МЕЃУНАРОДЕН СЛАВЈАНСКИ УНИВЕРЗИТЕТ
„ГАВРИЛО РОМАНОВИЧ ДЕРЖАВИН“
СВЕТИ НИКОЛЕ
РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА



ФАКУЛТЕТ ЗА ПСИХОЛОГИЈА

СТУДИСКА ПРОГРАМА: ПСИХОЛОГИЈА ВО СОЦИЈАЛНА ЗАШТИТА

МАГИСТЕРСКИ ТРУД

ПРИСУСТВО НА АНКСИОЗНОСТ КАЈ РОДИТЕЛИ ПРИ КОМУНИКАЦИЈА СО ДИРЕКТОР И НАСТАВЕН КАДАР ВО ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ

СТУДЕНТ: РОЗИТА ЃОРЃЕВИЌ

БРОЈ НА ИНДЕКС: 214009

МЕНТОР: ДОЦ Д-Р АНА ЧУЧКОВА

Свети Николе, 2023

АПСТРАКТ

Анксиозноста е често присутна кај родителите при комуникација со наставниците и директорите на основните училишта. Проблемот може да биде резултат на чувство на инфериорност во однос на вработените во училиштето. Овој магистерски труд ја истражува анксиозноста на родителите за време на комуникацијата со наставниците и директорот на основното училиште. Во различни социјални контексти присуството на анксиозност може да има различно влијание. Целта на истражувањето е да се добие увид во тоа дали постои анксиозност кај родителите за време на овие комуникациски ситуации, како и нејзиното влијание врз квалитетот на комуникацијата помеѓу родителите и воспитно-образовните работници. Методологијата вклучува квалитативен пристап со родители кои имале искуство со овие комуникациски ситуации. Анализата ќе вклучува метод на дескрипција со статистичка обработка на податоците добиени преку анкетни прашалници со цел да се утврди нивото на присутност на родителската анксиозност. Овој истражувачки труд придонесува за разбирање на родителската анксиозност во контекст на образованието и има важни импликации за практиката на комуникација со родителите во основните училишта.

Клучни зборови: анксиозност, комуникација, родители, директор, наставен кадар

СОДРЖИНА

АПСТРАКТ **2**

ВОВЕД **6**

I. ТЕОРЕТСКИ ДЕЛ **7**

1. АНКСИОЗНОСТ КАЈ РОДИТЕЛИ **7**

1.1 Дефинирање на анксиозноста 7

1.2 Видови анксиозност 8

1.3 Теории за анксиозност 11

1.4 Анксиозност кај родители 12

1.5 Анксиозност на родителите при комуникацијата со директорот и со наставниците на училиштето 13

1.6 Истражувања за анксиозноста на родителите при интерперсонална комуникација 14

1.7 Статистика за анксиозност на истражувања поврзани со темата 16

2. КОМУНИКАЦИЈА ПОМЕЃУ УЧИЛИШТЕТО И СЕМЕЈСТВОТО **17**

2.1 Дефинирање на поимот комуникација 17

2.2 Теории за комуникација 18

2.2.1 Интерперсонална комуникација 19

2.2.2 Карактеристики на интерперсоналната комуникација 20

2.2.3 Видови на интерперсонална комуникација 21

2.3 Страв во комуникацијата 23

2.4 Комуникацијата помеѓу родителите и наставниците 24

2.5 Комуникацијата помеѓу родителите и директорите на училиштата 25

3. ДИРЕКТОР И НАСТАВЕН КАДАР **26**

3.1 Директор на училиште 26

3.1.1 Улога на директорот на училиштето 27

3.1.2 Компетенции на директорот 32

3.1.3 Модели на лидерство во образованието 35

3.1.4 Улогата на директорите во градењето партнерства 38

3.2 Наставен кадар 40

3.2.1 Работатни задачи и компетенции на наставниците 41

СОРАБОТКА ПОМЕЃУ СЕМЕЈСТВОТО И УЧИЛИШТЕТО 47

3.3 Семејството и родители 47
3.4 Соработка помеѓу родители и наставници 48
3.5 Соработка помеѓу родители и директор на училиште 49
3.6 Соработка помеѓу семејството и училиштето 50
3.6.1 Историски осврт на соработката помеѓу семејството и училиштето 51
3.6.2 Утврдување на соработка помеѓу семејството и училиштето 54
3.6.3 Важноста на соработката во семејството и училиштето 56
3.6.4 Услови за успешна соработка 58
3.6.5 Социјален, училишен и индивидуален контекст на соработка на релација семејство - училиште 59
3.6.6 Истражувања, регионални и меѓународни за партнерство помеѓу семејството и училиштето 62
3.6.7 Од соработка до партнерство - закон во Република Северна Македонија 65
3.6.8 Принципи на ефективно партнерство помеѓу семејството и училиштето 69
II. МЕТОДОЛОГИЈА 73
1. МЕТОДОЛОГИЈА НА ЕМПИРИСКОТО ИСТРАЖУВАЊЕ 73
1.1 ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ 73
1.2 ПРОБЛЕМ НА ИСТРАЖУВАЊЕ 74
1.3 ЦЕЛ НА ИСТРАЖУВАЊЕ 75
1.4 ИСТРАЖУВАЧКИ ЗАДАЧИ 76
1.5 ИСТРАЖУВАЧКИ ХИПОТЕЗИ И ВАРИЈАБЛИ 76
1.5.1 Варијабли во истражувањето 76
1.6 МЕТОД НА ИСТРАЖУВАЊЕ – ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК 77
1.6.1 Популација и примерок 78
2. ПОСТАПКА 78
3. ИНСТРУМЕНТ 78
III. АНАЛИЗА И ЗАКЛУЧОЦИ 79
1. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ДОБИЕНИ РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕ 79
1.1 РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО 80

1.2 ДИСКУСИЈА И АНАЛИЗА НА ИСТРАЖУВАЧКИ ХИПОТЕЗИ 88
2. ЗАКЛУЧОК И ПЕДАГОШКИ ИМПЛИКАЦИИ 91
3. ПРЕДЛОГ ЗА ПОНАТАМОШНИ ИСТРАЖУВАЊА 92
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА 94

ЛИСТА НА ГРАФИКОНИ

Графикон 1: Структура на родители од основни училишта по пол 81

Графикон 2: Структура на родители од основни училишта по возраст 82

Графикон 3: Структура на родители од основни училишта според одделение во кое нивните деца учат 83

ЛИСТА НА ТАБЕЛИ

Табела 1: Основна структура на примерокот на родители од основни училишта 80

Табела 2: Структура на родители од основни училишта по пол 81

Табела 3: Структура на родители од основни училишта по возраст 81

Табела 4: Структура на родители од основни училишта според одделение во кое нивните деца учат 82

Табела 5: Аритиметички средини за мерените варијабли 84

Табела 6: Пирсонов коефициент на корелација 84

Табела 7: Т-тест за значајност на разлики по пол 85

Табела 8: Т-тест за значајност на разлики според возрасна група на ученици 86

Табела 9: Анализа на варијанса на двете групи 86

Табела 10: Повеќекратни споредби на зависни варијабли 87

ЛИСТА НА ПРИЛОЗИ

Прилог 1: Прашалник за родители 99

ВОВЕД

Секојдневното искуство покажува дека вклученоста на родителите во училишниот живот има позитивно влијание, не само врз училишниот успех на нивните деца, туку и врз нивниот развој и севкупното однесување. Поврзаноста на училиштето со семејството во многу случаи се појавува како клучен фактор за успешна адаптација на училишниот живот, подобри резултати во учењето, целисходно усвојување на социјални вештини, за превенција и за справување со различни видови ризично и несоодветно однесување.

Семејството и училиштето се две клучни средини во кои се одвива животот на децата и младите. За да може училиштата успешно да соработуваат со родителите, мора да постои меѓусебна доверба, комуникација и соработка. Родителите доаѓаат од различни културни и социјални средини; затоа училиштето мора да ги препознае нивните специфични потреби и истите да ги задоволи. Преголемото растојание помеѓу семејството и училиштето негативно влијае на социјализацијата и постигањата на учениците. Од друга страна, квалитетната соработка придонесува за подобри резултати на учениците и за посоодветно обликување и задоволување на низа социјални, емоционални, физички и училишни потреби на децата.

Анксиозноста е често присутна во денешниот свет и предизвикува разни непријатности и препреки во нашето секојдневие. Може да се манифестира на различни начини, како што се: постојана грижа и страв, чувство на немир, вознемиреност и напнатост. Затоа е важно да се разбере дека анксиозноста е нормален дел од човековото секојдневие. Анксиозноста е често присутна кај родителите при комуникација со наставниците и директорите на основните училишта. Овој проблем може да биде резултат на чувството на инфериорност во однос на надлежните во училиштето, но и непознавање на училишните процедури и политики. Затоа, целта на ова истражување е да се добие увид во анксиозноста која е присутна кај родителите кога треба да остварат комуникација со наставниот кадар и директорот на училиштето и да се предложат стратегии за намалување на анксиозноста и подобрување на односот помеѓу родителите и наставниците и училишното раководство.

Концептуално трудот е составен од неколку основни целини. Првиот сегмент е посветен на теориските основи на истражувањето и анализа на современите пристапи на анксиозност во комуникацијата и релевантни истражувања кои се занимавале со ова или слични прашања. Истражувачкиот дел од трудот содржи информации од истражување спроведено во повеќе основни училишта во Куманово, со кое е истражувано каква е анксиозноста на родителите во однос на комуникацијата со наставниците и директорот во основното училиште. На крај се наведени резултатите од истражувањето со соодветна дискусија за истите, како и заклучокот даден на самиот крај на трудот.

I. ТЕОРЕТСКИ ДЕЛ

1. АНКСИОЗНОСТ КАЈ РОДИТЕЛИ

1.1 Дефинирање на анксиозноста

Анксиозноста е психолошко нарушување кое се манифестира како чувство на вознемиреност, страв, загриженост, напнатост или непријатност која се појавува во одредени ситуации без некоја посебна причина. Луѓето кои страдаат од анксиозност не можат да ги контролираат своите мисли, чувства или реакции.

Анксиозноста може да биде предизвикана од различни фактори, вклучувајќи генетска предиспозиција, биохемиски нерамнотежа во мозокот, социјални или психолошки стресори, трауматски искуства и друго.

Кога анксиозноста се манифестира долгорочно и интензивно, почнува да се меша во нормалното социјално и психолошко функционирање. Интензивната анксиозност е пропратена со многу физиолошки и психолошки нарушувања и има тенденција да се самозајакнува со текот на времето.

„Нормалната“ анксиозност има мотивациска и адаптивна функција, поттикнува размислување, планирање и претпазливост, спречува повторно изложување на непријатни и болни ситуации и е под контрола на поединецот.

Патолошката анксиозност се јавува надвор од опасните или заканувачки ситуации, се манифестира долго по стресот и трауматска ситуација и е надвор од контрола на поединецот.

Симптомите на анксиозност вклучуваат: мускулна напнатост, нервоза, замор, несоница, прекумерна грижа, паника, страв од социјални ситуации, како и физички симптоми, како што се: забрзан пулс, потење, тремор и проблеми со дишењето.

Тие се групирани во четири главни области кои се во интеракција: физички, емоционални, когнитивни и бихевиорални. Овие симптоми се често присутни и кај други емоционални состојби, но кај анксиозноста се присутни во сите четири области.

Физички симптоми се: потење, забрзано чукање на срцето, зголемен крвен притисок, црвенило или бледило итн. Физичките промени се придружени со субјективни искуства на **емоционално ниво** (на пример, мускулест напнатоста е придружена со чувство на страв, напнатост, непријатност; забрзаното чукање на срцето е знак дека ќе изгуби контрола и умре). На **когнитивно ниво**, обично се забележува интелектуална конфузија, а преовладуваат симптоми, како исчекување на несреќа и вознемиреност. Лицето верува дека ќе се случуваат лоши работи во иднина ако тоа не успее да ги спречи. Има потешкотии во концентрацијата, постои загриженост и застрашувачки фантазии. Од **бихевиорални** симптоми главно се јавуваат три доминантни облици на однесување: стереотипи, лоша координација и избегнување. Стереотипите се особено забележани кај опсесивно-компулсивно нарушување, слаба координација во форма на несмасност или целосна инхибиција во социјално анксиозни нарушувања, а избегнувањето е доминантна карактеристика на фобиите. Најчести промени во однесувањето кои се поврзани со анксиозност се: изливи на бес, плачење, збунето однесување, но може да се јави и срамежливост или несигурност во социјалните контакти.

1.2 Видови анксиозност

Анксиозните растројства се најчести од сите психијатриски болести и може да доведат до значајни функционални проблеми. Тие имаат одредени заеднички

карактеристики, како присуство на вознемиреност, симптомите се неприфатливи и туѓи за личноста, а нарушувањето е долготрајно. Најчестите нарушувања кои возрасните и децата може да ги имаат се: фобии, опсесивно-компулсивно нарушување, панично растројство и посттрауматско стресно нарушување.

- ***Фобијата*** се дефинира како постојан и нереален страв од одреден предмет, активност или ситуации. Личноста има силна желба да избегне некој предмет, ситуација или активност од која се плаши. Фобиите се најчести психијатриски нарушувања. Тие се разликуваат од стравовите врз основа на нивниот интензитет, траат подолго и се поинтензивни. Тие се надвор од волева контрола и не можат да се објаснат или разберат. Етиологијата на фобиите останува нејасна. Тие можат да настанат поради застрашувачки настани, но тоа не мора секогаш да биде причина за нивното појавување. Кај социјална фобија поединецот се плаши дека ќе биде понижен пред другите или дека ќе се посрамоти. Претежно социјалните фобии се од зборување, користење на јавни тоалети, јадење на јавно место, одење на групни собири или разговори. Како реакција на социјалната состојба од која се плашат пациентите, може да се развие вистински напад на паника. Затоа често се избегнуваат ситуации во кои се очекува комуникација со другите. Главниот физички симптом карактеристичен за социјалната фобија е црвенило. Луѓето со социјална фобија генерално добро функционираат во секојдневниот живот, додека не се соочат со фобична ситуација. Во една студија за социјална фобија, откриено е дека 70 % од луѓето со социјална фобија се жени. Поновите истражувања пак, покажуваат дека луѓето со социјална фобија се откажуваат од училиштето и не уживаат во активности во кои некогаш уживале. Училишната фобија е ирационален страв предизвикан од некои аспекти на училишните околности (на пример, страв од неуспех на училиште, потсмев итн.). Детето целосно одбива да оди на училиште или не може да остане цел училишен ден. Се јавува кај 0,4-1,5 % од децата на возраст од 5 до 17 години.

  Физиолошките симптоми на анксиозноста при поаѓање во училиште стануваат неизбежни. Почетокот на училиште честопати е првата можност за трајно одвојување на детето од родителите, па затоа

анксиозноста за одвојување е главна причина за појавување на училишна фобија. Вистинската училишна фобија е резултат на страв од некој аспект на училишната средина.

- ***Опсесивно-компулсивно нарушување*** се карактеризира со наметливи идеи (опсесии) и нагони (присили) кои доаѓаат од извор над кој лицето нема контрола. Најчесто опсесиите вклучуваат страв од инфекција и мисли за повреда на себе или на саканите. Компулсиите се неодолив нагон да се повтори некое дејство или некое ритуално однесување, како на пример, миење раце, постојана проверка дали вратата е заклучена, преокупација со ред, допирање на предмети одреден број пати итн. Најчесто започнува во раната зрелост, често по стресни настани, како на пример, бременост, семејни конфликти, проблеми на работното место, породување. Децата со OCD обично се со натпросечна интелигенција, тие имаат строги морални принципи проследени со силно чувство на вина и имаат бујна фантазија. Инциденцата на физички болести е зголемена и може да биде присутна агресија кон родителите.
- ***Паничното растројство*** е напад на екстремна анксиозност, но без никакви надворешни дразби кои предизвикуваат анксиозност. Следува период на интензивен, неочекуван страв. Личноста може да биде обземена од чувството да биде надвор од сопственото тело и нереалноста на околниот свет. Симптоми се: потење, болка во градите, гадење, вртоглавица, отежнато дишење, страв од смрт или страв од лудило. Нападите обично траат од 15 до 20 минути, а ретко можат да траат и до еден час. Ова нарушување најчесто се јавува во адолесценцијата, но може да се појави дури и на училишна возраст. Психички или физички стресните фактори (ситуации на болест, несреќа, губење на блиски односи, одвојување од семејството итн.) можат да предизвикаат напад на паника кај луѓе кои имаат предиспозиција за тоа.

  Фреквенцијата на панично растројство е околу 0,7 % кај мажите и 1% кај жените. [1]

[1] *adaa.org*. (н.д.). Повратено од Anxiety & Depression Association of America: https://adaa.org/understanding-

– ***Посттрауматско стресно растројство (ПТСН)*** следи по исклучително стресно искуство. Тоа можат да бидат насилни настани (присуство на чин на убиство), природни катастрофи, сериозни закани по животот. Присутни се сеќавањата на настанот, односно чувство дека трауматскиот настан може повторно да се доживее. Симптомите се: раздразливост, изливи на бес, силни чувства на вина, тешкотии во концентрација, кошмари, самоубиствени мисли. ПТСН може да се појави 6 месеци по трауматскиот настан, а можеби и подоцна. Се јавуваат и психофизиолошки проблеми, како што се: проблеми со варење на храната, главоболки, болки во грбот. Симптомите кај децата кои присуствувале на трауматски настани зависат од нивната возраст. Кај помалите деца често се јавува раздразливост плачење, проблеми со хранењето, губење на контролата на мочниот меур. Стравовите и анксиозноста се главни симптоми кај децата на училишна возраст. Децата имаат главоболки, кошмари, мокрење во кревет, невнимателни на училиште, се караат или се повлекуваат од своите врсници.

1.3 Теории за анксиозност

Постојат повеќе теории за анксиозноста:

– *Теорија на чувствителност на однесувањето*: Според оваа теорија, анксиозноста е резултат на прекумерна чувствителност на заканите од околината. Луѓето кои се повеќе склони кон анксиозност имаат тенденција да обрнуваат премногу внимание на околностите кои можат да претставуваат закана и брзо се активираат во ситуации кои можат да изгледаат помалку застрашувачки за другите.

– *Теорија на когнитивна обработка*: Оваа теорија тврди дека анксиозноста произлегува од начинот на кој луѓето ги обработуваат информациите. Луѓето кои се повеќе склони кон анксиозност често обрнуваат внимание на негативните информации, што ја зголемува нивната анксиозност. Исто така, тие имаат тенденција да избегнуваат ситуации кои ги доживуваат како закана.

---

anxiety/factsstatistics?fbclid=IwAR0bJ9JmSbaGhGm5ne0cJzQt3vPP6LQssrgfiMcuA6x3_yWwz5i9Z3ENKTs

- *Теорија на биолошки фактори*: Според оваа теорија, анксиозноста произлегува од биолошки фактори, како што се: дисфункции на невротрансмитери, генетски фактори и невроендокриниот систем. Оваа теорија објаснува зошто некои луѓе се повеќе склони кон анксиозност од другите и зошто анксиозноста може да се појави без очигледни предизвикувачи.
- *Теорија на социјална интеракција*: Според оваа теорија, анксиозноста се јавува поради социјалните интеракции, како што се: социјалната изложеност, срамежливоста и социјално фобични состојби. Оваа теорија нагласува дека социјалниот контекст има значително влијание врз развојот и одржувањето на анксиозноста.
- *Теорија на психодинамскиот пристап*: Според оваа теорија, анксиозноста произлегува од потиснатите желби и стравови кои се присутни во потсвеста. Оваа теорија ја нагласува важноста од испитување на потсвесните конфликти и решавање на овие прашања со цел да се намали анксиозноста.
- Горенаведените теории за анксиозност даваат различни перспективи за тоа зошто се развива анксиозноста, што е корисно за разбирање и лекување на ова нарушување.

1.4 Анксиозност кај родители

Родителската анксиозност може да има големо влијание врз децата и нивниот развој. Кога родителите чувствуваат анксиозност, тоа може да влијае на нивниот однос со нивните деца, како и на начинот на кој децата го перципираат светот околу нив.

Еден од начините на кои родителската анксиозност може да влијае на децата е преку пренесување на страв и анксиозност. Децата често учат од своите родители како да се однесуваат и да се справат со различни ситуации. Ако родителите се постојано загрижени или вознемирени, децата можат да станат пречувствителни и плашливи, што може да влијае на нивната способност да се справат со предизвиците и стресот.

Исто така, вознемиреноста на родителите може да влијае на нивната способност да бидат присутни пред своите деца и да се грижат за нивните потреби. Кога родителите се преокупирани со сопствените грижи и стравови, тие можат да бидат помалку достапни за своите деца и помалку способни да ја дадат емоционалната поддршка што им е потребна на децата.

Децата, исто така, може да почнат да го имитираат однесувањето на нивните вознемирени родители. Ако родителите се постојано загрижени, децата можат да станат исплашени и пречувствителни, дури и ако нема причина за грижа. Децата можат да развијат и сопствена анксиозност која може да се манифестира во форма на различни физички симптоми и тешкотии во социјални ситуации.

Со цел да се намали влијанието на родителската анксиозност врз децата, важно е родителите да научат да управуваат со нивните анксиозни чувства. Ова може да вклучува барање стручна помош и поддршка, како и користење техники, како што се: длабоко дишење и медитација за да се намали анксиозноста. Исто така, важно е да се разговара со децата за нивните чувства на начин соодветен на возраста за да се едуцираат за емоциите и да им се помогне да развијат стратегии за справување.

Со соодветна грижа и поддршка, родителската анксиозност може да се надмине, што ќе им овозможи на родителите да бидат подобри примери за нивните деца и заедно да се соочат со предизвиците што ги носи животот.

1.5 Анксиозност на родителите при комуникацијата со директорот и со наставниците на училиштето

Анксиозноста на родителите за време на комуникацијата со директорот и наставниците на училиштето може да биде голема, бидејќи тие се личности кои се одговорни за целокупното функционирање на училиштето. Родителите може да се чувствуваат нервозни и несигурни од разни причини, како што се: грижа за успехот на нивното дете, страв од негативни повратни информации, недоверба во училиштето или страв од неуспех во нивната родителска улога.

Во ситуации кога родителите се чувствуваат анксиозно при комуникација со директорот и наставниците на училиштето, тоа може да влијае на нивната

способност јасно и конструктивно да ги изразат своите грижи и прашања. Анксиозноста може да доведе и до преосетливост и толкување на информациите на негативен начин, што може да ја отежни соработката меѓу родителите и директорите и наставниците на училиштата.

Со цел да се намали анксиозноста на родителите за време на комуникацијата со директорот и наставниците на училиштето, корисно е родителите однапред да ги подготват нивните прашања и приоритети во однос на успехот и благосостојбата на детето. Исто така, корисно би било да се стави фокус на позитивното и да се размислува за можностите за подобрување на ситуацијата, наместо родителот да се фокусира на негативните аспекти.

Важно е да се биде отворен и искрен при комуникацијата, но исто така важно е и да се избегнуваат прекумерни критики и обвинувања. Наместо тоа, родителите треба да ги изразат своите грижи на конструктивен начин и да побараат совет и препораки од директорот и наставниците за да го решат проблемот.

Кога родителот се чувствува многу анксиозно пред да се сретне со директорот и наставниците на училиштето, може анксиозноста да ја намали користејќи различни техники, како што се длабоко дишење или медитација. Може да се побара и поддршка од блиски луѓе, како партнер или пријател, или од професионалци, како психолог.

Конечно, важно е да се запамети дека соработката помеѓу родителите и директорите и наставниците на училиштата игра клучна улога во успехот и благосостојбата на детето. Комуникацијата може да биде предизвик, но и можност за подобрување на односите и работа кон заедничка цел - обезбедување на најдобра можна образовна поддршка за детето.

1.6 Истражувања за анксиозноста на родителите при интерперсонална комуникација

Направени се многу истражувања кои се занимаваат со анксиозноста на родителите за време на интерперсоналната комуникација, особено кога станува збор за комуникација со училиштата и наставниците.

Една таква студија покажува дека анксиозноста на родителите може да влијае на нивната способност да комуницираат јасно и конструктивно со училиштата и наставниците. Анксиозните родители може да имаат тенденција да заземаат одбранбен или агресивен став, што може да доведе до непродуктивна комуникација и затегнати односи родител - училиште/наставник.

Други истражувања покажуваат дека анксиозноста кај родителите може да биде поврзана со нивните перцепции за учењето на нивните деца и квалитетот на наставата. На пример, анксиозните родители можеби се повеќе склони да ги преувеличуваат проблемите на своето дете или да изразат незадоволство од наставниците и директорот, што може да биде штетно за односот со училиштето и влијание на искуството на детето од училиште.

Во други истражувања, утврдено е дека различни фактори можат да влијаат на анксиозноста на родителите за време на интерперсоналната комуникација, вклучувајќи го нивното претходно искуство во училиште, нивната перцепција за односот со училиштето и наставниците и воопшто со нивото на анксиозност што тие го доживуваат во други домени од животот.

Иако родителската анксиозност е честа појава, важно е да се препознаат нејзините негативни ефекти врз интерперсоналната комуникација со училиштата, директорите и наставниците и да се работи на намалување на истата и развивање на конструктивен и продуктивен однос со училиштето и наставниците. Други истражувања покажуваат дека анксиозноста на родителите може да биде поврзана со нивната перцепција за способностите и достигнувањата на нивното дете. Анксиозните родители можеби повеќе се склони да ги преувеличуваат проблемите што ги има нивното дете на училиште, што може да доведе до непотребни барања и притисок врз наставниците. Во такви случаи родителите се помалку способни објективно да ја проценат ситуацијата во која се наоѓа нивното дете и да постапат соодветно.

Има многу истражувања кои се занимаваат со анксиозноста на родителите при комуникација со наставниците, особено во основните училишта. Важно е да се нагласи дека анксиозноста и стресот се нормални појави кај родителите и дека е тешко целосно да се избегнат. Меѓутоа, за да се намали негативното влијание на

анксиозноста врз комуникацијата со наставниците и директорите, важно е родителите да развијат стратегии за справување со нивната анксиозност, да развијат отворена и конструктивна комуникација со наставниците во која ќе се фокусираат на решавање проблеми и соработка во интерес на детето.

Истражувањата за анксиозноста на родителите за време на комуникацијата со директорот на училиштето се поретки, но има некои студии кои се занимаваат со оваа тема. Една таква студија покажа дека родителите честопати чувствуваат анксиозност и страв кога разговараат со директорот на училиштето, што може да биде последица на чувството на инфериорност во однос на авторитетите во училиштето. Анксиозноста може да се манифестира на различни начини, од анксиозност и непријатност, до одбранбеност и агресивност во комуникацијата со директорот. Друга студија пак, покажува дека анксиозноста кај родители повеќе се манифестира бидејќи очекуваат училиштето да се прилагоди на нивните барања, наместо тие да се прилагодуваат на училишната средина. Ова може да доведе до фрустрација и разочарување кај родителите кога нивните барања не се исполнети и може негативно да влијае на нивниот однос со директорот и училиштето.

За да се намали анксиозноста на родителите во комуникацијата со директорот на училиштето, важно е да се развие отворена и конструктивна комуникација. Родителите треба да бидат подготвени да ги слушаат ставовите и размислувањата на директорот на училиштето и да бидат отворени за компромисни решенија. Исто така, важно е родителите да бидат добро информирани за училишните политики и процедури и да ги разберат ограничувањата и предизвиците со кои се соочуваат училиштата. На овој начин ќе се создаде соработка која ќе биде во интерес на детето и ќе ја намали анксиозноста на родителите.

1.7 Статистика за анксиозност на истражувања поврзани со темата

Според истражувањето на АДАА, ГАД (генерализирано анксиозно растројство) погодува 6,8 милиони возрасни или 3,1 % од населението на САД. Според истражувањата, жените имаат двојно поголема веројатност да бидат погодени од анксиозно растројство отколку мажите и најчесто е пропратена со депресија.

Социјално анксиозно растројство влијае на 15 милиони возрасни или 7,1 % од населението на САД. Социјално анксиозно растројство е подеднакво честа појава меѓу мажите и жените и обично започнува околу 13-годишна возраст. Според истражувањето на АДАА од 2007 година, 36 % од луѓето со социјално анксиозно растројство пријавуваат - искусуваат симптоми десет или повеќе години пред да побараат помош.

Анксиозните растројства влијаат на 31,9 % од адолесцентите меѓу 13 и 18 години. Истражувањата покажуваат дека нелекуваните тинејџери со анксиозни растројства се изложени на поголем ризик да имаат слаби резултати на училиште, да пропуштат важни социјални искуства и да се вклучат во злоупотреба на супстанции. Анксиозноста е исто толку честа кај постарите возрасни како и кај младите. Генерализирано анксиозно растројство (ГАД) е најчестото анксиозно растројство кај постарите возрасни лица, иако анксиозните нарушувања кај оваа популација често се поврзуваат со трауматски настани, како што се пад или акутна болест.

