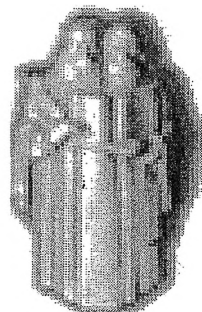


УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“- СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА



АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА
ВО УНАПРЕДУВАЊЕ НА
ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор:
Проф. д-р Наташа Ангелоска Галевска

Кандидат:
М-р Деан Илиев

Скопје, 2005 год.

СОДРЖИНА

Предговор	vii
-----------------	-----

Прв дел: Теориско истражување

I. ДЛАБОКИ КОРЕНИ И БЛИСКО МИНАТО НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

1. Филозофски основи на акционите истражувања	3
2. Историски основи на акционите истражувања	10
3. Класици/современици на акционите истражувања	15
Референци	21

II. МЕТОДОЛОШКИ АСПЕКТИ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

1. Дефинирање на акционите истражувања	24
1.1 Што акционото истражување е?	24
1.1.1 Дефинирање на акционото истражување според целната насоченост на истражувањето	26
1.1.2 Дефинирање на акционото истражување според реализаторот на истражувањето	28
1.1.3 Дефинирање на акционите истражувања според поимите	30
1.1.4 Сеопфатно дефинирање на акционото истражување	31
1.2 Што акционото истражување не е?	34
1.3 Цели на акционите истражувања	37
2. Карактеристики на акционите истражувања	41
3. Односот на акционите истражувања со другите видови истражувања	51
3.1 Однос на класичните и акционите истражувања	51
3.2 Однос на дидактичките истражувања и акционите истражувања	54

3.3 Однос на акционите истражувања и концепцијата „рефлексивен практичар“ -----	56
4. Акционите истражувања низ призмата на парадигмите -----	60
4.1 Акционите истражувања во светлото на квалитативната и квантитативната парадигма -----	60
4.2 Акционите истражувања низ призмата на промените во воспитанието и образованието -----	65
4.2.1 Организациски промени во воспитанието и образованието -----	65
4.2.2 Индивидуални или промени кај поединците во воспитанието и образованието -----	68
4.2.3 Водење на промените во воспитанието и образованието -----	70
4.2.4 Акционите истражувања и промените во воспитанието и образованието -----	71
5. Видови на акциони истражувања -----	73
5.1 Различни гледишта по однос на видовите на акциони истражувања -----	73
5.2 Модели на акциони истражувања -----	88
5.2.1 Партиципативно акционо истражување -----	89
5.2.2 Акционо истражување базирано на заедницата -----	95
5.2.3 Соработничко акционо истражување -----	98
5.2.4 Акционото истражување во училищата -----	100
6. Тек на акционите истражувања -----	101
7. Постапки за прибирање податоци во акционите истражувања -----	117
7.1 Поделба на постапките за прибирање податоци во акционите истражувања -----	118
7.1.1 Набљудувачки и наративни постапки -----	120
7.1.2 Ненабљудувачки, анкетирачки и самоизвестувачки постапки -----	142

8. Вредносни димензии на акционите истражувања -----	147
8.1 Квалитети на акционите истражувања -----	148
8.1.1.Валидност и релијабилност на акционите истражувања -----	148
8.1.1.1.Начини на обезбедување валидност и релијабилност на акционите истражувања -----	150
8.2 Етичка димензија на акционите истражувања -----	154
8.3 Дилеми во примената на акционите истражувања -----	160
Референци -----	165

III. НАСТАВНИКОТ ВО АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

1. За наставникот истражувач- причини и последици -----	174
1.1 Развој на професијата поучувач- причина за наставникот истражувач -----	175
1.2 Успешноста на наставникот како причина и последица за наставникот- истражувач -----	179
1.3 Унапредување на училиштето- причина и последица за наставникот истражувач -----	184
1.4 Подобрување на курикулумот- причина и последица за наставникот истражувач -----	189
2. Како најдобро да се истражува сопствената практика -----	192
2.1 Индивидуално истражување на сопствената практика -----	193
2.2 Наставникот- партнер во истражување на сопствената практика -----	195
2.3 Надворешни и внатрешни истражувачи- вистина повеќе за акционите истражувања -----	197
3. Улога на наставникот во акционите истражувања -----	198
4. Образование на наставниците за акционо истражување -----	201
4.1 Образование за акциони истражувања преку иницијалното образование на наставниците -----	202
4.2 Образование за акциони истражувања преку перманентното образование на наставниците -----	203

4.3 Други форми на образование на наставниците за акциони истражувања -----	205
4.3.1 Партнерството во образованието за акциони истражувања -----	206
4.3.2 Менторството во образованието за акциони истражувања -----	208
Референци -----	214

IV. ТРЕТМАНОТ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

1. Акционите истражувања во педагошката литература -----	219
2. Застапеност на акционите истражувања на факултетите за образование на наставници во Република Македонија -----	224
Референци -----	227

Втор дел: Методологија на акционото истражување

1. Дефинирање на нашето акционо истражување -----	230
2. Дефинирање на основни поими во истражувањето -----	230
3. Цели на акционото истражување -----	230
4. Карактеристики на нашето акционо истражување -----	231
5. Парадигмите во акционото истражување -----	233
6. Односот на акционото истражување кон промените -----	233
7. Вид на акционо истражување -----	234
8. Модел на акционото истражување -----	235
9. Опис на „моделот на менторство“ реализирано во рамките на нашето акционо истражување -----	235
9.1 Тек на акционото истражување -----	235
9.2 Акциите во „моделот на менторство“ -----	236
10. Хипотези на истражувањето -----	237
11. Популација и примерок на истражувањето -----	239
12. Постапки и инструменти за прибирање на податоци во истражувањето -----	242

12.1 Видови постапки и инструменти кои се користат во истражувањето -----	242
12.2 Опис на инструментите за прибирање на податоци -----	243
13. Обработка на податоците од истражувањето -----	245
14. Постигнување на валидност на добиените резултатите од акционото истражување -----	246
15. Етиката во нашето акционо истражување -----	247
16. Детали околу реализацијата на акционото истражување -----	249
16.1 Реализацијата на обуките -----	249
16.2 Реализација на мини акционите истражувања од страна на менторите -----	251
16.3 Реализација на екстерната евалвација преку набљудување на текот на воспитно-образовниот процес во менторските институции -----	252
16.4 Реализација на анкетаирањето на менторите -----	253
16.5 Реализација на анкетаирањето на нементорите -----	254

Трет дел: Емпириско истражување

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

1. „Моделот на менторство“ и улогата на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции --	257
1.1 Учество на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции -----	257
1.2 Влијание на студентите врз воспитно-образовниот процес -----	266
1.3 Втемеленост на односите помеѓу менторите и студентите при реализација на менторството -----	270
2. „Моделот на менторство“ и односот помеѓу менторите во менторските институции -----	280
2.1 Односот помеѓу менторите во менторските институции -----	280
2.2 Промени кај менторите при работа на пилот проекти -----	287
2.3 Учеството на менторите во пилот проекти и нивниот	

однос кон промените -----	294
2.4 Способност на менторите за водење на промените во менторската институција -----	299
3. „Моделот на менторство“ и односот на менторите кон дидактичко-методичката реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции -----	306
3.1 „Моделот на менторство“ и користењето на методите на наставна работа од страна на менторите -----	306
3.1.1 „Моделот на менторство“ и видот на методи на работа кои се користат од страна на менторите -----	306
3.1.2 „Моделот на менторство“ и бројот на методи на работа кои се користат од страна на менторите -----	321
3.2 „Моделот на менторство“ и користењето на формите на работа од страна на менторите -----	331
3.2.1 „Моделот на менторство“ и видот на форми на работа кои се користат од страна на менторите -----	331
3.2.2 „Моделот на менторство“ и бројот на форми на работа кои се користат од страна на менторите -----	340
3.3 „Моделот на менторство“ и односот на менторите кон наставните средства -----	355
3.3.1 „Моделот на менторство“ и видот на наставни средства и помагала кои ги користи менторот -----	355
3.3.2 „Моделот на менторство“ и бројот на наставни средства и помагала кои ги користи менторот -----	366
3.3.3 „Моделот на менторство“ и односот на менторите кон изработката на наставни средства и помагала кои се користат во наставата -----	378
4. „Моделот на менторство“ и односот на менторите кон истражувачките постапки -----	391
4.1 Начините на прибирање сознанија од страна на менторите за успехот од сопствениот ангажман -----	391

ЗАКЛУЧОЦИ -----	403
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА -----	412
ПРИЛОЗИ -----	423
Прилог А. Инструменти за прибирање на податоци	
Прилог Б. Обука за ментори- Референци	
Прилог В. Акционите истражувања на Интернет - Референци	
Прилог Г. Пилот проекти кои се реализира во рамките на менторските институции	

ПРЕДГОВОР

Првичната идеја за настанување на овој труд произлезе од искуството кое авторот го има стекнато преку учество во реализација на педагошката практика на студентите на Педагошкиот факултет во Битола, размената на сознанија со менторите учесници во Темпус проектот *Партнерство во развојот на курикулум за обука на наставници по демократија* во кој авторот учествуваше како член во македонскиот проектен тим и тимот за образовна технологија и учеството на авторот во проектот *Менторот како член на тим*, реализиран во рамките на Темпус Фаре проектот *Европски проект за образование на наставниците во Република Македонија*, како еден од авторите и реализаторите на тој проект.

Уште еден мотив кој имаше свое влијание врз изработката на труд со ваква содржина, е и предизвикот за демистифицирање на одредени недоволно разјаснети состојби и појави кои постојат и опстојуваат кај субјектите вклучени во процесот на менторство, а се однесуваат на индивидуалната и институционалната корист и користењето на благодетите од реализацијата на менторството.

Во суштина, стекнатото искуство на авторот претставува предизвик за себеиспитување и поле за истражување преку рефлексивно делување.

Централна идеја на трудот е правилно да се искористат ресурсите со кои располагаат субјектите вклучени во воспитно-образовниот процес и нивни развој преку користење на вредностите на акционите истражувања.

Првиот чекор од моето рефлексивно делување како истражувач, но и како практичар, е теориското истражување содржано во првиот дел од трудот.

Во првиот дел од теориското истражување претставени се корените и блиското минато на акционите истражувања и во тие рамки обработени се филозофските и историските основи на акционите истражувања и класиците, односно современиците на акционите истражувања.

Вториот дел од теориското истражување се однесува на методолошките аспекти на акционите истражувања во кои посебно внимание е посветено на дефинирањето на акционите истражувања, карактеристиките на акционите истражувања, односот на акционите истражувања со другите видови истражувања, акционите истражувања низ призмата на парадигмите, видовите на акциони истражувања, текот на акционите истражувања, постапките за прибирање податоци во акционите истражувања и вредносните димензии на акционите истражувања.

Третиот дел е посветен на наставникот во акционите истражувања и во него посебно се елаборирани следниве содржини: за наставникот истражувач- причини и последици; како најдобро да се истражува сопствената практика; улогата на наставникот во акционите истражувања и образование на наставниците за акциони истражувања.

Во четвртиот дел *Третманот на акционите истражувања во Република Македонија* се дава преглед на застапеноста на акционите истражувања во педагошката литература и застапеноста на акционите истражувања на факултетите за образование на наставници во Република Македонија.

Целта на првиот рефлексивен чекор е да се промовираат теориските вредности и квалитети на акционите истражувања. Намерата на авторот е да поттикне и развие позитивен став и однос кон акционите истражувања кај практичарите, истражувачите, истражувачите практичари и практичарите истражувачи за примена на истите во сите сфери и подрачја на воспитно-образовното делување.

Во вториот рефлексивен чекор се поставуваат методолошките основи на емпириското истражување во трудот, кои се во духот на теориските принципи на акционите истражувања.

Третиот рефлексивен чекор е замислен и претставен како обид на авторот за докажување на емпириските вредности и сила на акционите истражувања. Во емпириското истражување *Улогата на менторството во унапредување на воспитно-образовниот процес во менторските институции на педагошките факултети во Република Македонија* акцентот е ставен врз потребата од реално согледување на квалитетите на сопственото искуство на субјектите вклучени во процесот на менторство,

воведување промени и прифаќање и актуелизирање на позитивните сознанија од тие промени.

Приоритети на авторот во вториот рефлексивен чекор се развивање на идејата за континуирана обука на менторите за реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции и процесот на менторство; потребата и можностите на перманентното-доживотно учење на менторите преку процесот на менторство; изработка и размена на наставни средства преку процесот на менторство; јакнење на интерперсоналните и интеринституционалните односи преку менторството и практикувањето на „културата за користење на акциони истражувања“.

Во практичен поглед трудот треба да претставува поттик за менторските институции и педагошките факултети за преиспитување на сопственото делување во насока на унапредување на процесот на менторство, но и унапредување и развој на менторските институции како ресурс за развој на менторството и промоција на нови квалитети во воспитно-образовното делување.

Интелектуалните лични, колективни и организациски сили се предмет на провокација на овој труд. Трудот треба да претставува „водич за едукаторите“ низ блиското минато- *искуството*, сегашноста- *практиката* и иднината- *идејата* и „буквар“ за градење на нишки и мостови помеѓу нив, како основа за почеток и тек на сопственото унапредување и унапредувањето на другите.

За споменатото, и она што следува, посебно значење има соработката со менторот на овој труд проф. д-р Наташа Ангелоска Галевска, која несебично се зафати со еден ваков предизвик и прифати отворена и конструктивна соработка, за која неизмерно сум благодарен и задолжен.

Во трудов исклучителен придонес дадоа и мојот шестгодишен ментор во професионалниот развој проф. д-р Цветко Смилевски, долгогодишната поддршка од страна на проф. д-р Благородна Камчева Лакинска (како ментор на мојот магистерски труд) и почитуваните членови на комисијата, проф. д-р Натка Мицковиќ и проф. д-р Зоран Белковски кои, покрај нивните сугестии и предлози во текот на изработката на докторската

дисертација, активно беа вклучени во моето лично и професионално напредување на додипломско и постдипломско ниво.

Благодарноста е премал и прескромел збор кој би го упатил до споменатите професори.

Од посебно значење за мене беше поддршката која доаѓаше од страна на деканската управа и вработените при Педагошкиот факултет во Битола, за која сум им искрено благодарен и подготвен да возвратам.

Без соработката и отвореноста на педагошките факултети во Битола, Штип и Скопје, нивните студенти и менторски институции, трудов немаше да ги добие вредноста и значењето кое сега го има.

Посебно би ѝ се заблагодарил на мојата сопруга Наташа, која покрај времето посветено за замена на моето отсуство од семејството, даваше свој прилог во моралната поддршка при изработката на трудов. Благодарноста е и поради нејзиниот ангажман во преводите кои во трудот се застапени во голем дел.

Авторот

ПРВ ДЕЛ

ТЕОРИСКО ИСТРАЖУВАЊЕ

I. ДЛАБОКИ КОРЕНИ И БЛИСКО МИНАТО НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

- 1. ФИЛОЗОФСКИ ОСНОВИ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА**
- 2. ИСТОРИСКИ ОСНОВИ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА**
- 3. КЛАСИЦИ/СОВРЕМЕНИЦИ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА**

1. ФИЛОЗОФСКИ ОСНОВИ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

На патот на сознавање на реалноста, уште при создавањето на педагогијата како наука, се појавиле дилеми и прашања на кој начин да се проучуваат односите и состојбите и со кој пристап кон појавите би се обезбедила вистинска и сеопфатна слика за настаните во воспитно-образовниот процес. Одговорите на тие и многу други прашања можат да се најдат во гледиштата или т.н. парадигми кои се секогаш последователни, се јавуваат како реакција на претходната и најчесто претставуваат нивна суштинска спротивставеност.

Овде ќе се посвети поголемо внимание на позитивизмот, интерпретативизмот и критичката парадигма, како претпоставки за појавување на акционите истражување и поставување на неговите филозофски и практични основи.

Аналитичкиот пристап кон наведените гледишта би ни обезбедил слика за методолошките прашања кои ќе следат во наредното поглавје.

Пешиќ М. (Pešić M.), во обид да го докаже развојниот пат за конституирање на педагогијата како научна дисциплина, на мошне успешен начин прави споредба помеѓу позитивизмот, интерпретативната парадигма и критичката парадигма, на крајот прашувајќи се која е парадигмата на акционото истражување. (Pešić, 1990, стр. 281- 297) Таа започнува со влијанието на филозофијата и макотрпниот пат на формално и фактичко izdelување на педагогијата во посебна наука со сопствен предмет и методологија на проучување.

Тоа се обидуваат да го направат и Кар и Кемис (Carr & Kemmis, 2002, стр. 52-55) во делот *Основите на педагошката теорија: од филозофија до наука*.

Заедничко за нив е што констатираат дека: „Во праксата, образовната теорија никогаш не се занимавала со развивање рефлексивно и филозофско размислување кај наставниците, туку само со презентирање на сумирани резултати од филозофското размислување на другите.“ (2002, стр. 53) Според Кар и Кемис, (2002, стр. 54) „...најчестите забелешки истакнати од наставниците против оваа теорија се однесувале на широкиот јаз помеѓу апстрактната природа на ,образовните импликации‘

кои им се нудат на наставниците и конкретната образовна реалност, во која тие треба да се применат.“ Според тоа, на образовната теорија се гледало како на „...академско занимање само за себе, различно и неповрзано со образовната пракса која тоа требало да ја просветли и информира.“ (исто)

Последователно на ова, се појавиле првите искри за востановување на педагошката теорија врз научни основи. Во текот на 19-тиот век и почетокот на 20-ти век едукаторите се сложиле дека „...образованието може да се подобри ако вистината, ставовите и убедувањата на наставниците станат предмет на критичко гледиште карактеристично за научните истражувања.“ (Carr&Kemmis, 2002, стр. 55-56)

За оваа „рана верзија на научниот поглед на образовната теорија“ како што ја нарекуваат Кар и Кемис, значајно е што „... образовната теорија бара да ја подобри праксата не со подобрување на размислувањето на практичарите, туку со обезбедување структура на научно знаење преку која, постојните образовни практики можат да се преиспитуваат и да се пронајдат поефективни практики. Образовната теорија на овој начин беше нешто кое може да се примени во праксата. Накратко, образовната теорија требаше да стане „применета наука“ (applied science).“ (исто, стр. 56)

Пешиќ ги потенцира и двата модели на практикување на ова гледиште, инженерскиот и медицинскиот модел. Со *инженерскиот модел* образованието е „...сведено на технологија чиј критериум е ефикасноста, а задачата на учителите и наставниците е спроведување „реализација“ на готовите решенија кои ги обезбедува науката и научните истражувања“. Во *медицинскиот модел* пак, „...педагогијата се потпира на низа фундаментални науки, така што директно не ги применува нивните теории врз воспитната пракса... туку со применување на научниот метод за утврдување на општите законитости (пак психолошки, социолошки)...“ (Pešić, 1990, стр. 282- 283)

Според тоа, констатира Пешиќ, (1990, стр. 283) „позитивизмот е прва епистемолошка парадигма во чии рамки педагогијата се обидела научно да се востанови.“

Со појавувањето на позитивизмот, во втората половина на 19-тиот век, преку објективност на сознанијата и примена на научниот метод врз искусствени основи, се направило атак на филозофското влијание врз образовната теорија и практика.

