училишни психолози, социјални работници и педагози (Ресман, 2000).

Стручна (советодавна) служба во градинките и училиштата денес вклучува експерти од различни прифилли: психолози, педагози, социјални работници, социјални педагози и специјални педагози, (Закон за организација и финансирање образование и образование, 2007).

Иако прашањата поврзани со работата на стручните соработници е регулирана со различни закони и регулативи, клучен документ за работата на стручните служби се "Упатства за програмата" (2008 година; 2008b; 2008c). Овој документ ја претставува основната рамка за работата на стручната служба во градинката, основно и средно училиште и содржи објаснување на основни појдовни точки и основни принципи на работа на стручната служба, опис на основните видови професионални активности, како и преглед на

работни места и активности во рамките на основните области на работа на стручната служба.

Според досегашните прописи, училиштата (основно и средно) кои имаат 20 одделенијата, можат да ангажираат еден стручен соработник. За секој оддел помалку или над тој број, нормата се намалува пропорционално, или се зголемува, со тоа што не може износот да биде помалку од 0,25 работни места за основно училиште, или 0,20 за средно училиште (Правила за норми и стандарди ..., 2007;2010).

1.11.Нормативна рамка во Обединетото Кралство

Поради силниот децентрализиран карактер на менаџментот во образованието, во Соединетото кралство постои голема разновидност во професионалното работење на училишните педагози меѓу четирите ентитети - Англија, Велс, Шкотска и Северна Ирска. Постојат различни позиции (работни места)- училишни советници, училишни лидери и членови на советодавни услуги на локалните образовни власти. Исто така има и две нивоа на компетентност, т.е. две звања: советник – практичар и супервизор.

Сепак, и покрај разликите, можно е да се извлечат некои општи карактеристики на стручните соработници во Обединетото Кралство. На национално ниво, не постои нормативен акт кој ги регулира овие професии, но постојат некои документи кои обезбедуваат некои општи насоки за улогата и функцијата на училишниот советник.

Таков документ е "Советување во училиштата: план за иднината" (Department for Education, 2016), кој секоја година го издава Министерството за образование (што претставува Министерството за образование во Велика Британија). Слични документи се периодични извештаи за работна група за ментално здравје и благосостојбата на децата и младите (Деца и Младинска работна група за ментално здравје и благосостојба), формирана од влада во 2014 година, со која раководи Министерството за здравство и социјални работи. Заштита (Одделение за здравство и социјална грижа, DHSC) во тесна соработка со

Одделот за образование. Организацијата која е многу важна за обуката, акредитацијата и за подобрување на квалификациите на училишните советници е Британската асоцијација за советување и психотерапија (Британска асоцијација за советување & Психотерапија, БАКП). Училишните советници добиваат дозвола за работа или од оваа асоцијација, или од таканаречените акредитирани доброволни регистри, коишто се состојат од акредитирани професионални здруженија / организации.

Според одделот за образование, училишниот советник се занимава со "интервенција на којашто децата или младите можат доброволно да и пристапат ако сакаат да откријат, разберат и надминат проблеми во својот живот што можат да предизвикаат нелагодност, непријатност и / или конфузија (Department for Education, 2016: 6).6). Одделот за образование ја финансира работата на програмата за „Деца на линијата“ (Child Line), која има за цел да обезбеди помош за децата и младите во ситуации на насилство, семејни проблеми, самоубиствени намери, самоповредување, ментални нарушувања, ниска самодоверба, итн.

2.Услови за вработување во Австрија

За да може лицето да стане училишен педагог тоа треба да биде вработено како наставник во училиштето, да ги познава задачите и работата на училишните советници, и да има соодветни (постдипломски) квалификации. Истите се постигнуваат со завршување на магистерска програма во областа на училишното советување, по претходно завршени основни студии во високите педагошки училишта (т.е. педагошки факултети).

Овие постдипломски студии траат меѓу една и две години. Изборот и назначувањето на наставниците на позицијата ученички / образовен советник го спроведува училишниот менаџмент со учество на наставниот кадар и ученичките / образовни советници ако веќе ги има. Ученички / образовниот советник продолжува да работи и како учител, односно ги комбинира перформансите на работата како наставник и училишен советник. Ученичкиот / образовниот советник е должен најмалку еднаш годишно да присуствува на семинари за професионален развој, и раководството на училиштето е обврзано да му ја даде таа можност. Ученичките / образовни советници обавуваат различни функции, од координатор за професионална ориентација до лица што вршат советодавна работа и поддршка за други прашања. Училишното советување во Австрија претставува обезбедување на советодавни услуги за учениците, и со тоа дел од напорите да се обезбеди професионална услуга и советување е на локално ниво, а дел е и на системот за социјален-психолошка поддршка на учениците.

2.1.Услови за вработување во Србија

Во градинките и училиштата на работното место педагози или психолози, можат да се вработат лица што имаат завршено втор степен (мастер студии) од областите педагогија, соодветно психологија ако тие се од психолошки, педагошки и методички дисциплини и се стекнале најмалку со 30 кредити (барем по 6 од секоја област) и 6 кредита од стручна пракса, во усогласеност со Европскиот систем на пренос на поени.

Директорот на училиштата одлучува кој стручен профил ќе биде примен на местото стручен соработник. Стручните соработници мора да имаат дозвола за работа која што ја добиваат после положениот стручен испит тие го добиваат за лиценца и треба да се постигне во периодот од најмногу две година после вработувањето.

2.2.Услови за вработување во Бугарија

Според горенаведеното упатство бр. 2, на позиција педагошки советник можат да бидат ставени лицата кои имаат завршено високо образование на ниво мастер или дипломски студии во областа педагогија и психологија, и со професионална титула педагог, социјален педагог, психолог и / или наставник. Дозволена е можноста тоа да бидат личности коишто по завршувањето на високото образование од некое друго поле во кое тие ја добиле стручната титула на наставникот, имаат дополнителна професионална квалификација во областа на психологијата. Директорот на училиштето или градинката одлучува за вработување на педагошкиот советник, кој потоа станува член на педагошкиот колектив.

2.3.Услови за вработување во Данска

Како педагози во училиштата или во општинските советодавни служби можат да работат оние кои имаат завршено студии во областа на образованието и кои покрај тоа, тие имаат стекнато дополнително образование (60 ЕКТС), т.е. специјализација во некоја област (во рамките на посебна област општествени науки, социјална педагогија советување за кариера итн.) или ако се завршени мастер студии од областа на советување. Советник-психолог во Данска мора да има завршен мастер студии по психологија (3 години додипломски студии и 2 години магистерски студии).

2.4.Услови за вработување во Хрватска

Се предвидува дека работата на училишниот педагог во градинка и училиште може да се изврши од страна на лице кое има завршено

додипломски студии (т.е. студии од втори степен) од соодветен вид и има педагошки компетенции (Закон за образование и образованието во основните и средните училишта, 2008; Закон за предучилишно образование и Образование, 1997). Професионалните соработници во градинките и во училиштето треба да имаат завршено стручен испит, кој треба да се изврши во рок од една година по истекот стажирање.

2.5.Услови за вработување во Ирска

Во Ирска има многу професионални профили кои можат да работат во областа на педагошко водство и советување. Овие профили се наведени на веб-страница Национален центар за педагошко лидерство (Национален центар за насочување во Образование, бр. г), од кои некои се:

- педагошки советник за советување;
- советник за кариера;
- координатор за водење и советување на возрасни;
- младински претставник;
- советник за проекти;
- советник (тренер) за вработување;
- личен советник (поврзан со работа);
- надзорник за вработување на општинско ниво.

Кандидат за позиција на училишен педагог треба да добие диплома за професијата наставник, како и да има завршено мастер студии (односно II циклус) во областа на педагошкото насочување / советување, вклучувајќи ја и лиценцата за вршење на оваа активност. За работа надвор од училиштето, на пример во центри за работа со млади луѓе, во областа на образованието за возрасни или високо образование, не се бараат наставничките квалификации (National Centre for Guidance in Education, 2012).

2.6.Услови за вработување во Македонија

Училишни педагози во основните и средните училишта, можат да бидат лица кои го завршиле првиот циклус на високо образование од областа на соодветна научна дисциплина (педагогија, психологија, дефектологија ...). Бидејќи законски е определено за првиот циклус академски студии во Македонија да трае 4 години и носи 240 ESPB кредити (Закон за високо образование, 2008), тоа значи дека профилите кои што работат како професионални соработници во училиштето треба имаат завршено студии за време од четири години, додека студиите од втор циклус – магистерски студии се прашање на личен избор. Работата професионален соработник на неопределено работно време можат да добијат луѓе кои имаат положено стручен испит, по стажирање во траење од една година (Закон за основно образование, 2008; Закон за средно образование, 1995).

2.7.Услови за вработување во Малта

Училишниот педагог се избира меѓу веќе постоечките наставници, и на секои 300 ученици во училиштето треба еден наставник да биде назначен како училишен советник. Максималниот пропишан фонд на часови за училишниот советник е 14 часа неделно (додека остатокот од времето го користи за активности во педагошкиот домен на советување и водење).

Училишниот педагог мора да има диплома и од областа на педагошко советување, кое се стекнува преку двегодишна студиска програма за училишни советници на вториот циклус на студии (мастер ниво). Исто така, постојат различни курсеви за подобрување на квалификациите и по мастер нивото. На секои три години училишниот советник е должен да присуствува на таков курс. Покрај тоа, кандидатот за позицијата на училишен советник во средно училиште мора да има најмалку 10 години работно искуство во наставната професија, од што најмалку пет години во државно училиште, како и минимум пет години на работа искуство на позицијата на училишен советник.

2.8.Услови за вработување во Русија

Кандидатот за позицијата на педагог-психолог во училишната психолошка служба треба има стекнато високо образование од областа на психологијата, која ја вклучува развојна и педагошка психологија, како и психодијагностика во корективната работа. На ова работно место може да биде вработено и лицето кое ги завршило студиите од областа на педагогија, но таа, исто така, мора да има дополнителна квалификација во психологијата. Кандидатот може да поседува диплома или магистратура. Не е потребно работно искуство.

Училишната психолошка служба може да има само еден вработен педагог-психолог со полно работно време. Кога има потреба со ангажирање на повеќе такви експерти, директорот на училиштето именува еден од нив за раководење со службата.

2.9.Услови за вработување во Америка

Извештајот е достапен на веб-страницата на Американското здружение на училишни советници (American School Counselor Association, ASCA, n. d.) покажува дека во 45 од 50 земји за позицијата на училишен советник треба мастер студии. Во другите земји, доволно е тие да имаат додипломски студии. Многу магистерски програми за училишните советници вклучуваат професионална пракса (практична работа) под контрола лиценциран училишен советник.

Според Министерството за труд на САД (што е, Министерството за труд во САД), покрај магистратура по педагошко советување (или диплома од прв циклус на студии), од кандидатите се бара да имаат лиценца за вршење на оваа работа, која се добива по успешно полагање на испитот. Во некои земји, од кандидатите за позицијата на училишен советник се бара да имаат една или две години на работно искуство како наставник или имаат дозвола за наставничка професија.

2.10.Услови за вработување во Словенија

Според законските прописи, работата за училишен педагог може да ја извршува лицето кое што ги завршило студиите од втор степен (психологија, педагогија; социјална работа; социјална педагогија; специјална и рехабилитациона педагогија; инклузивна педагогија; надзор, лично и организациско советување итн.) или студии од соодветните области во рамки што постоеле пред Болоњската реформа (Правила за едукација на наставници и други професионалци вон програма за основно образование, 2011 година). Стручните соработници треба да го имаат положено стручниот испит по завршувањето на обуката која трае 10 месеци.

2.11.Услови за вработување во Обединетото Кралство

Најчесто од кандидатите се бара да имаат диплома за училишен педагог, која се добива после мастер едно годишни студии со полно работно време или двегодишна студии за вонредни студии (со половина од обемот на работа на учениците). На овие студиски програми најчесто се запишуваат студентите имаат завршено додипломски студии по психологија. Студии од областа на советување има освен на мастер ниво, и на ниво на додипломски студии.

Кога се објавуваат слободни работни места за позицијата на училишен советник, кандидатот мора да биде регистрирани во Акредитираниот регистар. Кандидатите со акредитација (лиценца) за советување и психотерапија имаат поголеми шанси да бидат вработени. Акредитацијата се добива откако ќе се заврши програма за обука акредитирана од страна на одделот асоцијации (асоцијации) или по присуство на програма за акредитација во дадена асоцијација. Постојат различни можности за ангажирање на училишни советници. Некои училиштата вработуваат училишен советник како член на неговиот педагошки колектив, други училишта со тие вклучуваат договор со надворешни советници (кои имаат приватни пракса), додека некои училишта ангажираат советодавна служба за локалните едукатори властите, така што нивните советници

поминуваат еден или два дена неделно во училиште или посетете училиште само во специфичен и конкретни случаи.

3. Улогата на училишниот педагог во Австрија

Во Австрија, индивидуалното советување е дел од воспитно-образовната улога на училиштата и им припаѓа на задачите на наставниците и училишниот менаџмент. За да се постигне тоа индивидуално советување е неопходно, во зависност од големината училиштата, да има еден или повеќе ученички/ образовни советници, кои за остварување на нивните задачи соработуваат со наставниците, коишто со вршењето на својата работа, соработуваат и со стручњаци и со раководството на училиштето. Улогата на ученичкиот / образовен советник во системот на внатрешно-школската поддршка се гледа како личност на кого учениците, родителите и наставниците и се обраќаат за помош, мислења, кои активности треба да се преземат за да се реши специфичен проблем. Примарната улога на ученичкиот / образовен советник е тоа да обезбеди на секој ученик помош и поддршка при планирањето на неговата / нејзината иднина, понатамошното образование и кариера.

3.1. Улогата на училишниот педагог во Бугарија

Во општи црти, улогата на училишниот педагог е да биде посредник помеѓу поединецот и училишниот систем. Описот на работата на педагошки советник може да се најде на веб-страница dokumentacia.com (Должностно характеристика на длъжност педагогически консултант, 2012). Овде може да се види што вклучуваат одговорностите на педагошките советници:

- менталниот развој и здравјето на учениците и наставниот кадар;
- навремено решавање на нови конфликти меѓу учениците наставниците;
- информирање на директорот на училиштето за психолошката состојба на учениците и педагошкиот персонал;
- изработка и зачувување на документи поврзани со педагошките активности на педагошките советници;

- чување на професионална тајна;
- Ефективна реализација на индивидуална и групна советодавна работа;
- употребата на валидни инструменти (тестови, анкети и други инструменти).