Бидејќи анксиозноста е сложен феномен, на нејзиното проучување треба да ѝ се пристапи од повеќе аспекти. За постигнување на најдобро можно партнерство помеѓу училиштето, родителите и наставниците, важна е отворена и доверлива комуникација во која сите страни ќе се стремат да ја постигнат нивната заедничка цел - благосостојбата на учениците. Соодветната интеракција со родителите придонесува за социо-емоционалниот развој на детето.

2. КОМУНИКАЦИЈА ПОМЕЃУ УЧИЛИШТЕТО И СЕМЕЈСТВОТО

2.1 Дефинирање на поимот комуникација

Комуникацијата се однесува на процес на размена на информации помеѓу две или повеќе лица, со цел споделување знаења, мислења, идеи, ставови, емоции и други пораки. Комуникацијата може да се одвива на различни начини, вклучувајќи вербална и невербална комуникација.

Вербалната комуникација вклучува зборување, пишување и слушање, додека невербалната комуникација се однесува на гестови, мимики на лицето, телото и други форми на невербална комуникација. Ефективната комуникација вклучува јасно изразување, активно слушање, разбирање, емпатија и способност за прилагодување на комуникацијата на ситуации и соговорници.

Комуникацијата е важен аспект од човечкиот живот и е клучна за успешно меѓучовечко разбирање, градење односи, решавање конфликти, донесување одлуки, постигнување цели и успех во животот и кариерата. Во сите области од животот, од личните односи до деловните ситуации, важно е да се развијат комуникациски вештини за да се избегнат недоразбирања, пречки и конфликти.

2.2 Теории за комуникација

Постојат многу теории поврзани со комуникацијата, а некои од најважните се:

- **Теорија на комуникациска матрица:** Оваа теорија ја претставува комуникацијата како интеракција помеѓу испраќачот, пораката, каналот, примачот и контекстот. Матрицата се состои од пет димензии, а секоја димензија игра важна улога во комуникацијата.
- **Теорија за управување со односи:** Оваа теорија ја претставува комуникацијата како клучен фактор во градењето и одржувањето на односите. Според оваа теорија, луѓето ја користат комуникацијата за да изградат меѓусебна доверба, разбирање и почит.
- **Теорија на координација:** Оваа теорија ја прикажува комуникацијата како процес на координација на активностите и целите помеѓу учесниците во комуникацијата. Според оваа теорија, успешната координација зависи од јасноста и прецизноста на пораката, како и од разбирањето на сите учесници во комуникацијата.
- **Теорија на селективна изложеност:** Оваа теорија предлага луѓето да изберат како ќе комуницираат врз основа на нивните цели и намери. Според оваа теорија, луѓето ги избираат пораките што ќе ги испратат врз основа на нивните цели и желби.

- **Теорија на активно слушање:** Оваа теорија го застапува ставот дека активното слушање е од суштинско значење за успешна комуникација. Според оваа теорија, активното слушање вклучува внимателно слушање, поставување прашања, разбирање и сочувство со другата личност.

Овие теории ни помагаат подобро да го разбереме процесот на комуникација и начините на кои различни фактори и околности можат да влијаат на нашата способност за комуникација.

2.2.1 Интерперсонална комуникација

При интерперсоналната комуникација и размената на информациите помеѓу лицата, важно е пораките да бидат јасно изразени и примени, а учесниците во комуникацијата да бидат свесни за невербалните сигнали, како што се изразите на лицето, гестовите и тонот на гласот. Важно е и активното слушање, што подразбира внимателно слушање на соговорникот и поставување прашања за да се разбере што сака да каже соговорникот.

Интерперсоналната комуникација игра важна улога во градењето на меѓучовечките односи и создавањето чувство на поврзаност и разбирање меѓу луѓето. Ефективната интерперсонална комуникација може да помогне во решавањето на проблемите, да се изгради доверба и да се создаде позитивна средина за сите учесници во комуникацијата.

При комуникација луѓето ги изразуваат своите желби, потреби, чувства и идеи. Способноста на луѓето да комуницираат е присутна од самото раѓање на една единка и претставува основна предиспозиција во развивањето на односите со другите.

Интерперсоналната комуникација ја проучуваат многу научни дисциплини, како на пример: психологија, социологија, лингвистика. Се изучувала уште од периодот на класицизмот бидејќи тогаш јавните настапи биле интересни за комуникациските експерти. Подоцна, поточно на почетокот на 20 век, интерперсоналната комуникација станала важна во набљудувањето на развојот на личноста. Во последниве години, интерперсоналната комуникација добива важно место во науката, а објавени се и многу книги и трудови на оваа тема.

2.2.2 Карактеристики на интерперсоналната комуникација

Интерперсоналната комуникација вклучува планирани и спонтани однесувања, но како што луѓето се запознаваат сè повеќе, планираното однесување е сè поретко, а сè повеќе е присутно спонтаното однесување.

За разлика од поголемиот дел од масовната комуникација, интерперсоналната комуникација вклучува различни степени на директна повратна информација, интеракција и кохерентност. Постојат елементи кои се дел од интерперсоналната комуникација. Такви елементи се: боја, тон, глас, зборови, пораки и информации, но и изразот на лицето при испраќање на пораката, како и положбата на телото и ставот. Интерперсоналната комуникација денес се однесува на комуникација помеѓу две или повеќе лица. Таквата комуникација се одвива лице в лице, а важно е да се нагласи дека може да биде вербална и невербална, а дури може да биде и тишина, бидејќи и тишината е форма на испраќање порака и комуникација.

Основни карактеристики на интерперсоналната комуникација:

- Луѓето комуницираат од многу различни причини;
- Комуникацијата резултира со планирани, но и несакани ефекти;
- Комуникацијата е размена на пораки;
- Комуникацијата вклучува најмалку две лица кои нееднакво влијаат едни на други;
- Комуникацијата се случува дури и кога исходот не е успешен;
- Комуникацијата вклучува употреба на симболи.

Комуникациските вештини се исклучително важни за интерперсоналната комуникација. Тие се природно стекнати или научени вештини кои му помагаат на човекот да воспоставува подобра вербална и невербална комуникација со своите соговорници.

Прва комуникациска вештина е **слушање.** Слушањето е многу важен аспект на комуникацијата и успешното слушање секако не е само разбирање на информациите што се кажани или напишани, туку и разбирање на соговорникот, односно неговите чувства, желби и потреби во текот на комуникацијата.

Втора комуникациска вештина е **невербалната комуникација.** Луѓето испраќаат различни невербални сигнали при комуникацијата. Ова се однесува на гестикулација, став, тон на глас, позиција на телото, изрази на лицето, контакт со очите, па дури и дишење. Говорот на телото може да даде дополнителна вредност на пораката што се пренесува, но може да даде и негативен контекст. Невербалните сигнали треба да се користат на начин што е во согласност со вербалните сигнали. На пример, ако некое лице кажува едно, а неговите невербални сигнали покажуваат некаков знак на вознемиреност, соговорникот кој ја прима пораката многу лесно може да помисли за соговорникот кој ја праќа пораката дека е неискрен и не го мисли тоа што го кажува.

Третата комуникациска вештина е **управувањето со стресот.** Стресот во мали количини може да биде мотивација за да се постигне успех како при официјално - службено комуницирање, така и при секојдневна приватна комуникација. Но, стресот во големи количини ја преокупира личноста и ја попречува комуникацијата. Стресот влијае на јасноста во размислувањето и расудувањето, а може да испрати и збунувачки невербални сигнали до соговорникот.

Четвртата комуникациска вештина е **контрола на емоциите.** Емоциите играат многу важна улога во комуникацијата. Комуникацијата често започнува од емоции. Луѓето водејќи се од емоциите испраќаат невербални сигнали кои влијаат на комуникацијата со соговорникот. Контролата на емоциите обезбедува разбирање на другите и себеси, при што влијае и на крајниот резултат во комуникација. При успешна комуникација не значи дека емоциите не смеат да постојат. Успешна комуникација значи само дека целта е да се најде здрава рамнотежа помеѓу емоциите и разумот.

Сите овие комуникациски вештини може да се развиваат и практикуваат преку примена на различни алатки и методи за да биде успешна комуникацијата.

2.2.3 Видови на интерперсонална комуникација

Интерперсоналната комуникација може да се класифицира според пет различни форми. Таа може да биде формална или неформална, јавна или приватна,

дистанцирана или интимна, ритуална или отворена, и функционална или експресивна.

При ***формалната и неформалната*** интерперсонална комуникација, главната разлика е во спонтаноста во приодот. При формалната комуникација се применуваат одредени правила и може да се опише како обмислена комуникација во која луѓето користат различни методи на комуникациски вештини. Кај неформалната интерперсонална комуникација пристапот кон соговорникот е спонтан, кај неа дури и соговорниците заборавааат на правилата во однесувањето и на комуникациските вештини и однесувањето е поприродно.

Во ***јавната и приватната*** интерперсонална комуникација, главна разлика е во покажувањето на емоции и невербална комуникација. Јавната комуникација се одвива отворено на јавно место. Во таквата комуникација повеќето луѓе се трудат да не покажуваат невербални знаци, да комуницираат и водат разговор соодветен на местото, односно да не изразуваат емоции. Приватната интерперсонална комуникација е различна. Во неа луѓето користат многу невербални знаци, а истовремено и искажуваат емоции кои не би ги изразиле јавно.

Дистанцираната и интимната интерперсонална комуникација се разликуваат по квалитетот на односот меѓу соговорниците. Под комуникација на дистанца, се подразбира дека луѓето не се во приватна или интимна врска и дека се присутни повеќе формалности и правила во разговорот.

Интимната комуникацијата е за блиски луѓе кои се во некаква интимна врска, па со оглед на тоа и се користи поспонтан разговор, со повеќе невербална комуникација, емоции и слично.

Ритуалната и отворената интерперсонална комуникација се разликуваат во кодот за комуникација. Кај ритуалната комуникација кодот за комуникација е ограничен и тој секогаш се заснова на истите форми. Кај отворената комуникација нема шаблон по кој ќе се одвива комуникацијата и кој постојано ќе се повторува, туку овој тип на комуникација е отворен и подложен на промени.

Функционална и експресивна интерперсонална комуникација се заснова на разлики во квалитетот на употреба на говорот. При функционалната комуникација,

говорот се користи на функционален начин. Тој начин е строг и формален. Кај експресивната интерперсонална комуникација пак се користи говорот како средство за комуникација или дискусија.

2.3 Страв во комуникацијата

Стравот како основна емоција е присутен во голем број начини на дејствување. Заедничко за сите начини е тоа што се ненамерни, што значи дека се предизвикани од автономниот нервен систем. Волевата контрола на стравот е минимална. Стравот во комуникацијата може да резултира со целосна блокада на личноста под влијание на стрес.

Стравот може да се појави од различни причини. Помислата на личноста дека тоа што ќе го каже може да биде погрешно разбрано, дека другите ќе забележат грешка, дека може да се засрами и слично. Стравот започнува во сопственото тело. Ваквите мисли го предизвикуваат и потоа тој се манифестира преку физички симптоми на страв, како што се: пелтечење и губење на гласот, треперење на телото, црвенило на лицето, потење и забрзано чукање на срцето.

Луѓето кои се плашат да комуницираат честопати имаат многу ниска самодоверба и се плашат што другите ќе мислат за нив. Карактеристиките на таквите луѓе се тишината и изолираноста во комуникација, избегнување контакт со очи и избегнување контакти воопшто.

Секој поединец има потреба да припаѓа некаде и да си го најде своето место во едно општество. Стравот пак, доколку е присутен, честопати знае да биде доста отежнувачка околност.

Чувството на страв го придружува секој развој и промена која се случува во животот. Стравот тогаш е многу поинтензивен, а истиот исчезнува кога личноста ќе достигне нова фаза на развој. Причината за ова е што личноста се навикнува и се прилагодува на претходната фаза на развој, а со тоа и способноста за процесирање на стравот се смета за еден од критериумите на човечката зрелост. Кога човек ќе достигне одредено ниво на зрелост, некои нови стравови почнуваат да се појавуваат

дури тогаш. Ова значи дека луѓето кои никогаш не се плашат, имаат одреден недостаток кога станува збор за нивната емоционалност.

2.4 Комуникацијата помеѓу родителите и наставниците

Комуникацијата помеѓу родителите и наставниците е важна за успешно образование на детето. Отворениот и конструктивен дијалог може да помогне во разбирањето и решавањето на проблемите, како и во градењето доверба меѓу родителите и наставниците.

Понекогаш воспоставувањето на добра комуникација помеѓу родителите и наставниците може да биде предизвик. Родителите може да бидат загрижени за успехот, здравјето, безбедноста или емоционалниот развој на нивното дете, а наставниците може да бидат зафатени со наставната програма, оценувањето и други училишни обврски.

За да се олесни комуникацијата меѓу родителите и наставниците, важно е да се изгради отворена, искрена и заемна почит. Родителите и наставниците можат да воспостават редовен контакт преку е-пошта, телефон или состаноци лице в лице. За време на овие разговори, родителите треба да ги изразат своите грижи и прашања, а наставниците треба да дадат одговори и совети за подобрување на успехот на детето.

Кога родителите и наставниците разговараат за успехот на детето, важно е да се фокусираат на позитивните аспекти на однесувањето и напредокот на детето, но и на проблематичните области кои треба да се подобрат. Наставниците треба да бидат отворени за повратните информации од родителите и да работат заедно со родителите на решавање на проблемите.

Исто така, важно е родителите и наставниците да разговараат за специфичните потреби на детето, како што се здравствени или емоционални проблеми, за да се обезбеди најдобра можна поддршка. Наставниците треба да бидат информирани за какви било медицински состојби што ги има детето, како и за какви било посебни потреби или барања.

Комуникацијата помеѓу родителите и наставниците игра клучна улога за успехот на детето на училиште. Отворениот и искрен разговор може да помогне да се изгради доверба и разбирање, што може да доведе до подобрувања во воспитно-образовниот и емоционалниот развој на детето.

2.5 Комуникацијата помеѓу родителите и директорите на училиштата

Комуникацијата помеѓу родителите и директорите на училиштата исто така може да биде предизвик, особено кога родителите имаат прашања или грижи што сакаат да ги изразат. Сепак, отворен и искрен дијалог може да помогне во решавањето на проблемите и градењето доверба меѓу родителите и училишната администрација.

За да се воспостави добра комуникација помеѓу родителите и директорот на училиштето, родителите би требало да се придржуваат кон одредени насоки, како на пример:

- Родителите треба да закажат состанок со директорот за да разговараат за нивните грижи или прашања. Ова ќе му овозможи на директорот да се подготви и да се погрижи да им посвети доволно време и внимание на родителите.
- Родителите треба да бидат јасни и конкретни во изразувањето на нивните грижи. Тие исто така треба да бидат подготвени да го слушаат директорот и да го разберат гледиштето на училиштето.
- Родителите треба да бидат свесни за правилата и прописите на училиштето и да се придржуваат до нив за време на состанокот. Директорот ќе го цени почитувањето на правилата и сериозниот пристап кон разговорот.
- Родителите треба да бидат конструктивни и да предлагаат решенија за решавање на проблемите. Директорот ќе го цени конструктивниот пристап и подготвеноста на родителите да работат заедно за да ги решат проблемите.
- По состанокот, директорот треба да ги земе предвид прашањата и грижите на родителот и да преземе соодветни чекори за да ги реши проблемите.

- Родителите треба да бидат отворени за соработка со директорот и редовно да бидат информирани за напредокот.
- Отворената и искрена комуникација помеѓу родителите и директорите на училиштата може да помогне да се изгради доверба и разбирање, што ќе има позитивно влијание врз образованието на детето.

3. ДИРЕКТОР И НАСТАВЕН КАДАР

3.1 Директор на училиште

Директорот на основното училиште има важна улога во обезбедувањето на квалитетот во образовната институција и успешното функционирање на истата. Неговата улога вклучува многу задачи, како што се: управување со човечки ресурси, финансии, планирање и организирање училишни активности, соработка со локалната заедница и други институции, следење и евалуација на училишните активности и други административни задачи.

Покрај административните задачи, директорот на основното училиште има важна улога и во педагошката работа и поддршка на учениците, наставниците и родителите. Може да работи на подобрување на наставниот процес, да дава поддршка на наставниците во примената на иновативни наставни методи, развивање проекти и програми и организирање дополнителна поддршка за учениците со потешкотии во учењето.

Директорот на основно училиште треба да има добри комуникациски вештини и да биде отворен за соработка со наставниците, родителите и учениците. Тој треба да создаде позитивна средина за учење и работа на училиште и да биде отворен за различни идеи и предлози. Дополнително, директорот на основното училиште треба да биде флексибилен, креативен и способен да се прилагодува на промените и предизвиците кои се јавуваат во училиштето.

Директорот треба да работи на развивање училишни политики и процедури, вклучително и политики за дисциплина, безбедност на училиштето, управување со човечки ресурси и други аспекти на училишното управување.

Директорот на основното училиште треба да се заложи за подобрување на квалитетот на образованието и развој на училишната заедница. Треба да развие стратегии и планови за долгорочно унапредување на училишниот систем, и да работи на воспоставување позитивна атмосфера во училиштето која ќе го поддржи учењето, растот и развојот на учениците.

3.1.1 Улога на директорот на училиштето

Улогата на директорот на училиштето е повеќекратна. Една од неговите водечки улоги е интеграцијата на поединци, стручни служби и стручни тела. Специфичноста на работните места во основното училиште се однесува на неопходноста од секојдневна координација на сите учесници во образовниот процес - индивидуално, но и координација на стручни тела, стручни совети, одделенски совети, технички и административни служби.

Широкиот опсег на знаења е од особено значење за извршување на задачите на директорот, што значи дека директорот мора да ја познава психологијата на личноста за да може да ги разбере чувствата и мотивираноста на лицата со кои работи, да ги познава основните начела и принципи на економија и финансии, но и да го познава законодавството. Директорот треба да има знаења од сите области кои ќе му овозможат да биде успешен, мора да развие креативни способности, комуникациски вештини, вештини од областа на човечки ресурси, способност за тимска работа, како и способност за одлучување и решавање на проблеми.

Директорот мора да го познава општествено-политичкото, економско и културно опкружување за да може да се снајде во различни ситуации. Образованието на директорот е паралелно со развојот на науката и технологијата. Така и професионалниот развој на раководниот кадар се одвива преку обуки и семинари. Семинарите со текот на времето прераснуваат во еден облик на образование.

Функционалното образование му овозможува на директорот да се оспособи правилно да ги примени концептите за планирање, организирање, мотивирање и контрола на вкупниот раководен процес. Функционалното образование на директорот се базира на филозофија, теорија и методологија на образованието.

Основни елементи на филозофијата на образованието на директорот е: решавање на проблеми и конфликти по пат на учење и развој, стратегијата на организационите промени и улоги во образување на кадри и воведување на промени, организација на професионален развој на наставниот кадар, како и менторство со секој поединец или група со цел развој на вештини за раководење.

Задачите кои ги врши директорот се поврзани со менаџментот, неопходни се за организација на секојдневниот живот на училиштето. Овие задачи се однесуваат на планирање, анализирање, организација и надзор. Меѓутоа, работите од областа на раководењето се однесуваат на луѓе, човечки потенцијал, нивно однесување, стил на работа, комуникација и мотивираност. Мора да се нагласи дека менаџментот се однесува на работи, а лидерство се однесува на луѓе. За менаџерски стил на директорот можеме да кажеме дека е ***рационален***, а лидерскиот стил е ***емоционален***. Менаџерот одржува системи, контролира и краткорочно ги набљудува работите. Функција на директорот како менаџер е да заповедува и контролира користејќи формални процедури и рационални методи.

Многу фактори кои влијаат на функционирање на училиштето имаат стратегиски карактер. Најзначајни меѓу нив се: законодавството, локалните власти, родителите, учениците, финансиите, социо-економското опкружување, конкуренцијата. Овие фактори постојано се менуваат и се надвор од контрола на директорот на училиштето.

Современиот директор на училиште секојдневно прима многу информации како од институцијата, така и од опкружувањето надвор од институцијата. Со своите способности и вештини мора да прави селекција на примените информации и да ги насочува во прав момент кон членовите на колективот, со што остварува уште една улога, како што е комуникацијата.

Директорот како лидер треба да има визија за иднината на организацијата што ја води и својата визија да ја споделува на адекватен начин со вработените и позитивно да влијае на нивната мотивација.

Директорот на училиштето е првиот човек во институцијата и тој раководи со човечки ресурси и води работни места, па на него гледаме и преку улогата на

лидер. Директорот, како раководител, во текот на извршувањето задачи кои се во описот на неговата работа има улога на носител на одлуки кои мора да се донесат за да биде во согласност со законот, кој ги пропишува овластувањата на директорот. Тие одлуки се однесуваат на поделба на индивидуалните обврски, формирање на тимови и работни групи, наградување на поединци и групи, пофалници, ангажирање на вработени, дисциплински мерки и слично.

Носителот на одлуки мора да води сметка сите одлуки да се засноваат на законските овластувања што ги има директорот, навремени, праведни. Современиот директор мора да биде свесен дека има улога да донесува одлуки, кои мора да имаат своја цел. Во колективите, климата мора да биде поволна за да се изградат квалитетни меѓучовечки односи.

Друга, исто така, важна улога која ја извршува директорот на училиштето е создавање на позитивна атмосфера во колективот. Директорот со својата личност мора да биде прв меѓу еднаквите, да создаде атмосфера во која ќе му даде до знаење на секој вработен и на секој ученик дека сите се третирани исто, без разлика дали постои некаква разлика меѓу нив. Секој успех мора да се нагласи, а доколку има можност, и да се награди.

Наградувањето и стимулирањето на вработените и учениците има за цел да го подигне квалитетот на работата на институцијата, како и нејзино претставување во подобро светло на идните генерации.

За остварување на сите овие улоги, од директорот на училиштето се очекува да ја извршува својата работа морално, со човечки и други позитивни особини, да биде пример за своите вработени. Сите горенаведени улоги се поврзани меѓу себе, па се очекува максимален ангажман од директорот за да ја изврши својата функција добро. Извршувањето на овие улоги зависи од тоа дали директорот ќе биде квалитетен и успешен во својата работа, што ќе го одрази квалитетот на институцијата со која управува. Успешниот режисер мора да поседува знаење, способности и одредени квалитети.

Личните карактеристики се квалитети кои личноста ги поседува или не, а способноста се стекнува со теоретско учење и практична работа. За да може

директорот да биде добар и успешен во работата, треба да поседува одредени квалитети и способности од кои зависи неговиот успех, извршувајќи ја својата функција.

Работата на директорот е исклучително сложена, напорна и предизвикувачка. За да ги исполни барањата, според ставовите на многу теоретичари, директорот треба да биде: чесен, интелигентен, вреден, флексибилен, енергичен, амбициозен, имагинативен, оптимистичен, силна и стабилна личност.

Директорот, кој со својата искреност остава впечаток на човек кој одговара на висината на неговите задачи, треба да донесува правични одлуки кои се во интерес на институцијата. Мора на правилен начин да им дава одредени задачи на вработените, но и мора на правилен начин да ја оцени работата за извршување на тие задачи. За квалитетно извршување на задачите, наградите мора да бидат исти и соодветни, и обратно, за исти грешки да има исти санкции.

Доколку директорот калкулира според лични проценки, кои отстапуваат од прописите за оценување и наградување на вработените во институцијата, неминовно е да се јават ситуации кои ќе ги нарушат меѓучовечките односи во институцијата.

Една од суштинските квалитети што треба да ги има еден успешен директор е да има одреден степен на интелигенција. Оваа карактеристика природно ја поседува човекот и таа е една од основните предуслови за стекнување нови знаења и способности.

Во описот на работното место на директорот се наведува и дека негова должност е да решава конфликтни ситуации. Само интелигентен човек кој ја носи функцијата директор, може навремено и квалитетно да најде решение во вакви ситуации, да остави порака до колективот дека е донесена мудра и интелигентна одлука. Воспитно-образовната институција мора да има директор кој е вреден и исполнителен.

Само исклучително вреден, прецизен и одговорен директор може добро да ја претстави сопствената функција и да биде пример за работната атмосфера во институцијата. На пример, да создава работна атмосфера која ќе биде иста и кога директорот е отсутен од институцијата. Вработените мора да бидат свесни дека

треба да направат нешто, тие треба да ја извршуваат својата работа подобро и поодговорно дури и кога директорот не е таму.

За успешно управување со институција каде што се одвива образовниот процес, потребно е директорот на институцијата да има висок степен на флексибилност. Тој треба да биде флексибилна личност и да го прилагоди своето однесување на дадени ситуации. Тој не смее да биде крут кога се справува со конфликтни ситуации бидејќи тогаш ризикува да донесе погрешни одлуки кои можат дополнително да го комплицираат проблемот.

Она што се бара при вршењето на функцијата директор е решително и енергично да ги решава проблемите. Пред проблемите не смее да се повлекува и нивното решавање не смее да се одложува. Енергичноста се одразува и во инсистирањето вработените да ги исполнуваат задачите што им се доделени. Само амбициозен поединец може да биде успешен директор.

Успешниот директор не смее да се задоволува со постигнатото, туку треба постојано да вложува во самиот себе, неговото усовршување и подигање на компетенциите со цел негово лично усовршување и напредување, што се одразува преку успехот во неговата работа и работата на училиштето во целина.

За да може директорот на училиштето да биде што поуспешен во управувањето со човечки ресурси, мора да биде личност која ќе се карактеризира со голема доза на оптимизам.

Директорот мора да верува во своите вештини, способности и позитивно решавање на проблемите кои се присутни во институцијата. Само директор на училиште кој поседува оптимизам, може да напредува и да најде соодветни решенија за најдобро раководење и управување со институцијата.

Успешниот директор на училиште мора да биде храбар и не смее да потклекнува пред големи проблеми. Тој мора да се справи со проблематичните ситуации со преземање ризик за можните последици. Успешниот директор треба да ужива углед во институцијата со која раководи, како и во локалната заедница.

Доколку ги поседува сите споменати квалитети, и други позитивни карактеристики кои не беа спомнати, таков директор би бил идеална личност.

Со оглед на тоа дека не постои идеална личност која ги поседува сите горенаведени квалитети, неопходно е директорот на училиштето да ги поседува повеќето од овие квалитети за да биде успешен директор.

3.1.2 Компетенции на директор

Промените и трансформациите во општествената заедница, како цел на цивилизацискиот развој, бараат менаџери кои имаат способност да управуваат со тие промени со знаење, способности и лични сили и да дејствуваат како главни чинители на промените во процесот на раководење и управување на ниво на образовна институција. Раководителот на образовна институција, како носител на одлуки, мора да поседува професионално знаење од интердисциплинарна природа и менаџерски вештини поврзани со управувањето со човечките и интелектуалните ресурси.

Една од основните задачи на училишниот директор е развојот на воспитно-образовната институција која мора да обезбеди квалитетен образовен процес. Компетентност претставува способност на една личност да ги поврзе знаењата, вештините, односот и професионалниот идентитет, релевантни за специфична професионална ситуација со лични карактеристики и да се спроведе тоа на интегриран начин.

Успешниот менаџер на образовна институција треба да биде компетентно лице кое мора да има соодветни знаења и вештини. Тој мора да ги има надлежностите кои можеме да ги дефинираме како: инструментални, меѓучовечки и системски компетенции.

Компетенциите кои имаат инструментална функција вклучуваат:

- ***когнитивни способности***, способности за разбирање и манипулирање со идеи и мисли;
- ***методолошки способности*** за комуникација со околината (организирање на времето и стратегии за учење, одлучување или решавање проблеми);

- ***технолошки способности*** (употреба на технолошки средства, компјутери и апликации, вештини за управување со информации);
- ***јазични вештини*** како што се писмена и усна комуникација и познавање на странски јазик.

Интерперсоналните компетенции претставуваат индивидуални способности кои вклучуваат уметност на изразување на чувствата, критиката, самокритичноста, социјалните вештини, како на пример, интерперсонални вештини, тимска работа или изразување на социјално и етичка посветеност. Овие компетенции овозможуваат процеси на социјална интеракција и соработка.

Системските компетенции се рефлектираат преку комбинација од разбирање, сензибилност и знаење, со помош на кои менаџерот може да ја согледа врската помеѓу одделните делови и на кој начин тие формираат една целина.