„Позитивизмот е термин составен од Огист Конт (Comte A., 1798-1857) кој индицира филозофија на строг емпиризам-единствено оригинално легално знаење е она засновано директно на искуство. Тој сакал да го унапреди проектот на позитивно знаење преку одделување на овој вид на зависно емпириско знаење од тврдењата дадени од теологијата и метафизиката...“ (Schwandt, 1997, стр. 119)

За О'Брајан (O'Brien R., 1998) „Позитивистичка парадигма подразбира: верување во постоење на објективна реалност, знаење кое единствено се добива преку сознавање на податоците директно од искуството и верификувано помеѓу повеќе набљудувачи. Феномените се истражуваат преку емпириско тестирање, со користење на индуктивни и дедуктивни хипотези кои произлегуваат од научниот метод. Тие методи се потпираат на квантитативни мерки, во релација на варијабли прикажани преку математичко значење.“

Авторот Робертс П. (Roberts P., 1997) ги сумира клучните претпоставки на позитивистичката филозофија:

- „постои надворешен свет кој е независен од истражувачот;
- истражувачот стои одделно од она што се истражува за да се избегне било каква индивидуална субјективна предрасуда;
- правилен начин да се пристапи кон овој свет е преку мерење, и
- истражувањето може да биде повторено од други и затоа може да се верификува од други во различни контексти и услови.“

Користејќи ги размислите на Кемис, (1991: 59), Ален В.Ц. (Allen W.J.) се согласува дека: „Позитивистичките методи им се обраќаат на луѓето кои се истражувани во трето лице. Истражувачот завзема став за кој се верува дека е објективен и сака да ги објасни акциите на луѓето и верува дека ако нивните акции можат да се предвидат под одредени услови, тогаш тоа е исто како да се објаснуваат нивните акции... Зад овој начин на гледање на другите во актот на истражување стои вољата да се

контролираат условите и последиците преку контрола на акциите на луѓето.“

Кар и Кемис, (Carroll W. & Kemmis S.) генерално имаат позитивен пристап кон позитивизмот, притоа разгледувајќи го како импликација врз образовниот истражувач со постоењето на „...објективни решенија за образовните проблеми“, и нивна можност „...да бидат промовирани со користење на научни методи.“ (2002, стр. 69)

Реакција на гледиштата на позитивизмот било **интерпретативизам** кое, според О'Брајан, се развило „...во рамките на социјалните науки за да се прекине притисокот наметнат од позитивизмот. Имајќи квалитативни методолошки пристапи како феноменологија, етнографија и херменеутика, нејзини карактеристики се општествена конструираност, базирана врз субјективна реалност, она врз која влијаела културата и историјата. Сепак, тој сеуште ги задржува идеалите на објективност на истражувачот и истражувачот како пасивен собирач и експерт интерпретатор на податоци.“ (O'Brien, 1998)

По однос на интерпретативизмот постојат општо прифатени ставови според кои „...многу по популарна област на истражување се оние методологии кои потекнуваат од интерпретативната традиција на социјално истражување кои што бараат да ги заменат научните сознанија за објаснувањето, предвидувањето и контролата со интерпретативни сознанија за разбирањето, значењето и акцијата.“ (Carroll & Kemmis, 2002, стр. 83)

Значењето на интерпретативната парадигма е во тоа што на описите треба да им се даде душа, сметаат Кар и Кемис и додаваат: „Набљудувањето на делувањето на лицето не вклучува само забележување на физичките движења на лицето, туку тоа бара и интерпретација од страна на набљудувачот за значењето кое што актерот му го дава на своето однесување. Заради оваа причина еден тип на набљудувано однесување може да предизвика цел ранг на акции... Сите описи на акциите мора да содржат интерпретативен елемент... Тврдењето дека човечките акции се значајни вклучува повеќе отколку осврт кон свесните намери на индивидуите. Тоа исто така вклучува разбирање на

социјалниот контекст со кој овие намери имаат смисла... Овој социјален карактер на акциите имплицира дека акциите потекнуваат од мрежи на значења кои што се дадени на индивидуите преку нивната мината историја и претставуваат социјален ред со кои се структурира нивната интерпретација на реалноста на одреден начин. До овој степен значењата во рамките на кои индивидуите делуваат се предодредени од ,формите на живот‘ од кои тие се иницирани.“ (2002, стр. 88-89)

Од изнесеното, може да се констатира дека „...интерпретативната социјална наука создава можност за практични промени на два начини:

1. Таа служи да ги редуцира проблемите на комуникација меѓу оние чии акции се интерпретирани и оние за кои е достапен интерпретативниот резултат.
2. Интерпретативната социјална теорија може да влијае на праксата преку влијаење на начините по кои индивидуалните практичари се разбираат себеси и своите ситуации.“ (исто, стр. 91)

Во интерпретативната социјална наука „...преговорите меѓу набљудувачот и набљудуваните се неопходен предуслов за вистинитост на проценката, па следува дека валидноста на теоријата е делумно дефинирана преку нејзината можност да остане интринзично поврзана и компатибилна со сопственото разбирање на актерот.“ (исто, стр. 92)

Во прилог на интерпретативната парадигма е и кажувањето на Ален (Allen W.J.) според кого: „Интерпретивистичките методи се различни во тоа што истражувачот им се обраќа на луѓето кои се испитувани во второ лице како ,ти‘. Тие ги гледаат испитаниците со почит како кон лице кое е осознаено одговорен субјект. Тие имаат за цел да ги разберат акциите на луѓето и често имаат интерес во образување на оние кои се испитувани за значењето, важноста и последиците од нивните акции, во контекст на социјалните и истриските услови под кои тие делуваат...“

Критиката на интерпретативниот поглед на социјалната наука, според Кар и Кемис, може да биде поделена во два типа: „од една страна, тука се позитивистички инспирираните приговори на главните основи на интерпретативната теорија кои се обично претставени во форма на евалуации засновани на позитивистичките канони на рационалноста. Тие

ја вклучуваат неможноста на интерпретативниот пристап да произведува широки генерализации или да обезбедува објективни стандарди за потврдување или одбивање на теориските придобивки. *Другиот вид на критики* се оние кои прифаќаат дека социјалните активности мора да се разберат по смисла на нивните значења и дека тие значења потекнуваат од правилата кои се вградени во социјалниот контекст.“ (2002, стр. 94)

Според Хабермас, кој се смета за творец на критичката социјална наука, човечкото знаење е конституирано преку три интереси кои го формираат знаењето, а кои тој ги нарекува „техничко“, „практично“ и „еманципаторско.“ Техничкиот интерес е интерес на човечките суштества за добивање знаење кое ќе помогне за нивна техничка контрола врз природните предмети. Практичниот интерес генерира знаење во форма на интерпретативно разбирање кое може да информира и да го води практичното просудување. Критичката социјална наука ќе обезбеди вид на саморефлективно разбирање кое ќе им дозволи на индивидуите да објаснат зошто условите под кои тие оперираат се фрустрирачки и ќе предложи каква акција е потребна за да се елиминираат изворите на овие фрустрации. (повеќе во: Carr&Kemmis, 2002, стр. 133-136)

Третата претпоставка за појавување на акционите истражувања, според Кар и Кемис наречена критичката парадигма, а според О’Брајан парадигма на Праксис (Praxis), е термин користен од Аристотел, кој значи уметност на делување според условите со кои некој се соочува со намера да ги промени. Аристотел сметал дека и теорија и практиката се подеднакво важни. Според него знаењето потекнува од праксата, а праксата се информира преку знаењето во постојан процес што претставува темел на акционото истражување. (O’Brien, 1998)

Ален В. Ј. (Allen W.J.), користејќи ги сознанијата на Кемис, пишува дека: „акционото истражување им се обраќа на луѓето кои се во истражувањето како ‚јас‘ или потипично како ‚ние‘. ...Во овој случај ставот на истражувачот не може да се опише како ‚објективен‘ или ‚субјективен‘; тој е двете... во смисла дека некој се третира себеси и своите пријатели (и социјалните структури од кои тој е дел) како субјекти и објекти во процесот на критичка рефлексивност и саморефлексивност. Во

акционото истражување истражувачот се труди да ги развие или подобри акциите на луѓето, разбирањата и ситуациите преку соработничка акција.
“(Allen W.J.)

Продлабочена анализа за условите на појавување на критичката парадигма и нејзините гледишта може да се најде кај Кар и Кемис, кои критикувајќи ги претходните две, укажуваат што треба да направи образовната теорија:

1. „образовната теорија мора да ги одбие позитивистичките белешки за рационалноста, објективноста и вистината...;
2. образовната теорија мора да ја прифати потребата да ги вклучи интерпретативните категории на наставниците... За образовната теорија да има било какво значење, таа мора да потекне од саморазбирањето на образовните практичари...;
3. таа мора да обезбеди начини на разликување на идеолошки искривените интерпретации од оние кои не се. Таа исто така мора да обезбеди некои погледи за тоа како било кое искривено саморазбирање може да се надмине...;
4. таа мора да се занимава со идентификација и да ги изложи овие аспекти на постојниот социјален поредок кои ја фрустрираат потрагата по рационални цели и мора да биде способна да понуди теориски проценки кои ги прават наставниците свесни за тоа како тие може да се елиминираат или надминат..., и
5. образовната теорија е практична во смисла дека прашањето за нејзиниот образовен статус ќе биде надминато преку начините со кои тој статус се поврзува со практиката.“ (2002, стр. 129-130)

Според истите автори: „Една од централните цели на критичката теорија е да го преиспита односот меѓу теоријата и практиката во светлото на критиките на позитивистичките и интерпретативните пристапи кон социјалната наука кои се појавиле во последниот век.“ (исто, стр. 131)

Кога би го барале местото и адекватноста на акционите истражувања, како што тоа го прави Пешиќ М., тогаш навистина ќе ни биде тешко да го направиме тоа.

Причината за таквата потешкотија лежи во рамноправниот третман на двете, односно трите споменати гледишта (позитивизмот, интерпретативизмот и критичката парадигма). Сепак би се сложиле со констатацијата од споредбите кои индиректно се имплицирани во пишувањето на Пешиќ (повеќе во: Pešić, 1990, стр. 293-296) за тоа дека во техничкото, практичното и еманципаторското акционо истражување, а би додал и во сите други модели, видови или ако сакате сфаќања за акционото истражување, единството на трите гледишта (парадигми) е неопходно важно, неисклучиво, и уште повеќе нужно и потребно.

2. ИСТОРИСКИ ОСНОВИ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

Во обидот да се определат историските основи на акционото истражување, кај многу автори се појавуваат различни гледишта и неусогласеност. Имено, во зависност од областа и дисциплините кои ги проучуваат поради карактерот на акционите истражувања, авторите пронаоѓаат одредени елементи преку кои го препознаваат акционото истражување, или барем некој негов сегмент.

Сепак, „акционото истражување се развило од бројни научни и социјални извори и станало проминентно како метод во образованието, во индустријата и во развојот на заедницата...“ (Darwin, 1999)

Гестетнер и Алтрихер (Gestetner&Altricher) сметаат дека користењето на групната партиципација од страна на Морено во 1913 година во иницијативата за развој на заедницата со проститутките во Виена може да се разгледува како дел од историјата на акционите истражувања. (исто, 1999)

И за Мек Кернан „...постојат докази за користење на акционо истражување од страна на бројни иницијативи на социјални реформисти кои му претходеа на Левиновиот концептуализам...“ Тој ги подвлекува и цитира зборовите на Колиер (Collier, 1945:276) кој, како американски

началник за Индијански работи, напишал: „Бидејќи сознанијата од истражувањето мора да се ставени во функција од страна на администраторот и лаикот, и мора да бидат критикувани од нивна страна преку нивното искуство, администраторот и лаикот мораат самите креативно да учествуваат во истражувањето, водејќи се од сопственото подрачје на потреби.“ (McKernan, 1996, стр. 8)

За дел од развојот на акционото истражување се смета и Кори С. (Corey S., 1953) за кого акционото истражување е „... процес низ кој практичарите ја проучуваат сопствената практика за решавање на сопствените практични проблеми.“ (Beverly, 1993)

Корените на акционото истражување најголем број од авторите Кемис и Мек Тагерт (Kemmis&McTaggart, 1988), Зубер-Скерит (Zuber-Skerrit, 1992) и Холтер и Шварц-Баркот (Holter&Schwartz-Barcott, 1993) сметаат дека се во Курт Левин (Lewin K., 1946; 1948). (Masters, J., 1995)

Според Мек Кернан придонесот на Левин е важен бидејќи, иако не за прв пат е користено и пишувано за акционото истражување, „...тој конструирал и елаборирал теорија и направил акционо истражување, "респектабилно" истражување (inquiry) за социјалните научници.“ Според истиот автор, акционото истражување од тогаш почнало да се почитува како иновација во социјалното истражување. (McKernan, 1996, стр. 9-10)

Швант (Schwandt, 1997) објаснувањето на поимот го претставува со неговата генетичка природа, така што поимот е објаснет всушност преку развојниот пат на акционото истражување. Според авторот, терминот акционо истражување, „...е создаден од социјалниот психолог Курт Левин (Lewin K., 1890-1947) во четириесеттите за да го опише посебниот вид на истражување кое ги обединува експерименталниот пристап на социјалната наука со програмите на социјална акција заради адресирање на општествените проблеми.“ Според Швант: „Левин нагласува дека општествените проблеми (како спротивставени на теоретските интереси на научниците) треба да служат како импулс за општествено истражување. Тој разви модел на социјално истражување кое вклучува спирала на циклуси на планирање, акција, набљудување и рефлексција кои меѓусебе се преплетуваат.“ Тој смета дека: „Иако пристапот на Левин

беше добро примен во организационото истражување во 60-тите и 70-тите, тоа беше предмет на различни критики во рамките на социјалната научна заедница, што значи дека тоа не беше вистинско 'истражување' бидејќи, не ги исполнуваше критериумите на валидна 'научна' методологија; тоа беше малку повеќе од обогатено општо мислење, отколку ригорозно емпириско истражување; тоа ја заматуваше важната дистинкција што треба да постои меѓу теоријата и праксата. Различните форми на акционо истражување постојат и денес во полето на образованието, организациониот и социо-економскиот развој и работен живот. Овие пристапи кон истражувањето често се идентификуваат со различни називи, на пример: акционо истражување (Action inquiry), акциона наука (Action science), партиципативно истражување (Participatory inquiry), соработничко истражување (Collaborative inquiry), кооперативно истражување (Cooperative inquiry), партиципативно акционо истражување (Participatory action research)-кои ги обележуваат разликите од Левиновата оригинална формулација.“

Во наведениот речник и Аргирис и Шен се дел од историјата на акционото истражување кои, надградувајќи се на работата на работата на Левин и Дјуи, развиле посебна форма на акционо истражување наречена акциона наука. Таа бара да го унапреди базичното или теоретско знаење, додека истовремено се труди да ги реши практичните проблеми во организациите и заедниците. Тоа обезбедува стратегии за поставување на проблемот и негово решавање и ги поврзува двете активности во циклус на повратна информација наречена двојно кружно учење. Акционите научници „се ангажираат со учесниците во соработничките процеси на критичко истражување во проблемите на социјална пракса во контекст на учењето... Акционата наука вклучува разновидност на методи за произведување на податоци, вклучувајќи набљудувања, интервјуа, акциони експерименти и случаи и проценки напишани од учесниците... (Аргирис) “ (Schwandt, 1997, стр. 1-2)

Според Кар и Кемис сите акциони истражувања имаат за цел „...подобрување и вклучување: вклучувањето се однесува на учеството на практичарите во сите фази на планирање, делување, набљудување и рефлектирање; подобрувањето во ситуации во кои одредена социјална

пракса се случува, разбирањето кое практичарите го имаат за својата пракса, самата пракса или сите овие.“ (Schwandt, 1997, стр. 1-2)

Мек Кернан нагласува и ги издвојува историските и филозофските аспекти од развојот на акционото истражување преку идентификација на правците и нивните поддржувачи, и тоа:

1. “науката за движење во образованието (The Science in Education movement) која се појавува во деведесеттиот и раниот дваесетти век;
2. едукативната мисла на експерименталистите и прогресивисти (Experimentalists and progresive), посебно во работата на Џон Дјуи (John Dewey, 1910-1938);
3. движењето на групната динамика (The Group Dynamics movement) базиран врз работата на Левин (1946; 1948); Мароу (Marrow, 1969); Лазерсфелд и Реитз (Lazersfeld& Reitz, 1975) и тн.;
4. повоена реконструкциска активност за развој на курикулумот "Кори-ера" (Post-war "Corey-era" reconstructionist curricullum development activity) во Соединетите Држави, чиј особен претставник е Кори (1953), но и Таба (1949) и Вердуин (1967) и
5. движењето за наставникот-истражувач (The teacher-researcher movement) претставено преку работата на Мек Кернан (Mc Kernan, 1988); Стенхаус (Stenhouse L., 1971;1975); Елиот; Никсон (1981); Хопкинс (1985); Кар и Кемис (1986); Волкер (1985); Винтер (1989), со што целиот циклус се заокружува со Првиот светски конгрес за Акционо истражување кој се одржал во Австралија, Зубер-Скерит (Zuber-Skerritt, 1991).“ (повеќе во: McKernan, 1996, стр. 8-10)

Покрај тоа што поимот акционо истражување потекнува од Левин, Кар и Кемис сметаат дека неговата заслуга во афирмација на современите вредности на акционите истражувања е во: „неговиот партиципативен карактер, неговиот демократски импулс и неговиот симултан придонес кон социјалната наука и социјална промена.“ (Caro&Kemmis, 2002, стр. 164)

Како дефиниција која ги потврдува определбите на Левин, а може да се смета како историска во развојот на образовните акциони истражувања, е онаа од 1981 година која е презентирана на Дакин Универзитетот во Грилонг, Викторија, во која се вели дека: „Образовното акционо

истражување е термин кој се користи да ја опише групата на активности за развој на курикулумот, професионален развој, програми за подобрување на училиштата и системско планирање и развој на политиката. Заедничко за овие активности се идентификација на стратегии на планираната акција кои се имплементирани и систематски се поднесуваат кон набљудување, рефлексивност и промена. Партиципантите во наведените активности се интегрално вклучени во сите овие активности.“ (исто, стр. 164-165) Според Кар и Кемис од оваа дефиниција може да се идентификуваат сите најважни карактеристики на акционото истражување: партиципација, да подобри и да вклучи (подобрување на практиката, подобрување на разбирањето на практиката од страна на практичарите и подобрување на ситуацијата во која се случуваат активностите). (исто, стр. 165)

Невит Санфорд констатирал во 70-тата година опаѓање на интересот за акциони истражувања и причината за тоа ја наоѓа во растечкото подвојување на истражувањето од акцијата и на теоријата од практиката. (исто, стр. 166)

За Кар и Кемис, до значителен развој и напредок во етаблирањето на акционите истражувања на местото кое го заслужуваат во истражувачките методологии доаѓа со појавување на Елиот Џ. и Стенхаус Л, во осумдесеттите години од 20-от век. Централни прашања кои овие автори се обидуваат да ги расветлат и актуелизираат се наставникот како само-набљудувач, наставникот како истражувач и како зголемена професионалност, *„extended professional“*. Значењето на нивните проекти, според Кар и Кемис, е поголемо со следново: зголемена оспособеност на наставникот за истражувачка улога; постоење нерелевантност кон грижите на практичарите за посовремените образовни истражувања; препород на интересот за „практичното во курикулумот“...; акционото истражување е потпомогнато од растечкиот „нов бран“ на методи во образовното истражување и евалуација со нагласок на погледите на партиципаторот...; пресметливоста на движењето ги поцинкова и политизира практичарите; зголемување на солидарноста во наставничката професија...; и подигнување на самосвеста за акционите истражувања,

сфатено како разјаснувачки и работен пристап кон подобрување на практиката преку критичка само-рефлексија. (исто, стр. 166-167)

И Хенри Џ. (Henry J.), според Кар и Кемис, дава придонес во развојот на акционите истражувања преку проучување на дидактичките аспекти од реализација на наставата по природни науки. Неговите наставници во меѓусебна соработка преку саморефлексивната спирала на акционо истражување ги испитувале сопствените практики и на крајот ги споредувале истите со колегите за да го утврдат подобрувањето кое го постигнале. (исто, стр. 167-168)

Скромноста на сознанијата за патот на развојот на акционите истражувања може да се надополни со големиот наплив на свежи идеи во последните години од 20-тиот век, со што само се продолжува и продлабочува идеја и практика која активира и носи добивка. Надоаѓањето на младите акциони истражувачи се плод на вложениот труд и делата на оние кое своето место го заслужија во поглавјето *Класици/современици на акционите истражувања*.