3.2. Улогата на училишниот педагог во Данска

Улогата на екстерната педагошко-психолошка служба (ППР) е да пружи помош на поединците и образовните институции (училишта и дневни центри за деца), со цел да се обезбедат оптимални услови за развој на детето / ученикот, особено оние кои припаѓаат на чувствителните групи (развојни нарушувања, социјални-емоционални проблеми, проблеми во однесувањето итн.).

Иако претходниот децении психолошките советувања биле фокусирани првенствено на индивидуална работа со деца / ученици со посебни потреби (дијагноза, проценка а и соодветен третман), денес фокусот е на создавање на инклузивна средина, односно обезбедување услови кои се поттикнувачки и поддршка за секое дете / ученик (Tanggaard & Elmholdt, 2007). Тоа значи обезбедување поддршка на училиштата за тоа како најдобро да одговорат на различните потреби на учениците. Училишта се јавуваат во ППР службата кога мислат дека таа треба да се вклучи во решавањето на одредени прашања. Исто така, оваа служба, доколку има согласност од родителот, дава стручно мислење за тоа дали или на детето му треба посебно образование. Покрај тоа, родителите и учениците можат самите да бараат советодавна помош од ППР за надминување на проблемот во врска со развојот и воспитанието на детето (Undervisnings ministeriet, 2000). Советниците во училиштата реализираат индивидуални и групни разговори со учениците, држи предавања и работилници, организираат задолжителна пракса во претпријатијата, итн. Посебно внимание се посветува на учениците во ризик од напуштање на училиштето, и се должни да контактираат со помладите луѓе 25

години, кои не завршиле средно училиште, и не се ни вработени (Guidance in Education ..., 2014).

3.3. Улогата на училишниот педагог во Хрватска

Основна улога на педагогот е да го поттикнуваат, насочуваат развојот и да го подобруваат воспитно-образовното дејствување на градинките и училиштата, врз основа на професионалното знаење и во согласност со потребите на општеството и личностите дете / ученик. Работата на стручните соработници на училиште вклучуваат директна работа со учениците, соработка со родителите, наставниците со други институции учество во изготвувањето на годишната програма за работа на училиштето и училишната наставна програма; анализа на образовно-едукативната работа на училиштето спроведување на превентивни програми идентификација и следење на учениците со посебни потреби, достигнување професионални ориентации, професионален развој итн. Правила околу неделните работните обврски на наставниците и на професионалните соработници во основно училиште, 2014). Иако се работата на училишните педагози и психолози многу слични, може да се каже дека фокусот во работата на училишен психолог е ставен на обезбедување стручна помош на учениците со цел да го поттикнат нивниот индивидуален развој, додека активностите се училишните педагози се повеќе фокусирани на постигнување и подобрување на наставата и училишна работа.

3.4. Улогата на училишниот педагог во Ирска

Министерството за образование на Ирска во 2005 година истакна дека улогата на училишниот педагог е да обезбеди помош и поддршка на учениците во три области: личен и социјален развој, учење (образование), советување за кариера (Department of Education and Science, 2005:4):4). Педагошките насоки и советување припаѓаат во клучните сегменти на училишна работа, и истата се постигнува преку индивидуална или групна работа за време на целиот училишен процес. Целта е да се обезбеди помош учениците во донесувањето одлуки, решавање на проблеми, и развој на стратегија за надминување на потешкотиите во однесувањето. Процесот на

педагошките насоки и советувања треба да им помогнат на учениците да станат свесни и да ги прифатат нивните таленти и способности да истражуваат различни можности за развој на автономија и одговорност за нивните постапки, да бидат информирани кога донесуваат одлуки за нивниот живот и да го следат она што го имаат избрано. (Department of Education and Science, 2005: 4-5).

3.5. Улогата на училишниот педагог во Македонија

Главната улога на училишниот педагог во училиштето е обезбедување професионална поддршка на учениците, наставниците и родителите, со цел да се постигне успех кај учениците во академски, емоционален, социјален и бихевиористички план. Исто така, стручните соработници треба да обезбедат поддршка за сите учесници во воспитно - образовниот процес за да нивното дејствување допринесе за постигнување на целите на училиштето, како и за образовниот систем во целина. Според тоа, се нагласува дека важна улога на стручните соработници претставува и имплементација на развојни и превентивни активности во училиштето кои се во функција на учење и развој на учениците. (Основни професионални компетенции и стандарди за стручни соработници, 2016).

Во последниве години, вниманието е особено фокусирано на советодавна работа со родителите, што е регулирано со посебен документ (Програма за советување на родителите за учениците и во основните училишта, 2012 година; Програма за советување на родителите за учениците во средното образование, 2012 година) и запишано е исто така во законите за основно и средно образование. Во овие документи, исто така, е наведено дека советодавната работа е законска обврска за оние родители чии деца имаат многу лош школски успех, кои се отсутни од училиштето и имаат други облици на асоцијални однесувања, но неговата цел не е само надминување на тековните тешкотии, но исто така е фокусирана на развивање на свеста кај родителите за развој на вештини кои позитивно влијаат на квалитетот на животот на детето и неговите школски достигнувања. Советодавна работа со родителите чии децата се

соочуваат со слични потешкотии, како по правило, тие се извршуваат во група, и тоа го прават психолог, односно педагог. Постапката е да се повикаат родителите. Роковите, начинот на извршување на консултациите и документација која официјално се следи се официјално пропишани.

3.6. Улогата на училишниот педагог во Малта

Министерство за образование во Малта вели дека улогата на училишниот педагог е обезбедување на помош за целосен развој на учениците преку постигнување на континуиран превентивна и интервентна акција, како и обезбедување советодавна работа (Ministry for Education and Employment, n. d., a). Активноста на училишните советници се дел од психосоцијалната поддршка во образование во рамките на националните служби за поддршка на училиштата, чија што основна цел е да се обезбеди квалитетна помош и поддршка на учениците во согласност со нивното потреби. Овие услуги вклучуваат поддршка на развојот на сите аспекти на личноста, со цел да станат активни и одговорни членови на општеството (Ministry for Education and Employment, n. d., b). Улогата на училишниот советник не е само во обезбедување индивидуално и групно советување, но треба да биде исто така и координатор на активности кои ќе ги опфатат сите членови на училишните заедници.

3.7. Улогата на училишниот педагог во Русија

Улогата на училишната педагошка служба е да обезбеди помош (Министерство за образование, 1999 година):

- раководење на управните тела на училиштето и педагошкиот персонал во создавањето на социјална и психолошка средина која е поттик за поединечниот ученички развој;

- учениците стекнуваат знаења, вештини и навики потребни за вработување, развој на кариера и успех во животот;
- учениците во препознавањето на сопствените можности, способности, вештини и интереси;
- членови на педагошки тим и родители во образованието на учениците поттикнување на меѓусебна помош, толеранција и активен заеднички однос социјална интеракција.

Генерално, задачите на училишната педагошка служба се следниве (Министерство образование, 1999 година)

- Психолошка анализа на социјалните услови во училиштето, испитување на основните проблеми, откривање на причините за нивниот изглед и предлагање начини за нивно решавање;
- поддршка на психичкиот, социјалниот и интелектуалниот развој на учениците за време на сите фази од нивното образование;
- обезбедување помош за наставниот кадар во социјалното приспособување - психолошка клима на училиштето;
- превенција и решавање на тешкотии на учениците во социјални и психолошки план
- учество во сложено педагошко-психолошки проценки на професионалното дејствување на вработените во училиштето, образовни програми и проекти, како и дидактичко - методички пристап;

- помош во ширење и примена на домашни и странски научни знаење од психологијата во училишната пракса;
- обезбедување на членови на педагошкиот колектив на научни и стручни материјал (и) во областа на психологијата.

3.8. Улогата на училишниот педагог во Америка

Училишните педагози во САД се сметаат за многу важни членови во училишниот колектив. Тие им помагаат на учениците за да постигнат соодветни резултати во учењето, подготовка за професионален живот, како и поттикнување на социјалниот и емоционален развој. Се смета дека училишните советници играат клучна улога во помагањето на учениците да станат продуктивни и самостојни возрасни лица. Работата на училишните советници придонесува за создавање безбедна средина за учење и почитување на правата на сите членови на училишната заедница. Во САД постои разлика во улогите што ги имаат училишните советници на различни нивоа на училишно образование. Кога станува збор за улогата на училишниот советник во основно училиште, акцент се става на рана идентификација и потешкотии во учењето и емоционални и социјални проблеми кај ученикот што може да биде пречка во нивниот понатамошен развој. Во средните училишта, фокусот е на обезбедување на помош и поддршка на студентите во фаза на транзиција од детство до адолесценцијата период, кога манифестацијата на многу различни интереси е манифестирана, често во потрага по сопствениот идентитет и зголемена чувствителност на мислењата што другите ги мислат за нив. Во повисоките оценки во средното училиште се фокусираат на обезбедување помош во планирањето понатамошно образование и кариера.

Училишните советници даваат информации и помош на учениците во дефинирањето на одредена образовна програма, универзитети, стипендии и работни места. Тие им даваат информации за семинари, за универзитети или за работа, подготовка на потребната документација, спремање за интервјуа, итн. Најчестите термини кои укажуваат на улогата на училишните советници во САД се:

- претставник на студентите;
- промена на агенсот;
- лидер во активности за поддршка на учениците.

3.9. Улогата на училишниот педагог во Словенија

Основната улога на училишните педагози е да, врз основа на стручни знаења, советодавни односи и автономните професионални активности, учествува во решавање на педагошки, психолошки и социјални проблеми, во градинките и училиштата. Задачата на професионалните соработници е да обезбеди помош за сите актери (пред) училишна работа и учествуваат во процесот на планирање, реализација и имплементација, евалуација на воспитно - образовната работа, која придонесува за успехот на поединците, групи и институции како целина (Насоки за програмата, 2008 година).

Значи, иако е работата на училишните педагози е фокусирана на обезбедување помош и поддршка на учениците во нивниот развој и учење, таа е многу пошироко од тоа. Тоа подразбира индиректна помош, во смисла на обезбедување на потребните услови потребни за оптималниот развој на учениците, кој се реализира во соработка со други членови (пред) училишен колектив (Mrvar Gregorčič & Mažgon, 2016).

3.10. Улогата на училишниот педагог во Србија

Клучни области на работа на училишните педагози во областа на образованието-образовна институција, како и задачите и задачите во овие области, одредени се со документ за работа на професионални соработници (Правила о програма за сите форми на работа стручни соработници, 2012). Области на работа во кои професионалните соработници работат се:

- (1) планирање и програмирање на образовно-едукативната работа
- (2) мониторинг, евалуација на едукативна работа,
- (3) работа со едукатори, или наставници,
- (4) работа со деца/ученици,
- (5) работа со родителите,
- (6) работа со директор и стручни соработници,
- (7) Работа во професионални тела и тимови,
- (8) Соработка со надлежни институции, организатори пештери, здруженија и локалната самоуправа

- (9) Водечка документација, подготовка да работат и професионална обука.

Работни областите остануваат исти за сите педагози (педагози, психолози, логопеди, дефектолози, социјални работници работници итн.). Најголема сличност постои во задачите на педагогот и психологот. Од училиште педагог и психолози се очекува да придонеси успешна реализација и подобрување на воспитно – образовниот систем и тоа пред сè преку обезбедување помош и поддршка на различните учесниците во училишната работа.

3.11. Улогата на училишниот педагог во Обединетото Кралство

Според Министерството за образование, улогата на училишниот педагог е да им помогне на детето и на младите луѓе, подобро да се разбере врската со светот околу вас, да станете свесни за вашите способности и како можат истите да ги користат, да ги зајакнуваат и обезбедуваат поддршка во решавањето на проблемите и постигнување на важни цели (Department for Education, 2016: 6).

4. Функции на училишниот педагог во Австрија

Горенаведената Регулатива од 2017 година укажува на две основни функции на училишниот педагог:

1. Информативна функција, која подразбира насочување на учениците и оспособување за донесување одлуки.

Задачите во рамките на оваа функција се:

- Информирање на учениците од прво одделение и од секое ниво кога и како може да се обратат со прашањата на училишниот/образовниот советник.
- Информирање на учениците од предпоследното одделение за можностите за постигнување професионална ориентација како и професионално советување во училиштето и надвор од него.
- Информирање на учениците од завршните одделенија за можните насоки и барањата за понатамошно образование, вклучително и стручно образование и обуки како и состојбата на пазарот на трудот.
- Поддршка за постигнување активности во самото училиште.

2. Функцијата на индивидуално советување и посредување при обезбедување

помош. Задачи во рамките на оваа функција се:

- Советување на учениците во поглед на донесување одлука за идното образование и за насока во одреден правец во кохезија со интересите, способностите и желбите на учениците. Доколку е така, на

учениците им се обезбедува и дополнителна можност за информирање и советување.

- Советување и посредување при обезбедување на помош во случаи кога учениците имаат потешкотии во учењето или однесувањето како и лични проблеми. Ова подразбира фундаментално разбирање на тешкотијата со која се студентот се соочува, со цел да препорача еден или повеќе чекори на ученикот во решавање на проблемот или со цел да се обезбеди, доколку е потребно дополнителна помош.
- Помош за координирање на психо-социјални активности насочени кон поддршка за учениците. Координацијата на овие активности е во надлежност со менаџментот на училиштето, но ученичкиот / образовниот советник може да биде од клучно значење во координација на активностите на другите експерти училишниот психолог, социјалниот работник и други.

4.1.Функции на училишниот педагог во Бугарија

За функциите на училишниот педагог се зборува во различни извори (примери за опис на работни места, описи на работни места на педагошки советници во училиштата и градинките, професионални литература). Попкович (Роркошев, 2016) ги издвојува следните четири основни функции на педагошките советници: дијагностички, советодавни, превентивни, корективно - развојна функција. Тој детално, прецизно и систематски ги наведува задачите што ги вклучува секоја од овие четири функции. Накусо, користејќи го описот на работата дадена на веб-страницата на документациите може да се разликуваат следниве основни функции на педагошкиот советник:

1. Функција на помагање

-покрива обезбедување помош и поддршка во доменот на психолошкиот развој и здравје на децата и учениците, обука за донесување одлуки поврзани со понатамошно образование и вработување прилагодување на учениците во

образовниот и социјалниот систем.

2. Дијагностичка функција

- подразбира воспоставување на влезното ниво

(почетна состојба) на почетокот на учебната година; идентификување на тешкотии во когнитивни, социјално - емоционален развој и однесувањето на учениците, идентификација на надарените ученици, како и студенти со потреба за дополнителна едукативна поддршка; оценување во областа на професионална ориентација и насока.