Многу истражувачи во своите истражувања ја потврдуваат неопходноста од трансформација и унапредување на лидерството, кое мора постојано да се надградува и со тоа да се подобруваат директорските компетенции со цел да се обезбеди потребната менторска поддршка на наставниот кадар. Неопходноста од трансформација е особено нагласена од Литвуд и Фулан во нивниот труд кој се занимава со реструктуирање на училиштата.[2]

Како што развојот во општеството условува промени во образовниот систем, така и работата на директорот во едно основно училиште како организација, покрај педагошките компетенции, бара и способност за организација и познавање на спецификите на училишната работа. Директорот со своите активности, во соработка со колективот, го гради рејтингот на училиштето во околината. Како што училиштето постојано се менува според барањата на општествените потреби, така и позицијата директор на училиштето бара лице кое има одредени надлежности.

<u>Директорот на основното училиште мора:</u>

- добро да ја владее својата професија, наставниот предмет;
- да го познава процесот на управување со училиштата;

---

[2] Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership.* Toronto, Thousand Oaks, CA : Ontario Principal's Counci Corwin Press.

- да биде позитивен пример во работата и однесувањето;
- да биде визионер;
- да го подобрува образовниот процес;
- соодветно да ја планира и организира работата на училиштето;
- да биде јасен и прецизен кога дава задачи;
- да придонесува за зголемување на угледот и градење на позитивна слика за училиштето;
- да ги мотивира вработените да прифатат промени;
- да ги почитува и штити своите соработници;
- да биде подготвен да преземе одговорност за работните грешки;
- да знае повеќе од другите за да го почитуваат неговиот авторитет;
- да биде подготвен да го пренесе знаењето на другите;
- да биде подготвен да слуша и да ги почитува мислењата на другите;
- да биде подготвен храбро и безбедно да донесува одлуки зад кои ќе стои;
- да биде доследен во неговото однесување;
- да знае да ја пофали и награди добрата работа;
- да ги санкционира негативните појави во работата и однесувањето на вработените;
- да поттикне натпреварувачка, но и пријателска атмосфера во тимот;
- да се грижи за интересите, проблемите и потребите на вработените;
- да спречува и разрешува конфликти меѓу вработените;
- да изгради однос заснован на заемна доверба со соработниците, но без прекумерно зближување кое би ја нарушило хиерархијата на односите во институцијата;
- да работи во интерес на учениците;
- да биде смирен и трпелив;
- да биде весела и позитивна личност;
- да биде иновативен и амбициозен;
- постојано да се надоградува и
- да ги охрабрува своите соработници за постојано усовршување.

Стандардите за компетентност на директорот ги одредуваат критериумите што обезбедуваат успех раководење, организирање, водење, извршување и

контролирање на работата во воспитно-образовните институции. Стандардите за компетентност детално ги опишуваат клучните активности за кои директорот мора да биде квалификуван за успешно да раководи со институцијата и да обезбеди постигнување на своите цели за да биде вистински човек на вистинското место.

3.1.3 Моделите на лидерство во образованието

Бројни автори се обиделе да ги систематизираат моделите на лидерство. Резултатот од нивното истражување е типологијата на модели на лидерство (со соодветни модели на управување).

Во практиката се разликуваа три модели на лидерство: менаџерски, инструкциски и трансформациски. Не само што се појасно препознатливи во пракса - тие три модели се појавиле во пракса со текот на времето, како три фази од развојот на образовниот менаџмент и лидерство.[3]

Фазата на менаџерско лидерство е карактеристична за периодот од 60-тите и 70-тите години на 20 век и воспоставување на системот за управување со образованието. По фазата на менаџерско лидерство, во 80-тите години следи фазата на инструктивно лидерство, за да во 90-тите годините на минатиот век заживее фазата на трансформациско лидерство.

Менаџерското лидерство е поврзано со формалниот образовен модел на управување. Карактеристика на овој модел на лидерство е фокусирањето на директорот на извршување на функции и задачи. Овде се поаѓа од претпоставката дека успехот во извршувањето на функциите и задачите придонесува за ефикасноста на работата на вработените.

Исто така, се смета дека однесувањето на вработените е рационално, и дека влијанието доаѓа од формалните позиции во хиерархијата на структурата на институцијата. Тоа е погодно за спроведување на одлуки кои доаѓаат од околината, а тоа најчесто го нарекуваат „менаџеризам“ и „техницизам“. Во денешниот модерен свет овој тип на лидерство помалку се користи, но се смета дека некои од неговите

[3] Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* .

техники придонесуваат за успехот на директорите/лидерите. Нагласениот формализам и техницизам е токму она што му пречи на овој модел.

Инструкциското водење се разликува од другите модели по тоа што е повеќе фокусирано на инструкции за процесот, наместо на самиот процес на лидерство. Како што се учењето и наставата основна дејност во образовните институции, инструкциско водење е директно во функција на подигање на нивото на квалитетот на овој процес, главно преку стручно оспособување на наставниците. Како негативна страна на овој стил на лидерство е сомнителната квалификација на директорот, голема насоченост кон наставата и занемарување на другите области од функционирањето на организацијата.

Бидејќи визијата е опишана како општоприфатена слика на заедничка желба за изгледот на иднината, нејзиното обликување и реализација се заснова на прифаќање и посветеност на вработените. Затоа, директорот мора да постигне високо ниво на посветеност на наставниците и одлична соработка, за да можат неговите мотиви, мотивите на вработените, како и нивното однесување да бидат единствени.

Негативна страна на моделот на трансформациското лидерство е можноста за манипулирање со вработените од страна на директорите откако ќе ги придобие.

Бидејќи споменатите модели често поединечно не ги задоволуваат потребите во пракса, во некои ситуации повеќето од нив се користат истовремено.

Според мислењето на Буш, застапеноста на одредени модели во образовните институции зависи од нивната големина, организацискатa структура, времето кое може да му се посвети на менаџментот, како и можностите за добивање ресурси и опкружувањето.[4]

Кој модел на лидерство ќе биде доминантен во образовните институции, ќе зависи од повеќе фактори. Големината на училиштето, на пример, значително влијае на застапеноста на одреден модел на лидерство. Партиципативното управување е

[4] Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice . *South African Journal of Education , 27(3)*, 391–406.

модел кој секако е посоодветен за помалите образовни институции, додека менаџерскиот и трансакцискиот менаџмент најмногу се применуваат во поголемите образовни институции. Трансформацискиот модел, пак, може подеднакво успешно да се примени и кај помалите и кај поголемите образовните институции. Организацискаата структура е исто така фактор кој влијае за развој на моделите на управување и лидерство.

Постоење на совети, одбори и различните групи и нивните аспирации да влијаат на одлучувањето, формираат структура во која се применливи трансакцискиот и инструкцискиот модел на лидерство. Кога станува збор за времето што може да му се посвети на образовниот менаџмент, може да се заклучи дека поради преоптовареност на наставниците со наставата и неможноста за учество во процесот на одлучување, доминантен модел е менаџерското лидерство.

Способноста да се добијат ресурси е исто така важна за спроведување на одреден модел на лидерство, како што се човечки, физички и финансиски средства. Во редовни услови се врши распределба на споменатите ресурси по договор; сепак, во услови на намалување на ресурсите, кога тоа неминовно, се случува судир на интереси, во образовните институции се применува политичкиот модел на образовниот менаџмент и моделот на трансакциско лидерство.

И најпосле, опкружувањето се јавува како фактор кој влијае на образовниот менаџмент во училиштата, особено во услови на децентрализација на образованието и добивање на автономија во одлучувањето што, пред сè, се однесува на наставните програми. На образовните институции им се даваат поголеми овластувања за полесно да одговорат на барања на средината. Во услови на стабилен развој на животната средина, училиштата најмногу применуваат модели на колегијален менаџмент, т.е. трансформациско и партиципативно лидерство.

Но, во услови на промени на програми, евалуација и слично, образовните институции почнуваат да применуваат модели на трансакциско и ситуационо лидерство. Бидејќи образовните институции по својата природа се многу сложени, затоа и лидерството не може да се сведе на примена на само еден модел на образовен менаџмент, бидејќи и самата практика покажува дека истовремено се практикуваат различни модели на лидерство. Свеста за ова ги насочува теоретичарите да бараат

модели кои би ги усогласиле воочените противречности и целосно би ја сфатил сложената реалност на образовните институции. Така се создадени интегративни модели на образовниот менаџмент, кои вклучуваат двосмислени, политички, колегијални и формални модели.

Но, само благодарение на фактот дека постојат различни модели кои поради своите специфики се посоодветни во некои ситуации отколку во други, е добар почеток за поефикасно дејствување.

3.1.4 Улогата на директорите во градењето партнерства

Градењето партнерство помеѓу семејството и училиштето е многу сложен процес и бара силно и ефективно лидерство.

Во научната и стручната јавност[5] преовладува ставот дека во развојот на соработката меѓу семејствата и училиштето, улогата на училиштето е од витална важност и дека училиштето треба да промовира активности кои ги подобруваат односите меѓу сите корисници. За да се постигне ова, потребно е:

- Прашањето за соработка со родителите да стане дел од програмата;
- Директорите на училиштата треба да имаат водечка улога во градењето на топло добредојде за родителите (да овозможат родителите да се чувствуваат добредојдени и поканети на училиште);
- Да се развие свеста кај училишниот кадар преку стручно усовршување на наставниците во вредностите на соработката.[6]

Наведеното ја покажува клучната улога на директорот на училиштето во развивањето на условите поврзани со партнерството на семејството и училиштето. Директорот ја извршува оваа улога преку:

- Идентификување на потребите кои се јавуваат на ниво на целиот систем;
- Создавање клима која преовладува во училиштето (општи односи во училиштето, подобрување на односите со родителите);

[5] VanBalkam, V. D. (2006). Stručno usavršavanje: iskustva edukatora za edukatore. Bo V. D. Mijatović (Ур.), *Uvod u unapređenje nastave i učenja kroz stručno usavršavanje.*

[6] Polovina, N. (2008). *Doprinos škole građenju partnerstva sa roditeljima.* Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja.

– Мотивација на вработените за континуирана професионална обука [7]

Многу е важна и самоевалуацијата, и треба да се земат предвид надлежностите на директорот во ова област и подобрување на нивото на неговото педагошко-психолошко знаење, што е од значење за семејната и училишна соработка. Овој пристап подразбира потреба од негово трајно стручно усовршување, особено што меѓу директорите има и такви кои во текот на почетното образование немале можност да се стекнат со такво знаење.[8]

Дистрибутивното лидерство најдобро го опишува ефикасниот модел на градење партнерства меѓу семејствата и училиштата. Дистрибутивното лидерство ја нагласува важноста за учество на повеќе учесници кои се вклучени во училишните активности, како и раководење по сопствена иницијатива, а не со делегирање задачи од поединци на формални позиции. Односот меѓу лидерите и другите меѓусебно е зависен и во тој однос се истакнуваат заедничките компетенции и стручност на различни учесници, кои заеднички придонесуваат за постигнување на целта во училиштето.

Директорот, т.е. лидерот е одговорен за да функционира партнерството со семејствата и да се создадат услови за тоа партнерство да биде успешно. Многу е важно комуникација со семејствата да биде континуирана и активна. Важно е да се понудат различни стратегии за поддршка на семејствата за воспитувањето на децата. За директорот е корисно да организира различни работилници, дискусии, состаноци во различни области, во зависност од специфични потреби и приоритети. Важно е семејствата да ги разберат и да ги знаат училишните цели, наставна програма и проектираните општествени цели на училиштето. Од друга страна, во училиштата треба да има разбирање за семејните и родителските приоритети, како и приоритетите на заедницата. Исто така, треба да се развијат вештини, како што се: комуникација, соработка и управување со конфликти. За сето ова одговорен е директорот.

---

[7] VanBalkam, V. D. (2006). Stručno usavršavanje: iskustva edukatora za edukatore. Bo V. D. Mijatović (Ур.), *Uvod u unapređenje nastave i učenja kroz stručno usavršavanje.*

[8] Zuković, S. (2013). *Partnerstvo porodice, škole i zajednice – teorijski i praktični aspekti.* Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.

Родителите играат значајна улога во процесот на донесување одлуки во училиштето. Потребно е директорот да обезбеди соодветна обука. Инклузивниот пристап при донесување на училишните одлуки и вклученоста на родителите создаваат чувство на споделена одговорност меѓу родителите, наставниците, училишните раководители и членовите на заедницата.

Заедничка (заедничка) одговорност на семејството и училиштето:

- Обезбедува почитување на родителските вредности и интереси;
- Училиштето станува одговорно кон својата заедница.

Заедницата, од друга страна, обезбедува услуги кои можат да го поддржат и зајакнат училиштето, учениците и нивните семејства. Училиштата, семејствата и учениците можат да ѝ помогнат на заедницата за возврат. Училиштата сè повеќе соработуваат со локалната заедница, високото образование, фондациите, институции, центри, организации итн. Алката за поврзување треба да биде директорот на училиштето. Директор го поттикнува родителското учество на сите ученици и сите родителски придонеси се драгоцени.

3.2 Наставен кадар

Наставникот има клучна улога во воспитно-образовниот процес на учениците. Неговата улога вклучува подготовка и одржување на часови, оценување на напредокот на учениците, водење евиденција на учениците и нивниот напредок, соработка со родителите и другите стручни лица во училиштето.

Наставникот во основно училиште има задача да ја приспособи наставата на различните стилови на учење на учениците, што може да вклучува креативна примена на различни наставни методи и педагошки техники. Тој исто така, треба да биде способен да создаде позитивна средина за учење и да работи на развивање на вештините и способностите на учениците, коишто ќе им помогнат да станат независни и успешни ученици.

Наставникот треба да биде стручен во својата област на работа, да има добри комуникациски вештини и да биде отворен за соработка со учениците, родителите и другите наставници во училиштето. Тој, исто така, има одговорност за

развивање евалуации, проценка на учениците и следење на нивниот напредок во учењето. Тој треба да биде способен да ги приспособи своите методи на работа во наставата и оценувањето за да одговараат на потребите на учениците.

Дополнително, наставникот во основното училиште треба да се посвети на усовршување и доусовршување на своите вештини и знаења. Треба да ги следи новите трендови и иновации во областа на образованието и да работи на подобрување на својата практика за да обезбеди квалитетен образовен процес за учениците.

Професијата наставник во основно образование е една од најважните професии во светот. Наставниците своето знаење го пренесуваат на учениците, ги подготвуваат за нивно понатамошно образование и се главните придонесувачи за добро образование. Тие претставуваат еден од столбовите на општеството, носејќи го товарот и одговорноста за образување и со тоа претставуваат главен извор на знаења и позитивни вредности за учениците.

3.2.1 Работатни задачи и компетенции на наставниците

Работата на наставниците во основно училиште е многу комплексна и динамична. Од наставниците се очекува да имаат голема улога во донесувањето на клучните одлуки кои влијаат врз ефикасноста и ефективноста на работата на основното училиште. Покрај спроведувањето и реализацијата на курикулумот, наставниците имаат голема улога во донесувањето на одлуки за успешно функционирање на образовната институција. Имено, ваквите одлуки се однесуваат на ниво на паралелка, актив, одделенски и наставнички совети, и тоа:

- Раководителот на паралелката ја остварува програмата за часот на одделенската заедница, ги анализира воспитните и наставните резултати на одделението, се грижи за решавање на воспитните и наставните проблеми на поедини ученици, соработува со родителите и стручните соработници на училиштето, предлага и одлучува за воспитните мерки и врши други работи утврдени со статутот на училиштето.[9]
- Стручните активи, кои ги сочинуваат наставниците кои предаваат ист

[9] (2019). *Zakon za osnovno obrazovanie.* Službeni vesnik na Republika Makedonija: clen.126

предмет или подрачје, ги усогласуваат критериумите за планирање на наставата и оценување на постигањата на учениците, даваат предлози за подобрување на воспитно-образовната работа, расправаат за забелешки на родителите и учениците. [10]

- Советите на одделенските и предметните наставници ги разгледуваат годишните програми за работа и планирањето на наставата, воспитно-образовните проблеми во одделенијата, подготвуваат програма за работа со талентираните ученици и за учениците кои потешко напредуваат, предлагаат и одлучуваат за воспитните мерки.
- [11]Наставничкиот совет на основното училиште го сочинуваат одделенските и предметните наставници и стручните соработници на училиштето.

Наставничкиот совет на основното училиште дава мислење по предлог програма за работа и го следи нејзиното извршување, го разгледува и утврдува успехот на учениците и работата на другите стручни органи, го одобрува напредокот на учениците и донесува одлуки по приговори за утврдени оценки, го разгледува извештајот од реализацијата на годишната програма за работа од самоевалуацијата, од извршената интегрална евалуација и прелага соодветни мерки, расправа и одлучува за стручни прашања поврзани со воспитно-образовната работа, дава мислење за годишниот финансиски план на училиштето, избира претставници во училишниот одбор, дава мислење за планирањето, реализацијата и вреднувањето на постигањата во наставата и учењето.[12]

Во претходните децении наставниците го претставувале најобразованиот слој на општеството и како такви уживале голема репутација и почит. Во денешно време бројот на високообразовани лица се зголемува и лесно се достапни повеќе извори на информации и затоа е дојдено до намалување на угледот на наставниците како важен извор на знаење. За да наставниците одржуваат професионален авторитет, углед, почит и за да бидат максимално успешни во извршувањето на своите работни задачи поврзани со воспитно-образовниот процес, потребно е постојано професионално да

[10] (2019). *Zakon za osnovno obrazovanie.* Službeni vesnik na Republika Makedonija: clen.125
[11] (2019). *Zakon za osnovno obrazovanie.* Službeni vesnik na Republika Makedonija: clen.123-124
[12] (2019). *Zakon za osnovno obrazovanie.* Službeni vesnik na Republika Makedonija: clen.122

се усовршуваат, да ги усовршуваат вештините за настава и да ги пренесуваат потребните знаења на учениците.

Изборот на наставниот кадар е многу важна ставка во процесот на управување со училиштето. Персоналот, или изборот на работници, е процес на поставување на најдобрите кандидати на соодветните работни места, а сè заради исполнување на планираните цели на училиштето и неговиот напредок.

Кадровската екипираност како сложен процес, за кој е задолжен директорот или раководителот на училиштето, опфаќа неколку фази.

- Првата фаза е утврдување на потребата од наставен кадар. Во оваа фаза се одредува колку луѓе и од кои области на образование се потребни за да се реализираат плановите и целите на училиштето. Потребата од наставен кадар се јавува доколку се зголеми бројот на паралелки во училиштето, доколку се промени образовниот систем, доколку се воведат нови предмети во училиштето, доколку постоечкиот персонал се унапредува, се префрла на други работни места, се пензионира или се откажува од своите работни места. Кога ќе се утврди потреба од работно место, директорот, согласно закон, објавува конкурс.
- Следната фаза е наоѓање кадар, што значи привлекување што е можно повеќе кандидати, чии карактеристики би ги задоволувале условите на испразнетото место. Притоа е многу важно да се информираат што повеќе луѓе за потребата од наставен кадар и со тоа да се привлечат што е можно повеќе кандидати.
- Изборот на наставниот кадар е многу важна фаза бидејќи квалитетот на наставата е поврзан со изборот на наставниот кадар. До квалитетен наставен кадар се доаѓа со помош на селекција.
- Селекција е фаза во процесот на запослување и претставува користење на одредени методи и техники за избор на кандидати кои најмногу одговараат на работното место.
- Методот на интервју е општоприфатен метод кој вклучува разговор со кандидатите и увид во нивната работна биографија.
- Приемот, односно вработување на наставен кадар се врши во согласност со законските прописи. Динамиката на современото општество бара од

наставниците да бидат отворени за промени што тоа општеството ги носи со себе, според нови начини и методи на работа и според нови научни знаења. Професионализацијата на наставниот кадар подразбира и развој на компетенциите на наставниците и политика на континуиран професионален развој. Во современи услови учениците и наставниците треба да дизајнираат, планираат и реализираат процеси и резултати на учење. Наставник со знаење, искуство и мотивација треба да дизајнира и планира часови, така што учениците ќе доживеат успех, ќе го прошират и збогатат своите искуства, ќе стекнат самодоверба и желба да продолжат со истражување и учење. Креативниот наставник треба да бара нови вештини, идеи, експерименти, проекти. Наставниците ги менуваат условите, ги анализираат и создаваат нови, а со тоа овозможуваат развивање на креативност на учениците. Наставниците ги следат реакциите на учениците, ги прилагодуваат часовите на нивните реакции, ја будат нивната имагинација и овозможуваат слобода во начинот на изразување. Наставниците можат да поттикнуваат оригиналност на идеите, самодоверба, но и да укажат на решавање на проблеми на поинаков начин, поттикнуваат интерес, охрабруваат, поттикнуваат самостојна работа во насока на откривање и стекнување знаења и креативни идеи. Во образованието и воспитанието, како и за училишниот систем е неопходно постојано професионално усовршување на наставниците како главни носители наставниот процес.

Компетентноста на наставникот е збир на знаења, вештини и способности што мора да ги поседува наставникот и да ги подобрува за да се остварат целите на воспитно-образовниот процес. Професионалното усовршување на наставниците е дел од нивниот професионален развој и тие можат да го направат тоа организирани од директорот, стручните соработници или наставниците.

Тоа во нашиот училишен систем е обврска за стручно оспособување на наставниците уредена со закон. Нови знаења и вештини наставниците стекнуваат со посетување на акредитирани програми за професионален развој. Преку професионалниот развој наставникот се усовршува, развива нови знаења и вештини, стекнува нови способности, а со тоа ја подобрува

неговата работна практика. Со реформи во образовниот систем се јавува потреба од висококвалитетен наставен кадар, од кој воопшто зависи и квалитетот на образовниот систем. Стекнувањето на нови знаења и постојана работа на професионалниот развој на наставниците им овозможува напредување, остварување на целите на воспитно-образовната работа и зголемување на квалитетот на наставата.

Посветеноста на работата и компетентноста на вработените се рефлектираат во степенот на посветеност на извршување на задачите и поседување на потребните знаења и вештини за вршење на работата.

Образовниот систем во Република Северна Македонија бара наставниот кадар да има соодветни компетенции во области кои се клучни за постигнување на целите на образовниот процес за сите предмети што се изучуваат во основното училиште. Според Правилникот за основните професионални компетенции на наставниците, основните професионални компетенции опфаќаат професионални вредности, професионални знаења и разбирања, како и професионални способности и вештини во следните подрачја:

1. Знаења за наставниот предмет и за воспитно-образовниот систем;
2. Учење и поучување;
3. Создавање на стимулативна средина за учење;
4. Социјална и образовна инклузија;
5. Комуникација и соработка со семејството и заедницата;
6. Професионален развој и професионална соработка.

– Компетенциите на наставникот треба да се утврдат во согласност со развојот на науката, технологијата, како и во согласност со промените во општеството.
– Компетенциите треба да се идентификуваат на глобално ниво, бидејќи постојат разлики во профили на наставници.

Во традиционалната настава, интеракцијата помеѓу наставникот и ученикот била сведена на минимум, додека денес целта е наставата да биде што поинтерактивна. Исто така, во традиционално училиште наставникот бил одговорен само за работата и постигањата на учениците во рамките на наставниот предмет.

Еден од најважните фактори од кој зависат резултатите од воспитно-образовната работа во училиштето е наставникот. Како еден од изворите на знаење за учениците, неопходно е наставниците да имаат широко познавање, култура и педагошки вештини. Сепак, работата со децата, родителите и училишната средина е постојан „контакт во живо“, за кој понекогаш различните социјални вештини се поважни од педагошките способности за пренос на знаење, за што наставниците се претежно подготвени.

Улогата на наставниците во образовниот процес е регулирана со прописи и правила со кои се одредени задачите на наставникот. Се бара зголемен број различни улоги од наставниците, и тоа не само да пренесуваат знаење и да предаваат од различни предметни дисциплини. На нив останува секојдневно да се усовршуваат, но не само во рамките на предметот кој го предаваат, туку во сите актуелни промени кои се случуваат во светот (Лунгулов, 2009). Во воспитно-образовниот процес наставникот е партнер во (асертивна) комуникација со учениците, се однесува демократски, слуша активно, отворен е, флексибилен, покажува трпение, емпатија, љубопитност и смисла за хумор, одговара на нивните прашања и е мотивиран да прифати и разбере различни перцепции за реалноста.

Едноставна класификација на улогите на наставникот е разликување на образовните и воспитни улоги. Целта што се постигнува преку воспитно-образовната улога е учениците да стекнат одредени знаења, вештини, ставови, вредности и навики.

Целта што наставникот ја постигнува преку воспитно-образовната улога е поврзана со општиот развој на личноста на ученикот, моралното образование на ученикот и подразбира дека тој треба да биде советник, ментор, пренесувач на општествени и културни вредности (Ѓорѓевиќ, 2008), да поттикнува иницијативи и кооперативни форми на работа, да им помага на учениците да стекнат самодоверба и да развива позитивна социјална клима.

Исто така, во мултикултурна земја, како што е Република Северна Македонија, улогата на наставниците е значајна. Наставникот треба да биде оспособен да работи во повеќејазични паралелки, да негува толеранција кај сите ученици и да им овозможи интеракција со различни културни малцинства и да ги

оспособи учениците да ги почитуваат нивните обичаи (Крагуљ и Јукиќ, 2010). Наставникот треба да знае да организира настава така што учениците од различно културно потекло ќе покажат интерес за размена на искуства. Во исто време, наставникот треба да се однесува флексибилно во комуникацијата со своите ученици, а тоа е една од карактеристиките на неговата интеркултурна компетентност.

Работата на наставникот бара голема посветеност и одговорност. Наставата и образованието на децата првенствено вклучува интелектуален и когнитивен ангажман, но не треба да се омаловажува емоционалната работа што наставниците секој ден ја вложуваат во работата со учениците. Од нив се очекува секој ден да функционираат на најдобар можен начин во училницата и да манифестираат одредени модели на однесување кои се очекуваат од нив. Во својата работа наставниците доживуваат и многу афективни притисоци, но тие секогаш треба да покажуваат ведро и оптимистичко расположение, без право на изразување негативни чувства. Условите во кои работат наставниците и нивната емоционална вклученост може значително да влијае на нивното ментално и физичко здравје. Резултатите од едно истражување кое се занимавало со задоволството од работата и менталното здравје на наставниците, покажало дека наставниците кои се задоволни од својата работа пројавуваат позитивно ментално здравје.

СОРАБОТКА ПОМЕЃУ СЕМЕЈСТВОТО И УЧИЛИШТЕТО

3.3 Семејството и родители

Семејството е променлива општествена заедница која го носи товарот на нашата реалност, но таа останува заедница поврзана со љубов, заемна грижа и помош. Таа била и ќе биде во иднина незаменлив животен и образовен фактор. Семејството е природна, универзална и единствена појава која постои во непроменлива форма од постоењето на човештвото. [13]

[13] Zuković, S. (2013). *Partnerstvo porodice, škole i zajednice – teorijski i praktični aspekti.* Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.

Семејството е примарен фактор во кој секој поединец ги учи вештините што му помагаат адекватно да функционира во предучилишната установа или во основното училиште.

Покрај училиштето, врсниците, заедницата, семејството се средина која може да биде многу стимулативна, но и ризична за развојот на детето, бидејќи проблемите во однесувањето на децата и младите често се поврзуваат со неадекватното функционирање на семејството како целина. [14]

Семејството е заедница на родители и деца, што значи дека родителите се составен дел на секое семејство и тие се еден вид врска помеѓу детето и општеството. Родителите влијаат на развојот на детето и го запознаваат со животот. Целите на родителството се: нормален раст и развој на детето, физичко здравје, развој на културни вредности и морал, однесување, интелект и лично задоволство, со што тие влијаат на социјалниот, интелектуалниот и емоционалниот развој на детето. Родителот треба да го сака своето дете, да му посвети многу време и да направи детето да се чувствува добро и посакувано. Улогата на родителите е определена пред сè со Конвенцијата за правата на детето, каде што се вели дека секое дете има право да живее со своите родители.

Постојат различни типови на родители (ривали, блиски еден до друг, оддалечени еден од друг, непосредни, посредни, праведни, неправедни, нестабилни, стабилни, поврзани, одвоени итн.).

3.4 Соработка помеѓу родителите и наставниците

Соработката меѓу родителите и наставниците е од суштинско значење за успешен образовен процес на учениците. Кога родителите и наставниците работат заедно, тие можат подобро да ги поддржуваат учениците, да го развијат нивниот потенцијал и да ги подобрат нивните академски достигнувања.

Важно е родителите и наставниците да бидат отворени и достапни еден за друг и да воспоставуваат редовна комуникација и размена на информации за

[14] Zuković, S. (2013). *Partnerstvo porodice, škole i zajednice – teorijski i praktični aspekti.* Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.