3. КЛАСИЦИ/СОВРЕМЕНИЦИ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА¹

Овој дел ќе биде отстапен на оние кои својата работа ја посветиле на промоција и развој на акционите истражувања. Големината на нивното значење е во тоа што од недоволно развиена концепција и визија, акционото истражување го издигнале на ниво на додипломски наставни курсеви, програми за дообразование на наставничките кадри, програми за доживотно и учењето на возрасните, магистерски и докторски програми. Денес не може да се замисли труд од областа на подобрување на организациите, подобрување на поединците и развој на курикулумите, генерирање на знаења и развој на процесите на учење и поучување, без споменување на некои од овие автори или дел од нивната плодна работа и искуство.

¹ Забелешка: Во прилог на трудов ќе дадеме краток опис на Веб сајтови кои се посветени на акционите истражувања и можат да бидат водич за наставниците акциони истражувачи

Редоследот на авторите ќе биде според азбучниот ред на нивните презимиња, без намера да се прави нивно рангирање и споредување, барем не во овој дел од текстот.

Крис Аргирис (Argyris C.) (преземено од: Argyris&Schön, 1974) е професор по образование и Организациско однесување на Универзитетот во Харвард. Дипломирал психологија 1947 година на Кларк универзитетот, магистрирал 1949 на економија и психологија на Канзас универзитетот, а својата докторска дисертација од областа на организациското однесување ја стекнал на Корнел универзитетот во САД.

Во почетокот на својата кариера од 1951-1971 год., работел на Јеил универзитетот (Yale University) и неговата работа се фокусирала на ненамерните последици за индивидуите на формалните организациски структури, извршното лидерство, системите за контрола и управување со информатичките системи- и како индивидуалците да се адаптираат на тие последици. Од тој период негови попознати трудови се: *Личност и организација* (Personality and Organization, 1957) и *Интегрирање на индивидуата и организацијата* (Integrating the Individuals and the Organization, 1964). Потоа Аргирис се насочува на проучување на начините на промена на организациите од кои произлегуваат неговите дела: *Интерперсонални компетенции и организациска ефективност* (Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness, 1962), и *Организација и иновација* (Organization and Innovation, 1965). По овој период Аргирис се фокусира на проучување на улогата на социјалниот научник како истражувач и интервенционист во: *Теорија и методи на интервенирање* (Intervention Theory and Method, 1970) и *Внатрешни контрадикторности на ригорозните истражувања* (Inner Contradictions of Rigorous Research, 1980). Од неговата соработка со Доналд Шен на полето на развојот на теорија за индивидуалното и организациско учење, произлегле следниве дела: *Теоријата во практика* (Theory in Practice, 1974); *Зголемување на ефективноста на лидерството* (Increasing Leadership Effectiveness, 1976) и *Организациско учење* (Organizational Learning, 1978).

Дик Боб (Dick B.) се потврдува како еден од највредните работници за промоција на вредностите на акционото истражување. Дел од веб страните на Интернет ќе бидат посветени на неговите трудови и работата на

неговите соработници. Некои од нив, како што се *Библиографија за акционите истражувања* (An action research Bibliography) и *Најнови книги за акционите истражувања и наслови поврзани со нив* (Recent books on action research and related topics) Dick, Bob (1990) *Convergent interviewing, version 3*. Brisbane: Interchange; Dick, Bob (1990) *Rigour without numbers: the potential of dialectical processes as qualitative research tools*. Brisbane: Interchange. Dick, Bob (1999) *Rigour without numbers: the potential of dialectical processes as qualitative research tools*, third edition. Brisbane, Qld: Interchange; Dick, Bob, and Dalmau, Tim (1999) *Values in action: applying the ideas of Argyris and Schön*, second edition. Brisbane, Qld: Interchange.

Вилфред Кар (Carr W.) е професор по образование со посебен интерес за истражување насочен кон филозофијата на истражување, методологијата на образовните истражувања и образованието и политичката теорија. Од веб страната (Professor Wilfred Carr), може да се прочита дека тој е почесен потпретседател на Друштвото за филозофија на образованието во Велика Британија и Управен директор на списанието *Педагогија, Култура и Општество* (Pedagogy, Culture and Society). Вилфред Кар е автор на повеќе познати дела: Carr, W. and Hartnett, A. (1996) *Education and the Struggle for Democracy*, Open University Press; Carr, W. (1995) *For Education: Towards Critical Education Inquiry*, Buckingham: Open University Press; Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London: Falmer Press.

Стефен Кемис (Kemmis S.) во 2002 год. е назначен за професор по образование на Чарлс Старт универзитетот, а истовремено е и професор Емеритус на Универзитетот во Баларат. Во текот на своето дваесет годишно искуство, што дознаваме од веб страната *Истражување во професионалната практика* (Research into professional practice: Stephan Kemmis) Стефен со своите колеги од Деакин универзитетот има учествувано во повеќе истражувачки проекти за развој на универзитетот. Посебен интерес Стефен покажува за еманципаторското акционо истражување. Кемис работи на повеќе универзитети, а е ангажиран во различни ревији, развој на проекти и други консултации. Има објавено голем број на трудови од кои најпознати се: Kemmis S. & McTaggart R. (1982).

The action research planner. Deakin University Press и Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press; Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds.). (1990). *The action research reader*. Victoria: Deakin University.

Жан Мек Ниф (Mc Niff J.) е образовен консултант во Британија. Докторирала на Универзитетот во Бат (University of Bath), а позната е по нејзината книга *Акционото истражување: Принципи и практика*. (Action research: Principles and Practice, 1991). Таа работи на образовниот развој на наставниците за подобрување на нивната практика. Силен поддржувач е на примена на акционото истражување во развојот на кадарот, подобрување на статусот на поучувањето како професија и создавање на знаење. (Rearick & Feldman, 1999)

Питр Ризн (Reason P.) Роден е 1944 год., а докторирал 1975 год. во областа на Организациско однесување на Училиштето по менаџмент во Кливленд, Охајо, САД. (Organizational Behaviour School of Management, Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio, USA) Работел како: предавач по организациско однесување (Lecturer/Senior Lecturer/Reader in Organizational Behaviour 1976-2001), професор по акционо истражување и практика (Professor of Action Research/ Practice 2001), раководител на Центарот за акционо истражување во професионалната практика (Director, Centre for Action Research in Professional Practice 1993). Во моментот е професор по Организациско однесување на Универзитетот Бат (University of Bath).

Неговиот придонес, истакнат на веб страната *Биографија за Питр Ризн* (Curriculum Vitae 2001 for Peter Reason) е во развој на партиципативни пристапи кон акционите истражувања, во општествените науки и во менаџментот. Во кооперативното истражување (co-operative inquiry), партиципативното акционо истражување (participatory action research) и акционата наука или акционо истражување (action science or action inquiry), тој како искусвени форми на акционо истражување ги промовира преку учество на сите вклучени во процесот како ко-истражувачи. Неговите предавања се користат како главни материјали за поучување на оваа подрачје во Велика Британија, САД и Австралија. Главни и многу познати публикации од областа на акционите истражувања му се: *Human Inquiry: a*

sourcebook of new paradigm research (co-edited with John Rowan, Wiley 1981); *Human Inquiry in Action* (Sage, 1988); *Participation in Human Inquiry* (Sage, 1994).

Свои трудови и наслови има објавувано во следниве списанија и делови од книги: *Handbook of Qualitative Research* (Denzin and Lincoln, Sage 1994); co-edited the special issue of *Qualitative Inquiry* "Quality in Human Inquiry". Има објавувано и во следниве списанија: *Journal of Management Inquiry*, *Journal of Applied Behavioral Science*; *Human Relations*; *Journal of Interprofessional Care*; *Journal of the Royal Society of Medicine*, *Journal of Symbolic Interaction* и *Concepts and Transformations*.

Питр Сенге (Senge P.) е професор на Институтот за технологија на Слоан училиштетот за бизнис во Масачусетс (Institute of Technology Sloan School of Business in Massachusetts) и раководител на Друштвото за организациско учење (Society of School of Learning- SoL). Во својата богата кариера работел со водачи во бизнисот, образованието, здравството, и владите и има објавувано во многу познати светски списанија. Посебен акцент во својата работа посветува на хуманите вредности на работното место: визија, цели, рефлексивност и системското мислење, како суштинско за реализација на потенцијалите на организацијата. Сенге е автор на *Петтата дисциплина: Уметноста и практиката на организациите кои учат* (The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization, 1997) (преземено од: Senge, 1977)

Ернест Т. Стрингер (Stringer T. E.) Долгогодишното искуство во воспитно-образовниот процес, како учител и директор во основно училиште, го преточил во личен ангажман во Центарот за Аборицијански студии на Картин универзитетот (Curtin University), кој се занимавал со различните облици на образование и програмите за развој на заедници и служби. Стрингер бил вклучен во реализација на проекти од соработнички, партиципирачки и пристапи базирани на заедницата. Познат е по својата книга: *Акционото истражување: Тетратка за практичари* (Action research: A Handbook for Practitioners, 1996). (Stringer, 1996)

Робин Мек Тагарт (McTaggart R.) во својата кариера извршувал повеќе значајни функции во областа на образованието. Стекнатите сознанија ги

споделува со свои колеги при реализација на различни програми, обуки, семинари и работилници од областа на курикулумот и поучувањето, демократски и студија на случај пристапи во евалуацијата на програмите и партиципирачко акционо истражување во образованието и менаџментот. Мек Тагарт докторирал при Центарот за инструкциски истражувања и евалуација на курикулуми на универзитетот во Илиноис, а е автор на повеќе дела од кои, од наведените на веб страната <http://www.jcu.edu.au/asd/pvc/mctaggart.shtml>, можат да се издвојат: McTaggart, R. (Ed.). (1997) *Participatory action research: International contexts and consequences*, State University of New York Press; Bunbury, R., Hastings, W., Henry, J., and McTaggart, R. (Eds.) (1991) *Towards Aboriginal pedagogy: Aboriginal teachers speak out, Blekbala Wei, Deme Nayin, Yolngu Rom, and Ngini Nginingawula Ngawurranungurumagi*, Geelong, Victoria: Deakin University Press; McTaggart, R. (1991). *Action research: A short modern history*, Geelong, Victoria: Deakin University Press; Kemmis, S., and McTaggart, R. (Eds.) (1988) *The action research planner* (3rd ed., substantially revised), Geelong: Deakin University Press; Kemmis, S., and McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research reader* (3rd ed.), Geelong: Deakin University Press.

Доналд А. Шен (**Donald A. Schön**) е професор на урбаните студии на Институтот за технологија во Масачусетс во САД. Како истражувач и консултант, Шен се посветил на организациското учење и професионалната ефективност. Член е на голем број организации и здруженија, а како автор се истакнал преку своите дела: *Рефлексивен практичар* (*The Reflective Practitioner*, 1983); *Организациско учење* (*Organizational Learning*, 1978)- напишана заедно со Крис Аргирис. Вниманието за своите размисли посебно го свртува со *Зголемување на професионалната ефективност* "Increasing Professional Effectiveness" (1974), и *Образување на рефлексивен практичар* (*Educating The Reflective Practitioner*) (1987). (преземено од: Argyris&Schön, 1974)

РЕФЕРЕНЦИ

1. Allen W.J. *The role of action research in environmental management*. Chapter 3, *Action research for environmental management*. Извадено ноември 18, 2002, од http://nrm.massey.ac.nz/changelinks/thesis_ch3.html
2. *An action research Bibliography*, Извадено Мај, 03. 2004, од: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/biblio.html>
3. Argyris C.&Schön A. D. (1974). *Theory in Practice-Increasing Professional Effectiveness*. San Francisko: Jossey-Bass Classics, USA
4. Beverly J. (1993). Teacher-As-Researcher. *ERIC Digest*, Извадено од <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed355205.html>
5. Carr W.& Kemmis S. (2002). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London and New York: RoutledgeFalmer.
6. *Curriculum Vitae 2001 for Peter Reason*, Извадено Мај, 03. 2004, од: <http://staff.bath.ac.uk/mnspwr/Vita9.htm>
7. Darwin J. (1999). Action research: Theory, Practice and Trade Union involvement, Working paper No. 99/06, *Centre for Strategic Learning and Change*. Извадено од <http://www.shu.ac.uk/schools/sbs/cmrc/smrc2.htm>
8. Извадено Јуни, 24. 2004 од: <http://www.jcu.edu.au/asd/pvc/mctaggart.shtml>
9. Masters, J. (1995). The History of Action Research' in I. Hughes (ed) *Action Research Electronic Reader*, The University of Sydney, Извадено од <http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow/arer/003.htm>
10. McKernan J. (1996). *Curriculum action research, A Handbook of Methods and Resources for the Reflection practitioner*. London: Kogan page
11. O'Brien R. (1998). *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. Извадено Јануари 20, 2003, од <http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.doc>
12. Pešić M. (1990). Akciono istraživanje i kritička teorija vaspitanja, *Pedagogija*, br:3.
13. *Professor Wilfred Carr*, Извадено Јуни, 24. 2004 од: <http://www.shef.ac.uk/education/staff/Carr.shtml>
14. *Recent books on action research and related topics*, Извадено Мај, 03. 2004, од: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/books.html>

15. *Research into profesional practice: Stephan Kemmis*, Издадено Јуни, 24. 2004 од: <http://www.csu.edu.au/research/ripple/researchers.htm>
16. Roberts P. (1997). Engaging With Theory. *Action research. Article 1, page 2*, Издадено Јануари 23, 2003 од <http://www.minotaursegg.co.uk/eng1a.html>
17. Schwandt A.T. (1997). *Qualitative Inquiry, A Dictionary of Terms*. London: SAGE Publications.
18. Senge P. (1999) *Schools That learn, A Fifth Discipline*, New York, London, Toronto, Sydney, Aucklend: Currency Doubleday.
19. Stringer T. E. (1996). *Action research: A Handbook for Practitioners*. London, New Delhi: Sage publications, Thousand Oaks

II. МЕТОДОЛОШКИ АСПЕКТИ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

1. ДЕФИНИРАЊЕ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА
2. КАРАКТЕРИСТИКИ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА
3. ОДНОСОТ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА СО ДРУГИТЕ
ВИДОВИ ИСТРАЖУВАЊА
4. АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА НИЗ ПРИЗМАТА НА
ПАРАДИГМИТЕ
5. ВИДОВИ НА АКЦИОНИ ИСТРАЖУВАЊА
6. ТЕК НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА
7. ПОСТАПКИ ЗА ПРИБИРАЊЕ ПОДАТОЦИ ВО АКЦИОНИТЕ
ИСТРАЖУВАЊА
8. ВРЕДНОСНИ ДИМЕНЗИИ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

1. ДЕФИНИРАЊЕ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

1.1 ШТО АКЦИОНОТО ИСТРАЖУВАЊЕ Е?

За дефинирање на акционите истражувања неопходно е да се земе во предвид укажувањето на Тод (Todd R. W.), кој вели дека: „Еден проблем со акционото истражување е тоа што терминот подразбира различни работи кога се употребува од различни автори.“ Во прилог на тоа, но од аспект на поимното определување, е и констатацијата на О’Брајан (O’Brien R., 1998), за кого „акционото истражување е познато по многу други имиња вклучувајќи ги партиципаторно, колаборативно, еманципаторско, акционо учење, и контекстуално акционо истражување (participatory research, collaborative inquiry, emancipatory research, action learning and contextual action research); но сите тие се варијации на дадената тема.“ Поради големиот број на дефиниции за акционото истражување и неможноста за давање на една ‚сеопфатна‘ (Cohen&Manion, 1994, стр. 186), се отвара прашањето за групирање на истите, како би се разгледале нивните суштински значења и би се сфатиле пораките на авторите кои ја експлоатираат оваа област.

Првата поделба на дефинициите за акционите истражувања е *дисциплинарна* и истата се однесува на:

1. дефинициите кои се однесуваат на појави за други дисциплини и научни подрачја (право, медицина,...), а се добродојдени во расветлувањето на сите аспекти од акционите истражувања и нивната евентуална примена во истражување на воспитно-образовниот процес и
2. дефинициите кои се однесуваат на појави во воспитно-образовниот процес.