3. Советодавна функција

- Вклучува индивидуално советување со: *учениците* - за проблеми поврзани со и нивното однесување, односите со врсниците, родителите и наставниците, личниот развој; *наставници* - за проблемите што произлегуваат од интеракција со студенти и колеги; *родители* - за проблемите за взаемна врска со децата, развојни проблеми, развој на кариера.
- Групна работа која вклучува:
 - обуката фокусирана на развојот на социјалните вештини и реализација на општествени односи;

-решавање на проблеми поврзани со здравствени ризици;

-развивање вештини потребни за справување со различни форми насилство.

- Советување на раководството на училиштето и на школскиот колектив во поглед на:
 - подготовка на училишни прописи, програми и проекти;
 - училишна клима;
 - решавање на проблеми поврзани со развојот на училиштето.

4. Медијациска функција

- Се чини дека главно кога се занимава со решавање на конфликти меѓу учениците, наставниците, родителите и училишните лидери.

4.2. Функции на училишниот педагог во Данска

Педагошко – психолошката служба е интердисциплинарно организирана, така што може да одговори на различните потреби на своите корисници. Врз основа на увид во информации за работата на сервисот PPR на пример, поголем број на општини, можат да извршат заклучок дека овие услуги ги имаат следните функции:

- *превентивна*
- превентивна работа со учениците од ранливите групи со цел спречување на проблеми во учењето и развојот на дете / ученик;
- *дијагностички*
- проценка и давање препораки за видовите на помош што е потребна на детето, како и давање препораки за потребата да се вклучат во посебно образование;
- *советодавна и инструктивна*
давање на помош на родителите и наставниците / училиштата во решавањето на проблемите со кои се соочуваат и во постигнување на поттикнувачка средина за учење за учење и развој;
- *стимулативна*
- директна работа со учениците коишто имаат потреба за дополнителна поддршка во образованието и консултативна поддршка на наставниците во работата со тие деца.

Функцијата на педагозите е да им помогнат на децата и младите да донесуваат одлуки промислено, за понатамошното образование или занимање.

4.3. Функции на училишниот педагог во Хрватска

Во документот кој содржи предлог концепции за развој на педагошка активност на стручните соработници во Хрватска, се издвојуваат следниве професионални функции во работата на стручните соработници (Jurić и сар, 2001)

- *оперативна* (непосредна работа на подготовка и реализација на образовниот процес);
- *студио-аналитички* (континуирано следење на воспитно-образовниот процес во училиштето, што се прави со претпоставката за оценување на квалитетот на институциите и нивно подобрување);
- *информативен* (обезбедување информации за учесниците во училишната работа во согласност со нивните потреби);
- *инструктивна* (давање совети, инструкции, сугестии за решенија на учесниците во воспитно-образовниот процес - ученици, наставници, родители, директори, итн.);
- *советодавни* (работа на специфични развојни проблеми на учениците и професионалните потреби на наставниците);
- *истражувачка* (стекнување знаења за промените и иновациите кои ќе допринесат за подигање на квалитетот на развојот на учениците, работата на наставниците и функционирањето на институцијата како целина);
- *нормативен* (развој на соодветни норми, постапки и протоколи за професионална и квалитетно извршување на работните задачи и размена на искуства).

4.4.Функции на училишниот педагог во Ирска

Училишниот педагог во Ирска има прилично ограничени функции во основното образование. Неговото работење е многу поизразено на ниво на пониско и повисоко средно образование. Можат е да се извлечат следните функции на училишните советници:

1. Идентификација на специфични потреби на учениците.
2. Помагање на учениците во идентификувањето на училишните / програми во образованието на кои тие сакаат да присуствуваат.
3. Советување на учениците за нивните можности, интереси, способности, избори.
4. Поддршка на личниот и социјалниот развој поврзан со слободното време, проблеми и предизвици кои се последица на растењето, стрес, управување со сопственото учење, успешно поминување низ сите нивоа на училишното образование.
5. Упатувајќи ги учениците на дополнителна, специјализирана помош надвор од училиштето, кога е потребно.
6. Утврдување на начинот како да им помогнете на учениците коишто живеат во неповолни околности.
7. Спречување на рано напуштање на училиштето.
8. Заедничко вклучување на наставниците и другите професионалци со кои работат за учениците со посебни образовни потреби.
9. Поддршка за ученици кои припаѓаат на малцинските групи и имигранти.
10. Обезбеди поддршка во образованието на возрасни ученици, ако во училиштето постојат таквите програми.
11. Учество во процесот на инклузивно образование преку креирање на стратегии за поттикнување на мотивација и само-проценка; разбирање на расни, етнички и интелектуални разлики; редовно присуство на училиште; предлага можности за понатамошно образование или вработување на ученици кои го напуштаат училиштето.
12. Работа со родителите за поддршка на личен и социјален развој, образование и развој на кариера на нивните деца.

Секое училиште дизајнира сопствена педагошка програма за насочување и работа со учениците, каде што главна улога игра училишниот советник. Овие програми се разликуваат во зависност од степенот на образование - основни, пониски средни и вишо образование. Овој училишен документ, општо земено, содржи планирани активности насочени кон обезбедување на помош на

учениците во следниве прилики:

- изборот на наставни предмети;
- адаптации по транзицијата кон повисок циклус / степен на образование;
- избор на училишта / образовни програми (и финални сертификати);
- користење на внатрешна поддршка / услуги кои ги обезбедува училиштето;
- запознавање со улогите и функциите на членовите на училишниот колектив (т.е. првенствено се однесува на учениците кои ја посетуваат првата година во даденото училиште);
- Информирање за оа кои работи и вештини се потребни за да се постигнат образовни стандарди за крајот на одреден циклус / ниво на образование;
- планирање на своето време;
- избор на полето на понатамошно образование и идните кариери;
- запознавање со компетенции и вештини за различни области на работа / работни места на пазарот на трудот, вклучувајќи и како успешно да се најде работа;
- постигнување објективна само проценка во смисла на постигнување, способности, ставови и интереси и да видиме како е тоа поврзано со изборот на кариерата;
- изборот на предмети, активности, улоги, одговорности, практики за време на т.н. транзициона година, што е прва година средно

образование;

- посети на едукативни настани, како што се денови на отворени врати на колеџите и универзитетите, професионални семинари во областа на професионалната ориентација;
- средби со поранешни ученици, како и посети на работодавците;
- избор на курсеви за програми за образование на возрасни (во училиштата кои нудат такви програми).

Според упатствата на Националниот центар за педагогија (National

Centre for Guidance in Education, 2017: 12-13) програмата за педагошко насочување и советување во училиштето треба да содржи три сегменти:

1. Водење и советување на сите ученици во нивниот личен и социјален развој, учењето (образованието) и кариерен развој.

2. Водење и советување само некои ученици, пред сè оние кои минуваат од едно ниво на образование до наредно, односно. кои се завршни или први години на одредено ниво на образование.

3. Водење и советување само на поединечни ученици, оние кои ги имаат специфични проблеми или минуваат низ период на лична криза, каде што е неопходно вклучување на други експерти.

4.5. Функции на училишниот педагог во Р.С Македонија

Основни професионални компетенции кои треба да ги поседуваат училишните педагози за успешно извршување на својата професија улога се дефинирани во рамките на седум области на работа, од кои секоја содржи и голем број под-области (Министерство за образование и наука, 2016)

- да работи со учениците (поддршка за учениците во учењето, следењето и поддршка во училишниот развој; професионална ориентација);
- работа со наставниците (поддршка на наставниците при планирање и реализација на образовниот процес на уверување и самоевалуацијата; поддршка на наставниците во работата со учениците; поддршка на наставниците во работата со родителите);
- работа со родителите (индивидуални и групни советувања и консултации со родители; Педагошка едукација на родителите; вклучување на родителите во животот и работата на училиштето);
- соработка со заедницата (соработка со локалната заедница, соработка со професионални институции и организации);
- професионален развој и професионална соработка (личен професионален развој; поддршка за професионалниот развој и соработка со вработените во училиштето);
- аналитичко-истражувачка работа (анализа и проценка на воспитно-образовната работа; истражување на воспитно-образовната работа);
- училишна структура, организација и клима (училишна структура и организација - планирање и мониторинг на воспитно-образовниот процес, педагошка евиденција и документација, евалуација; училишна клима, безбедна животната средина и демократско учество).

Покрај компетенциите кои се заеднички за сите стручни соработници во наведените области и под-области, одредени се и специфични компетенции за секој експертски профил одделно (за педагог, психолог, социолог, социјален работници и дефектолози).

4.6. Функции на училишниот педагог во Малта

Системот на психосоцијална поддршка опфаќа широк спектар на активности, од кои тие се најчесто:

- советување во училиштето;
- образовно, професионално и насоки за кариера во училиштето;
- кариерно водство / советување;
- психолошки услуги во училиштето;
- социјална работа на училиштето;
- безбедносни програми во училиштето.

Активностите на училишните педагози се директно поврзани со активностите наставници-советници. Училишните советници имаат повисоко ниво на компетентност во однос на наставниците - советници. Училишниот советник му помага на наставникот - советник и другиот училишен персонал кога ќе стапат во контакт со учениците или нивните родители за помош или совет. Студентите добиваат информации за тоа како, каде и каде во кои случаи може да се обратат до наставникот - советник и училишниот советник за помош.

Во Малта, педагошката работа се смета за составен дел на воспитно – образовниот процес во училиштето. Педагошките програми во училиштата се поврзани со интелектуалните, социјалните и професионални аспекти на развојот личноста на ученикот. Реализацијата на овие програми не вклучува само наставници, туку сите членови на училишниот колектив. Се фокусира на идентификување на различните потребите на учениците, како и примената на различни стратегии. Меѓу овие потреби спаѓаат: развојните потреби во текот на растењето, специфични, лични, образовни и професионални потреби на сите

учениците, како и други потреби што произлегуваат од барањата кои училишниот систем и општество ги става пред учениците. Соодветно на тоа, наставникот – советник е фокусиран на развојот на учениците:

- самодоверба и самодоверба;
- способност да ги процени личните предности и слабости во изградба на соодветна стратегија за работа соодветно;
- способности и вештини потребни да се воспостават соодветни односи со други луѓе;
- вештината на планирање на кариерата;
- способноста успешно да се справи со промените и пресвртниците во животот;
- лична одговорност;
- лични и социјални вештини за да се постигне како комплетни личности во друштвото

Функциите на училишните педагози вклучуваат:

1. Советување со цел да се реши проблемот на учење и напредок на учениците.
2. Индивидуално и групно советување.
3. Управување на учениците со другите одделенија и агенции во зависност од тоа од нивните потреби.
4. Студентски советување при избирање на предмети за кои треба да се посетуваат, изборот програма за обука по завршување на средното образование или повод запишување во високообразовни институции.

5. Подобрување на надлежностите на членовите на училиштето во оваа област советување.
6. Обезбедување поддршка за бремени жени и мајки кои се школска возраст (Малта има неколку такви програми).
7. Соработка со родителите кога станува збор за нивните специфични проблеми со децата.
8. Разговарање со родителите за личниот развој, училишните достигнувања и образовни аспирации на нивните деца,
9. Организирање разни предавања и курсеви од областа на професионалниот развој на наставниците.

4.7. Функции на училишниот педагог во Русија

Педагогот во училишната психолошка служба ги има следниве функции: (Министерства о образованието, 1999 година, 2003):

1. Психолошко – образовна функција: поттикнување на учениците, родителите, наставниците и училишниот менаџмент за потребата за психолошки знаења кои ќе се користат за личен развој.
2. Психолошки-превентивна функција: Спречување на можни психолошки проблеми кај учениците (во Русија, многу внимание се посветува на т.н. маладаптација).
3. Психолошко - дијагностичка функција: континуирано следење на учениците за време на сите фази на образовниот процес, идентификација на нивните лични особености, тенденции и потенцијал и, како и причините за развојните потешкотии, учење и социјална адаптација.
4. Психолошки-корективна функција: активна корективна работа во процесот развојот на личноста преку заедничко делување на педагозите - психолози, логопед, доктор, социјален педагог и други експерти.
5. Психолошко - консултативна (советодавна) функција: обезбедување на

помош на учениците, родителите и наставниците во процесот на развој, воспитување и образование.

6. Психолошко-рехабилитациона функција: психолошка поддршка на учениците и нивните родители во текот со остварувањето на консултативна (советодавна) и корективна работа и развој на модели за адаптивно однесување и социјална интеракција, која придонесува за успешна социјализација и интеграција.

7. Функција за професионална ориентација: помагајќи им на учениците во донесување одлуки за идното образование и занимање во согласност со нивните способности, интереси, мотивација и социјални-економските услови на пазарот на трудот.

4.8. Функции на училишниот педагог во Америка

Постојат многу различни документи во САД и публикации за стручната работа на училишниот педагог. Над 300 универзитети во сите државни нудат програми за мастер студии. Во оваа област постојат голем број научни списанија, од кои тие се најпрестижни: *Counselor Education & Supervision; Elementary School*

Guidance & Counseling; Journal of Counseling and Development; Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research; Journal of School Counseling; Professional School Counseling; School Counselor.

Генераедно гледање, може да се каже дека функциите на училишниот советник се:

- плански-организациски;
- евалутивно-превентивни;
- образовни;

- развојни;
- советодавни;
- функција за насочување во кариерата.

Врз основа на информации од веб-страница Американското здружение на училишта советника (American School Counselor Association, ASCA, n. d.) и Одделот за труд (United States Department of Labor, 2018), Можат да се издвојат следниве активности на училишен советник во САД:

- Ги оценува способностите и интересите на учениците преку интервјуирање и други инструменти.
- Идентификува проблеми во врска со училишното образование.
- Им помага на учениците да ги разберат и надминат социјалните проблеми во работата во целиот оддел.
- Врши советодавна работа - поединечно или во мали групи.
- Тој работи со учење развој на вештини, како што се организациски вештини, управување со времето, навики на ефективно учење итн.
- Им помага на учениците да направат план за постигнување на своите цели во учењето и кариерата.
- Ги советува учениците за конкуренција на универзитетите и за работата.
- Тој ги обучува учениците и членовите на училишниот тим да се справат со одредени прашања проблеми, како што се насилството, дрогите итн.

- Ги советува учениците и родителите да добијат поддршка и помош надвор училиштата ако им е потребно.
- Се стреми да спречи рано напуштање на образованието.
- Планира детално и води евиденција за своите активности.
Постои еден многу елабориран документ кој претставува рамка за формулирање на програмата за педагошко советување во име на училишниот национален модел на Американското здружение на училишни совети и (ASCA National Model, n. d.). Секој училишен советник во Соединетите Американски Држави ја подготвува и ја спроведува својата програма за работа која е во согласност со рамковните барања на Националниот модел.