учениците. Родителите можат да ги споделат своите грижи и очекувања за своето дете, додека наставниците можат да дадат повратни информации за напредокот на учениците, да предложат начини за подобрување и да споделат планови за наставниот процес.

Исто така, важно е родителите да се вклучат во училишниот живот и активно да учествуваат во различни активности, како што се родителски средби или помагање во организирање училишни настани. На овој начин родителите можат подобро да ја разберат работата на училиштето и наставниците, а наставниците подобро да ги разберат потребите и интересите на учениците и нивните родители.

Соработката родител - наставник може да помогне и во решавањето на проблемите што може да се појават во текот на учебната година, како што се проблемите со однесувањето на учениците или училишните достигнувања. Во такви ситуации, родителите и наставниците треба да работат заедно за да го идентификуваат проблемот, да развијат план за подобрување и да го следат напредокот на учениците. Важно е родителите и наставниците да разберат дека се партнери во образованието на учениците. Заедничката работа во корист на учениците може да донесе многу придобивки, вклучително и подобрена доверба кај учениците, зголемена мотивација и подобар училишен успех.

3.5 Соработка помеѓу родителите и директорот на училиштето

Соработката помеѓу родителите и директорите на училиштата е важна за да се создаде позитивна училишна заедница која ќе го поддржи успешното образование на учениците. Директорот на училиштето има важна улога да овозможи родителите да се чувствуваат вклучени во животот на училиштето и да имаат доверба во училишната администрација.

Важно е директорот на училиштето да биде достапен за родителите и редовно да комуницира со нив. Ова може да вклучува состаноци со родители, електронска пошта и други форми на комуникација. Директорот на училиштето треба да биде подготвен да ги сослуша родителите, да ги разбере нивните грижи и очекувања и да преземе мерки за подобрување на училишната заедница.

Исто така, важно е директорот на училиштето активно да ги вклучи родителите во животот на училиштето. Ова може да вклучува организирање настани за родители, како што се: состаноци на родители и наставници, вклучување на родители во училиштето и други активности кои ќе им помогнат на родителите подобро да го разберат училиштето и неговата работа.

Кога ќе се појават проблеми во училиштето, директорот на училиштето треба да биде отворен за разговор со родителите и да помогне да се реши проблемот. Ова може да вклучува дискусија за проблемите во однесувањето или училишни постигнувања на ученикот и развивање планови за подобрување на ситуацијата. Директорот на училиштето, исто така, може да работи со родителите за да се развијат планови за подобрување на училишната заедница, како што е развивање политика против насилство во училиштето или планови за подобрување на квалитетот на наставата.

Соработката помеѓу родителите и директорите на училиштата треба да се заснова на доверба, почит и отворена комуникација. Кога родителите се чувствуваат вклучени во животот на училиштето и кога имаат доверба во училишната администрација, тоа може да им обезбеди на учениците подобра поддршка и да создаде позитивна средина за учење, раст и развој.

3.6 Соработка помеѓу семејството и училиштето

Современото дете поминува многу време на училиште, што го става училиштето во особено одговорна позиција. Тој факт е доволен за соработката на родителите и наставниците да заземе важно место во целокупниот живот на младите луѓе и нивните родители. Соработката помеѓу родителите и училиштето е регулирана со закон, па се очекува училиштето и наставниците да имаат разновидна и суштинска соработка со родителите на учениците. Соработката се одвива во различни форми, како што се: редовни родителски средби, „ден на отворени врати“, средби со помали групи родители, советување на родители според проблемите на нивните деца итн. Родителите учествуваат во работата на училиштето преку одделенски совети на родители, училишен совет, разни комисии и одбори...

Училиштето организира и предавања и работилници за родители. Успешната соработка помеѓу родителите и училиштето е попречена од различни фактори, како што се: сиромаштијата и недостигот на средства и опрема на многу училишта, училиштето веќе го нема она место што некогаш го имало, веќе не е единствен извор на знаење. Можности за поцелосна и поефикасна соработка помеѓу родителите и училиштата не е искористена во целост. Како пречка се јавува затвореност на училиштето и неподготвеноста на наставниците кон забелешките и предлозите на родителите, поради што родителите најчесто се воздржуваат од искажување на нивните мислења. Соработката меѓу училиштето и родителите не е доволна сама по себе, потребно е да се вклучи и поширокатa локална заедница.

За успешна соработка помеѓу семејството и училиштето, неопходно е да се има емпатија, социјална перцепција, емоционални ставови (сака и не сака), меѓусебна доверба, отсуство на конфликти меѓу родителите и наставниците и друго. Сето ова е неопходно за успешна соработка и создадавање поволни услови за развој на личноста и постигнување успех на детето. Од родителите се очекува да бидат заинтересирани за соработка со училиштето, да ја почитуваат личноста на наставникот, а пред сè, да се почитуваат себеси и своето дете.

Училиштето како воспитно-образовна институција треба да им овозможи на родителите да се запознаат со целите и задачите на образовната институција и начините на нивна реализација. Притоа училиштето треба да го почитува секој родител кој е вклучен во таа соработка.

3.6.1 Историски осврт на соработката помеѓу семејството и училиштето

Родителите се најважните соработници на училиштето и поддршка за успешното образование на учениците. Учеството на родителите во училишниот живот, активностите и одлучувањето во училиштето е еден од клучните фактори за постигнување заеднички цели и координирана практика. Тие се карактеризираат со долговечност, постојаност, силен интензитет, одговорност, а кај семејството особено емотивност и лична мотивација. Родителите со помош на хумани методи му помагаат на детето да стане сочувствително, грижливо и одговорно човечко суштество. Многу е важно родителите да научат да разговараат со децата на начин кој нема да доведе до губење на вербата во сопствената вредност и способностите.

Тие се две институции кои се заеднички заинтересирани за развојот и напредокот на ученикот. Во непосредната работа со родителите доминира советодавната работа, а во индиректната работа сите оние активности во кои учествуваат други (наставници, училишната администрација, одделенски раководители, ученички групи и организации) и влијание врз однесувањето и вклученоста на родителите и семејството во образованието.

Прашањето за соработка помеѓу семејството и училиштето е актуелно уште од античко време, но добива ново значење во контекстот на современото општество. Семејството, како примарен агенс на социјализацијата и училиштата, како важна општествена институција и алка за пренесување на културата и образованието, долго време е предмет на научен интерес. Односот меѓу семејството и училиштето се менувал со текот на времето, од негирање на капацитетот на семејството да придонесе за образованието на децата, до признавањето на семејството како рамноправен партнер на училиштето.

Така, воведувањето на јавни (државни) училишта во текот на 17 и 18 век во Европа и Северна Америка имало за цел да го компензира недоволното и несоодветно образовно влијание на семејството.[15] Потоа, почнува да се обрнува внимание на овие прашања за кои семејството не било компетентно и кои не можело да ги постигне во процесот на образование.

Првите обиди за вклучување на родителите во училишниот живот се случиле во Англија на крајот на 19 век, со формирање на приватни здруженија на родители и наставници, социјални здруженија, клубови на родители и слично. Сепак, тоа не значело вклучување на родителите кои ќе имаат можност да го кажат своето мислење кое ќе се земе предвид при донесување одлуки важни за учениците, туку родителите биле перципирани како ученици кои треба да се научат како да ги воспитуваат децата дома.

Во текот на 19 век, семејството и училиштето станале поблиски. Училиштата станале свесни за недостатоците на семејното воспитување и почнале да ги

[15] Džinović, V. P. (2007). Saradnja porodice i škole kao odnos međuzavisnosti - kako roditelji konstruišu probleme. Во В. В (Ур.), *Saradnja škole i porodice.* Institut za pedagoška istraživanja.

преземаат работите во свои раце. Многу автори во тоа време се занимавале со мотивацијата на родителите, како да ги подготват своите деца за училиште.

Најголемите промени се случиле во 60-тите, и во почетокот на 70-тите години на 20 век, кога доаѓа до пресврт на полето на образованието и воспитанието. Училиштата почнуваат да воспоставуваат поблиски односи со семејствата, и стануваат сè покомплементарни и кооперативни. Во седумдесеттите години на 20 век се зборувало за демократско учество на семејството во училиштето. Дотогаш се сметало дека семејството треба да ја поддржува педагошката работа на училиштето и послушно да ги прифаќа советите на стручните лица. [16]

Во тоа време, почнува да се користи терминот семејна вклученост[17], како во Северна Америка, така и во европските земји. Различни програми, насочени кон зголемување на постигањата на училиштето, се присутни и во врска со соработката со семејствата. Целта на овие програми за работа со родители била поддршка и зајакнување на семејствата, активно учество во образованието на нивните деца во многу неповолни социо-економски услови во тоа време. Сето тоа е поткрепено со резултатите од истражувањето за емоционалните потреби на децата, кои укажуваат на важноста на добрите односи меѓу родителите и наставниците за развојот на децата.

Во втората половина на 20 век до денес оваа тема го привлекувала вниманието на многу истражувачи и практичари со цел да укаже на потребата од зајакнување на соработката помеѓу семејството и училиштето и важноста од поголема вклученост на родителите во училишен живот и работа.

Како последица на интересот за оваа тема, се појавуваат различни движења и модели за соработка помеѓу семејството и училиштето, кое се стреми да го промени пристапот на „одвоена одговорност“ кон пристапот на „споделена одговорност“ и кој претставува основа за градење на партнерски однос помеѓу семејството и училиштето. За вклучување на родителите во училишните активности постојат

[16] Teodorović, J. Š. (2020). *Potrebe, problemi i kompetencije direktora škola u Srbiji.* Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja.

[17] Sheridan, S. L. (2001). School and Families: Creating essential Connections for Learning. školi, R. p. (2005). *Škola u zajednici.* Regionalni centar Vijeća škola i roditelja.

насоки поддржани од програмата, но во пракса нивната улога често се сведува на минимум.

Ова се случува поради незаинтересираноста на наставниците, родителите и нивната површна соработка. Поради сложени и променливи односи во современото општество, постои потреба да се воспостави и развива соработка помеѓу семејството и училиштето, односно преку создавање на партнерски однос.

Едната страна не може без помош и вклученост на другата страна соодветно да ја исполни својата воспитно-образовна функција. Предуслови за воспоставување на партнерство се: меѓусебно запознавање, почитување и развивање на комуникацијата, разбирање на заедничките недостатоци во воспитување на деца, врз основа на што се прераспределува одговорноста.

За воспоставување на добра соработка со семејството, потребно е многу време и трпение, како и поврзување со професионалци од различен профил. Многу родители се чувствуваат беспомошни поради недостаток на информации за тоа кој би можел да им помогне кога се во проблематична ситуација. Постојат различни програми за помош на семејствата да го решат проблемот, но тие често се неуспешни поради лоши односи и слаба координација меѓу родителите и училиштето.

3.6.2 Утврдување на соработка помеѓу семејството и училиштето

Соработката подразбира двонасочен проток на информации врз основа на кои се преземаат неопходни активности во семејството или училиштето. Некоја задача може да се заврши самостојно и успешно, но има задачи, како на пример, воспитанието, чиешто извршување бара соработка со други. Воспитанието е условено од многу фактори, па затоа е потребна меѓусебна соработка во процесот на формирање на личноста на децата.

Социјалните фактори кои најмногу придонесуваат за воспитанието и образованието или развојот на училишното дете се училиштето и семејството.

Во научната литература не постои општоприфатено толкување за поимот соработка. Многу автори различно ја дефинираат соработката помеѓу семејството и училиштето.

Соработката меѓу семејството и училиштето е заедничка, единствена активност насочена кон реализација на целите, координиран начин на меѓусебно влијание на конкретни фактори во рамките на секоја локална средина, тргнувајќи од позицијата дека целта на образованието е единствена, и дека задачите се специфичните начини на нивно постигнување по кои се разликуваат факторите кои учествуваат во образовниот процес.

Соработката се заснова на интерперсонален однос, кој претставува микроелемент на воспитно-образовните активности меѓу наставниците и родителите, а основните задачи на соработка се групирани во три целини: педагошко образование и подигање на педагошката култура на родителите, координирање и усогласување на воспитно-образовните активности на семејствата и училиштата и надоместок за дефицитарната воспитно-образовна дејност на семејството.

Со оглед на проблемот на соработката помеѓу училиштето и семејството, се посочуваат три основни димензии на барањата: меѓусебно информирање, едукација на родителите за воспитување и воспитување на дете на одредена возраст во услови на семеен живот, како и доверба на родителите во извршување на задачите на училиштето во кое нивното дете престојува дел од денот со цел да придонесе за двонасочно влијание во областа на образованието и културата.

Матовиќ ги анализира сличностите и разликите помеѓу различните сфаќања за соработката помеѓу семејствата и училиштата и ги издвојува следните проблеми: целта на соработката, односите на родителите и наставниците во процесот на соработка, содржина и форми на соработка. При утврдување на целите на семејната и училишната соработка се поаѓа од разбирањето на семејството и училиштето, според кои образовните фактори подеднакво треба да создадат услови за нормален развој на детето. Авторот го наведува следниот избор и класификација на содржината на соработката: успех на ученикот во учењето, примена на воспитно-дисциплински мерки, работа со проблематични ученици, содржина и организација на слободното време на учениците, професионална ориентација на ученици, грижа за

здравјето на учениците, превенција и надминување на образовните проблеми кај занемарени ученици, педагошко и психолошко образование на родителите, содржина и организација на работата во училиштето, тековни организациски и технички прашања.

Форми на соработка кои се најзастапени во практиката се: родителски состаноци, групни средби, индивидуални разговори, писмено известување на родители, посета на семејството на ученикот, предавања за родители, вклучување на родителите во работата на училиштето.

Семејната соработка со училиштето е континуиран процес, преку кој родителите и претставници на училиштето стекнуваат неопходни искуства за воспоставување и развивање на што е можно поразновидни и целосни форми и содржини со цел учениците да го променат односот кон родителите и наставниците и да дојдат во контакт со други фактори кои влијаат на нивното воспитување.

Соработката помеѓу семејството и основното училиште е специфична бидејќи се одвива на две нивоа:

1) соработка меѓу наставниците и родителите по одделенија во основното училиште, преку директни контакти во услови кога наставникот добро ги познава своите ученици и сака да ги запознае и нивните семејства;

2) соработка на одделенските раководители и предметните наставници со родителите на учениците од повисоките паралелки од основно училиште, што го постигнува одделенскиот раководител кој има улога на посредник во комуникацијата меѓу родителите и предметните наставници и во услови кога помалку ги познава учениците и нивните родители.

3.6.3 Важноста на соработката во семејството и училиштето

Теоријата и практиката потврдуваат дека соработката помеѓу семејството и училиштето е многу важна за успешно да се постигнат образовни цели и задачи. Семејството е примарна група што силно влијае врз развојот на личноста, а училиштето е уште една многу важна институција која се грижи за децата, нивното воспитување, образование и создава услови за оптимален развој на личности и

прогресија како целина. Семејната и училишната соработка е неопходна во сите области на животот и работата на младите и возрасните. Родителите и наставниците се одговорни за целокупниот развој на личноста на ученикот, како и за морално, естетско и работно образование.

Нивна должност е да се договорат како да се модернизираат и овозможат семејството и училиштето на младите да ги задоволат нивните потреби, желби и интереси. Во интерес на родителите и наставникот треба да се има предвид следново: детето да го сака училиштето и начинот на работа во него, со задоволство да оди на училиште, со леснотија да ги исполнува училишните обврски, културно да се однесува на училиште и надвор од него, да бира содржини кои ќе ја збогатат неговата личност. .

Постојат повеќе причини кои ја нагласуваат потребата од воспоставување и развивање соработка помеѓу семејствата и училиштата.

Целта на соработката е да се овозможи координација, усогласување, синхронизација, поврзување на семејните и училишните активности во образовниот процес, обезбедување услови за оптимален развој на детето, а соработката треба да создаде услови за реализација на целта на образованието. Целта директно зависи од разбирањето на односот помеѓу семејството и училиштето во процесот на образование.

Кога ја проучува соработката меѓу семејството и училиштето, Трнавац презентира два основни фактори на образованието, кои се карактеризираат со: одговорност, долговечност, постојаност, интензитет, лична мотивација и емотивност. За соработката да биде поуспешна, потребно е да се анализираат промените во функцијата, структурата на семејството, односите во рамките на семејството, како и односите со децата. Авторот ги споредува разликите помеѓу традиционалните и модерни содржини на соработка. Традиционални содржини се: оценки, отсуства, неуспех, ученичка заедница, а модерни се: советување, заедничко разрешување проблеми, мотивација за учење.

Може да се упатуваат писмени форми за соработка (покани за родителски средби, формулари, писмени информации, прашалници) или усни (индивидуални

дискусии, родителски состаноци, групни состаноци, предавања за родители). За разговор со родителите важно е да се земе предвид времето, просторијата, подготвеноста за разговор, без монолог, без споредување на деца, без критикување и осудување.

Соработката помеѓу семејството и училиштето носи придобивки за двете страни. Тоа може да се види во следново:

- подобро познавање на детето, неговите способности и особини на личноста, развојни можности, когнитивен стил, социо-економски, културни и други можности кои детето ги поседува и развива, важни настани од неговата животна историја кои влијаат на изборот на воспитни мерки и процедури во образованието;
- соодветно програмирање и планирање на образовните можности;
- реална проценка на степенот на ефективност на можните образовни влијанија на училиштето и семејството;
- намалување на ризикот од можен неуспех или конфликт меѓу училиштето и семејството;
- семејството како фактор за соработка во училишното образование презема дел од одговорностите;
- да се освестат семејството и училиштето за потребата од нивната успешна соработка и партнерство заради правилен развој и воспитување на децата;
- семејството и училиштето се надополнуваат преку успешна соработка.

3.6.4 Услови за успешна соработка

Најважните услови за успешна соработка помеѓу училиштето и семејството се:

- заемна и целосна информираност;
- постоење на план за соработка помеѓу училиштето и родителите, особено одделенски план за соработка на одделенските раководители со семејствата на нивните ученици;
- стручна компетентност и методска обука на одделенскиот раководител за вршење на воспитно-образовната функција;
- развиени комуникациски вештини;

– особини на личноста кои се неопходни за улогата на одделенскиот раководител, како личност која е најодговорна за соработката помеѓу училиштето и семејството.

Авторите наведуваат дека тоа е еден од најважните услови за успешна соработка меѓу семејството и училиштето. Според Павловиќ, Митровиќ (2010),[18] родителите, без оглед на нивното занимање и степенот на образование, обезбедуваат одредени педагошки и психолошки знаења. Целта е родителите да можат да ги воспитуваат своите деца и да го следат нивниот целокупен развој, да развиваат компетенции за помагање и поддршка на детето во училишните обврски, како и да спречуваат разни проблеми и надминување на препреките на кои детето наидува при школувањето.

Практиката покажува дека родителите ја поврзуваат подготовката на нивните деца за училиште со учење да чита и пишува, додека други многу поважни аспекти ги занемаруваат, како на пример, когнитивната, социјална и емоционална зрелост на децата. Неопходно е родителите да го подготвуваат детето за училиште со цел да му овозможат стекнување на вештини во овие области и со тоа да обезбедат успешен почеток на школувањето на детето. Самите родители можат да го следат и проценат нивото на зрелост на детето, користејќи едукативен материјал што им е достапен. Образованието на родителите е важно за да се создадат услови за побезбедно воспитување и образување на детето заедно со училиштето. Може да се реализира на различни начини, а тоа се најчесто предавања или писмени едукативни материјали.

3.6.5 Социјален, училишен и индивидуален контекст на соработка семејство - училиште

Кристерсон (2002) смета дека постојат три категории на односите семејство - училиште во училиштата:

[18] Pavlović, B. i. (2007). Formalno i neformalno partnerstvo roditelja i škole. In U. N. B (Ed.), *Saradnja porodice i škole.* Institut za pedagoška istraživanja.

- мирно пловење;
- градење на мостови;
- проблематичен терен,

Честопати се воспоставува позитивна врска помеѓу родителите и наставниците, а во други случаи, родителите и училишниот персонал се туѓи едни на други како луѓе од различни региони на земјата, кои зборуваат ист јазик, но со посебен дијалект (Кристерсон 2002). И родителите и наставниците сакаат да ги подобрат образовните искуства на учениците, сакаат да придонесат за успехот, напредокот и благосостојбата на учениците. Сепак, нивното партнерство не секогаш функционира најдобро.

Кристерсон и Шеридан сумираат три главни причини за обновениот интерес за развивање политики и програми кои ја зголемуваат вклученоста на родителите во образованието на децата:

- Родителите можат значително да придонесат за напредокот на учениците во училиштето. Вклученоста на родителите е позитивно поврзана со многу придобивки за учениците: подобрување на оценките, резултатите од тестовите, ставовите кон училишната работа, однесувањето, завршувањето на работните задачи, учеството во активностите во училницата, посетувањето на наставата. Она што родителите го прават за да го поддржат учењето (променливи на процесот на семејството) ја предвидува училишната способност подобро од тоа какви се семејствата (променливи на семејниот статус);
- Образовните реформи, фокусирани на училишните и учителските практики, како што се новите наставни програми и стратегии, не се толку ефективни како што се очекуваше во отсуство на поддршка од родителите;
- Децата и младите постигнуваат подобри резултати на училиште кога имаат поддршка и можност да учат во двата основни контекста на нивниот развој - дома и на училиште[19]

[19]Christenson, S. L. (2002). Families, educators, and the family-school partnership: Issues or opportunities for promoting children's learning competence? *Paper prepared for The Future of School Psychology Conference* . Indianapolis: IN

На ниво на училиште, силното лидерство и административната поддршка се клучни за зголемување на вклученоста на семејството. Училиштата кои одговараат на потребите на родителите имаат повисоко ниво на вклученост на родителите. Исто така, училиштата кои ги прифаќаат семејствата како пријателски и каде родителите се добредојдени, постигнуваат поголем успех.

Фокусирањето на променливите на статусот (на пример, образовното ниво на родителите, приходите, структурата на семејството), наместо на конкретни поединци и дејствија што тие ги преземаат, често доведува до стереотипи. Наставниците честопати се среќаваат со неуспех кога донесуваат заклучоци врз основа на она што тие веруваат дека им е потребно на семејствата, иако тоа можеби не е објективна потреба на децата во семејството.[20]

Кога училиштето, семејството и локалната заедница работат заедно, учениците постигнуваат подобар училишен успех, поредовно посетуваат настава, имаат подобри социјални вештини и подобро се прилагодени на училиште. За да може училиштата успешно да соработуваат со родителите, мора да се воспостават односи на меѓусебна доверба и соработка, каде што ќе се воспостави рамнотежа во распределбата на моќта и одговорноста. Родителите доаѓаат од различни културни и социјални средини, па училиштето мора да ги препознае нивните специфични потреби и да ги исполни.

Кристенсон зборува за четирите А (approach, attitudes, atmosphere, actions) или пристапи, ставови, атмосфера, акции - како неопходни услови за квалитетна интеракција помеѓу семејството и училиштето:

- Пристапот е најширокаата рамка за интеракција со семејствата;
- Ставовите се вредности и перцепции кога е во прашање односот семејство - училиште;
- Атмосферата се однесува на училишната клима која треба да се карактеризира со доверба, ефективна комуникација и меѓусебна ориентација за решавање на проблемите;

[20] Christenson, S. L. (2002). *Families, educators, and the family-school partnership: Issues or opportunities for promoting children's learning competence?* Paper prepared for The Future of School Psychology Conference, Indianapolis, IN

– Акциите се конкретни стратегии за градење на заедничка одговорност (заеднички цели, споделени придонеси, споделена одговорност).

Партнерството може да се дефинира како најсилна алка која ги поврзува семејството и училиштето, или најсилна врска што ги поврзува и која дава можност за постигнување заедничка цел. Ефикасноста на партнерството претставува стабилност на двете институции, семејствата и училиштата, како и одредени својства на социо-економскиот и државниот систем.

3.6.6 Истражување, регионални и меѓународни, за партнерство помеѓу семејството и училиштето

Значаен фактор во современото образование е партнерството, па затоа речиси сите теоретичари, но и практичари, ја сметаат важноста од воспоставување, одржување и подобрување на партнерствата помеѓу различните актери во образовниот процес, особено помеѓу училиштето и семејството. Истовремено, се поставува прашањето за компетентноста што треба да ја има училишниот персонал за да може да воспостави и развива партнерства.

Истражувањето кое ја анализира општата состојба на соработката семејство - училиште во Република Србија, спроведено од Павловиќ и Станковиќ, врз основа на увид во годишните планови за работа на училиштата, покажува дека програмите за соработка се многу сиромашни, општи, кратки и не се прилагодени на вистинската локална практика на заедницата во која работи училиштето. Исто така, било забележано дека ниту една од анализираните работни програми не предвидува иницијациски активности и стимулации за соработка, чии носители би биле родителите.[21]

Истражувања за вклученоста на родителите во училишниот живот и работата во земјите од Југоисточна Европа (вклучувајќи 10 земји - Албанија, Босна и Херцеговина, Македонија, Молдавија, Србија, Романија, Црна Гора, Бугарија, Хрватска и т.н. Косово) покажуваат дека родителите во сите десет земји се опфатени во истражувањето и се вклучени во одлучувањето во училиштата како членови на

[21] Pavlović, B. i. (2007). Formalno i neformalno partnerstvo roditelja i škole. In U. N. B (Ed.), *Saradnja porodice i škole.* Institut za pedagoška istraživanja.

Училишните одбори, а во повеќето земји постојат Совети на родители како консултативни тела.[22]

Претходните истражувања покажуваат дека во регионот доминира традиционалниот пристап кон односите семејство - училиште, со ограничени напори и ефективност на директорите на училиштата во вклучувањето на семејствата. Една студија потврдува дека училиштата во Југоисточна Европа не користат различни можности за вклучување на семејствата во училишниот живот. Во исто време, семејствата не се многу заинтересирани кога станува збор за учество во различни аспекти од училишниот живот и работа.

Државните и локалните управувачки структури, директорите на училиштата, наставниците, мора да вложат повеќе труд за да ги привлечат, поканат и вклучат сите семејства во училишниот живот, особено семејствата од ранливите социјални категории.

Во последните децении во регионот се спроведени сеопфатни истражувања, релевантни во однос на прашањата за партнерство. Овие истражувања пристапуваат кон истражување на соработката на родителите со училиштето од различни, најчесто меѓусекторски перспективи: од перспективите на директорите и родителите на училиштата[23], директорите и наставниците[24] и самите директори (фокус-групно истражување со директорите на кантонот Сараево, 2008). Иако различни по квалитет, применета методологија и крајни достигнувања, овие истражувања даваат вредни теоретски и практични придонеси кон знаењето и разбирањето на испитуваните прашања.

Споменатото истражување јасно укажува на разликите меѓу важните актери во образовниот процес - директорите, наставниците и семејствата, кога станува збор за набљудување на постоечките практики и очекувања во однос на соработката помеѓу семејството и училиштето. Посебна вредност на овие истражувања им даваат

---

[22]Cerović, K. T. (2012). *Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope*. University of Ljubljana.

[23] Vranješević, J. (2012). *Participacija roditelja u obrazovno-vaspitnom procesu: mogućnosti i ograničenja.* Inovacije u nastav

[24] Polovina, N. (2008). *Doprinos škole građenju partnerstva sa roditeljima.* Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja

дискусиите и толкувањата на добиените резултати и врз основа на тоа изготвени препораки за поттикнување и зајакнување на партнерствата меѓу семејствата и училиштата.

Едно истражување од 2010 година во Србија било спроведено со цел да се испитаат ставовите на родителите и директорите на училиштата за учеството на родителите во училишниот живот и партиципативната практика која е присутна во нивните училишта. Родителите го изнеле своето мислење дека училиштето треба многу повеќе да ги вклучи во процесот на настава и воннаставни активности. Од друга страна, директорите оцениле дека родителите се доволно вклучени во наставата. Слична несовпаѓања има и во однос на консултациите со родителите. Се чини дека директорите и родителите имаат различни перцепции за тоа што значи да се биде вклучен и консултиран за некои области од училишниот живот.[25]

Во Половиното истражување од 2008 година, целта била да се испитаат ставовите и перцепциите на директорите на училиштата и класните раководители во однос на партнерствата помеѓу семејството и училиштето. Претходни истражувања укажале на значајната улога на директорите во развивањето клима на соработка на релацијата наставник - родител. Моделот вклучувал 60 директори и 305 одделенски раководители од 60 училишта во регионот. И двете категории на испитаници сметаат дека културното милје на семејството и образовниот статус на родителите се најважните фактори кои влијаат на вклученоста на родителите. Општ заклучок од истражувањата се однесува на важноста на контекстот за планирање и воспоставување соработка меѓу семејствата и училиштата, како и потребата од сеопфатно разгледување на локалните специфики и потреби како прва фаза во развивањето на ефективно партнерство.