Во првата група дефиниции би го вброиле позитивното искуство на Веинумови (Weinum&Weinum, 2001, стр. 13) кои велат дека: „Акционото истражување е процес на постојано расветлување (unfolding) кој, по дефиниција, никогаш вистински не завршува.“ Во овој дел посебно значајни се и размислите на Едвардс А. и Талбот Р. (Edwards&Talbot, 1999, стр. 61), според кои: „Секое истражување изведено од страна на практичар, кој во фокусот на внимание ја има грижата за сопствената

професија, може да се дефинира како практичарско истражување (practitioner research). Акционото истражување е под категорија на практичарско истражување. Практичарското истражување може да биде акционо само кога е реализирано од страна на професионалци кои се зафаќаат со истражување преку саморефлексивни аспекти на нивната сопствена практика со која тие се занимаваат во практиката.“

Ризн П. (Reason P.) пак, вели дека „важно е акционото истражување повеќе да се разбере како ориентација кон истражувањето, отколку како методологија.“ Според него, тоа е всушност: „...партиципирачки, демократски процес насочен кон развивање на практичкото знаење во потрага по човечки вредности, базирани врз погледите на учесниците... Тоа бара да се доведе заедно акцијата и рефлексивната теоријата и практиката во соучество со другите, во потрага на практични решенија за прашањата од големо значење за луѓето и генерално подобрување на индивидуите и нивните заедници.“ (Reason & McArdle) Во еден друг свој труд, Ризн го искажува своето согласување со Гринвуд (Greenwood) и Левин дека „Акционото истражување е фамилија на пристапи преку кои ние можеме да работиме за да развиеме демократски дијалог во функција на меѓусебно разбирање и поинформирана акција. Тоа е пристап кон живеењето заснован врз искуство и ангажман, љубов и респект за интегритетот на единката и другите. Тоа се заснива на нашата воља да поттикнеме претпоставка, да гледаме и повторно да гледаме, да пробаме различни однесувања, да ризикуваме сигурност во потрага за разбирање и соодветни форми на акција. Сето ова е во функција на отворање можности за креативно живеење.“ (Reason, 2001)

Во водичот за кандидати на Квинс универзитетот (Queens University) се вели дека: „Акционото истражување е термин употребен за опишување на проучувањето на сопствената практика со намера истата да се подобри од страна на професионалците. Применети во проучувањето, тоа вклучува собирање и интерпретирање на податоци за подобро разбирање на аспектот на твоето проучување кој те интересира или загрижува.“ И на крај од овој дел, симболично, но со многу чувство за оригиналност, Винтер Р. (Winter, R.) вели дека акционото истражување е „... пронаоѓање на

автентичниот глас за нас како практичари, а исто и за нашите клиенти и студенти...“, но и „...децентрализирање на производството (продукцијата) на знаењето.“ (Winter, 1998)

Сложеноста и сериозноста во пристапот кон втората група на дефиниции за акционото истражување кои се однесуваат на проучување на појави во воспитно-образовниот процес, произлегува од суштината на овој труд и намерата на авторот да обрне поголемо внимание на примената на акционите истражувања во проучувањето на воспитно-образовниот процес.

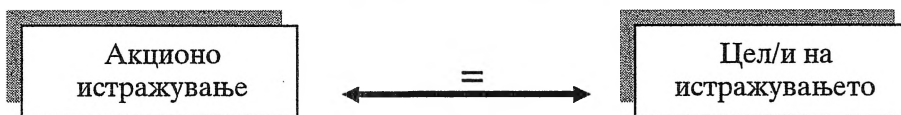
Дефинициите за акционите истражувања во воспитанието и образованието би можеле да ги групираме во четири групи:

1. дефиниции според насоченоста на акционото истражување;
2. дефиниции според тоа кој е реализатор на акционите истражувања;
3. дефиниции водени од поимите и
4. сеопфатно дефинирање на акционите истражувања.

1.1.1 Дефинирање на акционото истражување според целната насоченост на истражувањето

Во дефинициите кои се базираат на целната насоченост, акционото истражување се поистоветува со она што сака или треба да го постигне истражувачот со самото истражување. Шематски тоа би го прикажале на шема бр: 1.1

Шема бр: 1.1 Дефинирање на акционите истражувања според целната насоченост на истражувањето



Вредни за споменување се дефинициите на Кар и Кемис, (Carп W.& Kemmis S., 2002, стр. 180) според кои: „Предметите‘ на акционото истражување-работите кои што акционите истражувачи ги истражуваат и кои се стремат да ги подобрат се нивните образовни практики, разбирањето на овие практики и ситуациите во кои тие се практикуваат“ За Кемис и МекТагерт (Kemmis S.&McTaggart R.) тоа е „... форма на колективно само-

рефлексивно истражување преземено од учесниците во социјалните ситуации за да се подобрат рационалноста и правдата на нивните социјални или образовни практики, како и нивно разбирање на овие практики и на ситуации во кои овие практики се изведуваат.“ (Masters, 1995) Во својот *Речник за образование* (Dictionary of Education), Лотон и Гордон (Lawton&Gordon, 1993, стр. 47) акционото истражување го дефинираат како „Проучување (студија) за определена социјална ситуација (која може да е или не е образовна) во која интенцијата не е едноставно да се разбере и пренесе, туку да се направат одредени подобрувања.“ Ваквата определба е многу блиска со онаа за поимот истражување и развој (research and development) дефиниран како: „Стил на истражувачка активност кој е фокусиран на практични прашања и чија цел е изнаоѓање резултати за подобрување на практиката, како дел од истражувачката програма.“ (исто, стр. 185) Во истата насока посебно интересно е размислувањето на Хитчок и Хјуз (Hitchcock&Hughes, 1995) дека: „Акционото истражување е применето истражување кое се прави да одговори на специфичен практичен проблем, кој е резултат на акција. Во споредба со традиционалните истражувања чии цели се генерализирање на откритијата, акционото истражување примарно се грижи за релевантноста на специфичната положба во која таа се појавува“ (во: Mettetal G.) За О`Брајан (O`Brien, 1998) повеќе станува збор за „...холистички пристап кон решавањето на проблемите, отколку единствен метод за прибирање и анализа на податоците,“ додека за Кок П. (Cok, 1991) „тоа ги охрабрува наставниците да станат авантуристични и критични во своето размислување, да ги развијат теориите и објасненијата на својата пракса и да дадат оправдување за нивните јавни тврдења во однос на професионалните знаења.“

Во обид да се даде сеопфатна дефиниција за акционото истражување, авторот Винтер Р. (Winter R., 1998), се задржал на спецификите на сопствените истражувачки искуства и „поентата“ на акционото истражување ја гледа во: „... во начинот на кој иницијално се формулира истрагата (inquiry) не само како дефинирана рамка која што мора да го ,предвиди‘ и да го ,содржи‘ проектот, туку тоа самото е веќе потенцијален

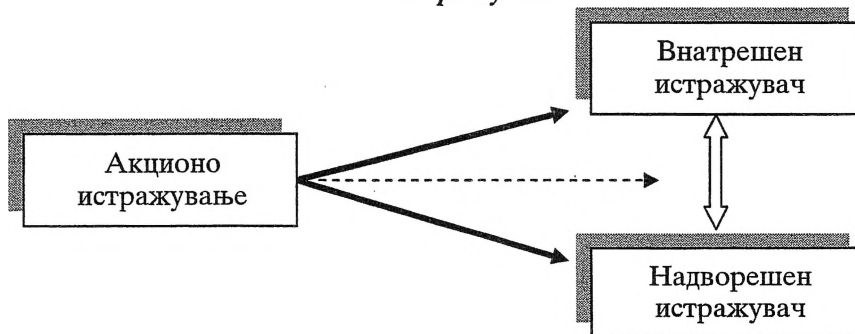
„податок“ кој треба да биде поставен заедно со толкувањата на другите учесници.“ Истото важи и за Патерсон и Шенон (Patterson L.&Shannon P., 1993), за кои акционото истражување е: „...истражување во кое наставниците практичари се обидуваат да разберат одредени индивидуи, акции, политики и настани кои ја надополнуваат нивната работна средина за да донесат професионални одлуки“ (Borgia&Schuler, 1996), но и за Гарнер Б. (Garner, 1996), според која тоа е „...систематски, рефлексивен, соработнички процес кој ја испитува ситуацијата заради планирање, имплементација и евалуација на промените.“ (исто, 1996)

1.1.2 Дефинирање на акционото истражување според реализаторот на истражувањето

Посебно интересно е дефинирањето на акционото истражување преку улогите на истражувачите и испитаниците во него. Имено, станува збор за обележје на акционото истражување кое е само за него својствено, па можеби и поради тоа, бројни автори се обиделе токму низ нагласување на улогата на субјектите во истражувањето да го дефинираат истото.

Во обид да направиме формална поделба на дефинициите според овој критериум, истите можеме да ги поделиме на: *дефиниции во кои основната улога во истражувањето им припаѓа на практичарите поединци* (учители, воспитувачи,...) *и оние во кои улогата на истражувачи е единствена за сите кои се вклучени во реализација на акционото истражување.*

Шема бр: 1.2 Дефинирање на акционите истражувања според реализаторот на истражувањето



Од дефинициите каде основната улога во истражувањето им припаѓа на практичарите би го издвоиле Стрингер Е. (1996), според кого:

„Акционото истражување е нетрадиционална форма на истражување која најчесто е базирана врз заедницата (community-based) и е изведена од страна на практичарот во дадената област.“ (Hatten, Knapp&Salonga, 1997) За Браун Х. Д. (Brown H. D.: 1994) и Робинсон П. (Robinson P.: 1991) „... кое и да е истражување преземено од учителите за прибирање на податоци и евалуирање на сопственото поучување, може да се нарече акционо истражување.“ (Todd) Во речникот Хјуз И., (Hughes, 2001) цитирана е дефиниција на Кемис и МекТагерт (Kemmis&McTaggart) во која: „Акционото истражување е истражување во тековната пракса од страна на практичарите за практичарите. Акцијата и истражувањето се комбинирани во единствен процес кој вклучува повторливи циклуси на планирање, делување, набљудување, рефлектирање, повторно планирање и тн.“ Според Феранц Е., (Ferrance E., 2000) „...во терминот акционо истражување имплицитна е идеата дека наставниците ќе започнат циклус на поставување прашања, собирање информации, рефлексija и одлучување за текот на акцијата.“ Според Шостак Ц., (Schostak, 1999) „Акционото истражување често е ентузијастички дочекано, бидејќи тоа изгледа дека нуди форма на вклучување кон индивидуалниот акционен истражувач што не е достапно преку другите форми на истражување.“

Во дефинициите во кои улогата на истражувачи е единствена за сите кои се вклучени во реализација на акционото истражување можеме да ја сместиме дефиницијата дадена од Зубер-Скерит (Zuber-Skerritt, 1992) „Критичко колаборативно истражување од рефлективни практичари кои се пресметливи во обзnanување/ објавување на резултатите од нивното истражување, самоевалуативни во нивната пракса и ангажирани во решавање на партиципативни проблеми и продолжување на професионалниот развој.“ (во: Allen) За О`Брајан, (O'Brien, 1998) „...просто кажано, акционото истражување е ,учење преку правење (акција)‘- група на луѓе го идентификуваат проблемот, прават нешто за да го решат, гледаат колку им се успешни обидите и ако не се задоволни, пробаат повторно.“ За Хужински и Буханан (Huczynski&Buchanan, 2001, стр. 567) „...акционото истражување во пракса е колаборативен метод кое ги вклучува консултантите и членовите на организацијата во заедничко

планирање, дијагноза, имплементација, евалуација и натамошно планирање.“ И Буг Б. (Boog B.) смета дека тоа е „...партиципаторно истражување ориентирано кон практиката. Неговата цел е да се охрабрат индивидуите и групите за наоѓање солудии за социјалните проблеми. Субјектите во истражувањето и истражувачите се партнери во истражувањето и взаемниот процес на учење.“ (Veinum&Veinum, 2001, стр. 1)

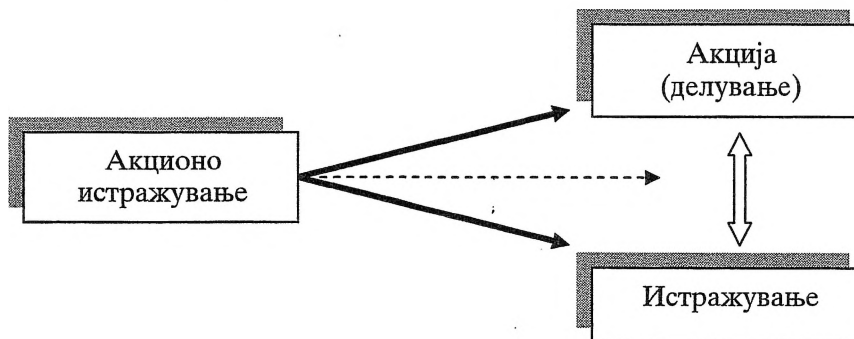
1.1.3 Дефинирање на акционите истражувања според поимите

Некои автори своите дефиниции за акционо истражување ги врзуваат со поимите „акција“ и „истражување“ и во нивното единство ја гледаат суштината на неговото практикување. Така Карсон Т. и неговите колеги (Carson et al, 1989) сметаат дека: „Акционото истражување е комбинација на двете: акција и истражување. Тоа е обид да се разберат сопствените образовни практики на многу покомплетен начин за да можеме да делуваме на начини кои можат да придонесат за подобрување и разбирање.“

За Кемис и Мек Тагерт (Kemmis&McTaggart, 1988) „Врската на термините ‚акција‘ и ‚истражување‘ ги истакнува основните карактеристики на овој пристап кој вклучува проверување на идејата во праксата како средство (начин) на подобрување на социјалните услови и зголемување на знаењето.“ (Hatten, Knapp&Salonga, 1997) За Дик Б. (Dick, 2002) „Тоа е природен начин на делување и истражување во исто време.“ Пол Роберт (Robert, 1997) пак смета дека: „Акционото истражување, како што двата збора означуваат, го комбинираат делувањето во светот со истражувањето за светот. Затоа, тоа ги фузира заедно во неразделлива целина двете реалности на човечката активност мислење и делување кои често се третираат и разгледуваат како одвоени различни активности. Светот не е разделлив, како што се претпоставува, на такви кои мислат- ‚thinkers‘ и такви кои работат- ‚doers‘. Ние постојано се заложуваме во циклусот на акција и рефлексивност.“

Шематски дефинирањето на акционото истражување според поимите би можело да се претстави како на шема бр. 1.3.

Шема бр. 1.3 Дефинирање на акционите истражувања според поимите



1.1.4 Сеопфатно дефинирање на акционото истражување

И логички и практично, акционото истражување својата целосна структура и изглед го добива преку анализа на дефиниции кои се плод на долгогодишна работа на автори кои покрај големиот број на извршени акциони истражувања, можат да се пофалат и со реализација на акциони истражувања во повеќе научни области и дисциплини. Во оваа група дефиниции спаѓаат размислите на авторитетите во теориската и практична примена на акционите истражувања Елиот Џ., Мек Кернан Џ. и Кар В. и Кемис С..

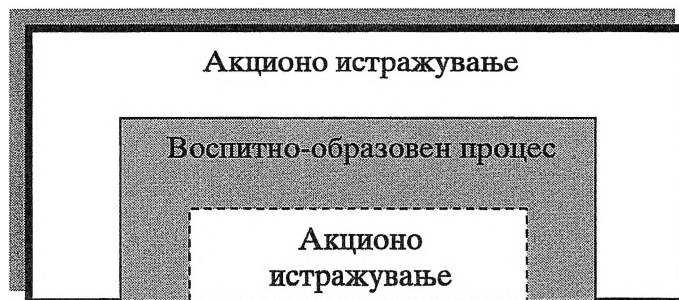
Според Елиот Џ. (Elliot J.) акционото истражување може да се дефинира како „студија за социјалната ситуација со поглед кон подобрување на квалитетот на акцијата во неа.“ Таа има за цел да ги поттикне практичните одлуки во конкретни ситуации, и валидноста на ,теориите‘ или хипотезите кои таа ги генерира не зависи толку многу од ,научните‘ тестови на вистината, колку што зависи од нивната корист во помошта на луѓето за тие да се однесуваат поинтелегентно и поумешно. Во акционото истражување ,теориите‘ не се оценуваат независно и потоа да се применат во пракса, туку тие се оценуваат преку праксата.“ (Elliot, 2001, стр. 69)

За Мек Кернан Џ. (McKernan J.) „Акционото истражување е рефлективен процес со чија помош, во дадена проблемска област каде

некој сака да ја подобри праксата или личното разбирање, се врши истражување од страна на практичарот-прво за јасно да го дефинира проблемот; второ да одреди план за акција вклучувајќи проверка на хипотезите со примена на акцијата во проблемот. Потоа се превзема евалуација за да ја набљудува и промовира ефективностa на превземената акција. На крајот, учесниците се огледуваат на, го објаснуваат развитокот и ги пренесуваат овие резултати на заедницата на акциони истражувачи. Акционото истражување е систематско, саморефлексивно научно истражување од практичарите за подобрување на сопствената практика.“ (McKernan, 1996, стр. 4-5)

Кар В. и Кемис С. (Carr&Kemmis, 1986) сметаат дека „Акционото истражување едноставно е форма на саморефлексивно (self-reflective) истражување преземено од страна на учесниците во социјалната ситуација за подобрување на рационалноста и правдата во нивните сопствени практики, нивно разбирање на практиката и ситуациите во кои практиките се реализираат.“ (Smith, 2002)

Шема бр: 1.4 Сеопфатно дефинирање на акционите истражувања



На шема бр: 1.4 симболички е претставено сеопфатното дефинирање на акционото истражување кое претставува единство на насоченоста, реализаторот/рите и поимното определување на акционото истражување. Во наведените, и дефинициите кои ќе следат, до израз доаѓа холистичкиот пристап на акционите истражувања кон воспитно-образовниот процес на макро и микро ниво.

За дополнување на сликата за акционите истражувања, вредни за споменување се определбите на Веинумови (Weinum&Weinum), Мек Ниф

(Mc Niff, 1988), Хјуз И. (Hughes, 2002), Борџиа и Шулер (Borgia&Schuler, 1996) и Рајдинг, Фовел и Ливај (Riding, Fowell&Levy).

За Беинумови „Акционото истражување, иако секогаш е разјаснето во различни контексти, всушност тоа е процес на дијалог кој никогаш не завршува.“ Или гледано од друг агол: „Акционото истражување е начин на разбирање и управување со врската меѓу теоријата и праксата како што тие се актуелизираат или „драматизираат“ во односите меѓу истражувачот и „другите“.“ (Beinum&Beinum, 2001, стр. 14) За Мек Ниф „Акционото истражување е пристап кон подобрување на образованието преку промена, со охрабрување на наставниците да бидат свесни за својата пракса, да бидат критични кон таа пракса и да бидат подготвени да ја променат.“ (Кок, 1991) Според Хјуз И. (Hughes, 2002) „...тоа се разликува од другите пристапи кон истражувањето и учењето по неговите двојни цели, неговиот холистички или системски пристап и неговиот капацитет за работа на повеќе нивоа. Акционото истражување ја комбинира акцијата (целна активност за промена и подобрување на нешто) со истражување (во тој контекст, кои се однесуваат на учењето, истражувањето или двете) во единствен процес.“ За практичарите Борџиа и Шулер, (Borgia&Schuler, 1996) „преземено од практичарите, акционото истражување вклучува перцепирање на сопствената практика или ситуација која го вклучува развојот на детето, однесувањето, социјалните интеракции, потешкотии во учењето, вклучување на семејствата или средината во која се учи, потоа одраз и барање поддршка и повратна информација од колегите,“ додека за Тод Р.В. (Todd) „акционото истражување се појавува во специфична ситуација во училиницата, најчесто е изведено од страна на наставникот како учесник во училиницата и се стреми наставникот- истражувач повеќе да ја развие ситуацијата, отколку да произведува и придодава нови знаења кон базенот на човекови знаења.“ Посебна сеопфатност изразена е во определбата на Рајдинг, Фовел и Ливај кои зборуваат за „методологијата на акционото истражување“ која „...нуди систематски пристап кон воведувањето на иновации во поучувањето и учењето. Тоа бара ставање на наставникот во двојна улога на творец на образовна теорија и корисник на таа теорија.“ (Riding, Fowell&Levy)

1.1.5 Содржина на дефинициите за акционо истражување

Преточени во содржинско единство на вредности кои можат да се идентификуваат во дефинициите за акционите истражувања, се обидовме да направиме единствена интегрирана листа на искази наменети за опис на акционото истражување. Види табела бр. 1.1

Табела бр. 1.1 Акционо истражување- искази за опис на акционите истражувања

	<i>Опис на акционите истражувања</i>
1	фамилија на пристапи
2	проучувањето на сопствената практика
3	разбирање, проучување и подобрување на образовната практика
4	холистички пристап кон решавањето на проблемите
5	систематски, рефлексивен, соработнички процес
6	реализација во повторливи циклуси
7	комбинација на акција и истражување
8	фузирање на мислење и делување
9	наставникот творец и корисник на образовна теорија
10	никогаш вистински не завршува

1.2 ШТО АКЦИОНОТО ИСТРАЖУВАЊЕ НЕ Е?