4.10.Функции на училишниот педагог во Словенија

Три основни, меѓусебно поврзани и испреплетени видови на активности на стручните соработници во градинка во / училиште се:

- обезбедување помош (вклучува директни форми на помош на поединци или групи, како и разни видови на индиректна помош вршење на професионални активности и активности во рамките на градинката / училиштето или надвор нив);
- развојни и превентивни активности (следење постојната ситуација, учество во наоѓање на мерки за воспитување - образовен процес, координација и реализација на разни развојни, иновативни или превентивни проекти во градинка / училиште);

- планирање и евалуација (учество во планирањето и оценување на работата во училиштето планирање и евалуација на работата на стручната служба).

Со креирањето на овие три групи на активности, професионалните соработници обезбедуваат помош за сите учесниците едукативни - едукативна работа и соработува со нив во следните области на работа и живот на градинката / училиштето: настава и учење (игра и учење во градинка); училишна култура и училишна клима (култура, клима и ред во градинка); физички, лично (когнитивни и емоционални) и социјален развој; професионална ориентација; итн. (Насоки за програмата, 2008 година).

Во програмата Упатство за средно училиште дадена е временска рамка за реализација на задачите во рамките на различни области на работа (Упатства за програмата, 2008b):

- планирање, следење и евалуација: 10-15%;
- развојна-аналитичка работа: 5-10%;
- советодавна работа со учениците: 30-40%;
- советодавна работа со наставниците: 20-25%;
- Советодавна работа со родителите: 15-20%;
- професионален развој: 5-10%;
- други работи: 5-10%.

4.11. Функции на училишниот педагог во Србија

Во рамките на девет области на работа во програмските основи на професионална работа на педагозите има вкупно 101 активности кои припаѓаат во обемот на работа на педагогот и 83 активности извршени од страна на

психологот. Врз основа на увидот во работните места и активностите на училишните педагози и психолози, може да се идентификуваат клучните функции на стручен соработник: – советодавна и консултативна функција
Стручниот соработник дава да помош и поддршка:

- ученици (во согледувањето и надминувањето на потешкотиите и проблемите во учењето, однесување и остварување квалитет социјален врска; во развој на индивидуалниот потенцијал; во донесувањето одлуки за иднината, образование и занимање; во организација,
- наставници (при планирање, реализација и евалуација на наставата; охрабрување и мотивација на учениците; се применуваат различни методи и форми на настава работа; развој на успешна комуникација со учениците; во соработка со родители; во професионален развој, итн.);
- родители (во вежбање, образовни функции на семејството; во конфронтација со потешкотиите и проблемите што нивните деца ги имаат во развојот, учење и однесување; вклученост на родителите во училишна работа итн.);

–аналитичка функција – стручниот соработник ги следи и анализира: развојот и ученичката прогресија; реализација на наставата и воннаставните предмети активности; причините за потешкотиите што произлегуваат од работата на училиштето; ефекти од иновативни активности и проекции; примена на мерки за индивидуализација и индивидуален образовен план; услови за реализација на училишна работа; потребите на учениците, родителите, локалните заедници итн.);

–развојна функција – училишниот педагог иницира и имплементира: мерки и активности насочени кон обезбедување на оптимални услови за индивидуален развој на учениците, и да ги задоволи потребите на учениците; мерки и активности со цел подобрување на наставата и училишната работа;

истражување активности и училишна средина за подобро разбирање и подобрување практики, итн.).

4.11. Функции на училишниот педагог во Обединетото Кралство

Според упатствата на Министерството за образование (Одделот за Образование, 2016 година: 18-19) и цитати од Британската асоцијација за советување и психотерапија (Британска асоцијација за советување и психотерапија, 2018), може да се идентификуваат следните основни функции на училишниот педагог во Обединетото Кралство:

- Превентивна интервенција – се применува кога наставниците, родители или други возрасни лица забележуваат негативни промени во однесувањето на учениците.
- Проценка на ризик-се проценува фактор и ризикот на ученикот кој го определува начинот на дејствување во конкретниот случај.
- Рана интервенција – се применува во ситуации кога ученикот или возрасен забележуваат дека постои проблем и кога тие бараат совет за истото.
- Паралелна помош со други експерти - Се однесува на ситуацијата кога ученикот веќе ќе се консултира со друг експерт, на пример психотерапевт.
- Завршување на интервенции - се применува кога ученикот ги завршил своите посети на психотерапевт и му требал некое време за поддршка во завршната фаза.

Придонесот на училишниот советник најчесто се гледа во следново:

- намалување на психолошката непријатност што ја доживуваат учениците како резултат различните тешкотии со кои се соочуваат во нивните

животи;

- им помага на учениците кои имаат проблеми со своето семејство и пријатели;
- помагање на учениците кои имаат проблеми со контролирање на нивните емоции;
- ги идентификува студентите со потребата за додавање за поддршка на образование.

5.Соработка со останати институции во Австрија

Соработката со други професионалци во и надвор од училиштето е многу важна карактеристика на училишните педагози. Во зависност од тоа дали станува збор за тоа психолошко советување, здравствени проблеми, спречување на рано напуштање на училиштето, професионална ориентација итн. Училишниот / образовен советник соработува со други наставници, училишни менаџменти, училишни психолози, училишни лекари, социјални работници во училиштето, советници за професионална ориентација како и стручни служби од здравствени центри, служби за помош на деца и млади, социјални услуги и центри за професионална ориентација.

5.1.Соработка со останати институции во Бугарија

Училишниот педагог соработува со:

- ученици;
- наставници;
- одделенски службеници;
- родители, други членови на семејството, старатели;
- директор, помошник-директор, заменик директор;
- општинските и државните институции;
- невладини организации;
- други експерти
 - логопед, психолог, психијатар, доктор;

- полицијата.

5.2.Соработка со останати институции во Данска

Педагозите во училиштата мора да соработуваат со учениците, родителите и со членови на училишниот колектив и, доколку е потребно, со здравствени работници и секторите на социјална заштита. Покрај индивидуалната соработка со учениците, родителите или наставниците, тие, како членови на тимот, учествуваат во заеднички средби со училишен персонал и родители при разгледување на работата и студентски напредок и реално план за понатамошно дејствување.

5.3.Соработка со останати институции во Хрватска

Се смета дека стручната служба во училиштето ја извршува својата функција преку интердисциплинарен пристап и тимска работа со сите учесници во училишната работа и со помош на институции надвор од училиштето (Станичиќ, 2005).

5.4.Соработка со останати институции во Ирска

Училишниот педагог обично остварува контакти, разменува информации и работи заедно со предметните наставници, кои имаат силно влијание врз учениците при изборот на предметите кои треба да се земат во завршните испити. Покрај тоа, училишниот советник соработува со голем број луѓе во и надвор од училиштето, како што се старешините на одделенијата, наставниците ангажирани во одредени тимови, психотерапевти, координатори за прием на учениците во училиштата во наредните ниво на образование, како и парохиски свештеници, општински претставници нив услуги и локална економија.

5.5.Соработка со останати институции во Северна Македонија

Најважно за успешно дејствување на училишните педагози е соработката со сите учесниците во работата на училиштето, како и тимска работа со професионални соработници од други профили.

5.6.Соработка со останати институции во Малта

Училишниот педагог најмногу соработува со наставниците-советници. Исто така, тој соработува и со други наставници, менаџментот на школото, социјални работници, други професионалци, родители, служби за поддршка мајки на училишна возраст и со претставници на високообразовните институции.

5.7.Соработка со останати институции во Русија

Во горенаведените документи, во неколку наврати е забележано дека училишната педагошка служба ја остварува својата активност преку тесна соработка со родителите (или старатели), членови на училишниот колектив и училишните раководни органи. Исто така, укажува на реализација на соработката со службите за социјална работа, судски органи за малолетни престапници, јавните организации за помагање на децата и учениците и претставниците на компаниите.

5.8.Соработка со останати институции во Америка

Училишниот педагог соработува со учениците, родителите, менаџментот на училиштето, претставници на локалните власти, работодавачи, експерти надвор од училиштето, колеџи и универзитети.

5.9.Соработка со останати институции во Словенија

Работата на педагошките соработници во училиштето во сите три основни групи активности, подразбира соработка со децата / учениците,

едукаторите, наставниците, родителите, детските градинки / училишниот менаџмент и институции од средината. Со оглед на комплексноста и интеракцијата на педагошките, психолошки и социјални проблеми, во извршувањето на нивната работа соработниците во нивната работа треба да соработуваат со други професионални соработници со различни професионални профили, од свои или од други училишта, како и со експерти од други институции во животната средина (Упатства за програмата, 2008 година; 2008b; 2008c

5.10.Соработка со останати институции во Србија

Во официјалните програмски документи, но и во стручната литература, се нагласува дека е потребно училишните педагози, нивната професионална улога да ја извршуват преку соработка и развој на партнерства со членовите од училишниот колектив и со локални и пошироки социјални средини (Hebib, 2014). Колаборативната работа се смета за основен предуслов, но и начинот и резултатот на професионалното дејствување на професионални соработници во градинките и училиштата.

5.11.Соработка со останати институции во Обединетото Кралство

Основниот фокус на работата на училишните педагози во Англија е да се грижи за менталното здравје на учениците. Не е изненадувачки што повеќето од училишните едукатори се едуцираат од психолози. Иако учениците можат да ги користат услугите на психотерапевтите, работата на училишниот советник е исклучиво фокусирана на психичкиот ученички статус. Во таа смисла, покрај учениците, училишниот советник соработува со и родителите и другите членови на семејството, како и со другите експерти, особено со психотерапевтите. Во помал степен соработува со наставниците и училишниот менаџмент. Многу важна и специфична за училиштата во Обединетото Кралство е соработката помеѓу училишниот советник и пастирската служба од минатото (која се нарекува "пастирска грижа"). Апостолската грижа за училиштето е концепт што обично укажува на

свештенската поддршка за социјален развој, емоционална стабилност и чувство на сигурност кај учениците. Секое училиште го гради својот пастирски систем, со кои училишното советување треба да работи тесно е.

6.Статистика во Австрија

Според податоци од Федералното министерство за образование, наука и истражување во секое училиште во нивото на пониско и средно образование (т.е. петто одделение па натаму) има еден или повеќе педагози, во зависност од големината училишта (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018). Вкупниот број на ученички / образовни советници е преку 2700 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, n. g.).

6.1.Статистика во Бугарија

Според министерот за образование и наука од 2017 година, Бугарија има повеќе од 1100 психолози и училишни педагози, од повеќето од нив работат во големи училишта (Вълчев, 2017).Имајќи предвид дека е истата година имало 2505 државни и општински училишта, од кои 1990 се општо образование, 61 специјален и 454 специјалисти е (Национален статистически Институт, 2017: 38-52), може да се заклучи дека скоро секој од нив Друго училиште во Бугарија има училишен психолог или педагошки советник. Вие Професионалните профили најчесто работат во училишта со над 500 ученици. Желба Министерството за образование и наука е секое училиште со над 400 студенти има најмалку еден психолог или педагошки советник.

6.2.Статистика во Данска

Бројот и составот на педагошки психолошки услуги се разликува меѓу општините. Тоа обично има 15-30 психолози и помал број специјални педагози (најмногу логопеди) и други стручни профили. Што се однесува до професионалната ориентација или постојат 52 општински и 7 регионални центри за професионална ориентација. На пример, во три општини во јужниот дел Sjeland, во кој има 65 основни училишта (ISCED 1 + ISCED 2), постојат 31 советник за кариера во кој работи во општински центар за професионална ориентација во образованието (Guidance in Education ...,2014).

6.3.Статистика во Хрватска

Официјалните статистички податоци за основните и средните училишта го следат вкупниот број на професионални соработници, но не и нивната структура според професионалецот профили. Податоци за 2015 година / 16. година покажува дека во 2049 основни училишта (862 основни училишта и 1187 подрачни училишта) Работат 2289 стручни соработници (во еквивалент со полно работно време) (Државен завод за статистика, 2017).

6.4.Статистика во Ирска

Училиштата со до 500 ученици треба да имаат најмалку еден училишен педагог, а училиштата со над 500 ученици на секои дополнителни 250 студенти тие ангажираат уште еден педагог.

6.5.Статистика во Македонија

Официјалните статистички податоци покажуваат дека во 2015/2016 учебна година, на ниво на основно образование (кое трае 9 години) вкупно имало 988 редовни основни училишта (основни и одвоени училишни единици), а дека бројот на стручни соработниците во нив изнесуваа 1087 (Државен завод за статистика, 2017 година).

Говорејќи за резултатите постигнати во доменот на советодавна работа со родителите и учениците, заменик-министерот за образование неодамна истакна дека е во изминатите 6 години, за кои новите мерки се спроведуваат, речиси 75.000 советувања се извршени (што вклучува повеќе средби со ист родител или ученик), од кои поголем број бил постигнат во средните училишта, отколку во основните училишта, а најчеста причина за советодавна работа бил незадоволителниот училишен успех (Министерство за образование и наука, 2017). Тој истакна дека поради за реализација на овие напори биле вклучени дополнителни 200 психолози, педагози и дефектолози во основните и средните училишта.

6.6.Статистика во Малта

Министерството за образование на Малта и Сојузот на образовните работници во 1994 година донесоа одлука да се назначи еден училишен педагог за секои 300 ученици. Во Малта има од 12 до 15 училишни советници од кои еден е главен, додека останатите се одговорни за училиштата кои припаѓаат на одреден колеџ, од кои секоја има околу 5000 студенти.

6.7.Статистика во Русија

Секое училиште во Русија има психолошка услуга, која може само да ја има еден педагог. Се одредува бројот на вработени во психолошката служба предлог-законот за кој треба да има еден педагог - психолог за 500 ученици.

6.8.Статистика во Америка

Според Институтот за труд статистика на Министерството за труд во 2016 година Во Соединетите Американски Држави имаше 291.700 педагози за образование со прогноза дека во 2026. годината ќе има 328.400 советници, односно што ќе биде за 10 години поголем, со зголемување за 13% (United States Department of Labor, 2018). Таков пораст е повисок отколку во другите професии.

Стандардот кој препорачува Америчко здружување на училишни советници е во голема мера остварена низ САД, е дека на секои 250 ученици постои по еден училишен советник.