Во оценките дадени во рамките на истражувањето TIMSS - 2003 година од страна на директорите на училиштата и наставниците од регионот, еден од оценетите индикатори било учеството на родителите во училишните активности и поддршката на учениците. Резултатите изразени преку збирниот индекс на перцепциите на директорите покажале дека само 3 % од директорите сметаат дека

[25] Vranješević, J. (2012). *Participacija roditelja u obrazovno-vaspitnom procesu: mogućnosti i ograničenja.* Inovacije u nastav

климата во нивното училиште е поволна, додека 26 % од директорите сметале дека е неповолна, што е значително понеповолно од меѓународниот просек.

Анкетата од 2008 година на директорите на основните училишта во кантонот Сараево потврдила дека локалниот контекст значително влијае на потребите на семејствата и училиштата кога станува збор за соработка, како и на тешкотиите и начините за нивно надминување. Резултатите од истражувањето покажуваат дека родителите треба да се едуцираат за подобро да ги запознаат сопствените деца, нивните потреби и активности во училиштето (Истражување во фокус-група со директорите на кантонот Сараево, 2008 година).

Кога станува збор за вклученоста на родителите во образованието, резултатите од бројните студии[26] покажале дека високото ниво на учество на родителите позитивно корелира со подобрените академски перформанси на учениците, повисоките нивоа на нивниот училишен успех, позитивните ставови на учениците кон училиштето, повисоките нивоа на нивните образовни аспирации, подобри социјални вештини.

Врз основа на анализата на релевантните резултати од истражувањето, може да се заклучи дека градењето партнерство помеѓу семејството и училиштето бара нови стандарди и поголема училишна одговорност, особено кога станува збор за имплементација на принципот на споделена одговорност кој бара различен модел на школување во кој родителите ќе имаат многу важна улога.

3.6.7 Од соработка до партнерство - закон во Република Северна Македонија

Концептуалната дефиниција за соработка меѓу семејствата и училиштата се менува со промената на парадигмата за нејзиното значење, ниво и области на активност. Поимот соработка подразбира заедничко извршување на работата или постигнување заедничка цел.[27]

---

[26]Epstein, J. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Corwin
Fergus, T. A. (2010). Shame and guilt-proneness: Relationships with anxiety disorder symptoms in a clinical sample. *Journal of Anxiety Disorders*.
[27]Arđelan, Z. (2021). *Uloga direktora skole u kreiranju procesa partnerstva izmedju porodice I skole.* Filozofski fakultet u Novom Sadu

Поимот кој се однесува на односот помеѓу семејството и училиштето е партнерство, што значи интеракција на две или повеќе страни и се заснова на заемно почитување и заемна корист.[28]

Затоа, партнерството може да се дефинира како најсилната алка која ги поврзува семејствата и училиштето, односно најсилната врска што ги обединува и која дава можност да се постигне заедничка цел за создавање независна, совесна, одговорна и космополитска личност на детето.

Законот во Република Северна Македонија покажува дека родителите имаат бројни можности да се организираат, да се вклучат во образованието на своите деца, но и да придонесат за учество на нивните деца на најдобар можен начин:

- Според Член 4 од Законот за основно образование („Службен весник на Република Северна Македонија“, бр.161/19 и 229/20), едно од начелта според кои основното образование се развива е партнерство помеѓу училиштето, родителите, односно старателите и единиците на локалната самоуправа.
- Според Член 5 од Закон за основно образование („Службен весник на Република Северна Македонија“, бр.161/19 и 229/20), забраната за дискриминација се однесува и на дискриминација кон родителите.
- Според Член 106 од Закон за основно образование („Службен весник на Република Северна Македонија“, бр.161/19 и 229/20), Училишниот одбор на основното училиште е составен од седум члена, од кои тројца се претставници од родителите.
- Според Член 127 од Закон за основно образование („Службен весник на Република Северна Македонија“, бр.161/19 и 229/20), за организирано остварување на интересите на учениците во основното училиште од родителите, односно старателите на учениците, се формира Совет на родители на училиштето. Советот на родители: дава мислење за предлогот на програмата за развој на основното училиште и за годишната програма за работа, расправа за извештајот за работата на училиштето, дава мислење и предлага мерки за подобрување на наставата и воннаставните

[28] Pavlović, B. i. (2007). Formalno i neformalno partnerstvo roditelja i škole. In U. N. B (Ed.), *Saradnja porodice i škole.* Institut za pedagoška istraživanja

активности, разгледува жалби на родителите, односно старателите во врска со воспитно-образовната работа, учествува во самоевалуација на работата и постигањата на училиштето, иницира и спроведува активности за подобрување на квалитетот на училиштето, учествува во оценувањето на исполнетоста на стандардите за наставниците и стручните соработници за напредување во звањата ментор и советник, избира претставници во училишниот одбор на основното училиште и врши други работи утврдени со статутот на училиштето.

Основните одредби од Законот за основното образование предвидуваат точно дефинирано учество на родителите во процесот на одлучување во училиштето - соработка со семејството, со вклучување на родители или старатели, за успешно остварување на поставените цели на образованието и воспитувањето.

Законот за основно образование предвидува изработка на посебна Програма за работа со семејството и локалната самоуправа, како анекс на Годишната програма за работа на училиштето.

Покрај нагласувањето на важноста на партнерството со родителите, тие се присутни во секој сегмент од работата на училиштата, и предвидуваат некои теми од посебен интерес, како што се: насочување во кариерата за професионален развој на учениците, заштита од насилство, злоупотреба, запоставување и превенција, советување со родители, самоевалуација на училиштето за утврдување на квалитет во работењето (јаки страни и недостатоци). Училиштето ги вклучува учениците и родителите во конкретни активности во клучните области на квалитетот.

Иако законот и регулативите предвидуваат и прецизно го дефинираат учеството на родителите во процесот на одлучување во училиштето и експлицитно ја нагласуваат важноста на учеството на родителите во процесот на образование на нивните деца, сепак постои јаз помеѓу дефинираната идеја за учество и начините на нејзино спроведување во пракса.

Законот за основно образование, меѓу другото, ги уредува односите меѓу семејството и училиштето. Во таа насока, училиштето е должно да ги вклучи родителите во планирањето на работата на училиштето и решавањето на прашања од

значење, не само во рамките на часот на кој присуствува нивното дете, туку и преку советот на родители, планирањето на развојот на училиштето и самоевалуацијата на училишната работа. Имплементацијата на законските одредби, сепак, во пракса се покажува како недоволна. Законот за работа на наставниците и стручните соработници во училиштата, покрај воспитно-образовната работа што се изведува директно со учениците, меѓу другото, вклучува и соработка со родителите.

Со автономијата на училиштето тие самите дополнително ги дефинираат механизмите за учество на родителите, преку општи акти и процедури. Клучни документи кои дополнително се регулираат, меѓу другото, е прашањето за вклученоста на родителите во Годишната програма за работа на училиштето. Во рамките на овој документ има посебни планови за работа, од кои најважни се: План на работа на тимот за соработка со семејството, План за работа на советот на родители. Покрај горенаведеното, постојат и други работни планови и правилници кои вклучуваат вклученост на родителите.

Ако се обидеме да резимираме како правната рамка и придружните документи ја препознаваат важноста на соработката меѓу семејствата и училиштата, ќе видиме дека рамката постои, но дека во голема мера е оставено на училиштата да ги дефинираат механизмите за вклучување на родителите. Успешното вклучување на семејствата во образованието подразбира долгорочно, стратешко планирање, развој на програми на ниво на училиште.

Во контекст на развојот на образовниот систем, особено на децентрализацијата на образованието, клучна е улогата на директорот на училиштето како лидер. Новите барања, професионални предизвици и задачи подразбираат поактивна улога на наставниците во образованието и градењето партнерства со семејствата. Во таквиот однос, сите актери претставуваат ресурс кој поддржува заеднички развој и постигнување на заеднички цели.

3.6.8 Принципи на ефективно партнерство помеѓу семејството и училиштето

При развивање на ефективно партнерство семејство - училиште, важно е да се имаат на ум принципите кои поддржуваат градење на квалитетна соработка помеѓу семејството и училиштето:

- Сите семејства и училишта им посакуваат најдобро на своите деца;
- Сите деца имаат право да го достигнат својот целосен потенцијал;
- Семејствата се првите и континуирани воспитувачи на нивните деца;
- Успешните училишта обезбедуваат стимулативна и поддржувачка средина за учење за сите ученици;
- Семејствата и училиштата ја почитуваат и вреднуваат квалитетната настава и ја почитуваат стручноста на наставниците;
- Семејствата и училиштата ја ценат семејната различност и ја користат како ресурс за градење партнерства, како и локални заедници;
- Партнерството помеѓу семејството и училиштето се заснова на заемна одговорност, почит и доверба;
- Лидерството е од клучно значење за градење, одржување и обновување на партнерствата;
- Партнерството семејство - училиште ја подобрува мотивацијата на учениците;
- Партнерството семејство - училиште ги зајакнува врските меѓу училиштата и нивните заедници;
- Партнерството може да ги вклучи сите организации кои ги поддржуваат семејствата и училиштата.

За да се создадат услови кои овозможуваат развој и одржување на ефективно партнерство помеѓу семејството и училиштето, мора да има структурна поддршка, како во системскиот, така и во училишниот живот. Овие структури вклучуваат:

- Акциони тимови за семејно и училишно партнерство, кои се задолжени за планирање, организирање, спроведување и евалуација на партнерството;
- Училишни политики, за да им се овозможи на училишните заедници да споделуваат идеи, проблеми и најдобри практики;

– Одговорност кон заедницата, известување за перформансите што поттикнуваат подобрување на соработката.

Од особено значење се акционите тимови за партнерство на семејството и училиштето, составени од претставници на родителите, наставниците и локалната заедница. Овие акциони тимови треба да го испитаат моменталното ниво на соработка семејство - училиште, доминантната култура и практики, вклучувајќи информации за ставовите, искуствата и желбите на наставниците, родителите, училишните водачи и учениците. Исто така, акционите тимови треба да развијат планови за реализација на планираните активности, да поставуваат цели, да планираат динамика и да утврдат показатели за успешноста на партнерството семејство - училиште.

Потребно е континуирано да се организираат обуки за членовите на акционите тимови, да се оценуваат постоечките решенија и да се бараат нови опции, кога станува збор за партнерството семејство - училиште.

Најшироко прифатениот модел на вклучување на семејството во работата на училиштето е оној на Епштајн. Според неговиот модел, вклученоста на родителите се врши преку:

– Родителска улога - семејството е одговорно за здравјето и безбедноста на своите деца, создавајќи однос со училиштето;
– Комуникација - добрата и активна комуникација меѓу семејствата и училиштето е многу важна;
– Волонтирање - родителите можат на различни начини да се вклучат во училишниот живот;
– Учење дома - родителите можат да помогнат да се утврдат задачите што се учат на училиште;
– Донесување одлуки - училиштето им дава значајна улога на родителите во процесот на одлучување;
– Соработка со локалната средина - училиштето ја координира работата со локалната средина.[29]

[29]Epstein, J. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Corwin.

Врањешевиќ наведува дека учеството на родителите во училиштето може да се реализира на неколку начини:

- Информирање на родителите;
- Информирање на родителите и барање нивно учество;
- Консултација со родители;
- Вклучување на родителите во одлучувањето [30]

Според сите овие модели, основниот вид или димензија на партнерството семејство - училиште е несомнено комуникацијата. За да биде ефикасна комуникацијата помеѓу семејството и училиштето, неопходно е да се биде активен, присутен, културно и јазично чувствителен. Ефективна комуникација постои таму каде што училиштето ги задоволува потребите на семејствата, така што тие се чувствуваат добредојдени и ценети. Комуникацијата помеѓу семејството и училиштето мора да биде не само двонасочна размена на информации, туку и таква што училиштата и семејствата ќе учат едни за други. Ефективната комуникација гради мостови помеѓу различни култури и јазици, вклучително и активно барање најдобар пристап до семејствата, кои доаѓаат од различни култури и зборуваат различни јазици.

Комуникацијата помеѓу училиштето и семејството е повеќедимензионална и може да биде:

- формална и неформална;
- да се одржува на различни места (училиште, заедница...);
- да се користат различни методи (усни, писмени, телефонски, е-пошта...).

Различните перспективи на родителите и наставниците влијаат на комуникацијата.[31] Родителите се заинтересирани за индивидуалниот напредок и потребите на нивното дете. Наставникот е заинтересиран за процесот и потребите на

---

[30] Vranješević, J. (2012). *Participacija roditelja u obrazovno-vaspitnom procesu: mogućnosti i ograničenja.* Inovacije u nastav.

[31] Christenson, S. L. (2002). *Families, educators, and the family-school partnership: Issues or opportunities for promoting children's learning competence?* Paper prepared for The Future of School Psychology Conference, Indianapolis, IN.

целото одделение или група. Овие разлики мора да се разгледаат, дискутираат и разберат.

Клучните димензии на партнерството семејство - училиште, важни за планирање на партнерските активности, покрај комуникацијата се:

- поврзување на учењето дома и на училиште;
- градење заедница и идентитет;
- консултативно одлучување;
- соработка надвор од училиштето;
- учество.

Од аспект на теоријата на когнитивно учење, за успехот на детето во училиште, важно е и наставниците и родителите да имаат големи очекувања кога станува збор за училишниот успех на детето. Семејствата и училиштата мора да работат заедно за да создадат позитивни ставови кон учењето кај секој ученик. Исто така, семејствата мора да бидат информирани за напредокот на учениците, да разберат што придонесува за напредок, каде што има простор за подобрување. Имајќи предвид дека значителен дел од учењето се одвива дома, семејствата и училиштата мора да ја препознаат и искористат можноста за учење во домашна средина. Преку соработка со семејството, училиштето може да придонесе за доживотното учење на родителите.

Градењето идентитетска заедница е важна димензија на партнерството семејство - училиште, бидејќи ја нагласува активноста која го подобрува квалитетот на животот во заедницата преку препознавање на вредностите на културата, традициите и односите во локалната заедница. Покрај воспитно-образовните активности, училиштето може значително да придонесе за социјалниот, емоционалниот, моралниот и психички развој на децата. Преку соработка со семејството, може да се зголеми придонесот на училиштето за личниот раст и развој на поединецот, како и на локалната заедница.

Важна димензија на партнерството помеѓу семејството и училиштето е препознавањето на улогата на семејството. Тоа се однесува на препознавање на важноста што ја имаат семејствата како примарни воспитувачи на нивните деца. Влијанијата, вредностите и специфичните образовни практики на родителите имаат

трајно влијание врз ставовите и постигањата на нивните деца во училиштето. Семејствата и училиштата можат да постигнат заемно разбирање за улогата на едни со други и да ги идентификуваат приоритетите во партнерството преку организирање размена на искуства и ставови поврзани со образованието и другите аспекти на развојот на децата. Важно е на семејствата да им се понудат различни стратегии и поддршка во воспитувањето на децата.

Консултативно одлучување - семејствата имаат право да бидат консултирани и да учествуваат во одлучувањето во однос на сопствените деца. Родителите мора да играат значајна улога во процесот на донесување одлуки во училиштето.

Успехот на учениците, задоволството на родителите и успехот на училиштата во целина во голема мера зависат од идентификувањето, лоцирањето и интегрирањето на ресурсите во локалната заедница. Училиштето треба да биде способно да комуницира, да може да гради партнерства и да ги промовира во заедницата за учење. Може да ги оцени неговите достигнувања и да работи на неговото подобрување.

II. МЕТОДОЛОГИЈА

1. МЕТОДОЛОГИЈА НА ЕМПИРИСКОТО ИСТРАЖУВАЊЕ

1.1 ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Анксиозноста е универзална човечка особина со посебна адаптивна вредност. Во различни социјални контексти присуството на анксиозност може да има различно влијание. Може да биде потсетник за претпазливо однесување или поттик за личноста да даде сè од себе. Затоа, социјалната анксиозност е особина на личноста која им помага на луѓето да остават позитивната слика за себе во меѓучовечките односи. Меѓутоа, анксиозноста може да биде и исцрпувачко искуство што ги нарушува односите со другите, да го нарушува функционирањето и негативно да влијае на менталното здравје на една личност. Во такви случаи, анксиозноста претставува дисфункционална карактеристика, што значително го намалува квалитетот на животот на една личност.

Имајќи ги предвид значајните импликации на анксиозноста, овој феномен е предмет на бројни истражувања. Бројни студии се занимавале со проучување на анксиозноста, и од нив произлегле влијателни теории и модели на социјална анксиозност. Интересот за истражување на анксиозноста продолжува и денес. Постојат многу истражувања на оваа тема. Меѓутоа, ваквата состојба е многу повеќе присутна во други земји. Со разгледување на достапната литература од нашите простори, може да се види недостатокот на публикации и емпириски трудови за анксиозноста во образовниот процес.

Оттука произлегува и потребата за ваков вид на истражување, па **предмет на овој труд** е истражување и разбирање на анксиозноста присутна при комуникација на родителите со наставниците и анксиозноста присутна при комуникација на родителите со директорот во основно образование.

Постојаната, континуирана соработка на родителите со воспитно-образовната институција, придонесува за развој на детето/ученикот, за јакнење на улогата која ја има родителот во развојот, воспитувањето и едукацијата на сопственото дете. Потребата за активно вклучување на родителот за соработка со училиштето, произлегува од фактот што родителите се првите воспитувачи, учители, кои на наставниците можат да им ги дадат најкорисните информации кои ќе бидат основа за насочување и преземање на идните заеднички акции за добробит на секое дете/ученик. Негувањето на соработката е предизвик за секој родител, наставник и директор кој се обидува да го трасира патот кон изнаоѓање на услови, облици, средства за остварување на конструктивна соработка без чувство на анксиозност во комуникацијата.

1.2 ПРОБЛЕМ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Анксиозноста е често присутна кај родителите при комуникација со наставниците и директорите на основните училишта и може да се манифестира на различни начини, вклучувајќи анксиозност, одбранбеност и агресивност во комуникацијата со наставниците и директорот. Во такви ситуации родителите често имаат тенденција да ги искривуваат проблемите на своето дете и да бараат премногу од училиштето, што може да доведе до затегнување во врската.

Училишната средина често е важен регулатор и коректор на бројните социјални проблеми. Многу теоретичари и практичари ја нагласуваат важноста од воспоставување и подобрување на соработката помеѓу вклучените субјекти во образовниот процес, особено помеѓу училиштето и семејството. Оттука се наметнува **проблемот на истражување или истражувачко прашање,** кое би гласело: *Каква е анксиозноста на родителите во однос на комуникацијата со наставниците и комуникацијата со директорот во основно училиште?*

1.3 ЦЕЛ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Со цел имплементација на квалитетно истражување во рамки на изработката на магистерскиот труд, целите се поделени на: научна, емпириска и практична цел на истражување.

Научната цел на истражување на тематиката во самиот труд е фокусирана целосно кон користење и имплементирање на податоци и информации од научни и стручни трудови на домашни и странски автори.

Емпириската цел во рамки на истражувањето на проблематиката ќе биде целосно насочена кон истражување на мислењата на родителите на учениците во повеќе основни училишта, насочено кон утврдување на:

- анксиозноста присутна кај родителите кога треба да остварат комуникација со наставниот кадар;
- анксиозноста присутна кај родителите кога треба да остварат комуникација со директорот на училиштето во кое учи нивното дете.

Додека пак, **практичната** цел на истражувањето на магистерскиот труд ќе биде насочена кон истражување на комуникацијата помеѓу овие две страни и присуството на анксиозност, тежнејќи кон тоа преку имплементација на заклучни согледувања да придонесе кон воспоставување на ефикасна комуникација помеѓу училиштата и родителите, да поттикне соработката и да се намалат и отстранат бариерите кои ја попречуваат успешноста на комуникацијата.

1.4 ИСТРАЖУВАЧКИ ЗАДАЧИ

Наведената цел на истражувањето е конкретизирана преку неколку поставени задачи:

1) Да се испита нивото на анксиозност на родителите при комуникација со директорот на училиштето во кое учи нивното дете.

2) Да се испита нивото на анксиозност на родителите при комуникација со наставниот кадар на училиштето во кое учи нивното дете.

3) Да се споредат нивоата на анксиозност на родителите при комуникација со наставниците и директорот на основното училиште.

4) Да се испита дали има разлика во нивото на анксиозност во однос на полот и возраста на родителот.

1.5 ИСТРАЖУВАЧКИ ХИПОТЕЗИ И ВАРИЈАБЛИ

Во согласност со поставената цел и задачите на истражувањето, формулирани се следните хипотези:

- **Главна хипотеза** - Постои високо ниво на анксиозност кај родителите при комуникација со наставниот кадар, односно при комуникација со директорот на училиштето.
- **Потхипотеза 1** - Постои повисоко ниво на анксиозност при комуникација со директорот, во споредба со комуникација со наставниците.
- **Потхипотеза 2** - Постои повисоко ниво на анксиозност кај родителите од женски пол во однос на нивото на анксиозност кај родителите од машки пол при комуникација со директорот и наставниот кадар.
- **Потхипотеза 3** - Постои повисоко ниво на анксиозност кај помладите родители во однос на нивото на анксиозност кај повозрасните родители при комуникација со директорот и наставниот кадар.

1.5.1 Варијабли во истражувањето

- **Независни варијабли:** пол на родител и возраст на родител.

– **Зависни варијабли**: ниво на анксиозност на родителите при комуникација со наставниците и ниво на анксиозност на родителите при комуникација директорот на основното училиште.

1.6 МЕТОД НА ИСТРАЖУВАЊЕ – ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК

Методолошкиот приод на истражувањето во магистерскиот труд е детерминиран од специфичноста на проучуваната проблематика и од потребата за користење на достапни извори на податоци. За изработка на трудот примарно ќе се користи дескриптивен метод на истражување и истражувачки техники - анкетирање и скалирање. За поголема прегледност на материјата што ќе биде елаборирана во овој магистерски труд, податоците ќе бидат прикажани во табели и графикони.

Информациите за овој труд доаѓаат од повеќе извори, во кои, пред сè, е вклучена соодветна научна и стручна странска и домашна литература. Освен тоа ќе се користат правилници, прирачници, извештаи, информации добиени преку интернет и друго.

Избраните информации се внесени во трудот на основа на методолошки практични истражувања.

Согласно поставените задачи, ќе бидат применети следниве истражувачки техники:

– ***Скалирање*** (Скала на ставови - ***Скала на интеракциска анксиозност*** прилагодена за потребите на истражувањето, која се состои од различен вид на изјави наменети за родители при нивна комуникација со наставниците, директорот и воопшто).
– ***Прашања за демографски податоци на родители*** (пол на родителот, возраст на родителот, училиште во кое учи нивното дете и одделение во кое учи нивното дете).
– ***Тест за вештини при интерперсонална комуникација*** - инвентар за интерперсонална комуникација преземен од интернет и преведен на македонски јазик. Инвентарот е дизајниран за да обезбеди увид во комуникациски способности и потенцијални области за развој и покажува ниво на компетентност во четири клучни комуникациски области.

1.6.1 Популација и примерок

Во истражувањето е опфатена популациона категорија од родители на ученици кои учат во основно училиште на ниво на град Куманово од одделенска и предметна настава. Примерокот на истражување се состои од вкупно 100 испитаници, кои по случаен избор се вклучени во истражувањето, а единствен услов е да бидат родители на ученици од основно училиште во Куманово кои ќе одговорат на прашалникот.

2. ПОСТАПКА

Истражувањето е спроведено од 25 март 2023 година, до 27 април 2023 година во седум основни училишта од Куманово: ООУ „Вук Караџиќ“, ООУ „11 Октомври“, ООУ „Магдалена Антова“, ООУ „Браќа Миладиновци“, ООУ „Крсте Мисирков“, ООУ „Христијан Карпош“ и ООУ „Кочо Рацин“. Прашалникот е споделен со родителите по електронски пат преку Google forms, а на него одговориле вкупно 100 испитаника по случаен избор кои биле расположени за одговарање на прашањата. Прашалникот е затворен кога одговорија 100 испитаника.

3. ИНСТРУМЕНТ

Во истражувањето е користен прашалник кој е креиран за потребите на ова истражување. Содржи седумнаесет прашања од затворен тип и едно прашање од отворен тип. Анкетата беше подготвена на македонски јазик.

- ***Скала на интеракциска анксиозност -*** прилагодена за потребите на истражувањето, која се состои од вкупно 20 различни изјави наменети за родители при нивна комуникација со наставници, директор и воопшто. Начин на одговарање е со скала од 1 - Воопшто не е карактеристично за мене, 2 = Малку е карактеристично за мене, 3 = Умерено е карактеристично за мене, 4 = Многу е карактеристично за мене и 5 = Исклучително е карактеристично за мене, на која родителите ќе имаат за задача да изберат одговор од 1 до 5 за изјавата од скалата која најмногу е карактеристична за нив. Изјавите во инструментот се формулирани така што кореспондираат едни со други, а

можните одговори од страна на испитаниците би требало да овозможат потврдување или отфрлање на поставените хипотези во истражувањето.

- ***Прашања за демографски податоци на родители*** (пол на родителот, возраст на родителот, училиште во кое учи нивното дете и одделение во кое учи нивното дете).
- ***ICSI*** **(Interpersonal Communication Skills Inventory)[32] -** ***Тест за вештини при интерперсонална комуникација*** - инвентар за интерперсонална комуникација преземен од интернет и преведен на македонски јазик. Инвентарот е дизајниран за да обезбеди увид во комуникациските способности и потенцијални области за развој и покажува ниво на компетентност во четири клучни комуникациски области, секоја составена од по 10 прашања. Начинот на одговарање се состои во избор на една од понудените проценки за изјавите или колку често одредена изјава се однесува на испитаникот. На пример, 1 - ретко, 2 - понекогаш и 3 - често.

III. АНАЛИЗА И ЗАКЛУЧОЦИ

1. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ДОБИЕНИТЕ РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Целта на анализата и интерпретацијата на податоци е во доменот на анксиозноста и интерперсоналната комуникација помеѓу родителите, од една страна, и наставниот кадар и директорот на училиштето, од друга страна. Аспектите на нивното делување во рамки на седум основни училишта на територија на општина Куманово ќе помогнат за докажување на веродостојноста на посебните и на генералната хипотеза, коишто ја претставуваат основата на овој труд. Основните училишта остваруваат воспитно-образовна дејност и преку синхронизираност на соработката на сите инволвирани страни, имаат улога во унапредување на соработката и надминување на сите бариери при интерперсоналната комуникација.

[32] http://docplayer.net/1544966-Interpersonal-communication-skills-inventory.html *Raven, B.H., Schwarzwald, J., & Koslowsky, M. (1998). Conceptualizing and measuring a power/interaction model of interpersonal influence. Journal of Applied Social Psychology, 28(4): 307–332.*

Во спроведеното истражување, преку анализа и интерпретација на собраните податоци, ќе биде објаснето на кој начин податоците коишто се анализирани и интерпретирани во рамки на трудот, произлегуваат од спроведеното истражување (прикажано во прилог 1 - Прашалник за родители). Целта на добиените податоци е да се интерпретира веродостојноста на посебните и генералната хипотеза.

1.1 РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Примерокот на истражување се состои од вкупно 100 испитаници кои по случаен избор се вклучени во истражувањето, но поради еден нецелосно пополнет прашалник, еден испитаник е изваден од понатамошната обработка.

Опфатени се седум основни училишта од Куманово: ООУ „Вук Караџиќ“, ООУ „11 Октомври“, ООУ „Магдалена Антова“, ООУ „Браќа Миладиновци“, ООУ „Крсте Мисирков“, ООУ „Христијан Карпош“ и ООУ „Кочо Рацин“.