За допрецизирање на сопствените ставови околу прашањето на дефинирање на акционото истражување, одредени автори се потрудиле да дадат директен одговор за тоа што акционото истражување е, а што акционото истражување не е. Така авторите Веинум (Weinum&Weinum, 2001, стр. 13), зборувајќи за тоа што не е и не треба да се сфати како акционо истражување го наведуваат следново: „Акционото истражување не треба да биде ограничено или дефинирано со поими од една или повеќе дисциплини; акционото истражување не се карактеризира со некој посебен традиционален социјален научен метод, туку се базира на отворен дијалог, реторичка практика која се базира не само на рационална аргументација, туку исто така и посебно, врз прифатливи критериуми.“

Карсон Т. со колегите (Carson T. et al, 1989) делумно ги адаптирале исказите од Кемис и МекГагарт, (1988) за тоа што е и што не е акционото истражување. Според нив:

- ☞ „акционото истражување е процес, кој го подобрува образованието преку промена;
- ☞ акцино истражување се едукаторите кои работат заедно на подобрување на сопствените педагошки практики;
- ☞ акционото истражување е развивање рефлексивна за нашето поучување;
- ☞ акционото истражување е соработничко, т.е едукаторите разговараат и работат заедно со други едукатори во градењето односи;
- ☞ акционото истражување е изградба на само-критички заедници на едукатори;
- ☞ акционото истражување е систематски процес на учење;
- ☞ акционото истражување е процес кој бара тестирање на нашите идеи за образованието;
- ☞ акционото истражување е отворено (open-minded);
- ☞ акционото истражување е водење личен дневник за нашето поучување;
- ☞ акционото истражување е политички процес;
- ☞ акционото истражување е критичка анализа на нашето работно место;
- ☞ акционото истражување е нагласување на посебностите;
- ☞ акционото истражување е циклус на планирање, делување, набљудување и рефлексивна;
- ☞ акционото истражување е работа на едукаторите во мали групи;
- ☞ акционото истражување е оправдување на нашите поучувачки практики.“

За нив, што е сосема прифатливо, акционото истражување не е:

- ☞ „акционото истражување не е вообичаена работа која ја прават учителите кога размислуваат за поучувањето. Тоа е повеќе систематско и соработничко;

- ☞ акционото истражување не е едноставно решавање на проблеми. Тоа вклучува поставување на проблемот, истражување на прашањата кои вообичаено не си ги поставуваме за нашите образовни практики;
- ☞ акционото истражување не е ‚направено‘ за други луѓе. Акционото истражување е истражување на посебни едукатори за сопствената работа и е направено со помош на други практичари;
- ☞ акционото истражување не е хиерархиско, туку повеќе демократско...
- ☞ Акционото истражување не е начин за воведување на претходно одговорени образовни прашања. Тоа истражува, открива и работи на креирање на контекстуално специфично решение за образовните проблеми.“ (Carson T. et al, 1989)

За Прендерграс М. (Prendergrast M., 2002) акционо истражување: „...ги подобрува постигнувањата преку разбирање на поучувањето и учењето; е автентично и вистинско; е поврзано со училищата; е управувано од тебе и ‚критичките пријатели““. За истиот автор тоа не е: „дополнителна работа која треба да се прави во твоето одделение; истражување надвор од училиштето; истражување базирано врз надворешни теории за поучувањето; контролирано од страна на другите.“

Најотворено за тоа што не е акционото истражување пишува Феранц Е. (Ferrance E., 2000) кога вели дека акционото истражување не е:

- ☞ „она што ќе ни падне на памет кога ќе го слушнеме зборот ‚истражување‘;
- ☞ библиотечен проект каде учиме повеќе за темата отколку што не интересира;
- ☞ решавање на проблеми во смисла на обид да се открие што е грешно, туку потрага за знаење за како тоа да се подобри;
- ☞ вршење истражување врз или за луѓето или наоѓање на сите достапни информации на одредена тема, барајќи ги точните одговори;
- ☞ учење зошто правиме одредени работи, туку како можеме да ги направиме работите подобри.“

Проблемот со давање единствена и општо прифатена дефиниција за акционото истражување не натера да дадеме пообеман преглед на искуствата на поголем број автори преточени во дефиниции. Со тоа

сакаме да напоменеме дека при реализација на акционо истражување потребно е да се водиме од сопствената социјална ситуација и ситуациските потреби за подобрување на истата, како пат заснован на лично и колективно искуство и потребата за доживотно учење.

1.3 ЦЕЛИ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

Покрај изнесените дефиниции за акционите истражувања и нивното експликативно разгледување во претходниот дел, за успешно и детално разгледување на целите на акционите истражувања од голема важност е да се даде одговор на прашањето кога се користи акционото истражување. Авторите Коен и Менион, (Cohen&Manion, 1994, стр. 194) зборувајќи за тоа кога е соодветно да се користи акционото истражување, велат дека: „...акционото истражување се користи секогаш кога се бара специфично знаење за специфичен проблем во специфична ситуација; или кога новиот пристап е за да се накалеми на постојниот систем.“ Според авторите, „...мора да се обезбедат погодни механизми за следење на прогресот и за преведување на повратната информација во постојниот систем. ...Значи, методот на акционо истражување може да се примени во секоја училишница или училиште каде тие услови се применливи.“ Во продолжение авторите ги наведуваат областите каде може да се примени акционото истражување:

1. „методи на поучување- промена на традиционалниот метод со методот на откривање;
2. стратегии на учење- адаптирање на интегрирани пристапи кон учењето со приоритет кон еднопредметен стил (single-subject style) на поучување и учење;
3. постапки за евалуација- подобрување на сопствените методи за континуирано проверување;
4. ставови и вредности- поттикнување повеќе позитивни пристапи или модифицирање на системот на вредности на учениците со посебно внимание на некои аспекти од животот;

5. развој на наставниците покрај работа-подобрување на способностите за поучување, развивање на нови методи на учење, зголемување на способноста за анализа, подигнување на самосвеста;
6. менаџмент и контрола-постепено воведување на техниките за модификација на однесувањето;
7. раководење-зголемување на ефикасноста на некои аспекти на раководење со училишниот живот.“ (исто, стр. 194)

О'Брајан (O'Brien, 1998) во делот кога се користи акционото истражување вели дека: „Акционото истражување се користи во реални ситуации, повеќе отколку во измислени, експериментални студии, откако тоа е фокусирано на решавање на реални проблеми. Тоа може да се искористи од страна на социјалната наука за прелиминарно и пилот истражување, посебно во ситуации кои се премногу двосмислени за да прецизно се определи истражувачкото прашање. Најчесто во согласност со неговите принципи, тоа се избира за услови кои бараат поголема флексибилност, вклучување на луѓето во истражувањето или промената мора да настапи брзо или холистички.“ Според него: „Често се случува оние кои применуваат ваков пристап да бидат практичари кои сакаат да го подобрат разбирањето за сопствената практика, активисти за социјални промени кои се обидуваат да постават акциона кампања, или уште повеќе, академци кои се поканети во организацијата (или друга област) од страна на доносителите на одлуки кои се свесни за проблемите за кои е потребно акционо истражување, но им недостасува методолошко знаење за да се справат со нив.“

Од изнесеното можат да се насетат насоките во определување на целите на акционото истражување. Во зависност од тоа кој автор, кој сегмент од својата работа сакал да го подобрува, постојат и повеќе гледишта по ова прашање.

За Коен и Менион (Cohen&Manion), целите на акционото истражување во училиштата и училниците можат да се поделат во пет категории:

1. „тоа е средство за решавање на проблемите дијагностицирани во специфични ситуации или за подобрување на некој начин на дадените услови;
2. тоа е средство за обука покрај работа (in service), за да се екипираат наставниците со нови способности и методи, да се изостри нивната аналитичка моќ и да се воздигне нивната самосвест;
3. тоа е средство за додавање дополнителни или иноваторски пристапи кон поучувањето и учењето во текот на системот кое вообичаено ја инхибира иновацијата и промената;
4. тоа е средство за подобрување на вообичаено сиромашните комуникации помеѓу наставниците практичари и академските истражувачи и за поправање на пропустите на традиционалното истражување за давање на јасен рецепт;
5. иако со недостатоци во ригорозноста како вистинското научно истражување, тоа е средство за обезбедување подобри алтернативи за повеќе субјективен, импресионистички пристап кон решавањето на проблемите во училиницата.“ (Cohen&Manion, 1994, стр. 188-189)

Во согласност со своето размислување за тоа дека акционото истражување може да го реализираат наставниците самостојно, колаборативна група на колеги кои споделуваат заеднички грижи или целокупните училишни сили, Сагор Р. (Sagor, 2000) вели дека „барем засега“, постојат три различни цели на акционото истражување: „...градење на рефлексивен практичар; правење прогрес во училишните приоритети, и развој на професионални култури.“ Во таа смисла, според Тод В. Р. (Todd V. R.) „Целта на акционото истражување повеќе е да генерира сознанија кои се корисни во специфичен контекст, отколку сознанија применливи во повеќе различни ситуации.“

Елиот Џ. (Elliot J., 2001, стр. 49) вели дека „...активностите како што се поучувањето, истражувањата во воспитанието и образованието, развојот на курикулумот и евалуацијата се интегрални аспекти на процесот на акционо истражување.“

За Дизнер Р. (Diessner R.): „Акционото истражување не е техника или посебен метод на истражување, туку е фокус на прашањето за

„финалната“ причина за истражување или прашањето за цел на истражувањето. Целта на акционото истражување е трансформирачка акција, акција која прави разлика во животните светови и на истражувачот и на истражуваниот. Практичниот домен на акционото истражување е опис и рецепт во општествениот свет на луѓето.“

Примарната ориентираност на акционото истражување, според Гилмор, Крантс и Рамирес (Gilmore, Krantz&Ramirez, 1986) „... е да придонесе кон практичните грижи на луѓето во непосредни проблемски ситуации и симултано да ги унапреди целите на социјалната наука. Така постои двојна заложба: акционото истражување да го проучи системот и истовремено да се соработува со членовите на системот за негово менување кон она што се смета за заеднички правец. Комплетирањето на оваа двојна цел бара активна соработка на истражувачот и клиентот при што се нагласува важноста од заедничко учење (co-learning), како примарен аспект на истражувачкиот процес.“ (во: O'Brien, 1998)

Рерик и Фелдман (Rearick&Feldman, 1999) целта на акционото истражување ја разгледуваат од аспект на образовната политика и сметаат дека: „... акционото истражување може да има политички цели како што се да ја критикува природата на работата на наставниците и работните места и напредокот на општествените агенди. Додека го вршат истражувањето во концептуални политички системи во училиниците и училиштата, едукаторите стануваат многу свесни за својата позиција, општествено-економските, расните и половите нерамноправности и за внатрешните врски меѓу знаењето и моќта. Како што тие ги идентификуваат задолжителните верувања, цели и значења кои што ја водат акцијата, оние што работат во политичката реалност стануваат способни за насочување на својата општествена активност кон посакуваните цели и за генерирање јазик на можности, визија за иднината и смисла за меѓусебна поврзаност со другите.“

Аспектот на подобрување на учењето на учениците е опфатен во исказите на Милер К. (Miller M.), а се подвлекува од страна на Центарот за образовно водство во Јужна Флорида (South Florida Center for Educational Leaders) во текстот *Акционо истражување: Избирање на фокусот* (Action

Research: Selecting a Focus), во кои се вели дека „акционото истражување е составен дел од поучувањето. Учителите постојано ги набљудуваат учениците, собираат информации и ја менуваат практиката за подобрување на учењето на учениците, на училницата и училишната средина. Акционото истражување обезбедува рамка која ја управува енергијата на наставниците кон подобро разбирање зошто, кога и како учениците стануваат подобри во учењето.“

Од изнесеното може да се забележи дека акционото истражување нуди можности за негово користење во ситуации, состојби и појави со различно времетраење, различни локации, ангажман на поединци и групи, целно насочени кон утврдување (дијагностицирање) на состојби, менување на идентификуваните состојби во насока на позитивен развој, создавање на персонални теории заради сопствена проверка и усовршување на истите, но и соработнички однос во процесот на менување на споменатите појави.

2. КАРАКТЕРИСТИКИ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

Со оглед на тоа дека акционото истражување претставува персонален обид за разбирање и промена на личните и заедничките услови за работа и делување, карактеристиките на акционите истражувања претставуваат проблематика која се експлоатира и продлабочено, од аспект на тоа каде, кога, зошто и од кого се применува, и површински, развивајќи генерални тези за единство на карактеристиките по сите основи.

Во продлабочено разгледување на определувањето на карактеристиките на акционото истражување ќе тргнеме од „ликот на акционото истражување“ даден од Мек Кернан (McKernan, 1996, стр. 31), а опишан како: „...еклектичен и синтетизирачки, избран да селектира продлабочени идеи од различни делови на теориските и практичните интервенции во областа, повеќе отколку да се опушти на сите парадигми и традиции. Заедничко за сите е формата на рефлексивно истражување управувана преку ригорозни принципи, или канони на процедура. Тоа е научен метод кој обезбедува единство на здравиот разум и науката.“ Во

прилог на тоа Мек Кернан ги наведува, според него, 16-те основни концепти на акционото истражување во зависност од авторите, кои јас би ги вброил во карактеристики на акционото истражување, и тоа: „зголемување на разбирањето меѓу луѓето; грижа за подобрување на квалитетот на човековата акција и практика; фокусот е на проблемите кои се непосредна грижа на практичарите; соработничко; водени на место; учесничка природа; фокусирано на случај или поединечна единица; без обид да се контролираат поставените варијабли; проблемот, целите и методологијата може да се менуваат во текот на истражувањето; евалуативно-рефлексивна; методолошки еклектичко-иновативно; научно; споделиви и корисни; дијалогско/ разговорно базирана природа; критичко; еманципаторско.“(исто, стр. 32-33)

Развојноста на сознанијата за акционото истражување може да се согледа на примерот на сознанијата на Елиот Ц., кој според Мек Кернан во 1978 год. ги навел следниве карактеристики:

1. „тоа ги истражува проблемите за кои практичарите сметаат дека се проблематични;
2. овие проблеми се сметаат за решливи;
3. ваквите проблеми бараат практичен одговор;
4. акционото истражување ја запира полната дефиниција на ситуацијата додека се превзема експлораторно истражување (exploratory research);
5. целта е да се продлабочи разбирањето на истражувачот за проблемот;
6. акционото истражување користи студија на случај методологија во обид да ја „раскаже приказната“ за тоа што се случува и како настаните се поврзани меѓу себе;
7. студијата на случај е прикажана врз основа на перцепциите и верувањата на оние вклучени во ситуацијата- наставници, ученици и тн.;
8. акционото истражување го користи јазикот на секојдневната комуникација на учесниците;

9. акционото истражување може само да се потврди преку опуштен дијалог меѓу учесниците;
10. мора да постои слободен тек на информации во рамките на групите за поддршка и помеѓу учесниците во проектот.“ (McKernan, 1996, стр. 31)

За разлика од нив во 2001 год., во делот наречен *Фундаментални карактеристики на акционото истражување*, Елиот Џ. (Elliot, 2001, стр. 49-50) ги наведува следниве карактеристики:

- ↪ „...акционото истражување не е едноставен реакционерен и одбранбен одговор на технократски контролирана промена. Тоа претставува форма на креативен отпор, бидејќи повеќе го трансформира, отколку едноставно да го заштити традиционалниот начин на однесување на наставникот.
- ↪ Фундаментална цел на акционото истражување е повеќе да ја подобрува практиката, отколку да продуцира нови знаења. Продукцијата и користењето на знаењето е подредено и условено од оваа фундаментална цел.
- ↪ Подобрувањето на практиката се состои од реализирање на тие вредности кои го сочинуваат неговиот крај... Тие краеве не се манифестираат едноставно во резултатите од практиката. Тие исто така се манифестираат како интринзични квалитети на самите практики.“

Една од централните карактеристики на акционото истражување, која Шен ја нарекува рефлексивна практика, а Елиот ја прифаќа како таква, е „...подобрување и на продуктите и на процесите, кои треба да се разгледуваат заедно кога се обидуваме да ја подобриме практиката. Процесите треба да се разгледуваат во светлото на квалитетот на резултатите од учењето, и обратно.“ (исто, стр. 50)

- ↪ „...Тоа е континуиран процес на рефлексивност во делот на практичарите...
- ↪ Акционото истражување е алтернативен начин на опишување на видот на подвлечената етичка рефлексивност...