6.9.Статистика во Словенија

Официјалните податоци за 2014/15 година. го покажуваат тоа дека во 780 редовни основни училишта (основно и окружно училиште) работат вкупно 844 стручни соработници, од кои 782 се со полно работно време. Во 117 редовни средни училишта има 198 стручни соработници, и тоа: 89 психолози а, 56 педагози, 31 социјален работник, 14 социјални педагози, пет специјални педагози (Статистички Канцеларија на РС, бр.d.).

6.10. Статистика во Србија

Врз основа достапни статистички податоци не е можно прецизно да се идентификува кои стручни профили работат на место на училишен педагог во детските градинки и училиштата во Србија. Официјалните податоци покажуваат дека во училиштата во 2009/10. Имало вработено 2417 стручни соработници вработени во вкупно 3512 училишта (Пешикан, 2012). Сепак, треба да се нагласи дека овде терминот училиште се однесува на секој од нив функционални одделени во единица, што значи исто така ги опфаќаат и нивните регионални училишта или "сателитски" училишта, кои се најчести четиригодишни. Ако се забележат само осумгодишните училишта, тогаш следи дека во вкупно 1468 училишта има 2345 стручни соработници, што значи дека сите осумгодишни училишта имаат барем еден стручен соработник, а повеќето од нив имаат два.

6.11. Статистика во Обединетото Кралство

Истражување на национално ниво (Harlandetal, 2015) покажува дека 62% од училиштата имаат училишни педагози (70% средно и 52% основно училиште).

ВТОР ДЕЛ
МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Дефинирање на проблемот – потреба од истражување на проблемот

Во оваа докторска дисертација ќе го третираме прашањето на тенденциите на традиционалното и современото во областа на образованието и воспитанието. Исто така, ќе се направи обид да се компарира традиционалниот наставник, со некогашните тенденции од една страна и наставникот на модерното време, со сите предизвици кои што ги носи истото, од онлајн часови, алатки и апликации за реализирање на часовите, родителски виртуелни средби и сл. од друга страна. Фактот дека педагошко - психолошката служба и соработката со наставниците е многу битен фактор за правилно функционирање и организирање на воспитно - образовната работа во училиштата имаше пресудно значење и влијание во оваа докторска дисертација.

Посебен акцент ставаме на делот во којшто подетално ја објаснуваме целокупната методика на работа на училишниот педагог, конкретно во основното училиште. Во овој дел поединечно ги разработуваме следниве подрачја на работа на училишниот педагог: планирање, програмирање и вреднување на воспитно - образовната работа; инструктивно - педагошка работа на училишниот педагог со наставниците; работата на училишниот педагог со учениците; соработката на училишниот педагог со родителите; аналитичко - истражувачка работа на училишниот педагог; соработка на училишниот педагог со другите стручни орган и општествени институции; и водење и обработка на педагошка документација и подготовка за работа.

Функцијата на педагогот во училиштето е неделива од останатите функции во училиштето и надвор од него, тука нема остро поделени улоги. Затоа односот спрема останатите субјекти е темел на активностите на педагогот. Овде се мисли првенствено на поврзаноста на педагогот со личностите кои можат непосредно да влијаат на околината на ученикот (родител, наставник), а во организациски поглед тоа се личности кои имаат силно, поправно, советодавачко и регулациско влијание врз работата во училиштето (директор, просветен работник, лекар, социјален работник).

Концепциска поставеност на новото училиште доведува до значително видоизменување на улогата и позицијата на наставникот. Имено, наставниците во квалитетното училиште се ставаат пред посложени и посуптилни проблеми и задачи што доведува до надминување на несигурноста, изолацијата и некооперативноста. Наставникот добива нова професионална улога, улога на современ наставник кој ќе се залага, мотивира, стимулира и превзема одговорност за подобрување на процесот на учење и подобрување на работата на училиштето. Наставникот во квалитетното училиште не е само пренесувач на знаења и информации или само експерт од својата област тој е водач, дијагностичар, координатор, реализатор на процесот на учење, стимулатор на квалитетно учење и подучување, планер, програмер на наставниот процес, духовен и морален советник, модел на етичко однесување. Кои барања се поставени пред наставникот во квалитетното училиште?

Со реконцептуализацијата на традиционалната улога, наставникот се поставува пред посложени, одговорни барања пред учениците, родителите, директорот, општествената средина. Од наставникот се бара: 1. да поседува високи човечки квалитети: висок степен на iq и eq (класична и емоционална интелигенција), општествени способности, емпатија, самоконтрола, моќ на расудување, вербални способности, способност за интерперсонално влијание врз однесувањето, ставовите, мислењето, поведенијата на учениците; 2. педагошки квалитети: да биде педагошки водач, да го овозможи процесот на учење, да обезбеди квалитетно учење и подучување, да биде советник, да дава пример, да не е пристрасен, да биде праведен, постојан; 3. стручни квалитети: да биде експерт од својата област, да има предизвик во предавањето, да има висок степен на вербална, писмена, информатичка писменост; демонстрација на стратегии, модели на учење и подучување, да посветува внимание на својот професионален развој, да ги структурира семинарите, изведба на идеите од семинарите во училницата, способност за оптимално искористување на емоционалните и духовните ресурси во училницата; насоченост на перманентно-стручно усовршување; создавање клима на големи очекувања во училницата; мотивираност за тимска работа; способност за кооперативно-партиципативни односи; следење на динамиката

на процесот на учење во училницата; како висок степен на досигната професионална етика.

Во докторската дисертација ќе изнесеме и факти за работата на педагогот во 12 различни земји: : Австрија, Србија, Бугарија, Данска, Хрватска, Ирска, Македонија, Малта, Русија, Америка, Словенија, и Обединетото кралство. Овде ќе елаборираме за стручната работа на педагозите во секоја од избраните земји врз основа на следниве елементи и аспекти:

7. Нормативен оквир,
8. Услови за вработување,
9. Улогата на педагозите,
10. Функцијата на педагозите,
11. Соработка со другите,
12. Статистика.

1.1. Прашања на кои се бара одговор во истражувањето

Денешното училиште како воспитно-образовна институција се наоѓа пред нови реформски предизвици што настануваат како резултат на многубројните општествени, економски, демократско-плурални движења и промени, а и како резултат на историското и културно национално наследство, посебно во сферата на воспитанието и образованието. Во современи услови на делување и валоризирање се повеќе се јавува критиката за работењето и успешноста на денешното училиште како воспитно-образовна институција. Тоа со таков тренд се сретнува и во педагошката теорија и во педагошката практика, а и во нејзините сродни наставно-научни и студиски дисциплини што го проучуваат воспитанието и образованието од повеќе аспекта.

Интересот за проучување и истражување на воспитанието е се поголем во доменот на педагошките науки и во другите сродни дисциплини што го проучуваат воспитанието, образованието и наставата како три есенцијални и фундаментални педагошки поими од семантичко-семиолошки и концепциски аспект. Сите овие студиски проучувања имаат за цел подлабоко суштински да се навлезе во нивната есенционалност, со цел да се пронајдат и откријат

законите и законитостите што владеат во сферата на воспитанието и образованието во теоријата и практиката.

Сето тоа потврдува дека денешното традиционално училиште, и понатаму егзистира, но и наидува на потешкотии и во потполност не ги задоволува современите тенденции и барања. Во тој контекст и денешното училиште во своето трансформирање настојува да има поголема автономност во структурирањето на планско-програмската и програмско-курикуларната проекција, елаборација, операционализација и апликација, да изнаоѓа нови образовни модели на едуцирање, што ќе претставува современ тренд и придизвик на се што е прогресивно и развојно. Многу од досегашниве реформски зафати и промени на училиштето имаа одредени идејно-идеолошки определби и партијност, што треба да се имаат предвид, но се иницира и потребата и од внатрешна педагошка реформа на училиштето во смисла на осовременување и дидактичко макро и микрокурикуларно презентирање на воспитно-образовните содржини на еден современ и модерен начин во презентација со нова реформска модулација во самата креација.

Впрочем ваквите интенции се презентирани во повеќе теориско-истражувачки трудови, пред се од педагошката теорија во која се презентирани и практично-педагошки сознанија. Во тој контекст се иницира потребата од елаборирање, операционализирање и конкретизирање на одредени есенцијални и фундаментални сегменти во базичното образование.

Изнесените согледувања на В. Пужевски кој подолго време го проучува основното и современото училиште воопшто, укажува на фактот дека современото училиште треба да претставува животна институција и база за реализација и конкретизација на воспитно - образовните содржини кои ќе ги задоволуваат и експонираат интелектуално - сознаниите, емотивните и волевите особини на лично ста на партиципиентот - учесникот во воспитно-образовниот процес.

Во оваа докторска дисертација, ќе се обидеме да направиме компарација на традиционото наспроти модерното училиште, дали методите се исти, што е променето и каде е направен прогресот во тој домен.

Воедно ќе се елаборира и за компетенциите на наставниците некогаш и сега, предизвиците коешто ги носи денешницата со сите електронски, односно

активности на далечина, подрачјата на работа на училишниот педагог, во минатото и сега. Дали педагогот има прогрес во методите на работа, дали е подобрена соработката со останатите чинители на воспитно – образовниот процес, дали се дава поголемо значење на курсевите и едукацијата на компетенциите на педагогот?

1.2.Предмет, цели, задачи, очекувања од истражувањето

- Предмет на истражување: Предмет на истражување во нашата докторска дисертација е работата на училишниот педагог во современото училиште. неговата функција, работа и улога во традиционалното и современото општество.
- Цел на истражување: Училишниот педагог, неговите сличности и разлики во традиционалното и современото училиште со осврт на компаративна анализа во 12 различни земји.
- Задачи на истражувањето:
- Да се утврдат разликите во работата на училишниот педагог во традиционалното и современото училиште
- Да се утврди дали постојат разлики во нормативната рамка за секоја држава
- Да се утврди дали постојат разлики во условите за вработување за секоја држава
- Да се утврди дали постојат разлики во улогата на училишниот педагог за секоја држава
- Да се утврди дали постојат разлики во функциите на педагозите за секоја држава
- Да се утврди дали постојат разлики во соработката со околината за секоја држава
- Да се утврди дали постојат разлики во статистичките податоци за секоја држава

1.3.Поставување на општи и посебни хипотези

Општа хипотеза: Општата хипотеза на ова истражување од којашто тргнавме во ова истражување гласи:

Работата на училишниот педагог се разликува од работата во традиционалното училиште компарирано со современото училиште, постојат одредени разлики воочени со компарацијата на педагогот во 12те различни земји.

Од оваа главна хипотеза излегуваат и следните **помошни хипотези:**

1. Се претпоставува дека работата на наставникот во традиционалното училиште има одредени разлики од работата на наставникот во современото училиште;
2. Постојат разлики во нормативните рамки за секоја земја посебно
3. Постојат разлики во условите за вработување за секоја држава
4. Постојат разлики во улогата на училишниот педагог за секоја држава
5. Постојат разлики во функциите на педагозите за секоја држава
6. Постојат разлики во соработката со околината за секоја држава
7. Постојат разлики во статистичките податоци за секоја земја држава

1.4. Варијабли на истражување

Независна варијабла во ова истражување се: директорот, наставничкиот кадар како и стручните служби (психолог, педагог, логопед и др.) во современото училиште.

Зависна варијабла во ова истражување е: Разликите и сличностите во функциите на училишниот педагог, во традиционалното и современото училиште.

1.5. Опис на методите, техниките и истражувачкиот дизајн

Дескриптивен метод

Компаративен метод

Анкетирање

1.6. Теоретско истражување на проблемот во литературата-минати и сегашни искуства на исти или слични истражувања

Од досегашните сознанија во врска со темата – училишниот педагог во современото училиште, немаме некое посебно сеопфатно истражување коешто ќе ја покаже и преку споредба со други системи во различни земји ќе ги изнесе разликите, предностите и слабостите на еден традиционален систем наспроти современиот, односно системот на воспитно образовниот процес во „новото“ време.

1.7. Популација и примерок во истражувањето

Во ова истражување е опфатена популацијата на : училишните педагози, наставниците од основните училишта:

ООУ „Димитар Влахов“ – Штип, ООУ „Гоце Делчев“ – Штип, ООУ „Тошо Арсов“ – Штип, ООУ „Крсте Петков Мисирков“ – Радовиш, како и онлајн податоци за компаративната анализа.

1.8. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето започна со подготовка на идеен проект, а потоа следуваше период на спроведување на анкетање. Во исто време, анкетни листови добија наставниците од шестите и седмите одделенија во основните училишта, како и стручните соработници. Следуваше постапка на анализа и обработка на податоците од анкетата и интерпретација на добиените резултати.

Понатаму се презентирани резултатите добиени од истражувањето, направените пресметки, одговорите на наставниците и стручните служби, секое прашање беше претставено табеларно и графички. Така се одвиваше и анализата којашто следува.

ТРЕТ ДЕЛ
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ
ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

2. Компарација на: нормативната рамка, условите за вработување, улогата на педагозите, функцијата на педагозите, соработката со останатите институции и статистика за 12те Европски држави поединечно.

Нормативна рамка

Во пет земји вклучени во анализата - Бугарија, Хрватска, Македонија, Словенија и Србија – управувањето со училишниот систем е во поголема мера централизирано, додека во седум земји - Австрија, Данска, Ирска, Малта, Русија, САД Америка САД и Обединетото Кралство, управувањето со училиштето системот е претежно децентрализиран. Во земјите со поизразена централизација на училишниот систем, професионалната работа на училишните педагози е регулирана е нормативен чин (закони, прописи, упатства).

Во законите на областите на образованието се дадени општи одредби за професионално функционирање професионални соработници, додека содржината и начинот на реализација на задачите и работните места се по специфични правила, упатства и одлуки. И меѓу земјите со поголем степен на централизација постојат разлики. Во Хрватска, Македонија, Словенија и Србија се професионалните обврски, задачите на училишните педагози се дефинирани на централно ниво (најчесто станува збор за Министерството за образование), додека во Бугарија е препуштено на раководството на училиштето, што доведува до децентрализирано решенија. Земји кои се карактеризираат со децентрализирано управување во образованието можат да се класифицираат во три групи во однос на кои прашања поврзани со професионалната дејност на училишните советници се регулирани на централно ниво.

- Земјите кои имаат децентрализирано управување на училишниот систем, и со централно регулирани прашања за професионалното функционирање на училишните советници. Во оваа група спаѓаат Австрија, Малта и Русија. Во сите три земји прописите од овој домен ги

донесува Сојузното министерство за образование. Во Ирска постои национален центар, во Обединетото кралство национална асоцијација.