Табела 1: Основна структура на примерокот на родители од основни училишта

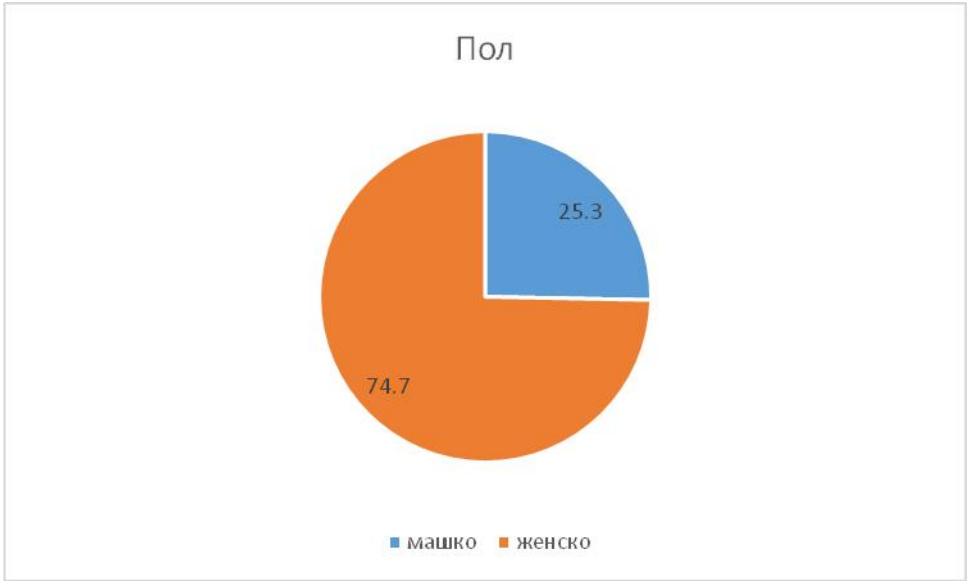
Основни училишта			**Број на анкетирани испитаници**
Бр.	**Основно училиште**	**Град**	
1	ООУ „Вук Караџиќ“	Куманово	27
2	ООУ „11 Октомври“	Куманово	23
3	ООУ „Магдалена Антова“	Куманово	10
4	ООУ „Браќа Миладиновци“	Куманово	12
5	ООУ „Крсте Мисирков“	Куманово	10
6	ООУ „Христијан Карпош“	Куманово	7
7	ООУ „Кочо Рацин“	Куманово	10
Вкупно			99

Од аспект на полова припадност на истражуваните лица, 74 се родители од женски пол, наспроти 25 припадници на родители од машки пол. Целта е да се покаже дали и колку полот има влијание врз анксиозноста во комуникацијата кај родителите.

Табела 2: Структура на родители од основни училишта по пол

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	машко	25	25.3	25.3	25.3
	женско	74	74.7	74.7	100.0
	Total	99	100.0	100.0	

Во однос на половата структура, може да забалежиме дека 3/4 од испитаниците ни се од женски пол.

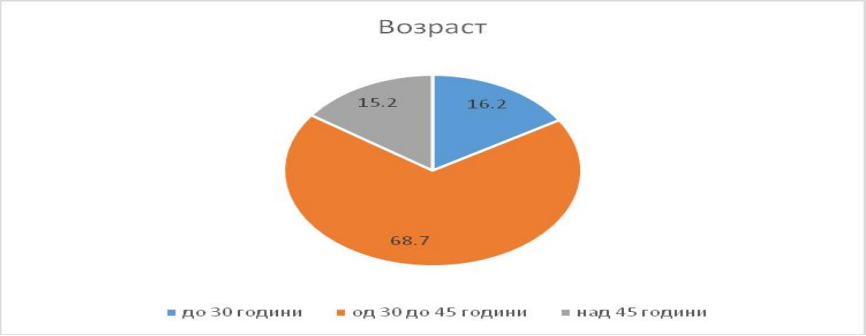


Графикон 1: Структура на родители од основни училишта по пол

Табела 3: Структура на родители од основни училишта по возраст

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	до 30 години	16	16.2	16.2	16.2
	од 30 до 45 години	68	68.7	68.7	84.8
	над 45 години	15	15.2	15.2	100.0
	Total	99	100.0	100.0	

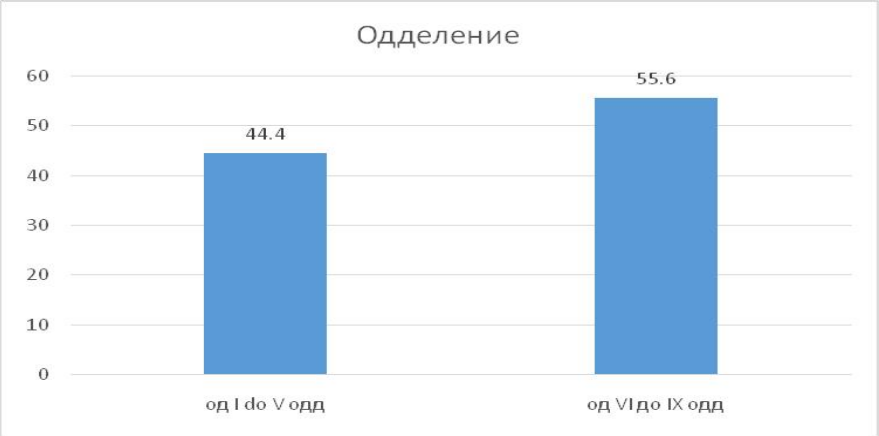
Во однос на возраста, најголем процент од родителите се на возраст од 30 до 45 години, поточно 68,7 %, наспроти испитаниците на возраст до 30 години, кои се застапени со 16,2 % и повозрасните родители над 45 години со 15,2 %.



Графикон 2: Структура на родители од основни училишта по возраст

Табела 4: Структура на родители од основни училишта според одделение во кое учат нивните деца

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	од I до V одд	44	44.4	44.4	44.4
	од VIдо IX одд	55	55.6	55.6	100.0
	Total	99	100.0	100.0	



Графикон 3: Структура на родители од основни училишта според одделение во кое учат нивните деца

Демографските податоци коишто се прикажани во трудот, се однесуваат на целната група на истражување. Примерокот на родители се состои од две подгрупи:

- родители чии деца посетуваат настава од 1 до 5 одделение (одделенска настава);
- родители чии деца посетуваат настава од 6 до 9 одделение (предметна настава).

Кога станува збор за одделението, 55 % од родителите кои учествувале во истражувањето имаат деца на возраст од шесто до деветто одделение, додека останатите 45 % се родители на деца на возраст од прво до петто одделение.

Со цел да се обработат хипотезите, прсеметани се аритиметички средини за двете мерени варијабли – интерперсонална комуникација и итеракциска анксиозност.

Табела 5: Аритиметички средини за мерените варијабли

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Анксиозност	99	20.00	75.00	47.5051	13.05512
Интерперсонална комуникација	98	60.00	95.00	82.0204	5.49410

Тестот на интеракциска анксиозност содржи 20 прашања на сакала од 1 до 5, а добиената аритметичка средна M=47,5 ни покажува дека испитаниците се малку под просекот во однос на оваа варијабла.

Скалата на интерперсонална комуникација содржи 40 прашања на скала од 1 до 3, а добиенот скор од M=82,02 покажува дека испитаниците се малку над просекот во однос на оваа враијбала.

Со цел да се испита хипотезата дека постои корелација помеѓу двете испитувани варијабли, пресметан е Пирсонов коефиеицент на корелација (r=.065, p>0.05), но утврдено е дека двете варијабли меѓу себе не се поврзани на ниво кое е статистички значајно.

Табела 6: Пирсонов коефициент на корелација

		Анксиозност	Интерперсонална Комуникација
Анксиозност	Pearson Correlation	1	.065
	Sig. (2-tailed)		.528
	N	99	98

Интерперсонална комуникација	Pearson Correlation	.065	1
	Sig. (2-tailed)	.528	
	N	98	98

За да се испита потхипотезата дека постои повисоко ниво на анксиозност кај родителите од женски пол во однос на нивото на анксиозност кај родителите од машки пол при комуникација со директорот и наставниот кадар, пресеметан е т-тест за значајност на разлики. Резултатите ни покажуваат дека родителите без разлика на полот не се разликуваат помеѓу себе во однос на анксиозноста при интерперсоналната комуникација, иако женските покажуваат повисока анксизоност, а машките интерперсонална комуникација, но тоа не е статистички значајно.

Табела 7: Т-тест за значајност на разлики по пол

	Пол	N	Mean	Std. Deviation	t	df	sig
Анксиозност	машко	25	44.3600	16.32707	-1.400	97	.165
	женско	74	48.5676	11.68898	-1.190	32.709	.243
Интерперсо-нална комуникација	машко	25	82.5200	6.46864	.525	96	.601
	женско	73	81.8493	5.15771	.470	35.035	.641

За да се испита потхипотезата дека постои повисоко ниво на анксиозност кај родителите на учениците од повисоки одделенија во однос на нивото на анксиозност кај родителите од пониски одделенија при комуникација со директорот и наставниот кадар, пресметан е т- тест за значајност на разлики. Резултатите ни покажуваат дека родителите без разлика на одделението помеѓу себе не се разликуваат во однос на анксиозноста при интерперсоналната комуникација.

Табела 8: Т-тест за значајност на разлики според возрасна група на ученици

	Одделение	N	Mean	Std. Deviation	T	df	sig
Анксиозност	од I до V одд	44	48.5682	12.97475	.723	97	.471
	Од VI до IX одд	55	46.6545	13.17576	.724	92.878	.471
Интерперсонална Комуникација	од I до V одд	44	82.1364	4.63350	.188	96	.852
	од VIдо IX одд	54	81.9259	6.14864	.193	95.466	.847

За да се утврди дали возраста на родителите е поврзана со анксиозноста и интерперсоналната комуникација, пресметана е АНОВА, при што резултатите ($F=3,190$, $p<0.05$) покажуваат статистички значајна разлика во однос на анксиозноста и возраста на родителите.

Табела 9: Анализа на варијанса на двете групи

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Анксиозност	Between Groups	1040.749	2	520.375	**3.190**	**.046**
	Within Groups	15661.998	96	163.146		
	Total	16702.747	98			
Интерперсонална комуникација	Between Groups	125.910	2	62.955	2.134	.124
	Within	2802.049	95	29.495		

	Groups					
	Total	2927.959	97			

Со помош на Пост хок-тест е утврдено дека родителите на возраст од 30 до 45 години се најанксиозни кога разговараат со наставниците или директорот.

Табела 10: Повеќекратни споредби на зависни варијабли

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Анксиозност LSD						
(I) Возраст	(J) Возраст	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
до 30 години	од 30 до 45 години	8.93382*	3.54906	.013	1.8890	15.9786
	над 45 години	6.49167	4.59053	.161	-2.6205	15.6038
од 30 до 45 години	до 30 години	-8.93382*	3.54906	.013	-15.9786	-1.8890
	над 45 години	-2.44216	3.64357	.504	-9.6746	4.7903
над 45 години	до 30 години	-6.49167	4.59053	.161	-15.6038	2.6205
	од 30 до 45 години	2.44216	3.64357	.504	-4.7903	9.6746

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

1.2 ДИСКУСИЈА И АНАЛИЗА НА ИСТРАЖУВАЧКИ ХИПОТЕЗИ

Интерперсоналната комуникација игра клучна улога во образованието, особено кога ги вклучува родителите и нивните интеракции со наставниците и директорите. Ефективната комуникација меѓу родителите и воспитувачите е од суштинско значење за воспоставување на средина за поддршка и соработка која го промовира успехот на учениците. Сепак, истражувањата покажаа дека родителите честопати доживуваат анксиозност кога се вклучуваат во овие комуникациски процеси. Разбирањето на динамиката на родителската анксиозност во контекст на комуникацијата со наставниците и директорите може да фрли светлина врз предизвиците со кои се соочуваат родителите и да обезбеди увид за подобрување на овие интеракции.

Анксиозноста што ја доживуваат родителите за време на комуникацијата со наставниците и директорите може да има значителни импликации за образовното патување на нивните деца. Кога родителите се чувствуваат вознемирени, тоа може да ја попречи нивната способност да ги изразат своите грижи, да поставуваат прашања и активно да се вклучат во дискусии за образовниот напредок на нивното дете. Понатаму, родителската анксиозност може негативно да влијае на односот родител - наставник, што потенцијално ќе доведе до недоразбирања и намалена доверба. Затоа, од клучно значење е да се истражат факторите кои придонесуваат за родителската анксиозност со цел да се развијат стратегии кои промовираат ефективна комуникација и соработка помеѓу родителите и воспитувачите.

Претходните истражувања испитуваа различни аспекти на вознемиреноста на родителите при контактирање на наставниците и директорите. На пример, студиите ја истражуваа врската помеѓу родителската анксиозност и факторите, како што се: академските перформанси на детето, образовното ниво на родителот и социо-економскиот статус. Некои студии, исто така, ја испитуваа улогата на училишната клима и комуникациските стратегии во влијанието на нивото на родителска анксиозност. Разбирањето на овие фактори може да помогне да се идентификуваат одредени области каде што може да се спроведат интервенции и системи за

поддршка за да се ублажи родителската анксиозност и да се подобри динамиката на комуникација.

Покрај истражувањето на факторите кои влијаат на родителската анксиозност, истражувањето го испитува и влијанието на родителската анксиозност врз образовните резултати на децата. На пример, студиите откриј дека кога родителите доживуваат високи нивоа на анксиозност за време на интеракциите со наставниците, тоа може индиректно да влијае на образовниот ангажман и достигнувањата на нивните деца. Ова ја нагласува важноста од справување со родителската анксиозност не само заради благосостојбата на родителите, туку и за образовниот развој на нивните деца.

Со синтетизирање на постоечките истражувања и спроведување на понатамошни истражувања, можеме да стекнеме сеопфатно разбирање за родителската анксиозност за време на интеракциите со наставниците и директорите. Ваквите сознанија можат да помогнат за развојот на стратегии и интервенции кои промовираат ефективна комуникација, го намалуваат нивото на анксиозност и поттикнуваат позитивни односи родител - наставник. На крајот на краиштата, ова може да придонесе за создавање на поддржувачка образовна средина од која имаат корист и родителите и нивните деца.

Податоците што ги собрав покажуваат дека родителите на возраст меѓу 30 и 45 години доживуваат највисоки нивоа на анксиозност кога комуницираат со наставниците и директорите. Дополнително, податоците сугерираат дека нема значајна разлика во нивоата на анксиозност помеѓу машките и женските родители. Овие наоди даваат вредни сознанија за динамиката на интеракциите родител - наставник и можат да придонесат за подобро разбирање на родителската анксиозност.

Прво, високите нивоа на анксиозност што ги доживуваат родителите на возраст од 30 до 45 години може да се припишат на различни фактори. Оваа возрасна група често се карактеризира со зголемени родителски обврски, бидејќи родителите обично воспитуваат мали деца кои се активно вклучени во образовните средини. Барањата за управување со образованието на нивните деца, заедно со другите животни обврски, како што се работните и семејните обврски, може

потенцијално да придонесат за повисоки нивоа на анксиозност за време на интеракциите со наставниците и директорите. Понатамошните истражувања би можеле да истражат специфични стресори или грижи во овој опсег на возраст за да се добие подлабоко разбирање на факторите кои ја поттикнуваат родителската анксиозност.

Второ, отсуството на значајна разлика во нивоата на анксиозност помеѓу машките и женските родители е интересен наод. Традиционално, родовите улоги и општествените очекувања имаат влијание врз динамиката на родителството, што потенцијално доведува до разлики во нивоата на анксиозност меѓу половите. Сепак, добиените податоци сугерираат дека кога станува збор за комуникација со наставниците и директорите, и машките и женските родители доживуваат слични нивоа на анксиозност. Ова откритие ги предизвикува стереотипите и ја нагласува потребата да се смета родителската анксиозност како заедничко искуство што ги надминува родовите разлики.

Важно е да се забележи дека иако нашите податоци даваат вредни сознанија за моделите на родителска анксиозност поврзани со возраста, студијата може да има одредени ограничувања. На пример, големината на примерокот и демографските карактеристики на учесниците би можеле да влијаат на генерализираноста на наодите. Дополнително, податоците не ги истражуваат специфичните причини за родителската анксиозност или ги разгледуваат другите потенцијално влијателни варијабли, како што се социо-економскиот статус или образовното потекло. Овие фактори би можеле да вредат да се истражат во идните студии за да се добие посеопфатно разбирање на родителската анксиозност.

Генерално, нашите наоди придонесуваат за постојното знаење во врска со родителската анксиозност за време на интеракциите со наставниците и директорите. Резултатите ја нагласуваат важноста од решавање на родителските грижи и давање поддршка на родителите на возраст од 30 до 45 години. Разбирањето на факторите кои придонесуваат за родителската анксиозност може да им помогне на воспитувачите и училишните администратори да развијат ефективни стратегии за ублажување на анксиозноста, поттикнување позитивна комуникација и создавање поддржувачка средина и за родителите и за нивните деца.

2. ЗАКЛУЧОК И ПЕДАГОШКИ ИМПЛИКАЦИИ

Како заклучок, анксиозноста е нормален дел од човечкото искуство, но може да стане проблематична ако се меша во нашиот секојдневен живот. Во ова истражување се покажа дека анксиозноста на родителите за време на комуникацијата со наставниците и директорот на основното училиште може да биде предизвикана од различни фактори. Родителската анксиозност може негативно да влијае на односот помеѓу родителите и вработените во училиштето.

Клучните принципи на партнерството меѓу семејствата и училиштата се засноваат на:

- Идеи од заеднички интерес и споделена одговорност;
- Препознавање и разбирање на заеднички сфери на влијание врз развојот на учениците;
- Градење клима на доверба помеѓу училиштето и родителите;
- Препознавање и почитување на специфичностите и различните потреби на учениците и родителите;
- Развивање на капацитетот на целиот училишен персонал за работа со семејствата.

Меѓу другото, образовниот систем во Република Северна Македонија се карактеризира со недоволно инвестирање во образованието, практикување на трендови и практики од високоразвиените земји, а недоволно материјално опремување на училиштата, што се покажа како пречка за поквалитетна настава, а со тоа и незадоволство на сите, вклучително и на семејствата. Образовната реформа која се потпира на општествени барања се карактеризира од една страна со стратешка ориентација кон реформи и промени, а од друга страна, со трајно одложување на спроведувањето и реализацијата на скриените реформски цели. Таквата состојба, за жал, резултира со нестабилност на образовниот систем во училиштата и незадоволство, нетрпеливост и анксиозност кај родителите. Начинот на кој реформските промени во образовниот систем најчесто се спроведуваат е на хартија, а не во пракса. Потребно е подобрување на професионалните компетенции на директорите на училиштата, подобрување на компетенциите на наставникот и развивање партнерства со родителите. Училиштето треба да биде способно да

комуницира, да може да гради партнерски односи и да ги подобрува во заедницата за учење, да може да ги цени своите достигнувања и да работи на сопственото подобрување. Истражувањето, кое беше спроведено со родители од повеќе основни училишта во Куманово, покажува дека многу е важно директорот да создаде атмосфера на топло добредојде за родителите кои треба да се вклучат во училишните активности. Важно е да се поттикнува учеството на родителите на сите ученици, да се организира изработка на добро осмислен долгорочен план за работа со семејствата, и да им понуди на родителите најразлични видови активности. Образованието не е доволно ако училиштето како систем остане затворено за нови пристапи и идеи. Вклучувањето на родителите треба да биде дел од училишната практика, а не изолиран пример на заинтересирани поединци.

Во заклучокот од истражувањето за анксиозноста на родителите при комуникација со наставниците и директорот на основното училиште, можеме да истакнеме дека анксиозноста на родителите во овој контекст е чест проблем кој може да влијае на нивната способност за ефикасно комуницирање. Различни фактори, како што се: чувството на инфериорност, непознавање на училишните процедури и политики, како и прекумерните очекувања од училиштето, можат да придонесат за родителска анксиозност во овој контекст. Со цел да се намали родителската анксиозност и да се подобрат односите меѓу родителите, наставниците и директорот на основното училиште, важно е да се воспостави подобра комуникација, да се едуцираат родителите за училишните процедури и политики и да се промовира конструктивен дијалог со цел да се надминат проблемите. Исто така, важно е наставниците и директорот да ја препознаат и разберат анксиозноста на родителите и да им помогнат да се чувствуваат поудобно за време на комуникацијата.

ПРЕДЛОГ ЗА ПОНАТАМОШНИ ИСТРАЖУВАЊА

Истражувањето на анксиозноста на родителите за време на комуникацијата со наставниците и директорот на основното училиште како тема за магистерски труд може да биде интересна за истражување, но и отвара нови идеи кои би можеле да бидат корисни за самата теза:

- Истражување на различните видови анксиозност (општа анксиозност, социјална анксиозност, анксиозност од одвојување итн.) и како тие се манифестираат кај родителите за време на комуникацијата со наставниците и директорот на основното училиште.
- Истражување за зачестеноста на анксиозноста кај родителите за време на комуникацијата со наставниците и директорот на основното училиште. Преку анкети или фокус-групи да се добие увид во нивните ставови и чувства.
- Идентификација на фактори кои предизвикуваат анксиозност кај родителите. Може да се истражат специфичните фактори кои предизвикуваат анксиозност кај родителите за време на комуникацијата со наставниците и директорот на основното училиште. На пример, тие може да се чувствуваат вознемирени поради лошите оценки на нивното дете, поради проблеми со другите родители и слично.
- Истражување на влијанието на анксиозноста врз комуникацијата на родителите со наставниците и директорот на основното училиште. Може да се истражи како анксиозноста се манифестира во комуникацијата на родителите со наставниците и директорот на основното училиште, и како анксиозноста може да влијае на квалитетот на комуникацијата и резултатите кои родителите сакаат да ги постигнат.
- Истражување на стратегии за намалување на родителската анксиозност. Може да се истражат различни стратегии што родителите можат да ги користат за да ја намалат својата анксиозност кога комуницираат со наставниците и со директорот на основното училиште. Ова може да вклучува различни техники за релаксација, техники на дишење или други техники за кои се покажало дека помагаат во намалувањето на анксиозноста.
- Преглед на практиката на комуникација на родителите со наставниците и директорот на основното училиште, вклучувајќи ги и начините на кои се одвива комуникацијата.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. *adaa.org*. (n.d.). Retrieved from Anxiety & Depression Association of America: https://adaa.org/understanding-anxiety/factsstatistics?fbclid=IwAR0bJ9JmSbaGhGm5ne0cJzQt3vPP6LQssrgfiMcuA6x3_yWwz5i9Z3ENKTs
2. Alinčić, M. (2013). *Osobine ličnosti i asertivnost kao prediktori samopoštovanja i socijalne anksioznosti (Personality traits and assertiveness as predictors of self-esteem and social anxiety).*
3. American Psychiatric Association (2003). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR* (4th ed.). Washington DC: American Psychiatric Association.
4. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* (5th, Ed.) Arlington: VA: American Psychiatric Publishing.
5. Andres De Los Reyes, K. L.-Q. (2010). The longitudinal consistency of mother-child reporting discrepancies of parental monitoring and their ability to predict child delinquent behaviors two years late. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 1417–1430.
6. Arđelan, Z. (2021). *Uloga direktora skole u kreiranju procesa partnerstva izmedju porodice I skole.* Filozofski fakultet u Novom Sadu.
7. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 191–215.
8. Beck, A. T. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective.* New York: Basic Books.
9. Bienvenu, O. J. (2004). Anxiety and depressive disorders and the five-factA higher- and lower-order personality trait investigation in a community sample. In *Depression and Anxiety* (pp. 92–97).
10. Bodroža, B. J. (2008). Latentna struktura ponašanja u virtuelnim društvenim zajednicama i njegove relacije sa socijalnom anksioznošću. In *Primenjena psihologija.*
11. Brechman-Toussaint, S. M. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review*, 26(7), 834–856.
12. Breen, W. E. (2011). Anger suppression after imagined rejecti¬on among individuals with social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*.
13. Burusic, J. M. (2003). Utvrdjivanje povezanosti i temeljne strukture nekoliko aspekta socijalne evaluacije. *Izvorni znanstveni clanak*.
14. Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education, 27(3)*, 391–406.
15. Buttemore, R. N. (2009). The evolved function of social anxiety: Detecting high stakes social interactions. *Dissertation theses*. Michigan: The University of Michigan.

16. Carleton, R. N. (2006). Brief fear of negative evaluation scale-revised. *Depression and Anxiety*.

17. Carleton, R. N. (2007). Social anxiety and fear of negative evaluation: Construct validity of the BFNE-II. *Journal of Anxiety Disorders*.

18. Catalino, L. I. (2012). A multilevel analysis of the self-presentation theory of social anxiety: Contextualized, dispositi¬onal, and interactive perspectives . *Journal of Research in Personality*.

19. Cerović, K. T. (2012). Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope . University of Ljubljana.

20. Christenson, S. L. (2002). Families, educators, and the family-school partnership: Issues or opportunities for promoting children's learning competence? *Paper prepared for The Future of School Psychology Conference* . Indianapolis: IN.

21. Christenson, S. L. (2002). *Families, educators, and the family-school partnership: Issues or opportunities for promoting children's learning competence?* Paper prepared for The Future of School Psychology Conference, Indianapolis, IN.

22. Collins, B. L. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In *Handbook of adolescent psychology* (pp. 331-361).

23. Corr, P. J. (2011). Anxiety: Splitting the phenomenological atom. *Personality and Individual Differences.*

24. D.Houlihan, E. M. (2016). Public Speaking Anxiety Scale: Preliminary psychometric data and scale validation. *Personality and Individual Differences, 94*, 211–215.

25. Dumas, J. E. (1983). Predictors of treatment outcome in parent training: mother insularity and socioeconomic disadvantage. *Behavior Therapy, 14(2)*, 133-141.

26. Dunning, J. K. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology, 77(6)*, 1121–1134.

27. Džinović, V. P. (2007). Saradnja porodice i škole kao odnos međuzavisnosti - kako roditelji konstruišu probleme. In B. B. Polovina N., *Saradnja škole i porodice* (pp. Džinović, V., J. Pavlović, and N. Milošević. "Saradnja porodice i škole kao odnos međuzavisnosti: Kako roditelji konstruišu probleme." U: Polovina, N. i Bogunović, B.(ur). Saradnja škole i porodice. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja (2007): 114-). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

28. Džinović, V. P. (2007). Saradnja porodice i škole kao odnos međuzavisnosti - kako roditelji konstruišu probleme. In B. B (Ed.), *Saradnja škole i porodice.* Institut za pedagoška istraživanja.

29. Epstein, J. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Corwin.

30. Erwin, B. H. (2003). *Anger experience and expression in social anxiety disorder: Pretreatment profile and predictors of attrition and response to cognitive-behavio¬ral treatment.* Behavior Therapy .

31. Etkin, A. (2007). Functional neuroimaging of anxiety: A meta-analysis of emotional processing in PTSD, social anxiety di¬sorder, and specific phobia. *American Journal of Psychiatry*.

32. Fergus, T. A. (2010). Shame and guilt-proneness: Relationships with anxiety disorder symptoms in a clinical sample. *Journal of Anxiety Disorders*.

33. Fournier, M. A. (2002). Social rank stra¬tegies in hierarchical relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*.

34. Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership.* Toronto, Thousand Oaks, CA : Ontario Principal's Counci Corwin Press.

35. Gilbert, P. (2000). The relationship of shame, social anxiety and depressi¬on: The role of the evaluation of social rank . *Clinical Psycholgy and Psychotherapy*.

36. Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38(5)*, 581-586.

37. Grint, K. (2010). *Leadership: A very short introduction.* Oxford University Press.

38. H.Guzin, S. (2013). *The Validity and Reliability of the Interaction Anxiousness Scale: Gender and Social Status Differences among Turkish Adolescents.* Ankara: Faculty of Vocational Education.

39. Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*.

40. Herbert, J. D. (2014). Assessment of so¬cial anxiety and its clinical expressions. *Social anxiety: Clinical, developmental, and social perspectives* . Elsevier: Academic Press.

41. Jason A. Grissom & Susanna Loeb. (2011). Triangulating Principal Effectiveness: How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of Managerial Skills. *American Educational Research Journal*, 1091-1123.

42. Jelić Marijaa ORCID, S. I. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 17*, pp. 165-187.

43. Jorunn, M. (2009). Learning to share: a vision of leadership practice . *International Journa lof Leadership in Education*, 253–267.

44. Joyce L. Epstein, M. G. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Corwin.

45. Kennet Leithwood, C. (2006).

46. Kennet Leithwood, C. D. (2006). *Successful School Leadership: what it is and how it influences pupil learning.* London: DfES Research Report.

47. Kodal, A. B. (2017). Subtyping social anxiety in youth. *Journal of Anxiety Disorders*.

48. Kothari, C. R. (2004). Research methodology: Methods and techniques.

49. Kouzes, J. M. (2006). *The leadership challenge.* John Wiley & Sons.

50. Laursen, B. C. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development, 69(3)*, 817-832.

51. Leary, M. R. (2001). Shyness and the self: Attentional, motivational, and cognitive self-processes in social anxiety and inhibition. In I. W. Alden, *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness.* England.

52. Mihić, L. (2019). Savremene teorije psihopatologije: anksiozni poremećaji. Novi Sad: Filozofski fakultet.

53. Milošević, N. (2002). *Uticaj saradnje porodice i škole.* Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja,.

54. Muris, P. (2007). *Normal and Abnormal Fear and Anxiety in Children and Adolescents* (1st ed.). (S. J. Rachman, Ed.) Elsevier.