- ↪ Акционото истражување ја подобрува практика со развивање на можноста на практичарот за дискриминација и проценување во посебни, комплексни и човечки ситуации. Тоа ја унифицира истрагата, подобрувањето на перформансите и развојот на луѓето во нивната професионална улога.
- ↪ ...формира решителност кон прашањето теорија-пракса онака како што на тоа се гледа од страна на наставниците.
- ↪ Почувствуваната потреба од страна на практичарите да иницираат промени, да иновираат е неопходен предуслов за акционо истражување. Тоа е чувство дека некои аспекти на практиката треба да бидат променети ако се сака нејзините цели и вредности да бидат потполно реализирани, што ја активира оваа форма на истражување и рефлексивна.
- ↪ Акционото истражување ги соединува процесите често проценувани како крајно неспоредливи,...
- ↪ Акционото истражување го интегрира поучувањето и развојот на наставникот, курикулумот и евалуацијата, истражувањето и филозофската рефлексивна во унифициран концепт на рефлексивна образовна практика... Унифицираната образовна практика ја зголемува моќта на „внатрешните“ (insiders) т.е. наставниците. Колку и да се оправдани надворешните специјализирани задачи и улоги, нивната цел мора да биде да ја поддржат и помогнат рефлексивната образовна пракса, без да ја уништат единственоста на нејзините составни делови...
- ↪ Акционото истражување не им дава моќ на наставниците како збир на индивидуи кои автономно функционираат рефлектирајќи во меѓусебна изолација. Практиката на поучувањето не е само креација на индивидуи во институционални услови...“ (исто, 50-51)

Во својата докторска дисертација О`Брајан (O'Brien, 1998) наведува неколку карактеристики по кои акционото истражување се разликува од другите видови истражувања и тоа: „Примарно е неговото фокусирање на претворање на луѓето кои се вклучени во истражувачи...- луѓето учат најдобро и со задоволство го применуваат она што го научиле кога тие

самите ќе го направат тоа. Тоа исто така има социјална димензија-истражувањето се случува во реални услови и има за цел да реши реални проблеми. Конечно, иницијаторот истражувач, за разлика од други дисциплини, не се труди да остане објективен, туку отворено ги кажува своите недостатоци на другите учесници.“

За Буг Бен (Boog B.) акционите истражувања ги имаат следниве карактеристики::

1. „Истражувачите и учесниците во истражувањето имаат субјект-субјект релација. Тие се поврзани како независни и еднакви човечки суштества; во текот на ова релација, реализацијата и препознавањето на посебните карактеристики, вештини и знаења на секој од нив се ставаат на прво место;
2. процесот на истражување е континуиран дијалог или (ако е неопходно) мулти-дијалог (multilogue) заснован на правилата на учесничка демократија;
3. во суштина тоа е ориентирано кон практиката (practice oriented) херменеутички вид на истражување;
4. тоа е циклично-спирален процес на истражување и учење. Новото знаење кое колективно се добива во процесот на истражување е директно поврзано со практичните акции на учесниците. Новите идеи за акциони стратегии или акциони сценарија за предметите на истражување се тестираат на мал опсег. Тие потоа се евалуираат, што води до подобрување и прилагодување или одбивање. Овој вид на евалуација го прави првиот чекор во следниот циклус;
5. овие сценарија се егземплари кои, од една страна, обезбедуваат субјекти во истражувањето, со можност да го користат искуството добиено од овие тестови со мал опсег во други слични ситуации. Од друга страна, овие тестови служат како примери за другите учесници во слични ситуации;
6. во него се користат неколку методи и техники на социјалното истражување, учење и комуникација.“ (Boog, 2001, стр. 1)

Авторите Хатен, Кнап и Салонга (Hatten, Knapp&Salonga, 1997) сумарно ги наведуваат карактеристиките на акционото истражување по кои,

истото се разликува од другите видови истражувања дадени од еминентни истражувачи на оваа проблематика и тоа: „...соработка помеѓу истражувачот и практичарот; решение за практичните проблеми, промена во практиката; развој на теоријата и објавување на резултатите од истражувањето.“ Наведените карактеристики авторите ги објаснуваат на следниов начин:

„Фокусот на соработката вклучува интеракција помеѓу истражувачот или истражувачкиот тим и практичарот или група на практичари. ‚Практичарите‘ се индивидуалци кои ја познаваат областа или работното место од неговата внатрешна перспектива која се однесува на историјата на развојот на работното место, знаењата за тоа како другите во условите очекуваат работите да бидат направени и знаењата за тоа како работите вообичаено се вршеле. ‚Истражувачот‘ е надворешен кој е експерт во теорија и истражување, но со ограничени знаења во однос на условите. Соработката помеѓу двете страни може да варира од периодична до константна во текот на истражувањето.

Истражувачот може да се разгледува и како со-работник“ кој прави истражување со и за практичарите.

...Акционото истражување е исто така и алатка за решавање на проблемите воочени од луѓето во нивниот професионален, општествен и приватен живот. Проблемот е дефиниран во однос на специфична ситуација и услови одредени од страна на група, заедница или организација.

...Значењето на акционото истражување нема да биде само теориско, туку истото ќе води и кон практични подобрувања (промени во практиката) во идентификуваните проблематични области.

...Резултатите од истражувањето му помагаат на истражувачот да развие нови теории (развој на теоријата) или да ги прошири постојните научни теории. Преку процесот на акционо истражување практичарот ќе биде во можност да развие разумно оправдување за сопствената работа.

Теориите и решенијата кои се продукт на акционите истражувања може да се објават на други учесници и на пошироката заедница кои можеби имаат интерес за тие услови или ситуација.“ (исто)

Според авторот Алтрихтер Х. (Altrichter H.), акционото истражување се карактеризира со:

1. „конфронтирање на податоците од различни перспективи;
2. блиска и повторлива поврзаност на рефлексивната и акцијата;
3. инкорпорирање на рефлексивната и развој на едукативните вредности;
4. холистична, инклузивна рефлексивност;
5. подразбирање на истражување и развој на сопствениот концепт и компетенција на секој поединец и
6. вметнување на индивидуалните пронајдоци во критичка професионална дискусија.“

Авторите Карсон Т. и др. (Carson T., et al, 1989), сакајќи да го дефинираат акционото истражување, всушност ги даваат неговите суштински карактеристики и тоа: „...акционото истражување е практично во неговата ориентација. Тоа е обид за подобро разбирање и справување со реалните проблеми во училищата и животот во училищата; ...акционото истражување во својот фокус ја има акцијата, а не пасивното набљудување. Тоа бара од истражувачите,... да земат учество во рефлексивното делување кој на најприфатлив начин би водел кон подобрување на поучувачките практики во секоја училишница или целото училиште; ...акционото истражување е демократско. Тоа го поттикнува на повисоко ниво разговорот и интеракцијата помеѓу колегите, иницирајќи активна соработка во заедничките напори за подобрување на поучувањето;...акционото истражување е систематско и рефлексивно...“

За еден од авторитетите од областа на акционото истражување Ризн П. (Reason, 2001), постојат пет важни карактеристики на акционото истражување кое го одделуваат од другите, повеќе традиционални форми на менаџмент истражување:

1. „...примарна цел на акционото истражување е да развие практично знаење изразено преку момент во момент акција од страна на истражувачот/практичарот и развој на организации за учење-заедници на истражување кои имаат корен во заедниците во практиката;

2. ...акционото истражување има колаборативна намера: примарна вредност на стратегиите на акционо истражување е да ја зголемат вклученоста на луѓето во создавање и примена на знаења за нив и за нивните светови.... Единствено е можно да се врши истражување *со* луѓе, вклучувајќи испрашување и давање на смисла од кое се црпат информации за истражувањето *и* во акцијата која е фокус на истражувањето.
3. ...додека повеќето форми на академско истражување го одделуваат познавачот од она што треба да се запознае и го извршуваат своето истражување од далечина,... акционото истражување потекнува од продлабоченото, критичко и практично искуство на секој учесник за ситуацијата која треба да се разбере и делува.
4. ...вистината не е само сопственост на формални правила, туку таа е човечка активност која мора да биде управувана за човечки цели што ги води практичарите во акционото истражување да земаат во обзир различни форми на знаење- знаење за нашите цели и идеи, знаење кое се заснива на интуиција и чувства, знаење изразено во естетска форма како приказна, поезија и визуелна уметност, како и знаење врз претпоставки и практично знаење изразено преку вештини и компетенции.
5. ...акционото истражување се стреми да развие теорија која не е апстрактна и дескриптивна, туку е водич во истражувањето и акцијата во сегашно време.“

Со површинското или генерално гледање на карактеристиките на акционото истражување се дава инструктивно-советодавен преглед на општите претпоставки за реализација на акционите истражувања. Така Мек Кернан, зборувајќи за акционото истражување на курикулумот (*curriculum action research*), вели дека тоа има три вида карактеристики: „1. тоа може да послужи за подобрување на проблематичните социјални ситуации; 2. тие можат да го зголемат личното разбирање на истражувачот, и 3. можат да послужат за осветлување на социјалното опкружување на истражувачот, или средината и условите во кои таа или тој работат.“ (McKernan, 1996, стр. 30) Според Шостак Ц. (Schostak, 1999),

„Акционото истражување е често ентузијастички пречекано, бидејќи изгледа дека нуди форма на овластување на индивидуалниот акционен истражувач која не е можно да се добие преку другите форми на истражување“, додека пак за Борџиа и Шулер (Borgia&Schuler, 1996), акционото истражување има 5 компоненти или (пет це-С) и тоа:

1. „*Обврска* (commitment)- што подразбира дека секој што сака да учествува во акционо истражување треба да е свесен дека треба да посвети дел од сопственото време;
2. *Соработка* (collaboration)- сфатена како цикличен процес на споделување, на давање и на земање;
3. *Грижа* (concern)- под која авторите подразбираат создавање на група за поддршка или ‚критички пријатели‘ (critical friends) во која се ствараат односи на превземање на ризик и еден вид на врска на ранливост;
4. *Доследност* (consideration)- која се однесува на рефлексивната во процесот и истата е предизвикувачко, фокусирано и критичко проверување на сопственото однесување...;
5. *Промена* (change)- која според авторите е процес во ѓд и проследен со одредени потешкотии.“

Класифицирајќи ги акционите истражувања во применети истражувања, Вирсма В. (Wiersma, 2000) вели дека: „Акционото истражување вообичаено е помалку ригорозно во поимите дизајн и методологија отколку другите педагошки истражувања... Покрај тоа, акционото истражување, комбинирано со она што се знае од истражувачката литература, обезбедува корисен и применлив пристап кон донесување на образовни одлуки на локално ниво.“ (Wiersma, 2000, стр. 10-11) Според него, „...акционото истражување може да користи секаква методологија, квантитативна или квалитативна, но кога експериментирањето е вклучено во акционото истражување, тоа по природа повеќе би било квази-експериментално.“ (исто, 150-151)

Изведувајќи како еден заклучок за наведеното, можеме да ги искористиме согледувањата на Коен Л. и Менион Л. (Cohen&Manion, 1994, стр. 191-193), кои истакнуваат дека: „Основните карактеристики на

акционото истражување се повеќе или помалку презентирани во сите нивои на негова употреба. Примарна карактеристика е што тоа е процедура на лице место создадена да се справи со конкретен проблем лоциран во непосредна ситуација; ...основната оправданост за користење на акционото истражување во контекст на училиштето е подобрување на практиката; ...карактеристика која го прави акционото истражување многу погодна процедура за работа во училниците и училиштата (исто како и во други услови) е неговата флексибилност и адаптабилност; ...акционото истражување се потпира главно на набљудувањето и податоци за однесување; ...акционото истражување превзема многу порелаксиран поглед на научниот метод.“

Изнесеното ни дава за право да констатираме дека сфаќањата и сликата за карактеристиките на акционото истражување од автор до автор и од вид до вид варираат, но дека секој исказ и видување претставува дел од кумулирачкото единство на карактеристики на акционото истражување кое во неколку зборови може да се претстави како: променлив процес, со променливи цели; процес насочен кон ситуациски и системски промени; стремеж кон позитивни вредности; единство помеѓу поединецот и организацијата; процес кој не може да се попречи; процес кој нуди; природен процес; процес насочен кон рефлексивна кумулација на знаења и делувања; процес базиран врз право на избор и друго.

За согледување на карактеристиките на акционото истражување може да ни послужи табела бр: 1.2, во која на прецизен и концизен начин се наведени белезите на акционото истражување, кои своја теориска и практична експликација и елаборација ќе имаат подолу во трудот.

Табела бр: 1.2 Карактеристики на акционите истражувања

<i>Карактеристики на акционите истражувања</i>	
филозофија	еклектички пристап
однос кон реалноста	промена
внатрешна промена	субјективна
надворешна промена	објективна
целна насоченост	развој на позитивни вредности
парадигма	квантитативна и квалитативна
истражувач	внатрешен и надворешен учесник во истражувањето
испитаник	внатрешен и надворешен учесник во истражувањето
евалуација	минимум преку триангулација

3. ОДНОСОТ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА СО ДРУГИТЕ ВИДОВИ ИСТРАЖУВАЊА

Со оглед на тоа што се запознаваме со определбите и основните карактеристики на акционите истражувања, неопходно е истите да ги ставиме во релација со други видови истражувања, како би можеле со сигурност да го утврдиме местото и значењето на акционите истражувања во проучување на воспитно-образовните процеси. Во оваа прилика, посебно ќе се задржиме на односот на акционите истражувања со класичните истражувања, односот со дидактичките истражувања и односот со концепцијата „рефлексивен практичар“.

3.1 Однос на класичните и акционите истражувања

Знаејќи дека основата на фундаменталните истражувања е во позитивистичкиот пристап кон проучување на реалноста, а односот на акционите истражувања кон реалноста е низ призмата на еклектичкиот пристап, интересни се сознанијата до кои се доаѓа при нивно споредување.

На Веб сајтот на Мететал Џ., (Mettetal G.) дадена е компарацијата помеѓу формално-класичното истражување и акционото истражување направена од Бергер (1985). (Табела бр. 1.3)

Во табелата која е користена и за обуката на менторите може да се види дека од наведените категории кои го опфаќаат скоро целиот истражувачки процес, за сметка на сличностите кои навистина се малубројни и несуштински, повеќе се застапени битните разлики помеѓу наведените истражувања.

Табела бр. 1.3 Компарација на формално-класичното истражување и акционото истражување

	<i>формално-класично истражување</i>	<i>Акционо истражување</i>
<i>Потребна обука за истражувачот</i>	Проширена	Сопствено или со консултации
<i>Цели</i>	Знаења кои се генерализираат	Знаење кое може да се примени во конкретна ситуација
<i>Метод на идентификација на проблемот</i>	Анализа на претходни истражувања	Проблеми или цели со кои непосредно се соочуваме
<i>Процедури за анализа на литература</i>	Проширени со користење на примарна извори	Повеќе површен, користејќи секундарни извори
<i>Избор на примерок на истражување</i>	Случаен или репрезентативен	Ученици или колеги со кои работиме
<i>Дизајн на истражувањето</i>	Ригорозна контрола и долга временска рамка	Посебни процедури, промени во текот на практикувањето, брза временска рамка, контрола преку триангулација
<i>Мерење</i>	Евалуација и сондажни мереа	Одговарачки мерења или стандардизирани тестови
<i>Анализа на податоците</i>	Статистички тестови / квалитативни техники	Фокусирање на практиката, не статистичко бележење, акцент на постојните, изворни податоци
<i>Употреба на резултатите</i>	Нагласување на важноста на теориските сознанија	Акцент на практичните димензии
<i>Превземено и адаптирано од Мететал Г., (Mettetal G.), а базирано на Бергер (Berger, 1985)</i>		

За споредување на разликите помеѓу фундаменталните науки (mainstream science) и акционото истражување Ален В. Ј. (Allen, 2001) ја користи табелата од Сисман и Еверед (Susman&Evered)

Табела бр. 1.4 Компарација на позитивистичката наука и акционото истражување

Компарација на позитивистичката наука и акционото истражување		
Агли на споредување	Позитивистичка наука	Акционо истражување
Вредносна позиција	Методите се вредносно неутрални	Методите развиваат социјални системи и изразуваат човечкиот потенцијал
Временска перспектива	Набљудување на сегашноста	Набљудување на сегашноста плус интерпретација на сегашноста со знаење од минатото, концептуализација на повеќе посакувани иднини
Однос со единиците	Одвоен гледач, клиентите, членови на системот се објекти на проучување	Клиентите, членови на системот се само-рефлексивни субјекти со кои може да се соработува
Третман на истражуваните единици	Случаите се од интерес само како репрезенти на популацијата	Случаите може да се доволни извори на знаење
Јазик за опишување на единиците	Денотативен, набљудувачки	Конотативен, метафорички
База за	Постои независно од луѓето	Човечки артефакт за човечки

претпоставување на постоењето на единиците		цели
Епистимолошки цели	Индукција и дедукција	Веројатен, креирање на услови за учење и моделирање на однесувањето
Критериуми за потврдување	Логичка конзистентност, предвидување и контрола	Евалуирање дали акцијата продуцираше посакувани консеквенци
Основи за генерализација	Широко, универзално и надвор од контекст	Ситуациски ограничен и омеѓен во контекст
<i>Превземено и адаптирано од Ален (Allen, W.J.), а базирано на Сисман и Еверед (Susman & Evered, 1978, p. 600)</i>		

При споредувањето на традиционалното и акционото истражување од страна на Зени Ј. (Zeni, 1998), авторот се служи со парадигмите како би дал попродуктивен однос помеѓу нив. Сепак споредбата е премногу лична и се ограничува само на личното искуство на авторот.

Табела бр. 1.5 Компарација на традиционалното и акционото истражување

<i>Квантитативно</i>	<i>Квалитативно</i>
ТРАДИЦИОНАЛНО ИСТРАЖУВАЊЕ	
Надворешен (Outsider): истражувачот ја истражува наставничката практика	
Класичен експеримент	Класичен етнографија или студија на случај
(техники на природните науки, земјоделие)	(техники на антропологијата)
Цел: Да промени/подобри	Да документира учење/поучување на некој друг
АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ	
Внатрешен (Insider): наставниците документаат за сопствената практика	
Статистика на мал примерок	Етнографија на училищата студија на случај;
(тест скорови; анкетирања; броење зборови/развој на курикулумот и тестирање на област мерења на синтаксата)	
Цел: Да го промени/ подобри поучувањето/учењето на поединецот	

Дарвин Ј. (Darwin, 1999), ја превзема споредбата од Гил и Џонсон (Gill & Johnson) кои акционото истражување го идентификуваат како „...вредносна варијанта на квази-експерименталниот пристап“ и споредбите ги даваат во следната табела:

Табела бр. 1.6 Компарација меѓу акционото истражување и чистото истражување

НИВОИ	АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ	ЧИСТО ИСТРАЖУВАЊЕ
Влез	Клиентот или истражувачот ги презентираат проблемите.	Истражувачот ги презентира проблемите и ги дефинира целите.
Договарање	Заеднички договорени цели. Бизнис и психолошко консултирање	Истражувачот контролира како експерт. Усреќување на клиентот. Минимален договор.
Дијагноза	Заедничка дијагноза. Податоци на клиентот/ концепти на истражувачот	Истражувачот изведува експертска дијагноза. Клиентот обезбедува податоци.
Акција	Повратна информација. Несогласување. Заеднички акционен план. Акција на клиентот со поддршка. Објавена.	Извештајот најчесто дизајниран да го импресионира клиентот со тоа колку истражувачот научил и колку е тој/ таа компетентен. Публикувано.
Евалуација	Се појавуваат нови проблеми. Преработка. Се појавуваат генерализации.	Ретко се превзема.
Повлекување	Само-поддршка на клиентот.	Зависно од клиентот.

Превземено и адаптирано од Дарвин Ј. (Darwin J., 1999), а базирано на Гил и Џонсон (Gill & Johnson)

Претходно изнесените размисли се доволно податливи и даваат основа за генерирање на заклучок со кој едноставно ќе подвлечеме дека овие два вида истражување немаат ништо заедничко, и дури напротив, се сосема спротивни, истовремено констатирајќи дека едното (класичното) е мотив и причина за настанување и развивање на другото (акционо истражување).