- Земји со децентрализирано управување со училишниот системи со децентрализирано регулирано прашање за професионална дејност училишни педагози, Данска, Ирска и Обединетото Кралство. Во сите три земји, Министерството за образование носи документи кои содржат одредби за професионални дејствувања на училишните педагози, но тие главно се главен карактер а, додека подетално регулирање на овие прашања е оставено на локалното образование, односно властите. Во Ирска има национален центар, а во Обединетото Кралство е национално здружение кое ги спрема училишните педагози е одговорен за лиценцирање.
- Земјите коишто имаат децентрализирано управување на училишниот систем и во кои независното тело го регулира прашањето за професионалната работа на училишни педагози се Соединетите држави. Во таа земја постои национална асоцијација недржавно тело, кое има регулаторна функција. Таа го носи националниот модел на педагошко советување кое е потребно на сите педагози во САД да го следат.

Услови за вработување

Според академскиот степен што се бара од кандидатот за функцијата училишен педагог, 12 земји кои се вклучени во анализата можат да се групираат на следниот начин:

- Земји во кои на ова работно место вработените можат да се вработат со диплома од прв циклус – додипломски студии и со магистерска диплома. Тука припаѓаат Австрија, Бугарија, Данска, Македонија, Русија и Обединетото кралство. Тука може да се стави и САД, бидејќи во 45 земји од училишните советници бараат ниво на магистерски студии, а во 5 земји се доволни основни студии.

- Земји во кои за стручен соработник се потребни втор - мастер циклус студии. Во оваа група припаѓаат, Хрватска, Ирска, Малта, Словенија и Србија.

Во врска со барањето за поседување на посебни (дополнителни квалификации од областа на педагошкото советување, земјите можат да бидат поделени во две групи:

- Земјите каде што училишните педагози, покрај високото образование, исто така, имаат посебна квалификација во областа на советување. Во оваа група припаѓаат Австрија, Данска, Ирска, Малта, САД и Обединетото Кралство. Постојат различни модели за стекнување на квалификации за педагошко советување-магистерски студиски програми, модули / насоки во рамките на постдипломски програми студии, модули / насоки во рамките на првото ниво на студии (bečelor).
- Земји кои не бараат посебна квалификација (специјализација) од полето на педагошкото советување. Овие земји се Бугарија, Хрватска, Македонија, Русија (освен во случаи каде што кандидатите завршиле студии од педагошките науки), Словенија и Србија. Кога станува збор за поседување на лиценца (во поглед на сертификација, акредитација) за професијата на училишен советник, земјите можат да бидат поделени во две групи:
Земји каде што нема лиценцирање. Тоа се Австрија, Бугарија, Данска, Хрватска, Македонија, Малта, Русија, Словенија и Србија. Земји каде советниците треба да го положат процесот на лиценцирање. Овие земји се класифицирани како Ирска, САД и Обединетото Кралство. Во однос на претходниот, треба да се даде следната забелешка:

1) Лиценцирање значи добивање на сертификат од области на советување за лица кои веќе имаат завршено високо образование (I или II степен) и ова не треба да се идентификува со завршување на студиите или испити по завршување на стажирањето.

2) Лиценцирањето понекогаш е поврзано со одреден период на работа во пракса во статус на нелиценциран училишен советник пред полагањето на испитот за лиценцата.

Во однос на професионалниот профил, односно, професијата што се бара од кандидатите за работа местото на училишниот советник, земјите може да се групираат на следниот начин:

- Земји каде што кандидатите треба да имаат диплома во оваа област образование (наставници). Тука спаѓаат Австрија, Ирска и Малта. Тука може да се класифицира и САД, каде од кандидатите се бара магистерски студии од областа на советување, која најчесто се поврзува со педагошките ориентирани студиски програми, т.е. програми во областа на образованието.
- Земји каде што се бара од кандидатите да имаат завршено психологија; тоа тие можат да бидат и педагошки науки но со дополнителни квалификации од психологија. Во оваа група спаѓаат Русија и Обединетото Кралство.
- Земји каде кандидатите треба да имаат диплома од областа на педагогија или психологија во согласност со потребниот професионален профил. Во оваа група се класифицирани, Данска, Хрватска, Македонија, Словенија и Србија. И Бугарија може да се приклучи на оваа група, бидејќи училишните педагози треба да ги завршат студиите од областа на педагогијата или психологијата.

Улогата на училишниот педагог

Има многу сличностите помеѓу земјите во однос на професионалната улога на училишниот педагог. Може да се каже дека улогата на стручните соработници, без оглед на земјата, обично вклучуваат:

- поддршка и помош на учениците во учењето, психосоцијалниот развој и професионални социјални насоки;
- помагајќи им на учениците да ги откријат своите способности и интереси;
- советување на учениците, наставниците и родителите;
- решавање конфликти помеѓу учениците и наставниците;
- спречување на рано напуштање на училиштето;
- помош и поддршка на наставници и управување во училиштата;
- помош во организирање и постигнување на воспитно - образовната работа на училиштето;
- водење на документација и професионален развој.

Училишниот педагог е лице кое преку остварувањето кооперативни односи, обезбедува професионална поддршка на наставниците и родителите во процесот на предавање и училишната работа и им помага да ги решат прашањата и проблемите со кои се соочуваат во процесот на воспитанието и образованието. Општо земено, улогата на професионалниот соработник е да обезбеди помош и поддршка во решавање на педагошките, психолошките и социјалните проблеми.

Функции на училишниот педагог

Компаративниот преглед на функциите на училишниот педагог во 12 држави вклучени во анализата покажуваат дека следните функции се карактеристични за сите или за повеќето земји: дијагностичка функција-идентификување на децата / учениците на кои им треба дополнителна поддршка во образованието (деца со посебни потреби во Македонија учење и

- нормативна функција - развивање на соодветни норми и процедури за професионални и квалитетни перформанси за податоци и работни места.

Треба да се дадат две белешки тука. Прво, овие функции може да се набљудуваат прилично условно. Тие се разделени врз основа на постоечки документи во анализираните земји, без оглед на тоа како тие се формулирани таму – како функции, задачи, насоки. Некои функции се делумно покриени, некои тие можат да формираат дел од друга, поопшта функција, и сите заедно би можеле да бидат групирани во три или четири основни функции. Сепак, тие се дадени на овој начин, бидејќи се смета важно да се укаже на бројот и сложеноста на задачите, работните места и активностите што ги врши стручен соработник во рамките на нивните стручни улоги.

Второ, во повеќето земји, одредени активности на училишниот педагог даваат приоритет на други активности. На пример, доминантната активност што ја врши училишен советник во Австрија е обезбедување на помош на учениците во планирањето на понатамошно образование и кариера; во Данска - поддршка на постигнување на сеопфатен пристап кон образованието; во Ирска - помагање на учениците во изборот на програмата во образованието на кое ќе присуствуваат; во Македонија - советодавна работа со родителите; во Малта - координативни активности сите лица вклучени во педагошко советување; во Русија - Тие се во фокусот проблеми со некомпатибилноста на учениците; во Обединетото Кралство - се грижат за менталното здравје на учениците (иако ова е случај и со училишните психотерапевти). Во САД Доминантните активности се различни, бидејќи тие се училишни советници специјализирана за работа на различни нивоа на образование, и е, на пример, во (повисока) средно училиште го ценат развојот на план за понатамошно образование и кариера.

Соработка со останати институции

За сите 12 земји, вклучени во анализата карактеристично е дека е училишниот педагог, заради успешна професионална работа, треба да работат

со учениците, наставниците, родителите, училишниот менаџмент, колегите од други училишта и професионални институции (педагог, психолог, социјален работник, логопед, лекар, итн.), образовните власти на локално и национално ниво, невладини организации. Во некои земји, како што се Ирска, САД и Обединетото Кралство, од училишните педагози се очекува да соработуваат со координаторите за приемот на учениците на следното ниво на образование, парохиски свештеници, претпријатија од локалната средина итн. Во Малта има и програми за поддршка на бремени жени и мајки на училишна возраст. За Обединетото Кралство е специфично достигнувањето на соработка помеѓу училишните советници и пастирски служби во училиштето.

Статистика

Врз основа на достапните податоци може да се заклучи дека во најголем дел од анализираниите земји (Австрија, Данска, Хрватска, Ирска, Македонија, Малта, Русија, САД, Словенија, Србија) секое училиште има еден или повеќе професионални соработници (училишни педагози) во согласност со големината на училиштето или, пак, со користење на училишни услуги советници позиционирани надвор од училиштето.

Статистички постојат училишта без училишни советници, Бугарија и Обединетото Кралство (види 2.6 и 12.6). Во однос на стандардите за ангажирање на професионален соработник во однос на бројот на учениците, може да се каже дека бројот варира помеѓу 250 и 500 ученици. САД се лидери во овој поглед-според стандард препорачан од страна на Американецот Здружението на училишни советници, кое воопшто се применува во САД 250 студенти треба да бидат ангажирани од еден училишен советник. Тоа е во Малта стандард 300 студенти.

Во Ирска, училиштата со 500 ученици мора да имаат барем еден училишен советник, и училишта со над 500 ученици во секоја од нив дополнителни 250 ученици назначуваат друг советник. Во Русија и Бугарија се бара во училиштето каде што има 500 ученици да ангажираат експерт од овој профил, со што во Бугарија, Министерството за образование објави намалување на тој број на 400 ученици. Во Србија, бројот на професионални

соработници се определува според бројот на секциите така што училиштето има (еден стручен соработник, ако има 16 до 23 часови).

Заклучок од компаративниот преглед

До сега кажаното ја претставува професионалната работа на стручните соработници, (училишни педагози) во 12 држави. Врз основа на увид во нормативните акти на секоја од нив од вклучените земји (закони, правила, прописи, упатства, одлуки, итн.) други извори на податоци (документи на професионални здруженија, литература итн.), може да се заклучи дека има многу сличности, но исто така и разлики професионални улоги на професионален соработник во разгледуваниот им земји. Во секоја од овие земји, стручен соработник (училишен педагог) додава многу значајна улога во развојот и подобрувањето на образованието.

Како причините дадени за објаснување на потребата за нивно ангажирање, се истакнуваат следниве: зголемување на бројот на ученици со потребата од дополнителна поддршка во образованието; зголемена инциденца на насилство меѓу учениците на училиште; чести конфликти помеѓу учениците и наставниците, како и наставниците и наставниците родители; високи очекувања на родителите, проблеми во семејството кои се одразуваат на однесувањето и успехот на учениците; употребата на психоактивни супстанции кај учениците; висок процент на напуштања на учениците од образовниот систем (ова е карактеристично само за некои земји); училишен булинг и сл. Училишните педагози можат професионално да ангажираат редовни членови на училишниот колектив, често во рамките на специјалните (педагошки - психолошки) услуги, се работи и во рамките на услугите на локалното население надвор од училишната институција, т.е. надворешни услуги кои обезбедуваат услуги за училиштата кои што се на нивните територии.

Се прават напори за обезбедување стручна помош и поддршка за учење на учениците со потешкотии и за поттикнување на развојот и напредокот на учениците и успешно постигнување образовни активности на училиштето. Нивната задача, професионалните соработниците (училишните педагози) ја остваруваат преку директна работа со

учениците и преку соработка со наставниците. Се фокусираат на активностите за обезбедување поддршка за целокупниот развој на учениците; обезбедување помош за учениците кои се соочуваат со одредени потешкотии (развојни, емоционални, учење, однесување, општествени односи итн.); решавање на конфликти помеѓу учесници во училишниот живот; обезбедување на помош на наставниците и родителите во постигнување на нивните улоги; координација на различните активности кои се спроведуваат во училишта, итн. Сепак, исто така постојат и некои разлики и специфичности во професионалната работа на училишните педагози во набљудуваните земји.

Професионалната работа на училишните педагози, во некои земји, фокусот во работата е ставен на директен начин работа со учениците со цел да ги охрабрат својот индивидуален развој, во други еднакво внимание се посветува на активноста, ориентирана успешна реализација на наставната и училишната работа и подобрување на вкупната училиштето како институција.

Очигледно е дека училишниот педагог има сложена и тешка професионална улога. Широкиот спектар на функции на училишниот педагог (види 13.4) покажува разновидност на прашања и проблеми со кои се занимава.

Интерпретација на резултатите добиени по пат на анкетање

2.1. Воспитни проблеми во современото училиште:

Во согласност со дадените искази по пат на анкетање:

- **Застапен е проблемот со страв од хакери;**
- **Застапен е проблемот со емоционална вознемиреност;**
- **Застапен е проблемот со снимање и злоупотреба на снимките во училиштето;**
- **Застапен е проблемот со несоодветно облекување;**
- **Застапен е проблемот со непочитување на кодексот на однесување;**
- **Застапени се навредите упатени кон наставникот;**

- **Застапен е проблемот со неоправданите изостаноци;**
- **Застапен е проблемот со зависности во училиштето (цигари, алкохол, дрога);**
- **Застапен е проблемот со физичките пресметки меѓу учениците.**

Според извршените пресметки ги добивме следниве податоци. Прво определивме фреквенција и процент:

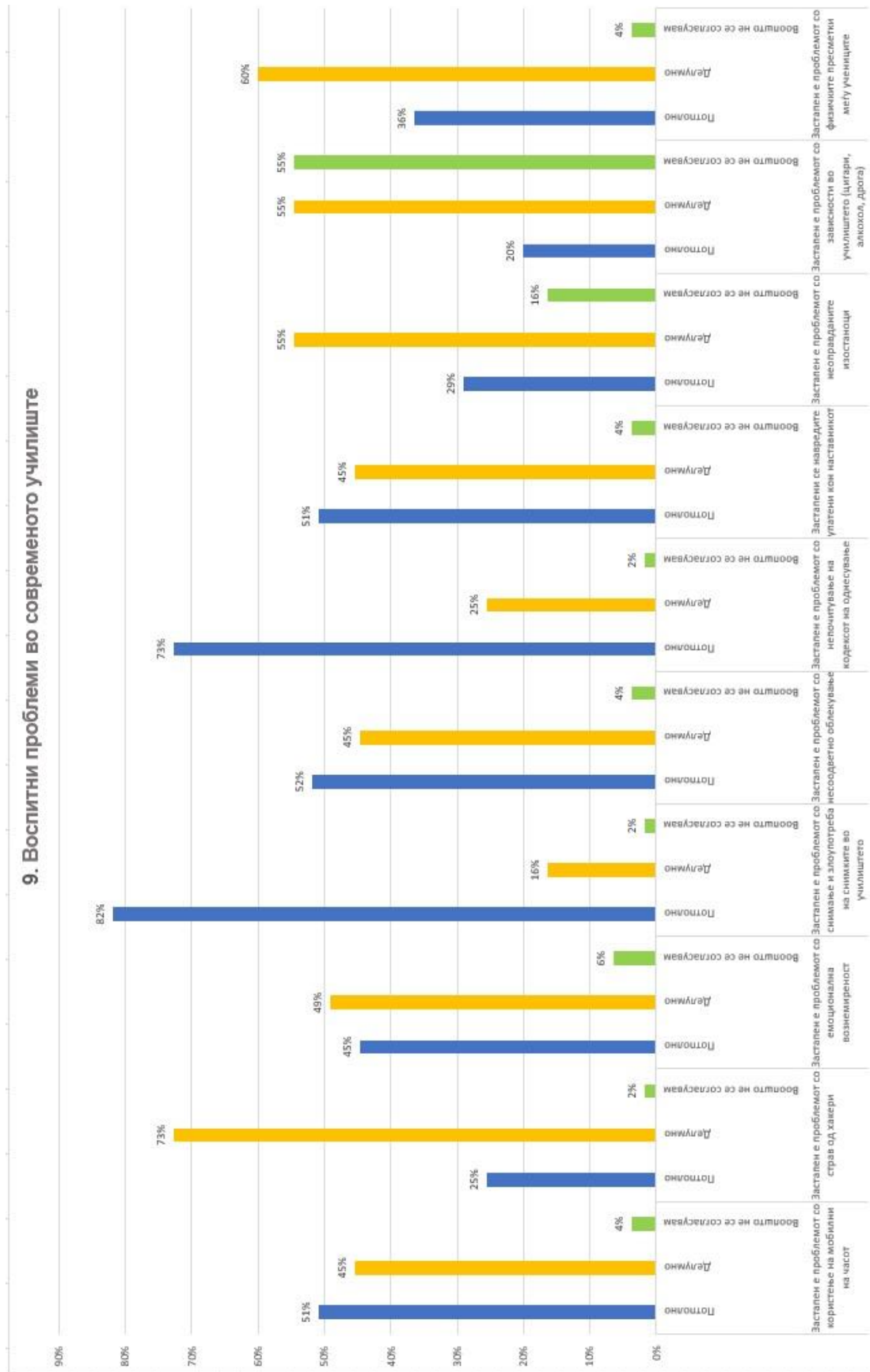
2.2. Графички приказ

Воспитни проблеми во училиштето		Наставници и соавторствата	
		f	%
Застапен е проблемот со користење на мобилни на часот	Потполно	56	51%
	Делумно	50	45%
	Воопшто не се согласувам	4	4%
ВКУПНО			
Застапен е проблемот со страв од хакери	Потполно	28	25%
	Делумно	80	73%
	Воопшто не се согласувам	2	2%
ВКУПНО			
Застапен е проблемот со емоционална вознемиреност	Потполно	49	45%
	Делумно	54	49%
	Воопшто не се согласувам	7	6%
	Вкупно	110	100%
Застапен е проблемот со снимање и злоупотреба на снимките во училиштето	Потполно	90	82%
	Делумно	18	16%
	Воопшто не се согласувам	2	2%
ВКУПНО			
Застапен е проблемот со несоодветно облекување	Потполно	57	52%
	Делумно	49	45%
	Воопшто не се согласувам	4	4%
	Вкупно	110	100%
Застапен е проблемот со непочитување на кодексот на однесување	Потполно	80	73%
	Делумно	28	25%
	Воопшто не се согласувам	2	2%
ВКУПНО			
Застапени се навредите упатени кон наставникот	Потполно	56	51%
	Делумно	50	45%
	Воопшто не се согласувам	4	4%
	Вкупно	110	100%
Застапен е проблемот со неоправданите изостаноци	Потполно	32	29%
	Делумно	60	55%
	Воопшто не се согласувам	18	16%
ВКУПНО			
Застапен е проблемот со зависности во училиштето (цигари, алкохол, дрога)	Потполно	22	20%
	Делумно	60	55%
	Воопшто не се согласувам	28	25%
	Вкупно	110	100%
Застапен е проблемот со физичките пресметки меѓу учениците	Потполно	40	36%
	Делумно	66	60%
	Воопшто не се согласувам	4	4%
ВКУПНО			

Табела 1. Воспитни проблеми со кои најчесто се соочуваат основните училишта

Table 1. Educational problems commonly encountered primary school

Графикон 1 (Graphical preview 1)



Според графикон бр. 9 можеме да заклучиме дека во основните училишта, според мислењето на наставниците најзастапен е проблемот со снимање/сликање и злоупотреба на снимките во училиштето (82%), со (73%) се појавува и проблемот со непочитување на кодексот на однесување. Веднаш по него е проблемот со несоодветно облекување од страна на учениците (52%). Потоа следуваат: проблемот со користење на мобилните телефони на часовите (51%), навредување од страна на учениците на наставникот (51%), проблемот со емоционална вознемиреност (45%), проблемот со физичките пресметки на учениците (36%), проблемот со неоправданите изостаноци (29%), проблемот со страв од хакери (25%) и со најмала застапеност се појавуваат проблемот со зависностите во училиштето (20%).

Спротивно од ова, од графикон 9 можеме да заклучиме дека во основните училишта, според мислењето на наставниците и стручните соработници најмалку е застапен проблемот со зависностите (цигари, дрога, алкохол) (20%), потоа следуваат: проблемот со страв од хакери (25%), проблемот со физичките пресметки на учениците (36%), проблемот со емоционална вознемиреност (45%), навредување од страна на учениците на наставникот (51%), проблемот со несоодветно облекување од страна на учениците (52%), со (73%) се појавува и проблемот со непочитување на кодексот на однесување и проблемот со снимање/сликање и злоупотреба на снимките во училиштето (82%).

Од разговорот со наставниците и педагозите на основните училишта дојдовме до заклучок дека педагозите се постојано во контакт со сите ученици и вработени, како и со родителите и дека аналогно на ова соработката се одвива во насока за успешно функционирање на воспитно - образовниот процес во училиштето. Во иднина, поради проблемите на „новото“ време, како што се врсничкото насилство – булинг (eng. Bullying, што во превод значи обидување за наштетување, заплашување или принудување на некој што се смета за ранлив), емоционалната вознемиреност, злоупотреба со мобилните телефони, страв од хакери (дојави за бомби и сл.), треба да се интензивира на што поуспешна соработка, помеѓу сите чинители во воспитно - образовниот процес. Секое насилство треба да се пријави, постои - „Упатството за постапка за пријавување и заштита на ученик жртва на која било од формите на

насилство, злоупотреба или занемарување”, донесено од Министерство за образование и наука (МОН), член 66 став 2 од Законот за основното образование („Службен весник на Република Северна Македонија” бр. 161/2019).

Секој е должен да пријави насилство или сомнеж за насилство над ученик, без разлика дали се случило во училиштето, на патот до училиштето или во училишниот двор, во домот на ученикот или на кое било друго место. – Наставниците, стручните соработници и директорот на училиштето се должни да го препознаат насилството, во секојдневното работење да внимаваат дали во училиштето се случува насилство, дали некој ученик е жртва на насилство и дали некој ученик се однесува насилно. Доколку забележат насилство, наставниците, стручните соработници и директорот на училиштето се должни да го применат упатството.

2.3.Заклучок

Експанзијата на педагогијата по Комениус и Хербарт престана на половина дваесеттиот век, а потоа би можело да се каже дека суштинските прашања на педагогијата како учење, мотивација, интерактивно учење и донесување одлуки ги освојува психологија. На крајот на дваесеттиот век, беше сосема јасно дека одговорот на прашањата од типот, *Како да ги мотивираме учениците, Како да научиме учење и слично*, не можеме да го добиеме од педагогијата. Постојат две клучни причини за ова. Прво, педагогијата сè повеќе се затворала во тесен наставен дидактицизам, останувајќи во рамките на концептот на наставата и игнорирање на концептот на педагогија. Второ, денес е јасно дека веќе дојде времето на учење на цивилизацијата, времето кога учат и старите и младите, кога учениците влегуваат во училиштето, истото треба да ги научи да учат, а не само да меморираат и да репродуцираат факти.

Прашањето е дали е можно да се добие со истражување на наставната практика да се добие модел на идно воспитување и образование. Ако наставната практика е со векови „роб” на педагошкиот дидактицизам, јасно е дека истражувањата и таквите практики ќе даваат рефлексии на педагошки дидактицизам и дека е тешко од таа рамка да се изведуваат модели на

слободно образование. Поточно, нашето истражување покажа дека надлежностите за XXI век се намалуваат во согласност со должината на школувањето; колку подолго трае школувањето, толку помалку се компетенциите за 21 век (Сузиќ, 2003б). Ова покажува дека традиционалното училиште ги задушува наместо да ги развива компетенции за слободен живот во XXI век. Истражувањето на таквите практики може да укаже на слабостите и проблемите што ги носи, но многу малку или ништо за ефективни нови модели и стратегии. Само промена на таа практика со примена на нови наставни модели може да ги даде потребните одговори за системот на училишно учење и настава за во иднина. Се разбира, овој вид на експериментирање мора да се заснова на високо хуманост појдовни точки и осигурени од сите предвидливи ризици.

Врз основа на трендовите во 20 век, можеме да ги претпоставиме понатамошни трендови на педагогијата и образовните практики во XXI век.

Како приоритетни се следниве:

- 1) од настава по педагогија до педагогија на учење,
- 2) од педагошки сепаратизам и дидактицизам до интегрирана педагогија,
- 3) од педагошка тебологија и принципологија до изведбена педагогија,
- 4) од ориентација кон минатото до ориентација кон сегашноста и иднината.

На почетокот на дваесеттиот век, Леј и Мојман (Леј, 1903; Меуман, 1907)

се залагаа за педагогијата на учењето, ја пропагираа идејата дека наставата треба да биде повеќе да му се даде шанса на детето да учи самостојно, да работи во соработка со другите деца и да го применува наученото. Помина цел век и оваа идеја не се оствари ниту блиску до потребниот сооднос. Кон крајот на дваесеттиот век, експертите наведуваат дека „не беше ниту век на детето, ниту век на педагогијата“ (Поткоњак, 2003), дека доминира традиционализмот и ориентацијата кон минатото (Поповиќ, 1979) и дека тоа било изобилство на педагошки заблуди (Хирш, 1996). Анализа на образовните системи во дваесеттиот век покажуваат дека мора да бараме оптимална фронтална врска или пленарна, кооперативна или интерактивна и индивидуална и индивидуализирано учење и предавање.

Современиот свет на 21 век ќе биде сè повеќе поврзан преку интернетот. Националната носталгија и херојство исто и верските предрасуди ќе играат се помалку улога во таквата комуникација. На луѓето ќе биде поважно да се разбираат преку комуникацијата, да комуницираме на ист јазик, тоа е на полето на нивниот интерес повеќе отколку да ги покажат своите национални или верски идентитети. Познавањето на информатиката и англискиот како универзален јазик ќе добие повеќе важност. Спонтано или организирано, ова знаење ќе бара ефективна педагогија, ефективен начин на учење и поучување. Стандардизација на образовниот систем во пошироки географски области, како што е примерот на основањето на Европските образовни стандарди, ќе доведат до универзализација на образовните институции што овозможува проодност на образовниот систем и признавање на дипломи.

Учениците и студентите ќе се стекнат со знаење за понатамошно образование во училиште во која било земја во Европа или светот. Оние локални училишта кои се поефикасни во таа педагошка работа ќе бидат подобро посетени и платени и оние што не ги исполнуваат овие услови, полска ќе згаснат. За да биде ефективно, училиштето мора да ги придобие децата за учење, а оваа работа не може да се направи со традиционалниот наставен дидактицизам, туку со модерна интегрирана педагогија која ефективно го балансира учењето и наставата, ориентирана кон сегашното и идното време, педагогијата која нуди конкретна форма на изведба за она што го проповеда.

Во училиштето денес, способноста за трајно учење и меморија мора да се развива сè повеќе кај учениците и намалување на репродукцијата на оптимално ниво. Тоа значи дека наставата по педагогија нема да биде отфрлена ниту обземена од педагогијата на учењето, но тоа учење ќе биде сведено на разумна мерка во корист на учењето. Ова подразбира многу сериозна реконструкција на училишниот систем, конципиран на педагошки дидактицизам.

Поточно, повеќе нема да се користи оценувањето или тестирањето како услов за напредок на ученикот да може да се заснова првенствено на репродукција на материјалот, наместо на проценка на способностите и компетенции потребни за живот во XXI век. Ова не значи дека од оценувањето,

репродуктивната и мемориската функција на учењето треба целосно да се исфрли, но тоа значи дека овие функции ќе се сведат на потребната мерка.

На прв поглед забележуваме дека недостасува емоционалното образование без морално да се поистоветува со социјалното. Друг вид на педагошки сепаратизам беше препознаен во напорите за педагогија да биде „чиста“ наука, наука за себе, наука која не зависи многу од сродни дисциплини, а особено не од психологија. Третиот тип на сепаратизам беше препознаен во наставата планови и програми засновани на фрагментирани содржини, поделени од предмети кои често не биле ни синхронизирани едни со други, од кои се учи за училишни оценки, не за животот. Интегрираната педагогија мора да ги реши сите овие проблеми на сепаратизмот и да се отвори кон нови стратегии за учење и настава, од насочување до самостојна работа, до самостојно учење.

Од педагошка требологија и принципологија до перформанс педагогија како го препознаваме трендот од конституирањето на педагогијата до денес.

Секогаш беше полесно да се каже што треба да се направи наместо како да се направи. Денес е јасно дека перформанс педагогијата нема алтернатива. Денес дојде времето кога училиштата ќе бидат повеќе почитувани доколку ги подготват децата за современото општество и иднината, отколку да го прават тоа на основа на традиционалната содржина со којашто тие првенствено произведуваат покорност, послушност и учење напамет.

2.4.ПРИЛОЗИ

Прилог бр. 1

Во табелата, ЗА СЕКОЕ ПРАШАЊЕ ПОСЕБНО заокружете го бројот во полето, така што ќе одговара на Вашето сопствено мислење. Ако потполно се согласувате со тврдењето - заокружете 1, ако делумно се согласувате заокружете 2, а ако воопшто не се согласувате - заокружете 3.