55. Nancy Eisenberg, C. V. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education & Development, 21(5)*, 681-698.

56. Ninković, S. (2017). *Karakteristike savremenih modela liderstva u obrazovanju.* Zbornik odseka za Pedagogiju.

57. Northaus, P. G. (2008). *Liderstvo teorija i praksa.* Data Status.

58. Park, S. S. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and school learning environment: An elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review*.

59. Pavlović, B. i. (2007). Formalno i neformalno partnerstvo roditelja i škole. In U. N. B (Ed.), *Saradnja porodice i škole.* Institut za pedagoška istraživanja.

60. Philip Hallinger, R. H. (1996). Reassessing the principal'srole in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Scientific Research, 32*, 5–44.

61. Pina, A. A. (2014). Social support, discrimination, and coping as predictors of posttraumatic stress reactions in youth survivors of Hurricane Katrina. *Journal of Clinical Child & Adolescen, 43(4)*, 575-590.

62. Polovina, N. (2008). *Doprinos škole građenju partnerstva sa roditeljima.* Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja.

63. Radu, B. R. (2011). Parental involvement in schools. A study of resourses, mobilization and inheret inequality. *Journal of Comparative Research in Antropology and Sociology*.

64. Ranđelović, K. (2021). *Socijalna anksioznost - teorije i mere.* Niš : Filozofski fakultet .

65. Rimm-Kaufman, S. E. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21(5)*, 491-511.

66. Robinson, V. M. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types.* Educational Administration Quarterly.

67. Sejtanic, S. (2019). *Komunikacija u skoli.* Mostar: Univerzitet "Dzemal Bijedic" .

68. Sheridan, S. L. (2001). School and Families: Creating essential Connections for Learning.

69. školi, R. p. (2005). *Škola u zajednici.* Regionalni centar Vijeća škola i roditelja.

70. Stamac, M. K. (2020). *Gender and age differences in Social Anxiety as Measured bu the Croatian Version of the Liebowitz Social Anxiety Scale on a Representative Sample of the Population of the Republic of Croatia.*

71. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju.* Sveučilišna knjižnica Rijeka.

72. Stanković, D. Š. (2015). *Teorijski pristup liderstvu u obrazovanju.* Uzdanica.

73. Subotić, M. M. (2012). *Liderstvo u obrazovnim institucijama.* Norma.

74. Teodorović, J. Š. (2020). *Potrebe, problemi i kompetencije direktora škola u Srbiji.* Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja.

75. Tinde Kovač Cerović, V. V. (2012). *Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope.* University of Ljubljana.

76. VanBalkam, V. D. (2006). Stručno usavršavanje: iskustva edukatora za edukatore. In V. D. Mijatović (Ed.), *Uvod u unapređenje nastave i učenja kroz stručno usavršavanje.*

77. Vranješević, J. (2012). *Participacija roditelja u obrazovno-vaspitnom procesu: mogućnosti i ograničenja.* Inovacije u nastav.

78. Weersing, J. G. (2010). Comorbidity of anxiety and depression in youth: Implications for treatment and prevention. *Clinical Psychology: Science and Practice, 17(4)*, 293-306.

79. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja.* Službeni glasnik Republike Srbije. (2019)

80. Zuković, S. (2013). *Partnerstvo porodice, škole i zajednice – teorijski i praktični aspekti.* Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.

81. Janićijević, N. (2011). *Uticaj liderstva na organizacionu kulturu.* Ekonomski fakultet u Beogradu.

82. Кофиловска, И. (2016). *Лидерство во функција на успешно раководење со основните училишта .* Филозофски факултет, Скопје.

83. Оливера Ч. Кнежевић-Флорић, С. Н. (2015). *Педагошко лидерство у функцији развоја васпитно-образовне институције.* Универзитет у Новом Саду, Uzdanica.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1: Прашалник за родители

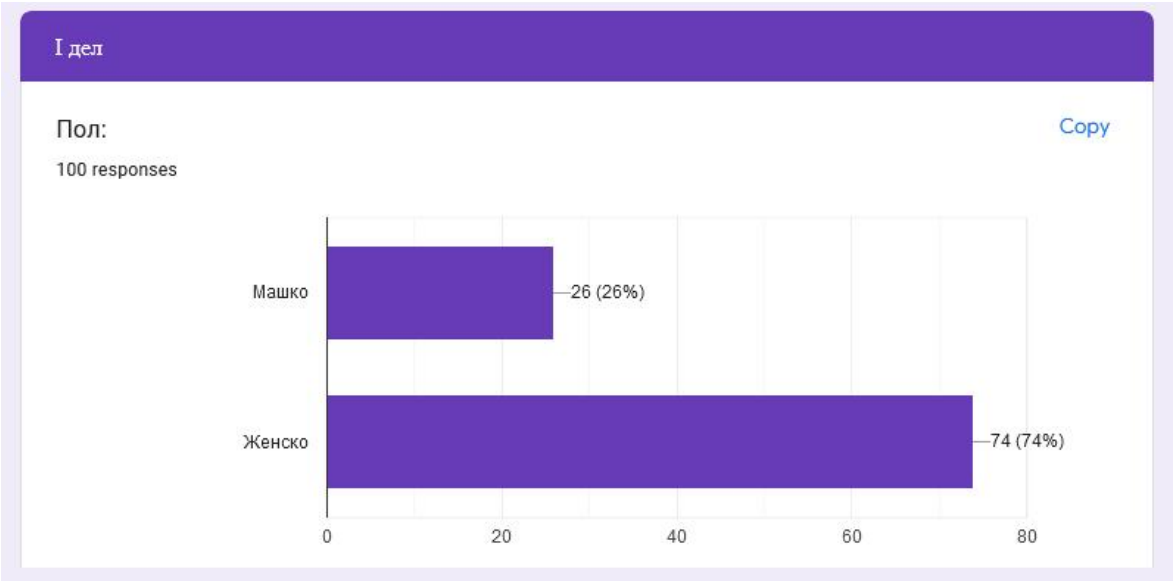
Почитувани родители,

Пред Вас се наоѓа прашалник за однесување на родителите при интерперсонална комуникација. Добиените податоци ќе бидат искористени за изработка на магистерски труд на тема: Присуство на анксиозност кај родители при комуникација со директор и наставници во основно образование.

Истражувањето е анонимно, а податоците ќе бидат обработени како целина и искористени за изведување заклучоци.

Со пополнување на прашалникот, потврдувате дека сте согласни да учествувате во ова истражување.

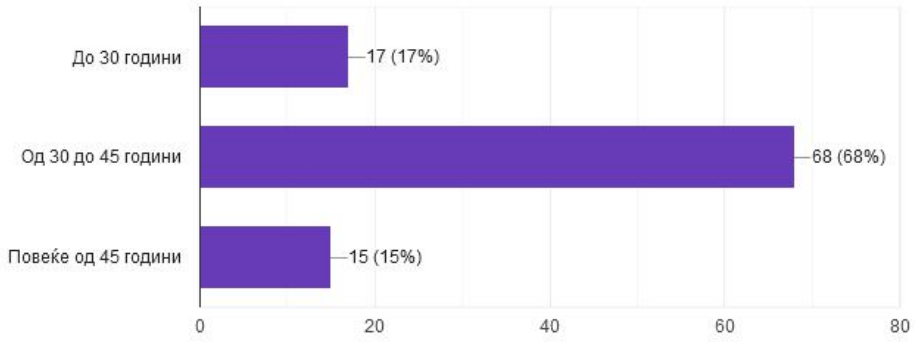
Ви благодарам на одвоеното време!



Возраст:

Copy

100 responses



Училиште во кое учи Вашето дете:

100 responses

ООУ 11 Октомври

ООУ 11 Октомври

ООУ Вук Караџиќ

Вук Караџиќ

ООУ Крсте Мисирков

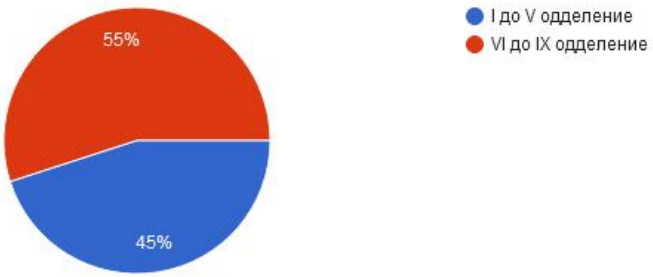
ООУ Вук Караџиќ

ООУ Магдалена Антова

Одделение во кое учи Вашето дете:

Copy

100 responses

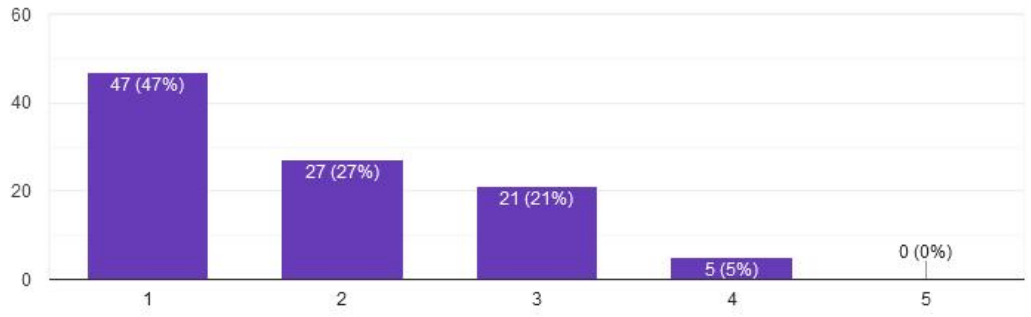


II дел

Се чувствувам нервозно дури и при случајна средба со наставник на моето дете

Copy

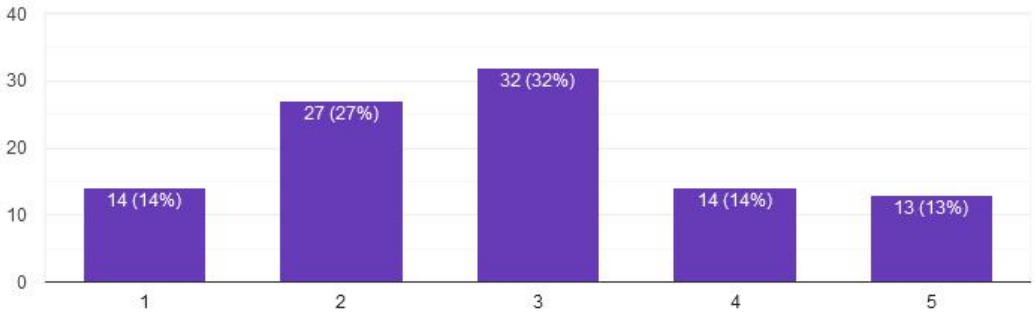
100 responses



Обично се чувствувам пријатно кога сум во група на луѓе што не ги познавам

Copy

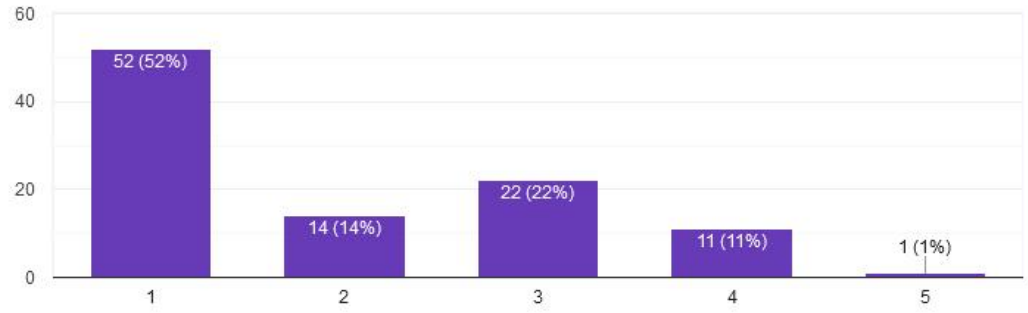
100 responses



Нервозен/а сум кога морам да разговарам со наставник или директор на училиштето во кое учи моето дете

Copy

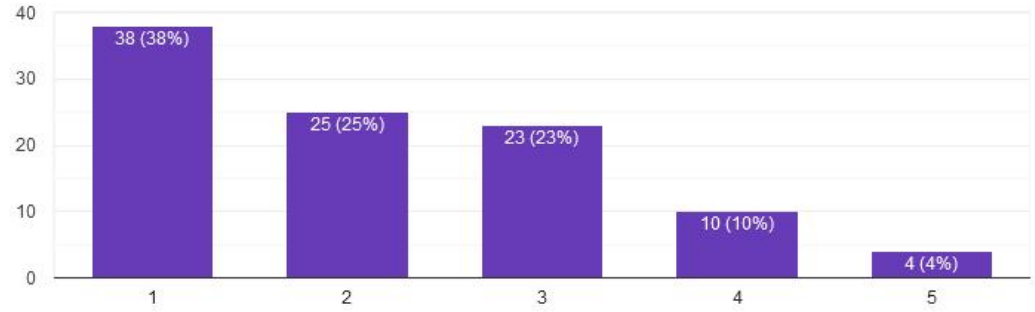
100 responses



Во нови ситуации потребно ми е време да ја надминам својата срамежливост

Copy

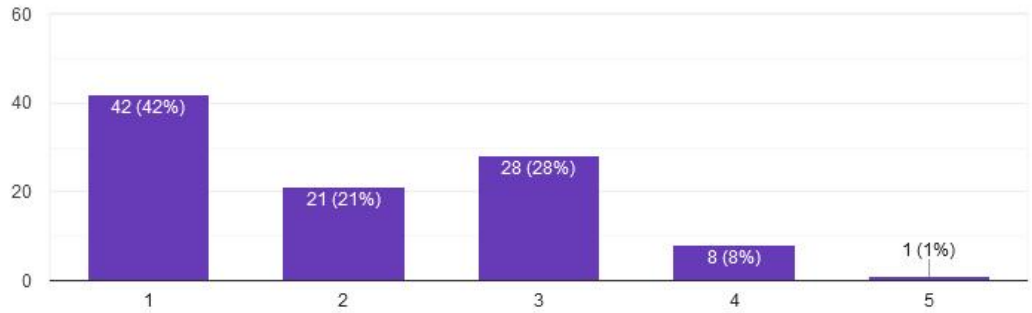
100 responses



Се чувствувам вознемирено кога разговарам со луѓе кои не ги познавам многу добро

Copy

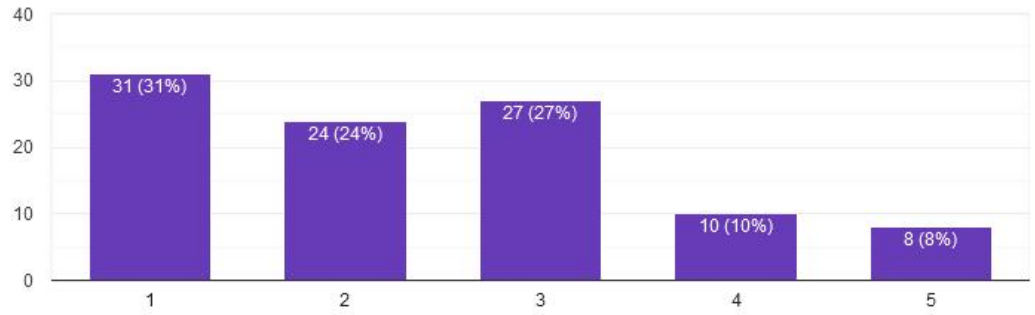
100 responses



По природа сум срамежлива личност

Copy

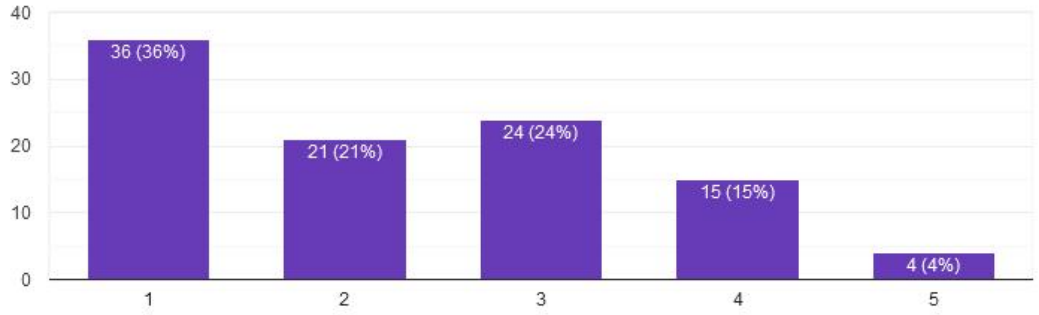
100 responses



Се чувствувам нервозно кога треба да се јавувам на телефон на некој што не го познавам добро

Copy

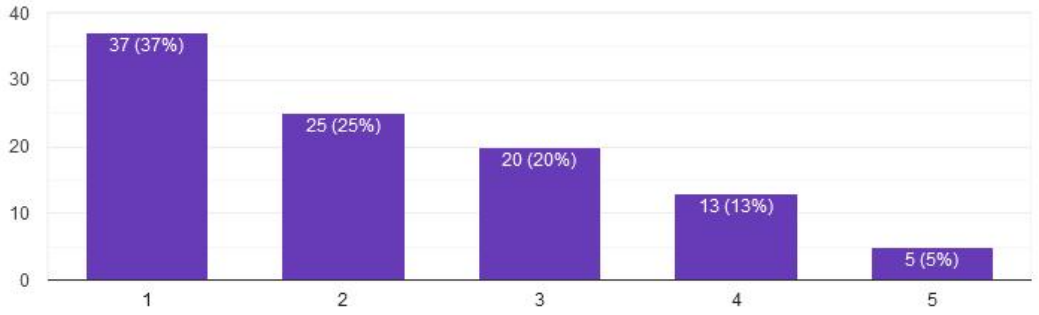
100 responses



Нервозен/а сум кога зборувам со некој на авторитетна позиција

Copy

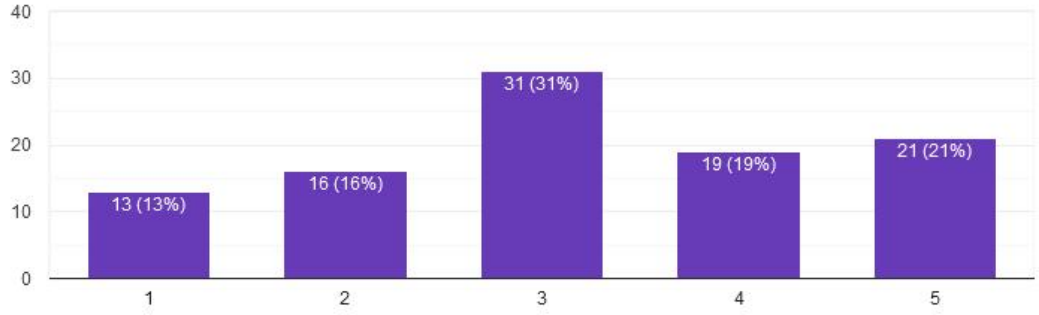
100 responses



Се чувствувам опуштено покрај други луѓе, дури и кога се сосема различни од мене

Copy

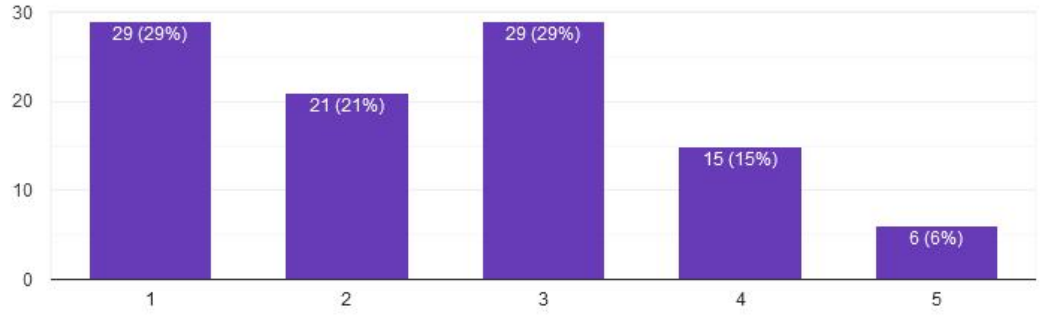
100 responses



Се вознемирувам кога зборувам пред група на луѓе

Copy

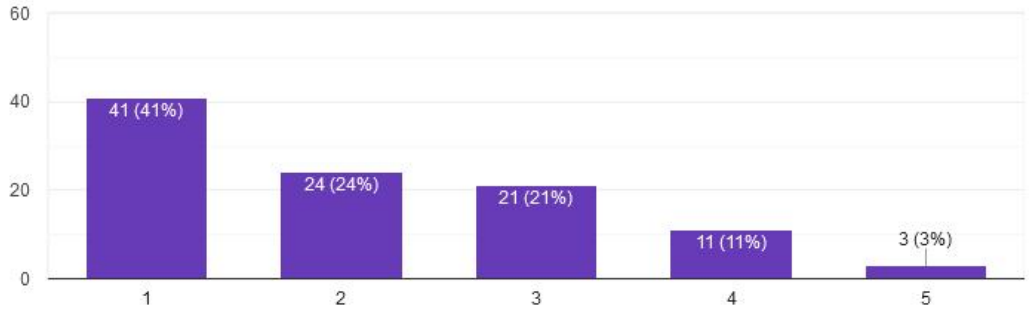
100 responses



Тешко воспоставувам контакт со непознати луѓе

Copy

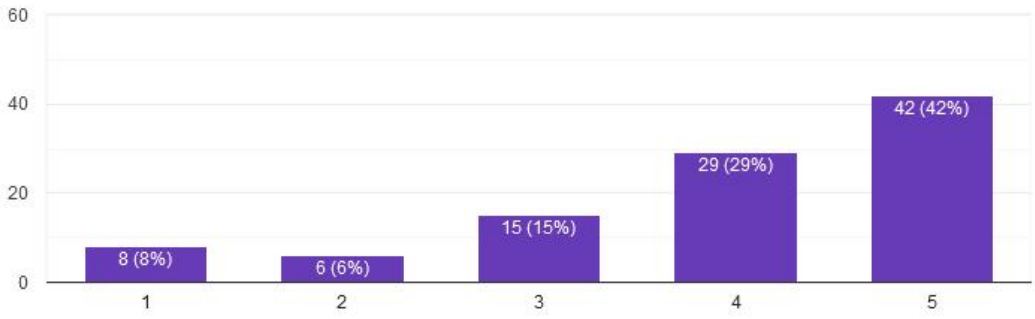
100 responses



Се почитувам себе си

Copy

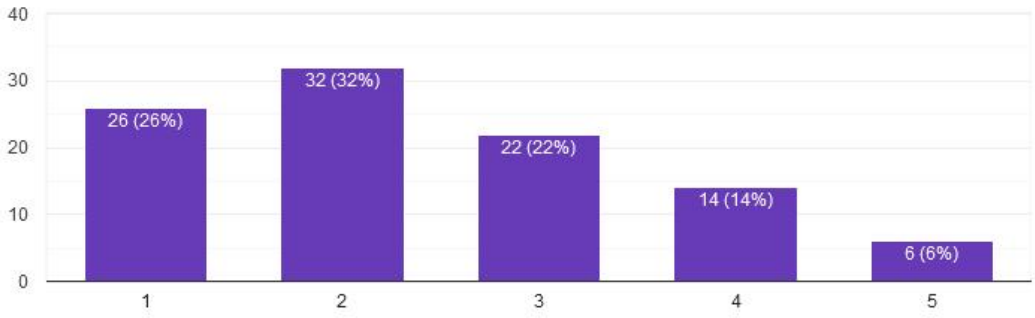
100 responses



Тешко можам да ја прикријам нервозата кога разговарам со други

Copy

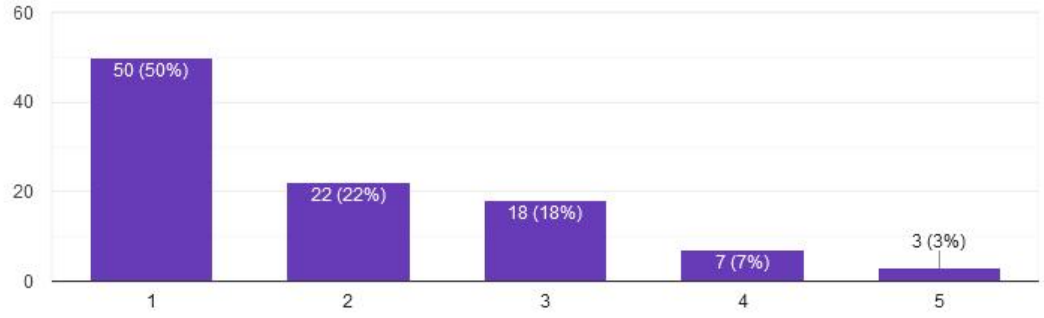
100 responses



Поважно ми е што други мислат за мене отколку што јас мислам за себе

Copy

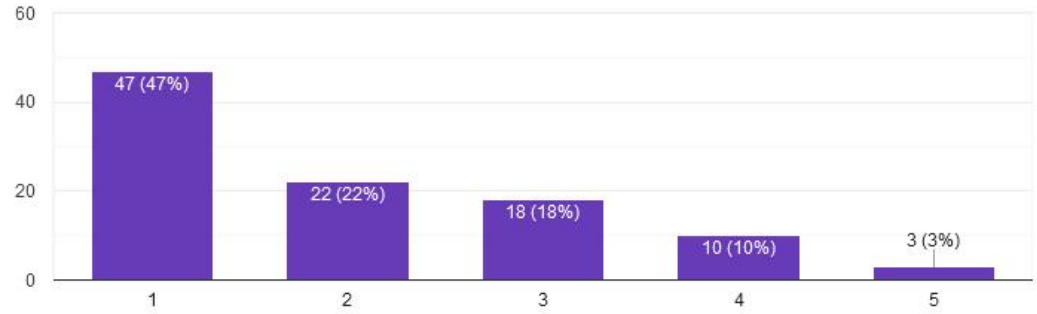
100 responses



Многу се плашам од осуда или лошо мислење на соговорникот за мене

Copy

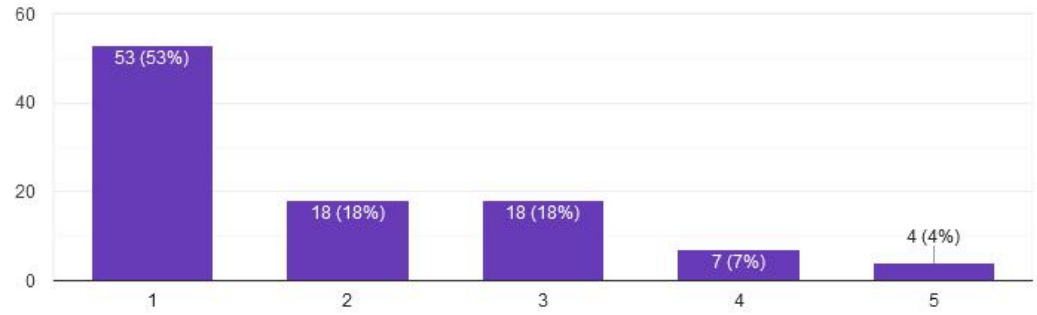
100 responses



Тешко ми е да ги гледам соговорниците во очи

Copy

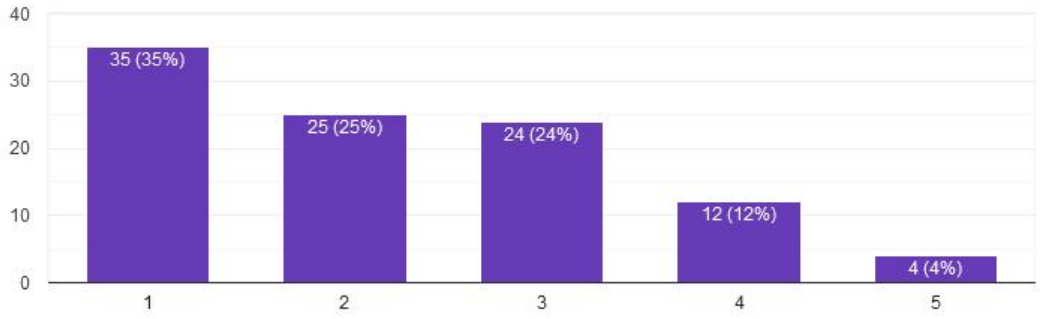
100 responses



Додека зборувам , мислам дека соговорникот ме проценува

Copy

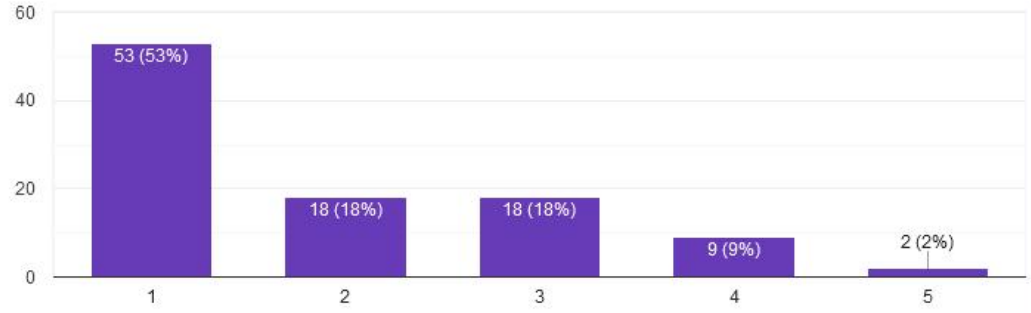
100 responses



Ми се случува да преминам од друга страна на улицата за да избегнам средба со некоја личност

Copy

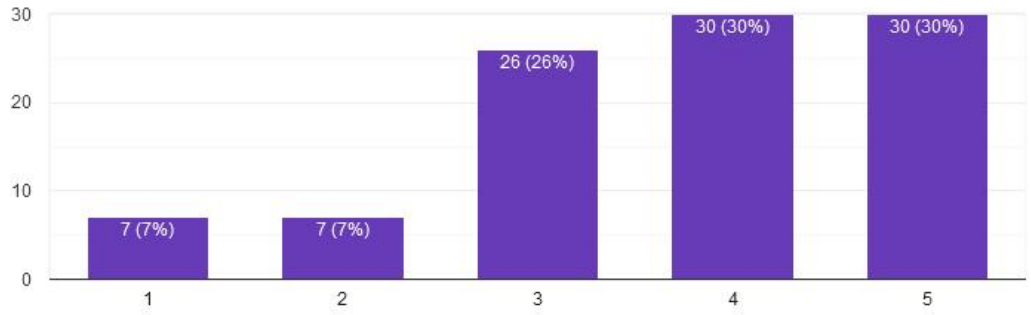
100 responses



Имам многу самодоверба

Copy

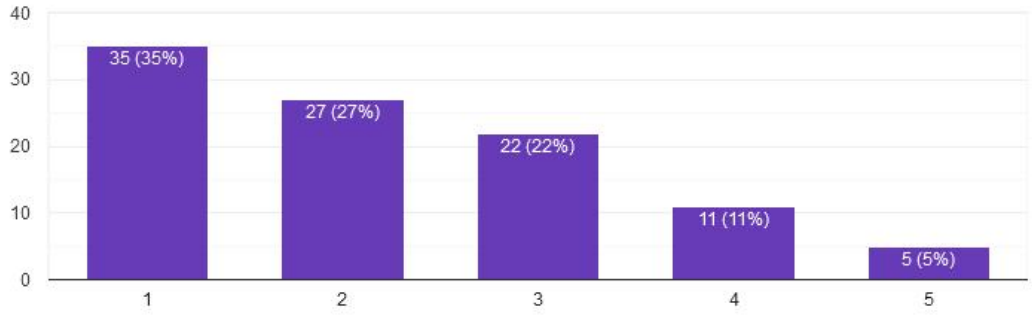
100 responses



Лесно се премислувам

Copy

100 responses

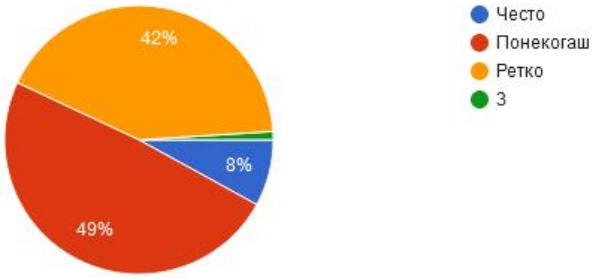


III дел

Дали ви е тешко да разговарате со други луѓе?