3.2 Однос на дидактичките истражувања и акционите истражувања

„Наставникот, како непосреден организатор и реализатор на наставниот процес, е личност која врши промоција на примарните општествени и лични вредности, притоа промовирајќи и манифестирајќи се себеси како човек кој ги следи теориските и практичните иновации во наставата, во делот на своите работни задачи.“ (Илиев, 2002-а)

Оваа претпоставка, заедно со определбите на дидактичкото истражување како „...дел од дидактиката кој се занимава со проблемите на проектирање, методите и техниките на проучување како проверени начини на сознавање на законитостите и тековите во наставата и дидактичката наука“ (Filipović, 1988, стр. 11) и укажувањата дека

„дидактичката методологија се занимава со методите на научното истражување на наставниот процес“, притоа откривајќи ги: „...новите сознанија за законитостите на наставата,“ (Вилотијевиќ, 1999, стр. 443) упатуваат дека постојат повеќе сличности, отколку разлики со акционите истражувања.

Тоа се потврдува и со прашањето на Богнар Ј. и Матијевиќ М. (Bognar&Matijević, 1993, стр: 62) за способноста на наставникот за реализација на дидактички истражувања: „...можат ли и требаат ли наставниците самостојно да го истражуваат подрачјето на сопствената дејност“- истовремено одговарајќи потврдно. Зборувајќи за микро-истражувањата во дидактиката, истите автори ја прецизираат својата оптимистичка констатација велејќи дека: „...постојат акции кои наставниците можат потполно самостојно да ги реализираат- и тоа „...самостојно дефинирање на педагошката акција и методологија на истражување, преку реализација на сите активности од контекстот на подготовката, реализацијата и евалуацијата, до изработка на студија.“ Во ист стил е и размислувањето на Кординглес П. (Cordingles P.) која вели дека ја поддржува таа идеја зашто верува дека: „...наставникот е оној кој ќе го промени светот во училищата преку нејзино разбирање, а истражувањето е основа на таквото разбирање.“ Посебно значајно за дидактичките истражувања е она што Стевановиќ М. (Stevanović, 2001, стр. 303) го нарекува вреднување на резултатите од наставата, со кое „...се обезбедува оценка на поединците и оценка на наставната работа, воопшто.“

Табела бр. 1.7 Сличности и разлики помеѓу дидактичките и акционите истражувања

<i>Сличност и разлики помеѓу дидактичките и акционите истражувања</i>			
	<i>Дидактички</i>	<i>однос</i>	<i>Акциони</i>
<i>Реализатор/и</i>	самостојно наставник/ воспитувач/ стручно лице во институцијата	плус	надворешен истражувач
<i>Целна насоченост</i>	утврдување на состојба	плус	континуираност на процесот
<i>Место на реализација</i>	училищата/ занималната	плус	училиште
<i>Комуникација</i>	наставник-ученик/ци и воспитувач-дете/ ца со	плус	дијалог помеѓу наставниците/ воспитуви и/ или истражувачи
<i>Акција</i>	Индириктна	плус	директна
<i>Примерок на истражување</i>	случаен или репрезентативен	плус	ученици/ деца или колеги со кои работиме
<i>Инструменти</i>	најчесто еден	плус	минимум два и повеќе

<i>Валидност</i>	лична проценка на истражувачот	плус	минимум триангулација
<i>Корист од резултатите</i>	лична стручна и професионална	плус	колегијална, заедничка

Акционите истражувања, како што е претходно наведено (табела бр. 1.7), во поголем дел се преклопува со дидактичките истражувања, отколку да се разликува од нив. Може да се открие намерата на авторот да истакне дека акционото истражување всушност е поширока рамка на делување и попродабочен пристап кон појавите и во себе, во секој сегмент од реализацијата ја содржи суштината на дидактичките истражувања, директно или индиректно.

3.3 Однос на акционите истражувања и концепцијата „рефлексивен практичар“

Ако прифатиме дека рефлексивното делување претставува процес на претворање на искуството во учење, (повеќе во: Boud, Keorg&Walker, 2002) тогаш одговорот на прашањето за теориско разгледување на практичните проблеми со унапредувањето на процесите на акција и делување во сопствената средина, практично започнува да се бара оној момент кога на искуството почнало да се гледа како на променлива и развојна категорија, а на рефлексивната како на акт за промена во и на искуството. (Илиев, 2004-b) Шен А. Д. (Schön A. D.), на себе својствен начин, во поглавјето на својот „Рефлексивен практичар“- *Криза на довербата во професионалното знаење*, пишува дека: „Кризата според некои автори лежи во трендот на депрофесионализација... Кризите на доверба во професиите и можеби опаѓањето на професионалната слика за себе, изгледа дека потекнуваат од растечкиот скептицизам за професионалниот развој, скептичното повторно оценување на фактичкиот придонес на професиите за општественото добро преку испорака на компетентни услуги засновани на посебно знаење.“ (Schön, 1991, стр. 13) Затоа не ретко се случува рефлексивниот практичар да „...го третира секој случај како единствен, со што не може да се справи со примена на стандардните теории и техники... и мора да направи нова рамка за него.“ (исто, стр.129)

Буд, Керг и Волкер (Boud, Keorg&Walker, 2002, стр. 8-9) се обиделе на некои примери за ситуации на заедничко учење да ја развијат идејата за рефлексивност во учење во која очигледни биле три степени: „подготовка, ангажираност во активноста и обработка на тоа што било искусено.“

Во Речникот на термини за квалитативното истражување, Швант А. Т. (Schwandt A. T.) пишува дека според традиционалната интерпретација рефлексивноста „...означува процес на критичка само-рефлексивност...“ и „...откривање на потенцијалните извори на проблеми и нивна контрола, со нагласување дека истражувачот е дел од условите, контекстот, и социјалниот феномен кој таа или тој се обидуваат да го откријат.“ (Schwandt, 1997, стр. 135-136)

Како што во една прилика заклучувам, „суштината на сфаќањето на рефлексивната практика како позитивно кумулативно, фокусирано, насочено и селективно делување, свое оправдување наоѓа во процесуалното сфаќање на рефлексивната практика“ (Iliev D., 2004-b)

Посебно значајна работа во споредбата помеѓу акционите истражувања и концепцијата рефлексивен практичар која многу ќе ни помогне во спознавањето на нивниот меѓусебен однос и релации е направена од страна на Хатен Р. и нејзините колеги (Hatten R. et al, 1997).

Според нив, главни сличности помеѓу споредуваните се:

- ☞ „цикличната природа на процесите;
- ☞ основни функции на фазите на циклусот;
- ☞ сите циклуси вклучуваат комбинација на акција и преглед/ рефлексивност на оваа акција за да ја разјаснат почетната грижа/ дилема која е идентификувана;
- ☞ секој концепт е користен за да се посочат областите на интерес/ проблемите идентификувани или од поединецот или од групата;
- ☞ обединувачки принцип е испитување и решавање на почетниот интерес/ проблем.“

Вистинскиот однос кој го даваат истите автори е претставен во табела бр. 1.8.

Табела бр. 1.8 Сличност и разлики помеѓу акционите истражувања и концепцијата „рефлексивен практичар“

	Акционо истражување АИ	Рефлексивен практичар РП	Заедничко
Предуслови	Бидејќи вклучува група на луѓе, од некои од нив бара да ја имаат оваа способност. Другите можат да учат во текот на процесот	Бара практичарот да има вештини и способности да се ангажира во рефлексивна на својата практика	
Придвижувач	Вклучува група на луѓе кои идентификувале област од заеднички интерес	Ова вклучува само една индивидуа која идентификува дезориентирана дилема	
Планирање	Различните нивоа на прекутно знаење кај членовите на групата ја диктираат природата на процесот на преговарање кој се јавува во развојот на планирање на акцијата Во АИ тимот не е неопходно сите учесници да имаат добро развиено ниво на професионално скриено знаење, сепак некои членови треба да го имаат ова, за групата да функционира. Сите членови носат скриено знаење развиено од личните животни искуства во процесот на АИ	Ова не мора да се јави во циклусот на рефлексивен практичар РП бара индивидуата да има добро развиено ниво на професионално скриено знаење (иако ова може да не биде на свесно ниво) за да се ангажира во рефлексивниот процес.	Скриеното знаење влијае на резултатите од процесот на преговарање
Повратна информација	Таа се јавува во сите фази на спиралата на АИ, а сепак е најдоминантна во компонентата на рефлексивна	Таа е најексплицитна во текот на критичката анализа на рамката на индивидуално упатување т.е во текот на двојно кружно учење (double-loop learning)	АИ и РП користат рефлексивна во акција и рефлексивна врз акција за да го зголемат нивото на повратна информација генерирана или од групата или од индивидуален практичар
Временски рамки	Бара зголемено време за да се постигне концензус во групата и процесот/ планот за акција да е направено експлицитно	Процесот на развивање план за акција може да се јави за многу краток време зашто се јавува само за практичарот и таков концензус не е во прашање. Исто така процесот на РП може никогаш да не стане експлицитен	
Придобивки/ Резултати	Овој процес ја подобрува екстерната состојба (т.е. работната практика/ условите итн) иако тој може да не придонесува за развојот на индивидуалниот практичар.	Ангажирањето во циклусот на двојно кружно учење (double-loop learning) помага во развивањето на професионалната експертиза (на пр. Помага да се подобри / развие клиничкото размислување и тн.)	
Општ коментар	Процесот на АИ оперира на база на колаборативна група Фокусот може да биде на или околу секое прашање и се стреми да биде широко како резултат на влезот во групата	Процесот на РП оперира на база на индивидуа Фокусот во РП е тесен и во основа се базира врз практика како резултат на индивидуалната база во процесот.	

Превземено и адаптирано од Хатен, Кнап и Салонга (Hatten R., Knapp D., & Salonga R. (1997)

Според истите автори, главни разлики меѓу нив се:

1. *„Контекст на процесите:* сумарно, постојат разлики во природата на контекстите во кој секој од нив е поставен:
 - АИ: Како социјално ориентирано се стреми резултатите да можат да се видат експлицитно, т.е преку промените во социјалните ситуации, системи и социјални услови;
 - РП: интерно за практичарот и доказите за резултатите можат да се подразберат или да се експлицитни.
2. *Интеракциско ниво:* Разликите помеѓу работата индивидуално или како група се истакнати кога овие аспекти на трите концепти се разгледуваат:
 - АИ: Мора да биде колаборативен во својата ориентација, неизбежно е преговарање за да се одредат областите на интерес и планот за акција;
 - РП: Како резултат на индивидуалната природа на процесот не е неопходно преговарање.
3. *Степен на комплексност вклучена во процесот:* Комплексноста во имплементацијата за секој концепт е под влијание на содржината и/или процесот:
 - АИ: Нивоите во циклусот се дефинирани, како и да е бидејќи содржината на АИ може да биде ‘нејасна’ и апстрактна во нејзината природа, циклусот може да стане комплексен;
 - РП: Длабочината на интерната вклученост во процесот е комплексна како резултат на барањето за двојно кружно учење.“
(исто)

Прашањето за наставникот и неговата улога, како во акционото истражување, така и во концепцијата „рефлексивен практичар“, ќе се отвора и во понатамошните делови од текстот, со тоа што истата ќе биде сфатена и подразбрана како единствена во двата процеси, а процесите како меѓузависни. Притоа посебно е важно да напоменеме дека концепцијата „рефлексивен практичар“ ќе ја разгледуваме како составен дел од процесот на акционо истражување и како негово подмножество на активности и постапки.

4. АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА НИЗ ПРИЗМАТА НА ПАРАДИГМИТЕ

4.1 АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО СВЕТЛОТО НА КВАЛИТАТИВНАТА И КВАНТИТАТИВНАТА ПАРАДИГМА

Поимот парадигма, кој „...бил така често употребуван и предизвикувал толку недоразбирања во епистемолошка и методолошка смисла“ (Савичевиќ, М. Д., 1996, во Мојановски Ц., 1998, стр. 27), потекнува од монографијата *Структурата на научната револуција* на Томас Кун, во која авторот истиот воопшто не го поврзува со социјалните науки. (во: Schwandt, 1997, стр. 108-109) Дебатата која се изродила по однос на објективниот и субјективниот пристап кон општествените појави, резултирала со спротивставување на гледишта кои, од една страна, ја бранеле опцијата дека со истражување на квантитативните аспекти од појавата можат да се откријат вистинските состојби и релации во истата, додека другите ја бранеле опцијата дека сето тоа може подобро и попродлабочено да се направи со проучување на квалитативните аспекти на појавата.

Кратвол (Krathwohl, 1993) овие два пристапи едноставно ги објаснува со зборовите: „Квалитативно истражување: истражување кое ги опишува феномените повеќе со зборови отколку со броеви или мерења... Квантитативно истражување: истражување кое ги опишува феномените повеќе преку броеви и мерења отколку преку зборови.“ (Wiersma, 2000, стр. 10)

Сепак, разликите помеѓу квалитативната и квантитативната парадигма означуваат само спротивставеност по однос на филозофските основи и времето во кое се појавуваат. Во констатацијата која ја дава Вирсма В. (исто, 2000, стр. 13), а покасно истата и ја опишува во табела бр. 1.9, тој вели дека: „Квалитативното и квантитативното истражување имаат свои сопствени карактеристики кои се темелат на различни цели и парадигми кои лежат во основата на истражувањето,“ што упатува дека нивните разлики не треба да претставуваат пречка во поединечната и заедничка примена на парадигмите.

Табела бр. 1.9 Спротивставување на карактеристиките на квалитативното и квантитативното истражување

Квалитативно	Квантитативно
Индуктивно истражување	Дедуктивно истражување
Разбирање на социјалните феномени	Односи, ефекти, причини
Нетеориска или востановена теорија	Базирана на теорија
Холистичко истражување	Фокусирано на индивидуални варијабли
Во специфичен контекст	Надвор од контекст (генерализации)
Набљудувач партиципент	Одвоена улога на истражувачот
Наративна дескрипција	Статистичка анализа
<i>Превземено и адаптирано од Вирсма В. (Wiersma W., 2000, p.13)</i>	

Според Смилевски Ц.: „Парадигмите во науката го олеснуваат начинот на сознавање, средување и интерпретација на истражувачките податоци, проектирањето на истражувачките интервенции во реалноста и вреднувањето на добиените научни сознанија. Се разбира, сè до моментот кога научните сознанија толку се зголемат во определена нова насока да дојде до формирање нова парадигма за определено подрачје или до негирање на некоја од важечките парадигми.“ (Смилевски Ц., 2004)

Споредбата дадена на Веб страницата на *Наставникот истражувач*, (Teacher Research), исто претставува солидна основа за уочување на карактеристиките на квантитативното и квалитативното истражување.

Табела бр. 1.10 Споредба квантитативно и квалитативно истражување

Димензии	Квантитативно	Квалитативно
Цели	Предвидување и контрола	Разбирање-барање на причината
Реалност	Постојан- реалноста е направена од факти и не се менува	Динамично- реалноста се менува со перцепцијата на луѓето
Гледиште	Надворешен- реалност е што покажуваат квантифицираните податоци	Внатрешен- реалноста е што луѓето подразбираат под тоа
Вредности	Ослободени вредности- вредностите можат да се контролираат со соодветни методолошки процедури	Ограничени вредности- вредностите се важни и треба да се разберат во текот на истражувачкиот процес
Фокус	Делумен- селектиран, се проучуваат претходно поставените варијабли	Холистичен- целосна или комплетна слика се бара
Ориентација	Се проучуваат претходно поставените хипотези	Откритие- Теориите и хипотезите се развиваат од собраните податоци
Податоци	Објективни- податоците се независни од перцепцијата на луѓето	Субјективни- Податоците се перцепции на субјектите во средината (во контекст)
Инструменти	Нечовечки реконструирани инструменти како анкети, прашалници,	Човечки- човекот е примарен инструмент за прибирање на

	скали за проценка, тестови и др..	податоци како набљудување и известување за однесување и изразување на чувства
Услови	Контролирани- истражувањата се реализираат во контролирани услови.	Природни- истражувањата се реализираат во природни услови.
Резултати	Релијабилни- фокусот е на дизајнот и процедурите за собирање податоци кои може да се повторуваат	Валидни- фокусот е на дизајнот и процедурите за собирање богати, реални и продлабочени податоци
Од веб страната: <i>Comparison of Definition, Teacher Research. Извадено Јануари 18, 2003, од http://gse.gmu.edu/research/tr/Trcomparison.shtml#compare</i>		

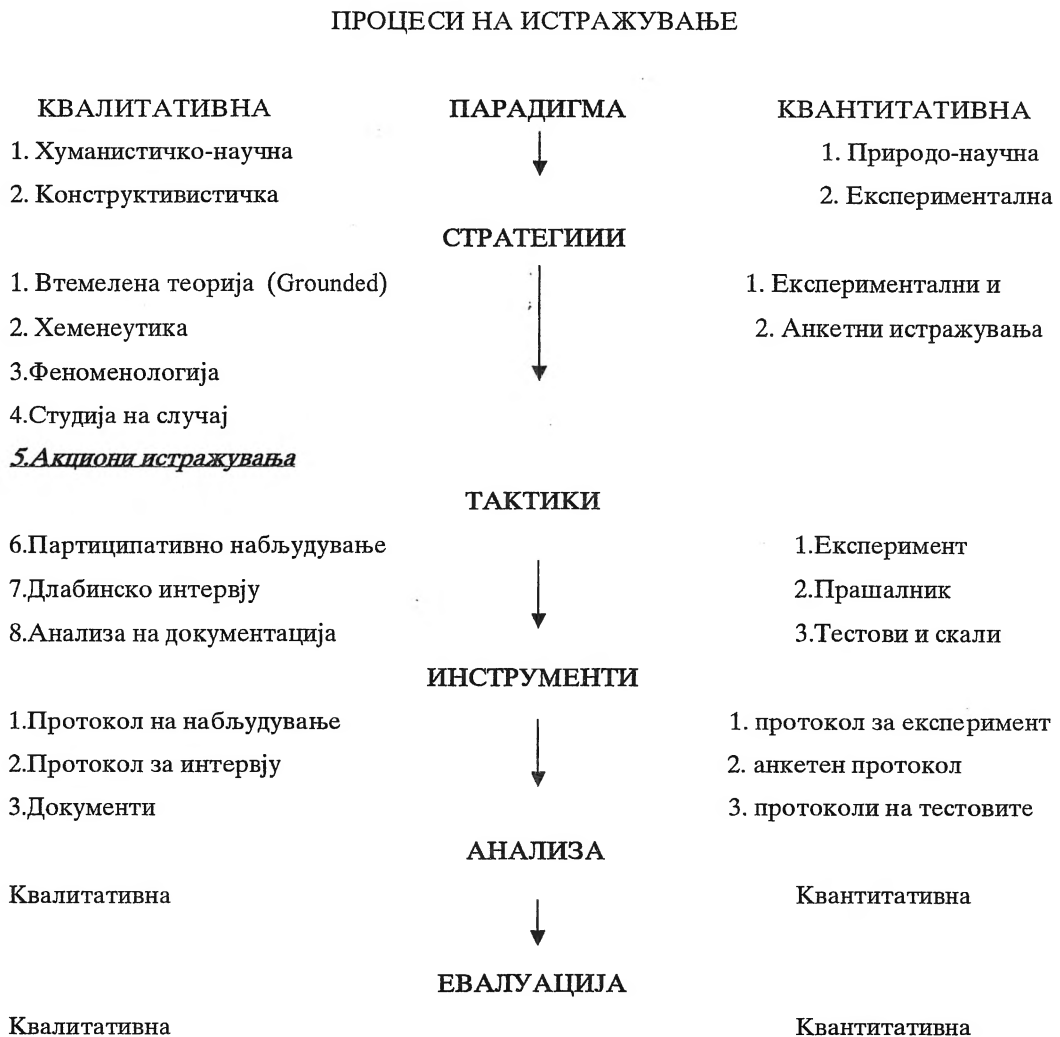
Ангелоска-Галевска Н. во своето дело *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието* на мошне успешен начин прави споредба помеѓу квантитативните и квалитативните истражувања, користејќи ги постапките кои се применуваат во истражувањата како предмет на споредување.