1.	Кои се воспитните проблеми со кои најчесто се соочувате во современото училиште?	потполно се согласувам	делумно се согласувам	воопшто не се согласувам
П1	Застапен е проблемот со зависности во училиштето (цигари, алкохол, дрога).	1	2	3
П2	Застапен е проблемот со физичките пресметки меѓу учениците.	1	2	3
П3	Застапен е проблемот со неоправданите изостаноци.	1	2	3
П4	Застапени се навредите упатени кон наставникот.	1	2	3
П5	Застапен е проблемот поврзан со страв од хакери	1	2	3

П6	Застапен е проблемот со непочитување на кодексот на однесување.	1	2	3
П7	Застапен е проблемот со емоционална вознемиреност	1	2	3
П8	Застапен е проблемот со несоодветно облекување.	1	2	3
П9	Застапен е проблемот со снимање и злоупотреба на снимките во училиштето (кибернасилство).	1	2	3

Прилог бр. 2

Во табелата, ЗА СЕКОЕ ПРАШАЊЕ ПОСЕБНО заокружете го бројот во полето, така што ќе одговара на Вашето сопствено мислење. Ако потполно се согласувате со тврдењето - заокружете 1, ако делумно се согласувате

1.	Кои се воспитните проблеми со кои најчесто се соочувате во современото училиште?	потполно се согласувам	делумно се согласувам	воопшто не се согласувам
П1	Застапен е проблемот со зависности во училиштето (цигари, алкохол, дрога).	1	2	3
П2	Застапен е проблемот со физичките пресметки меѓу учениците.	1	2	3
П3	Застапен е проблемот со неоправданите изостаноци.	1	2	3
П4	Застапени се навредите упатени кон наставникот.	1	2	3
П5	Застапен е проблемот поврзан со страв од хакери	1	2	3
П6	Застапен е проблемот со непочитување на кодексот на однесување.	1	2	3

П7	Застапен е проблемот со емоционална вознемиреност	1	2	3
П8	Застапен е проблемот со несоодветно облекување.	1	2	3
П9	Застапен е проблемот со снимање и злоупотреба на снимките во училиштето (кибернасилство).	1	2	3

2.5. Користена литература

Македонска литература:

Георгиева, Л., 1992. *Развиток, состојби, проблеми и перспективи на педагошко-психолошката служба во основните училишта во Македонија*. Скопје: Просветно дело, бр. 5

Горѓиевска, Г., 1991. *Училишниот педагог во функција на унапредувањето на воспитно-образовната работа*. Скопје: Просветно дело, бр. 2

Горѓиевска, Г., 1999. *Отпори и ограничувања во работата на училишниот педагог*. Скопје: Просветен работник, бр. 868, 869, 870
.Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015. Скопје: Министерско за образование и наука на Република Македонија

Закон за основното училиште. Скопје: Службен весник на Социјалистичка Република Македонија, бр. 31

Закон за основното училиште. Скопје: Службен весник на Социјалистичка Република Македонија, бр. 7

Закон за основното воспитание и образование. Скопје: Службен весник на Социјалистичка Република Македонија, бр. 11

Закон за основното образование. Скопје: Службен весник на Република Македонија, бр. 44

Закон за изменување и дополнување на законот за основното образование. Скопје: Службен весник на Република Македонија, бр. 24, 19.1997

Закон за изменување и дополнување на законот за основното образование. Скопје: Службен весник на Република Македонија, бр. 35

Закон за основното образование. Скопје: Службен весник на Република Македонија, бр. 103.58 ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ

Закон за високото образование (2008). Службен весник на Република Македонија, бр. 35/2008, изм. и доп. 2008-2016

Закон за основното образование (2008). Службен весник на Република Македонија, бр. 103/2008, изм. и доп. 2010-2016

Закон за средното образование (1995). Службен весник на Република Македонија, бр. 44/1995, изм. и доп. 1996-2017. Министерство за образование и наука (2016)

Министерство за образование и наука (2017). Во првото полугодие од оваа учебна година реализирани се 5.176 психолошко- педагошки советувања. Преузето 3. фебруара 2018. са адресе <http://mon.gov.mk/index.php/2014-07-23>

Мирасчиева, С. (2019-2020). *Дидактичката функција на информатичката технологија во воспитно-образовниот процес*, Штип, Воспитание, бр. 9, стр. 40

Основни професионални компетенции и стандарди за наставници. – Скопје: македонски центар за граѓанско образование, (2016)

Основи за програмирање на работата на педагогот, Основи за програмирање на воннаставната воспитно-образовна дејност на основното училиште и на работата на стручните работници. Скопје: Педагошки завод на Македонија

Основни професионални компетенции и стандарди за стручни соработници (2016). Скопје: Македонски центар за граѓанско образование

Програма за советување родители на ученици во основни училишта (2012)

Службен весник на Република Македонија, бр. 103/2012. Програма за советување родители на ученици во средни училишта (2012)

Службен весник на Република Македонија, бр. 104/2012

Странска литература:

Ausubel, D.P. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: A COGNITIVE VIEW*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968

American School Counselor Association (ASCA) (n. d.). Retrieved January 22, 2018 from the World Wide Web: <https://www.schoolcounselor.org/>

ASCA National Model (n. d.). American School Counselor Association. Retrieved January 25, 2018 from the *World Wide Web*: <https://www.schoolcounselor.org/schoolcounselors-members/asca-national-model>

Bauer, K. O. (2000). *Konzepte padagogischer Professionalitat und ihre Bedeutung fur die Lehrerarbeit*. In: I. Bastian, W. Helsper & C. Schelle. C. (Eds). Pp. 55-72

Barell, J. PBL: AN INQUIRY APPROACH. Arlington H, Ill.: Skylight Training and Publishing, Inc., 1998

Bastian. J. & Helsper. W. (2000). *Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven*. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, S. & C. Schelle (Eds). Leske & Budrick, pp. 167 – 192

Beyer, L. (1997). *The moral contours of teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 48, 4, pp. 245-254. 2. Conrad, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12, 3, pp. 365-385. 3. Hansen, D. T. (2001). *Teaching as a moral activity*. In V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association, pp. 826-857

Bloom, L.Z. and Edward M. W, eds. *INQUIRY: A CROSS-CURRICULAR READER*. Englewood C, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1993

Bransford, J, Ann B, and Rodney C, eds. *HOW PEOPLE LEARN. National Research Council*, Washington, DC: National Academy Press, 1999

Bruner, J. *ACTUAL MINDS, POSSIBLE WORLDS*. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1987

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (n. d.). Lehrgang für Schüler/innen- und Bildungsberatung. Bezogen unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/schlerundbildungsberatungleh_23760.pdf?61ec3 y (Zugriff: 11.02.2018.)

Berufsorientierungsunterricht und Schüler- und Bildungsberatung. Bezogen unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/bounterricht.html> (Zugriff: 11.02.2018.)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017). Grundsatzterlass für Schüler- und Bildungsberatung, Rundschreiben Nr. 22/2017 des

Bundesministeriums für Bildung. Bezogen unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_22.pdf?68k0bf (Zugriff: 17.02.2018.)

Department of Education and Science (2005). *Guidelines for Second Level Schools on the Implications of Section 9 (c) of the Education Act 1998*, relating to students' access to appropriate guidance. Dublin: DES.

Department for Education (DfE) (2016). *Counselling in schools: a blueprint for the future. Departmental advice for school leaders and counsellors*. London: DfE.

Department of Health and Social Care (DHSC) (2015). *Improving mental health services for young people*. Report of the work of the Children and Young People's

Dunjikj, Lj., 1989. *Školski pedagog u funkciji savremenog unapređivanja vaspitno-obrazovneprakse*. Sarajevo: Naša škola

Dewey, L, *What Psychology Can Do for the Teacher*, in: ARCHAMBAULT, R.D. (ed.) (1974) *John Dewey on Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press

Education Regional Labs <http://www.nwrel.org/national>

Education Act (1998). Retrieved January 29, 2018 from the World Wide Web: <http://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/51/enacted/en/html>

Institute of Guidance Counsellors (n. d.). Retrieved February 7, 2018 from the World Wide Web: <http://www.igc.ie/>

Education Act (1988, amended 1989-2017). Retrieved February 24, 2018 from the World Wide Web: <http://www.justiceservices.gov.mt/DownloadDocument.aspx?app=lom&itemid=88>

Education Division. *Guidance & Counselling Services (2000). Description of Services Manual*. Malta: Education Division. Ministry for Education and Employment (n. d., a). *Counselling Services in Schools*.

Gardner, H. *THE DISCIPLINED MIND*. New York: Simon and Schuster, 1999

Gardner, H. *FRAMES OF MIND: THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES*. NY: BasicBooks, 1983

Gysbers, N. C. & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling*, Vol. 4, No. 4, 246-256

Greene, M., Valesky, T., 1998. *Elementary counselors and inclusion: A statewide attitudinal survey*. *Professional School Counseling*, Vol. 2 Issue 1

Guidance in Education – the educational guidance system in Denmark (2014). Copenhagen: Euroguidance Denmark, The Danish Agency for Higher Education

Howard, R. W. (2005). Preparing moral educators in an era of standards-based reform. *Teacher Education Quarterly* (fall), pp. 43-58

Kilpatrick, William H. *THE PROJECT METHOD*. New York: Teachers College Press

Harland, J., Dawson, A., Rabiasz, A. & Sims, D. (2015). *NFER Teacher Voice Omnibus: questions for the Department for Education – June 2015*. London: The National Foundation for Educational Research

Hagger, H & McInling, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realising the potential of school – based teacher education*. Maid – enhead: Open University Press

Iredale, R., *The Significance of Teacher Education for International Educational Development*, in: BROCK, C. (ed.) (1996) *Global Perspectives on Teacher Education*, Oxford: Triangle Books

Joyce, B and Marsha W, with Emily C. *MODELS OF TEACHING*. Needham H, MA.: Allyn & Bacon, 2000

Jurić, V., 2004. *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga

Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika – prijedlog*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa

Juric, V. (1988), *Методика рада школског педагога.*, Загреб, Школска книга

Kvintilijan, M.F. (1967) *Образovanje govornika*, Sarajevo: Veselin Masleša

Komenski, J. A. (1997) *Велика дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Kramer, R. (1989) *Maria Montessori*, London: AHamish Hamilton Paperback

Mandić, P., Radovanović, I., Mandić, D., 2000. *Uvod u opštu i informatičku pedagogiju*. Beograd: Učiteljski fakultet, Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju

Mental Health Taskforce. Retrieved February 12, 2018 from the World Wide Web: <https://www.gov.uk/government/publications/improving-mental-health-services-for-young-people>

Ministry of Education (2017). *About educational and vocational guidance*. Retrieved February 7, 2018 from the World Wide Web <http://eng.uvm.dk/educational-and-vocationalguidance>

National Centre for Guidance in Education (2017). *NCGE: A Whole School Guidance Framework*. Dublin: NCGE.

National Centre for Guidance in Education (n. d.). *Becoming a Guidance Counsellor*. Retrieved February 10, 2018 from the World Wide Web: <https://www.ncge.ie/ncge/becoming-guidance-counsellor>

National Centre for Guidance in Education (2012). *Guidance in Educational Settings in Ireland*. Retrieved February 12, 2018 from the World Wide Web: https://www.ncge.ie/sites/default/files/ncge/uploads/Guidance_Ireland_revised_2012.pdf

Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014). *Narodne novine*, br. 34/14. Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 2, No. 1, 35- 47

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva (2010). Uradni list RS, št. 62/10, 99/10 in 47/17

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole 101. (2007). Uradni list RS, št. 57/07, 65/08, 99/10, 51/14, 64/15 in 47/17

Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli (2008 a). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Programske smernice: Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih (2008 b). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Programske smernice: Svetovalna služba v vrtcu (2008 c). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Počkaj-Kežman, J., 1991. *Vloga šolskega pedagoga pri posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela*. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, br. 1

Polamn, J. L. DESIGNING PROJECT-BASED SCIENCE: CONNECTING LEARNERS THROUGH GUIDED INQUIRY. New York: Teachers College Press, 2000

Pešikan, A., Ivić, I. i Jankov, R. (2012). Osnovni resursi u preduniverzitetском obrazovanju u Srbiji. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2016). Službeni glasnik RS, br. 73/16

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Službeni glasnik - Prosvetni glasnik, br. 5/2012

Prengel, A. (1995). *Pedagogik der Vielfalt* (1nd ed.). Opladen: Leske & Budrich

Resman, M., 1990. *Školski pedagog kot potreba učitelja*. Ljubljana: Sodobna pedagogika, br. 7-8.

Rable, F. (1959) *Гаргантюа и Пантагрюел*, Београд: Просвета

Ritenberg. (1997) *Дистервег за учителот*, Скопје: Свезда

Rex, S (2004). *Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität*. Zeitschrift für Pädagogik, 47 (3), pp. 358 – 372

Resman, M. (2000). Savjetodavni rad u vrtiću i školi. Zagreb: Hrvatski pedagoškknjiževni zbor

Statistični urad RS (n. d.). *Podatkovni portal SI-STAT*. Preuzeto 29. januara 2018. sa adrese http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/Dem_soc.asp#09

Schon, D. (1983) *The Reflective Practitioner*, London: Temple Smith

Schratz, M & Wieser, I (2002). Mit Unsicherheiten souverian umgehen lernen, Zielsetzungen and Realisierungsversuche einer professionalisierenden Lehrer. In: H. Brunner, E. Mayr, MSchratz & I. Wieser (Eds). (13-43: Studien Verlag

Senge, P. M. (1996). Die funfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organization. Stuttgart: Klett-Cotta

Tanggaard, L & Elmholdt, C. (2007). Learning trajectories among educational psychologists. *Studies in Continuing Education*, Vol. 29, No. 3, 295-314.

Trnavac, Dzordzevik (1996). Педагог у школи. Белград

Trnavac, Dzordzevik J. (2002). Педагогија. Белград

Undervisnings ministeriet (2000). Vejledning om PPR – pædagogisk-psykologisk rådgivning. Retrieved February 5, 2018 from the World Wide Web <http://static.uvm.dk/Publikationer/2001/ppr/>

Quarto C.J. 1999. *Teachers' perceptions of school counselors with and without teaching experience*, *Professional School Counseling*, Vol. 2 Issue

VYGOTSKY, L. (1962) *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press

Williams, M.; Lunenburg, M. & Korthagen, F. (2005). Values in education: a challenge for teacher's educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 205-217

Woods, P.; Jeffrey, B.; Truman, G. & Boyle, M. (1997). *Restructuring schools, reconstructing teachers*. Buckingham: Open University Press

Wolf, Dennie P. "The Art of Questioning," *ACADEMIC CONNECTIONS* (Winter 1987): 1-7

World Data on Education (2001) Unesco: International Bureau of Education (CD-R)

Working on the European Dimension of Quality (2002) Report of the International Conference, Amsterdam, March 12-13

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). *Narodne novine*, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 94/13, 136/14 - RUSRH, 152/14 i 7/17

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (1997). *Narodne novine*, br. 10/97, 107/07 i 94/13

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja(2017). *Službeni glasnik RS*, br. 88/2017