Copy

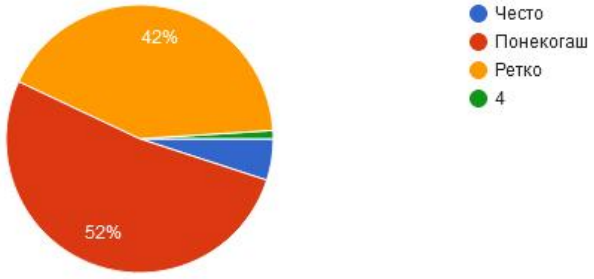
100 responses



Кога се обидувате да објасните нешто, дали другите имаат тенденција да додаваат зборови или да ги завршуваат вашите реченици ?

Copy

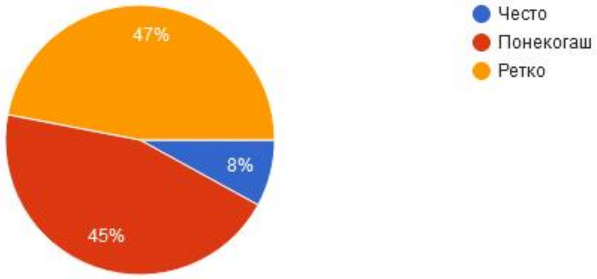
100 responses



Во разговор, дали вашите зборови обично излегуваат од контекст на она што би сакале да го кажете?

Copy

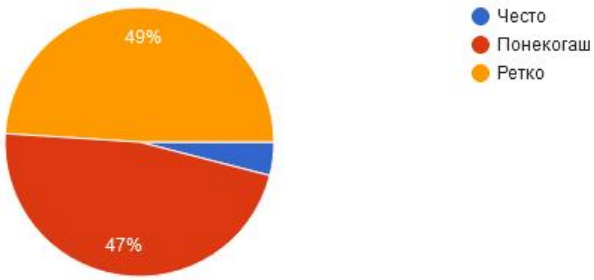
100 responses



Дали ви е тешко да ги кажете своите идеи кога тие се разликуваат од идеите на луѓето околу вас?

Copy

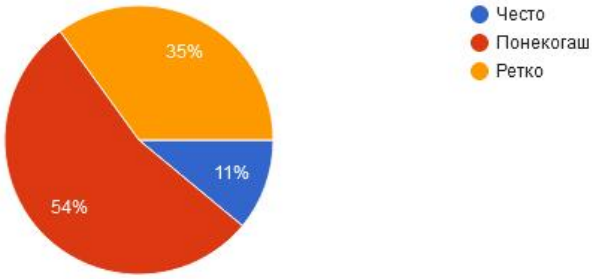
100 responses



Дали претпоставувате дека соговорникот знае што се обидувате да кажете и оставате нему/неа да ви поставува прашања?

Copy

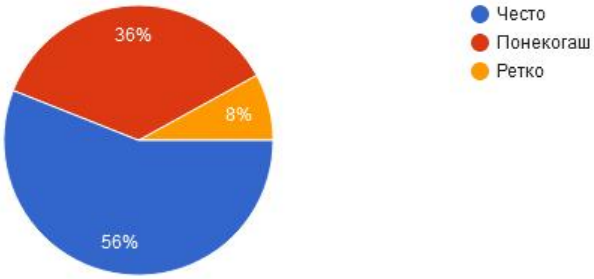
100 responses



Дали соговорниците изгледаат заинтересирани и внимателни кога разговарате со нив?

Copy

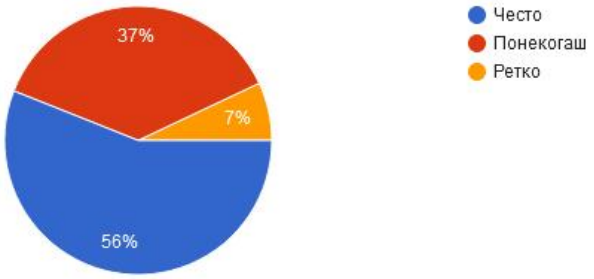
100 responses



Кога зборувате, дали ви е лесно да препознаете како другите реагираат на она што го кажувате?

Copy

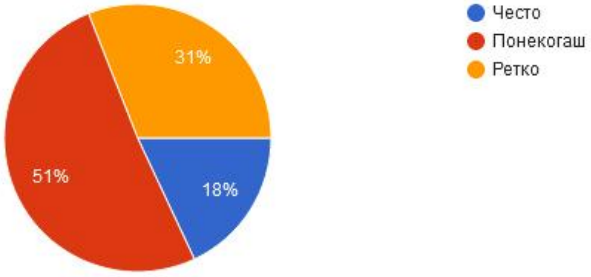
100 responses



Дали барате од соговорникот да ви каже како се чувствува во врска со она што се обидувате да му го кажете?

Copy

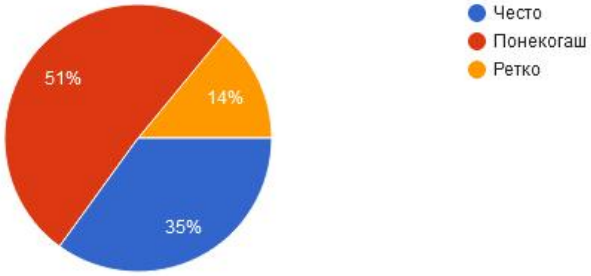
100 responses



Дали сте свесни како вашиот тон може да влијае на другите?

Copy

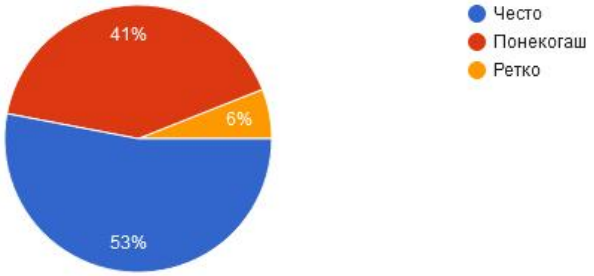
100 responses



Дали во разговорот се трудите да зборувате за работи што се од интерес и за вас и за соговорникот?

Copy

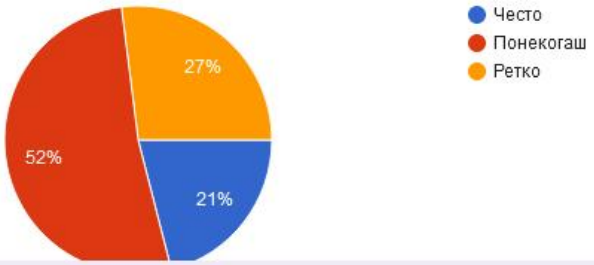
100 responses



IV дел

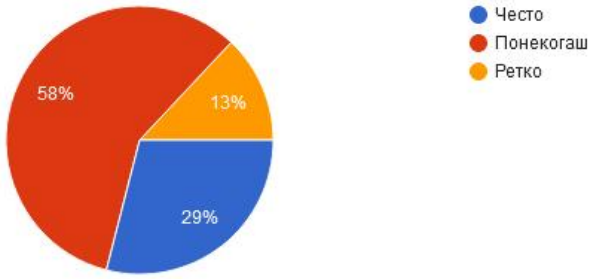
Во разговорот, дали имате тенденција да зборувате повеќе отколку другите? Copy

100 responses



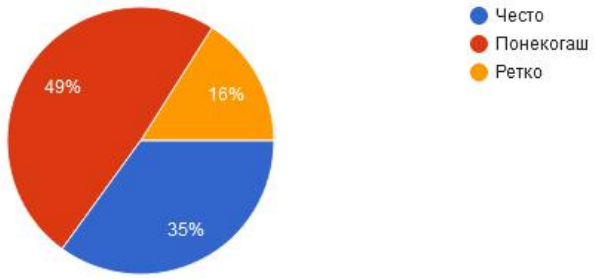
Во разговорот, дали му поставувате прашања на соговорникот кога не разбирате што ви кажал? Copy

100 responses



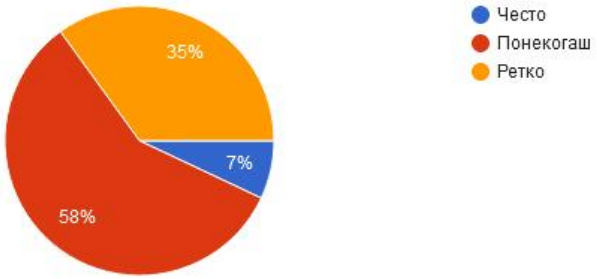
Дали се обидувате да сфатите што другиот ќе каже пред да заврши со разговорот? Copy

100 responses



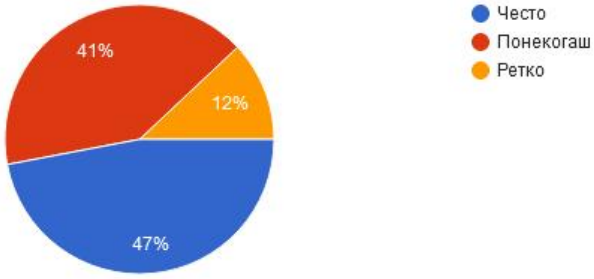
Дали сметате дека не сте внимателни додека соговорникот ви зборува? Copy

100 responses



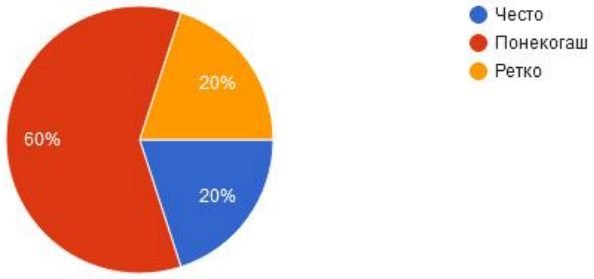
Во разговорот, можете лесно да направите разлика помеѓу она што соговорникот го зборува и како тој/таа можеби се чувствува? Copy

100 responses



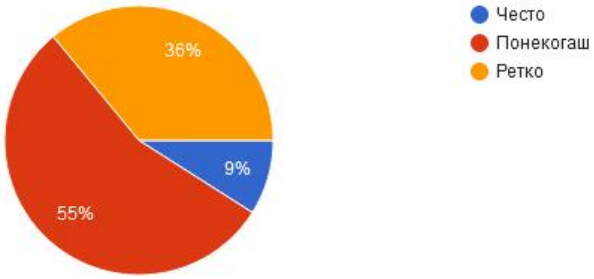
Откако соговорникот ќе заврши со зборувањето, дали се преиспитувате што сте слушнале пред да одговорите? Copy

100 responses



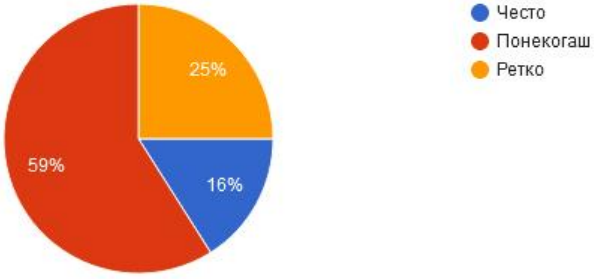
Во разговор, дали имате навика да ја довршувате мислата на соговорникот? Copy

100 responses



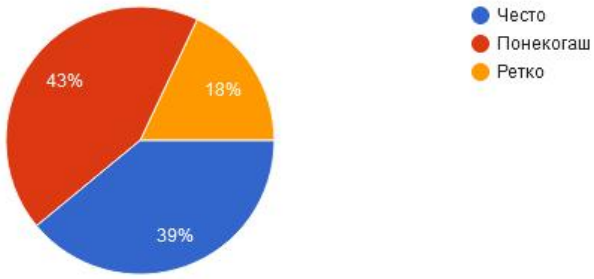
Во разговор, дали повеќе внимание посветувате на факти и детали , а често го пропуштате емотивниот тон на гласот на соговорникот? Copy

100 responses



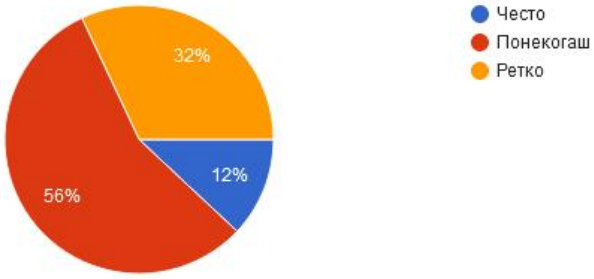
Во разговор, дали чекате соговорникот да ја заврши мислата пред да изреагирате за она што го кажува? Copy

100 responses



Дали ви е тешко да ги согледате работите од гледна точка на другата личност? Copy

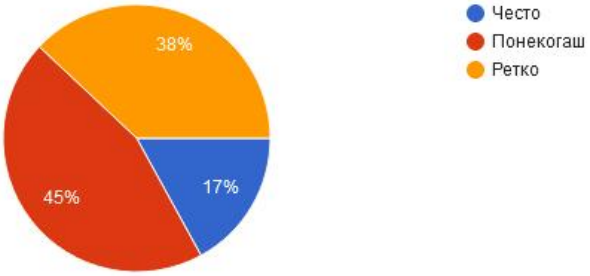
100 responses



V дел

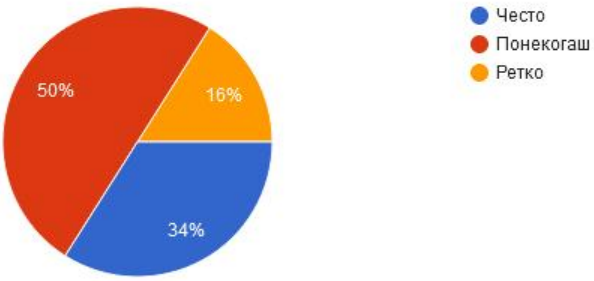
Дали со потешкотија прифаќате конструктивна критика од друга личност? Copy

100 responses



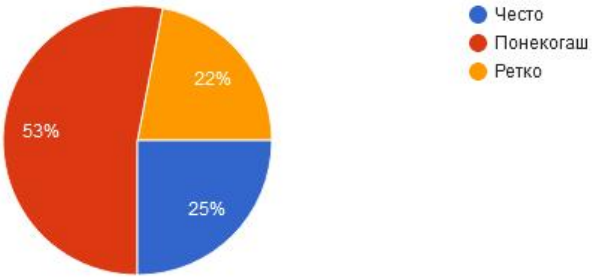
Дали се воздржувате да кажете нешто што мислите дека ќе го вознемири соговорникот или ќе ги влоши работите? Copy

100 responses



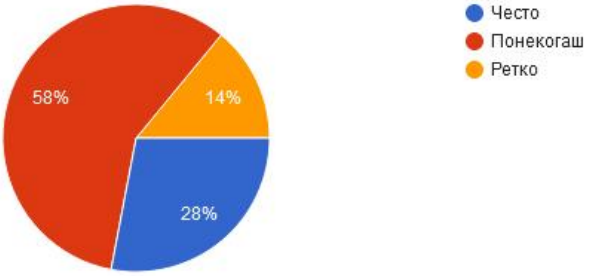
Кога некој ќе ги повреди вашите чувства, дали разговарате за тоа со него/неа? Copy

100 responses



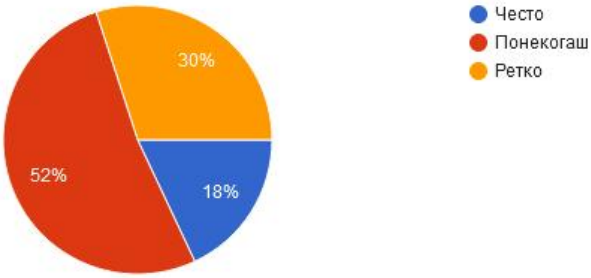
Дали во разговор се обидувате да се ставите во чевлите на другиот? Copy

100 responses



Дали ви е непријатно кога некој ќе ви даде комплимент? Copy

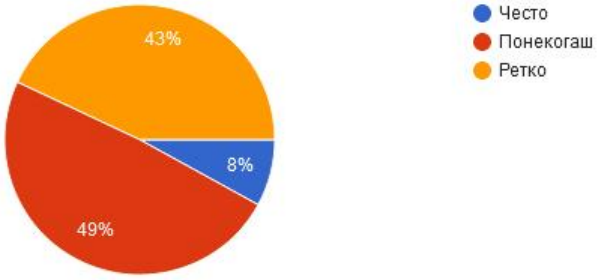
100 responses



Дали ви е тешко да не се согласите со соговорникот затоа што се плашите дека ќе се налути?

Copy

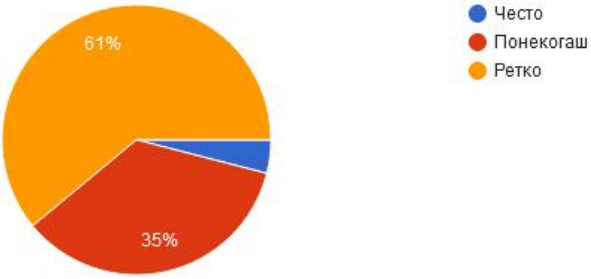
100 responses



Дали ви е тешко да давате комплименти или да ги пофалите другите?

Copy

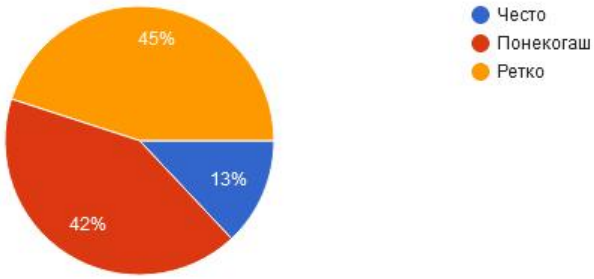
100 responses



Дали другите забележуваат дека секогаш мислите дека сте во право?

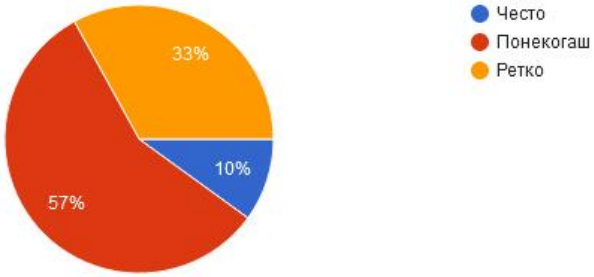
Copy

100 responses



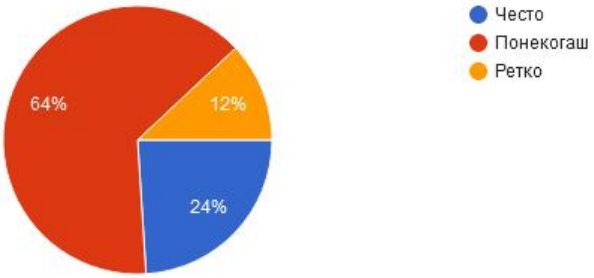
Дали сметате дека другите се однесуваат дефанзивно кога не се согласувате со нивното гледиште? Copy

100 responses



Дали другите ве разбираат ако кажете како се чувствувате? Copy

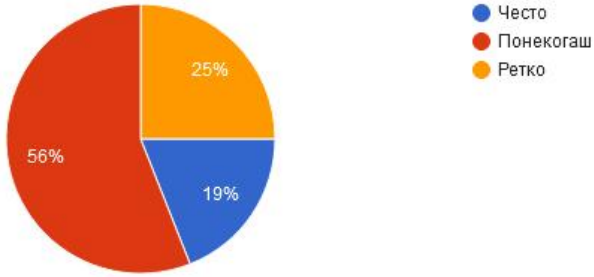
100 responses



VI дел

Дали имате тенденција да ја менувате темата кога се зборува за чувствата на соговорникот? Copy

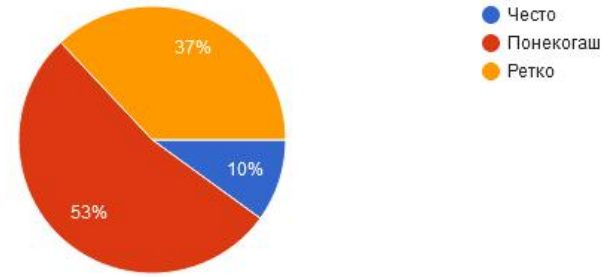
100 responses



Дали многу ве вознемирува кога некој не се согласува со вас?

Copy

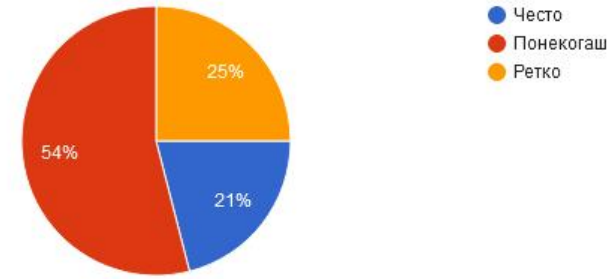
100 responses



Кога ќе се појави проблем помеѓу вас и друга личност, дали можете да разговарате за тоа без да се лутите?

Copy

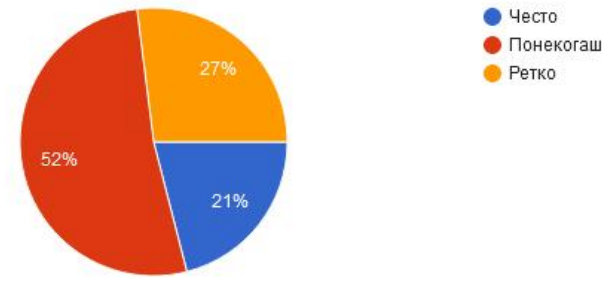
100 responses



Дали ви е тешко да размислувате јасно доколку сте лути на некого?

Copy

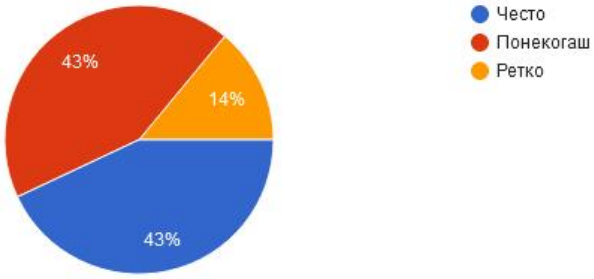
100 responses



Дали сте задоволни од начинот на кој се справувате со разликите во начинот на размислување со другите?

Copy

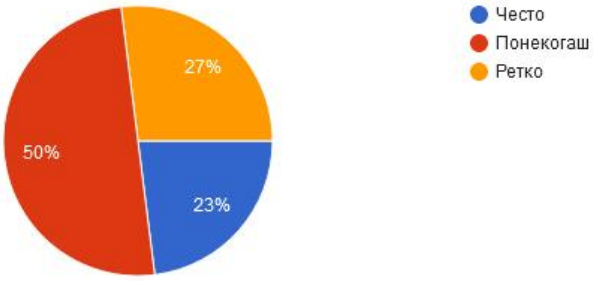
100 responses



Дали долго време се лутите кога некој ќе ве вознемири?

Copy

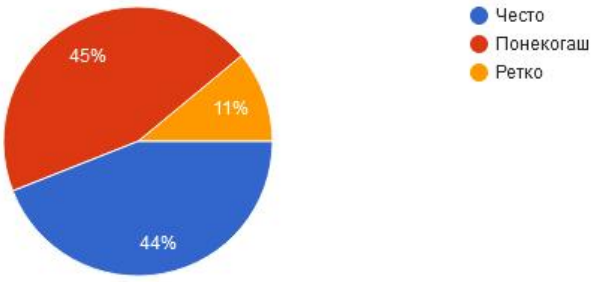
100 responses



Дали се извинувате ако можеби сте повредиле нечии чувства?

Copy

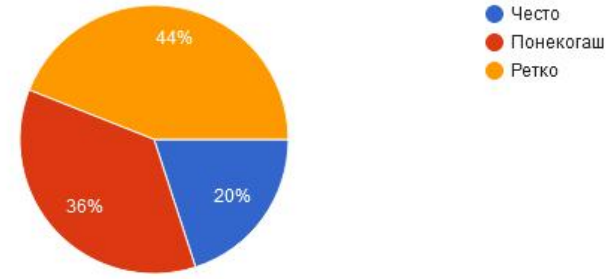
100 responses



Дали признавате дека не сте во право кога знаете дека не сте погрешиле за нешто?

Copy

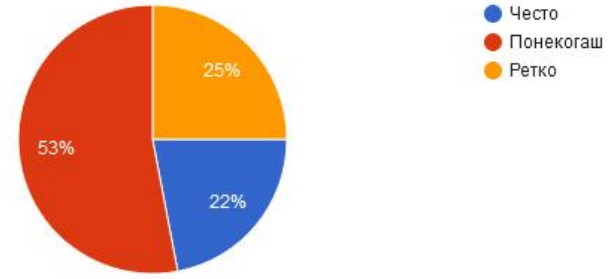
100 responses



Кога некој ќе се вознемири, дали ви е тешко да го продолжите разговорот?

Copy

100 responses



Дали ја избегнувате или менувате темата ако некој ги изразува своите чувства во разговор?

Copy

100 responses