Табела бр. 1.11 Применети постапки и инструменти кај квантитативните и квалитативните истражувања

ИСТРАЖУВАЧКИ ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ	
<i>Квантитативни</i>	<i>Квалитативни</i>
Систематско набљудување, однапред структуриран протокол;	Партиципативно набљудување, да се разбере перспективата на испитаниците;
Содржинска анализа, набројување во категории што ги определил истражувачот;	Текстуална анализа, да се разберат категориите на испитаниците;
Анкета, случаен примерок, фиксиран избор на одговори;	Интервју на мал примерок, неструктурирано, отворени прашања;
Транскрипти, да се провери точноста на аудио/видео записот, ретко се применуваат.	Транскрипти, да се разберат како испитаниците го организираат својот говор.
<i>Превземено и адаптирано од Ангелоска-Галевска Н. (1998, стр. 20)</i>	

За подобро запознавање со карактеристиките на двете парадигми и нивната поврзаност или однос со акционите истражувања, ќе видиме како „истражувачките процеси“ изразени преку квалитативната и квантитативната парадигма ги претставува Халми А. (Halmi, 2001, стр. 168-178) (шема бр. 1.5)

Шема бр. 1.5 Тек на истражувањето преку квалитативната и квантитативната парадигма



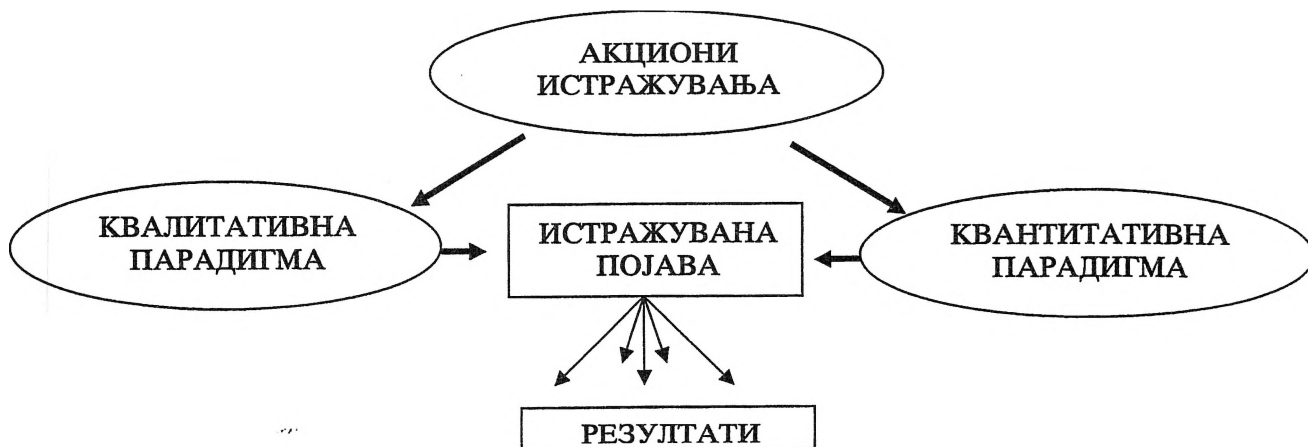
Од досега изнесените споредби по различни основи, квалитативната и квантитативната парадигма силината на својата доследност би ја надополниле со единство во примената, кое ќе резултира со продлабочено и посеопфатно истражување на дадена појава, целосна слика за субјектите во таа појава и можност за нејзино менување. За силината на нивното единство во примената, Мужик В. пред 50-тина години, укажал на потребата од синтеза на квалитативниот и квантитативниот израз во проучување на педагошките појави. Како совет за педагошките истражувачи може да послужи неговото укажување дека: „при научното пристапување кон секоја педагошка појава треба да се води сметка за тоа дека по правило е можен и квалитативниот и квантитативниот пристап.

Уште повеќе за научноста неопходна е синтеза на тие два пристапи и кај сите со таквата синтеза ќе се повиси научниот квалитет на тој труд.“ (Муџиќ, 1968, стр. 24)

Ако на ова се додаде размислата на Мицковиќ Н. (1992, стр. 16), за тоа дека: „...Квантитативниот и квалитативниот пристап се неопходност на секое научно истражување, тие се во заемна поврзаност, се условуваат меѓусебно, и дека... не треба да се фаворизира ниту едниот, ниту другиот...“, ќе се открие местото, можностите, големината, квалитетот и квантитетот на сознанијата добиени од акционите истражувања. Со тоа акционите истражувања ја добиваат крутоста и објективноста на квантитативното, и „...флексибилноста која е неопходна за успешно квалитативно истражување.“ (Lindlof&Taylor, 2002, стр. 5)

Тие в сушност не се базирани на една од стратегиите во истражувањето наведени во шема бр. 1.5, туку содржат сеопфатна методологија која се избира и определува дури и пред определувањето на парадигмата на едно истражување, претставено на шема бр. 1.6. Обединувачката моќ на акционото истражување дава можности за моделирање на процесот на истражување и фокусирање на оние појави или состојби кои можеби се откриле и констатирале во текот на истражувањето, нивно расветлување од различни аспекти (филозофски, методолошки, субјективни,...) и нивно менување и подобрување во секогаш позната, но понекогаш дури и непозната насока.

Шема бр. 1.6 Однос на акционите истражувања со квалитативната и квантитативната парадигма



4.2 АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА НИЗ ПРИЗМАТА НА ПРОМЕНИТЕ ВО ВОСПИТАНИЕТО И ОБРАЗОВАНИЕТО

Познавањето на основните концептуални прашања за акционите истражувања ќе се надополни со пронаоѓање и потемелно утврдување на односот на акционите истражувања кон промените, посебно во делот на воспитно-образовниот процес. Имено, како што можеме да видиме во претходните поглавја, акционите истражувања се директно и индиректно, теориски и практично, индивидуално и колективно поврзани со промените. Бидејќи промената претставува динамична состојба која секогаш стои (се појавува или иницира), се разгледува и реализира во конкретни услови, во нашиот случај ќе стане збор за промените во воспитанието и образованието, односно организациските и индивидуалните промени.

4.2.1 *Организациски промени во воспитанието и образованието*

„Бидејќи училиштата се организации, не е изненадувачки што принципите на промената ќе бидат слични во училиштата и другите видови организации“, - вели Морман А. С. (Mohrman, 1994, стр. 253), сакајќи да ги истакне сличностите на училиштата со другите организации. За полесно разбирање на организациската промена ќе ги истакнеме карактеристичните ситуации, кои според Мек Калман и Патон (McCalman&Paton, 1992, 148) се причина за организациски промени, согледани во контекст на системскиот пристап и ситуациониот модел на организациските промени:

- ↪ „Тековната ситуација во организацијата е или пак води кон неостварување на потребните цели;
- ↪ промената е неопходна за да се реагира побрзо на екстерните промени;
- ↪ кога имплементацијата на промената во еден дел од организацијата бара промени и во други;
- ↪ кога имплементацијата на промената бара активирање на нови пристапи во работата.“ (Смилевски, 2000, стр. 17)

За Хужински и Буханан (Huczynski&Buchanan, 2001, стр. 551), „...промената има и позитивни и негативни аспекти. Од една страна, промената воведува експеримент и креација на нешто ново. Од друга страна таа значи дисконтинуитет и деструкција на познатите структури и односи. Покрај позитивните атрибути, промената може да е резистентна, бидејќи таа подразбира конфронтација со непознатото и губење на познатото.“

Во иста насока е размислувањето на Брукс Г. М. (Brooks, стр. 193), според кого: „Промената е исполнета со тензија, тензија од лична природачесто манифестирана како на пример, вознемиреност, страв, збунетост, апатија и понекогаш, ентузијазам- и тензија која ги прати сите одлукичесто манифестирана како дихотомни избори кои мора да ги прават агентите на промена...“ Авторот понатаму нагласува дека „...не сите тензии се разрешливи и дека не постојат апсолутно исправни или погрешни начини на мислење за нив.“ (исто)

По однос на организациската промена, проф. Смилевски Ц. (2000, стр: 43) ги има сознанијата дека: „1) битни одредби на организациската промена се дека (таа треба да биде видлива, манифестна; дека таа треба да биде релативно трајна, а не инцидентна, не настан, и дека таа треба да биде значајна барем за дел од организацијата (група, оддел или цела организација), а не само за одделни поединци), и 2. промената е трајна само тогаш кога старото, претходно однесување ни е понепријатно (потешко, понапорно, ни пречи) во однос на новото индивидуално однесување.“

Сложеноста пак на образовната организациска промена ја истакнува и Фулан М. (Fullan, 1995, стр. 4), кој вели дека: „...продуктивната образовна промена е полна со парадокси и компоненти за кои често се смета дека не одат заедно. Грижењето и способноста, правичноста и надмоќноста, социјалниот и економскиот развој взаемно не се исклучуваат. Спротивно на ова, овие тензии мора да бидат ускладени во моќни нови сили за растење и развој.“ Тој гледа четири главни способности кои се потребни како генерирачка основа за градење на голем капацитет на промена:

„градење лична визија, истражување, мајсторство и соработка.“ (исто, стр. 12)

Сложеноста на промената и широчината и длабочината на нејзините ефекти врз училиштето како организација се причини кои однадвор и однатре наметнуваат и ствараат отпор кон промените. Причините за постоење на отпор кон организациската промена Беден (Bedeian, 1980) ги гледа во: „...ограничени сопствени интереси; недоразбирање и недостаток од доверба; контрадикторни проверки и ниската толеранција кон промената.“ (Nuczynski&Buchanan, 2001, стр. 599-600) Извори на таквиот отпор според Еклс Т. (Eccles, 1994) се:

Табела бр. 1.12 Извори на отпор кон организациските промени

Извори на отпор кон организациските промени	
игнорирање	промашување во разбирање на проблемот
споредба	недопаѓање на решението, бидејќи преферирање на алтернативи
неверување	чувство дека предложените решенија нема да функционираат
загуба	промената е неприфатлива лична загуба
неадекватност	надоместокот за промената не е доволен
вознемиреност	страмот да се биде неспособен да се справиш со новата ситуација
демолирање	промената се заканува да ја уништи постојната социјална поставеност
скратување на моќта	изворите на влијание и контрола се намалуваат
контаминација	новите вредности и практики се одбивни
инхибирање	вољата за промена е мала
недоверба	управувачките мотиви за промена се сметаат за сомнителни
отуѓување	другите интереси се многу повисоко вреднувани отколку предложените
фрустрација	промената ќе ги редуцира моќта и можностите за кариера
<i>Превземено и адаптирано од Хужински и Буханан (Nuczynski&Buchanan, 2001, стр.600), а според Еклс Т. (Eccles, 1994)</i>	

Истиот автор смета дека се неопходни одредени предуслови кои ја условуваат успешна промена, а во нив влегуваат одговорите на прашањата:

- ↪ „Постои ли некаков притисок за таа промена?
- ↪ Постои ли јасна и заедничка визија за целите и насоките?
- ↪ Дали имаме ефективна врска и доверба помеѓу интерсентите?
- ↪ Постои ли желба и моќ да се делува?
- ↪ Дали имаме доволно способни луѓе со соодветни ресурси?
- ↪ Дали имаме соодветен надомест и пресметана добивка од акцијата?
- ↪ Дали сме го идентификувале првиот акционен чекор?

↳ Дали организацијата има капацитет за учење и за адаптирање?“
(исто, стр. 603)

Дека резултатот од организациската промена треба да биде видлив, долготраен и сеопфатен, се гледа од размислите на Смилевски Ц. (2000, стр: 42) дека: „...организациските промени на подолг рок, без оглед во кој обем, вид или место биле иницирани, не можат да останат парцијални, туку само ако станат интегрални, тие ќе ја доведат организацијата во повисока развојна фаза, односно ќе бидат вистински организациски промени.“

4.2.2 Индивидуални или промени кај поединците во воспитанието и образованието

Секој поединец вклучен во процесите на воспитание и образование и како корисник и како давател на услуги е зафатен со бранот на промените кои или по едниот или по другиот основ на директен или индиректен начин го зафаќаат. По однос на прашањето за индивидуалните промени свое мислење дава професорот Смилевски:

„Прво, индивидуалните промени не се независни една од друга или независни од организацијата во целост,... организацијата како средина за индивидуите е извор, а со тоа и насочувач на видот на индивидуалните промени. Исто така, системската поврзаност на индивидуата и поединците и интерперсоналната поврзаност на поединците во катадневно работење, условува секоја индивидуална промена кај еден да има одраз кај друг и обратно, таа да биде условена од промените кај другите. Конечно, индивидуалните промени во никој случај не можат да бидат замена за институционалните, системски промени во организацијата.

Второ, индивидуалните разлики не се причина за тоа дали промената да се направи или не...

Трето, односот помеѓу екстерниот извор на промената и интерното реагирање на поширок план е условено со различните потреби на секој поединец, различните компетенции што ги има тој во соочувањето со потребната промена. “ (исто, стр. 21-23)

Сознанијата на Смилевски по однос на субјективното доживување и однесување во промените се дека:

1. „Секоја промена подразбира и одреден степен на ‚лична‘ промена, односно промена на сопственото однесување, ставовите, навиките и вредностите.
2. Субјективно доживување на промената е редовно поврзано со определен степен на возбуда и страв од непознатото. Затоа, покрај љубопитноста, за впуштање во промената редовно е потребна некоја дополнителна движечка сила која редовно ќе ја совлада силата на отпорот и ќе го поттикне напорот за промена на навиките и ставовите.
3. Субјективното доживување на промената зависи од односот на индивидуата кон проблемот: дали станува збор за лично согледан проблем или ‚сопствен‘ проблем (интерно генерирана промена) или проблем кој е делегиран или ‚добиеен‘ од друг (екстерно генерирана промена). Отпорот кон промената е поголем кај екстерно генерираните промени.“ (исто, стр. 49)

Единството и меѓузависноста на организациската и индивидуалната промена може да се согледа и преку исказите на Цигарими (Zigarmi, 1993), дека:

1. „Организациите не можат да се променат пред тоа да го сторат индивидуите во нив.
2. Промената е високо лично искуство. Ниту двајца луѓе не реагираат точно на ист начин. Некои тоа го гледаат како опасност. Некои пак како можност (шанса).
3. Менаџерот на промената треба да одговори на индивидуалните интереси, потреби, умеења и мотивации, за промената да биде успешно спроведена.“ (исто, стр. 21)

Ако на ова се придодадат и сознанијата до кои доаѓа Смилевски дека: „нема организациски промени без промени кај индивидуата; промените на индивидуата примарно ѝ се наметнати однадвор- (право на индивидуата е како ќе се менува таа според промените во средината) и индивидуата во промената учествува според степенот на согледаната корист од таа

промена,“ (исто, стр. 23-24) тогаш со право можеме да констатираме дека постои успешната организациска промена ако во неа учествуваат индивидуите, и дека има успешна професионална индивидуална промена, само ако истата е организациска.

4.2.3 Водење на промените во воспитанието и образованието

За успешно водење и управување со промените во образованието, потребно е водството: „...да не остане само на визионирањето и иницирањето на промената, туку катадневно да се грижи за преземање потребни мерки за насочување и движење на промената. Затоа, водството и се именува како менаџмент на промените - како што менаџментот претставува донесување и спроведување на одлуки за решавање на тековни проблеми на фирмата, така водството треба да се сфати како преземање и спроведување на одлуки за решавање на проблемот заради кој се презела организациската промена.“ (исто, стр. 26)

Според Ресник (1995, стр. 626) постојат следниве концепти за подобрување на ефективностa на напорите за промена:

- ☞ „Бидете отворен за сугестиите за промени дадени од работниците;
- ☞ обезбедете доволно време за кадрите да ги ‚сварат‘ деталите за промена иницирана од менаџментот;
- ☞ нудете можности во мали групи да се дискутираат, критикуваат и можеби да се модификуваат организациските промени предложени од менаџментот;
- ☞ вклучете ги кадрите во раната фаза на планирање на промената, а не откако таа ќе биде дефинирана;
- ☞ споделете го, ако е можно, прикриениот план за промени;
- ☞ направете ги експлицитни видот и големината на ресурсите потребни за промената.“ (исто, стр. 27)

За да бидете лидер на промените или водач на истите треба да знаете дека:

1. „Водачот има најмногу можности и најголема одговорност да ги согледува потребите за промени и да иницира мерки за креирање и имплементирање на промените.

2. Со одложувањето на промените тие не стануваат помалку активни. Така најчесто се зголемува потребата за покрупни промени.
3. Личниот стил на менаџерот битно влијае врз согледувањето, одлучувањето и спроведувањето на промените.
4. Водачот, како менаџер на промените, не може да бара другите да се променат пред тој да го направи тоа со себе.
5. Проблемите што произлегуваат од промените во средината не можат да се игнорираат. Со тоа тие само стануваат поголеми и потешки за решавање.“ (исто, стр. 31)

Водачот на промените, или како што Фулан М. (Fullan, 1995, стр. 13) го нарекува агентот на промена, воопшто не е лидерот, туку дека: „...секој и целиот едукатор мора да настојува да биде агент на промена.“ Покрај другото, тој треба да истражува што е: „...неопходно во одредувањето на личната цел...“ (исто, стр. 15) притоа користејќи ги „рефлексивната практика, личните журнари, акциното истражување, работењето во иновативни менторски и колегијални услови, кои се некои од стратегиите кои се достапни.“ (Fullan&Hargreaves, 1991) (исто, стр. 15) Исто така водачот или „агентот на промени“ треба да соработува, бидејќи според Фулан: „...без соработнички способности и односи не е возможно да учиш и да продолжиш да учиш онолку колку што ти треба во смисла да бидеш агент за социјално подобрување.“ (исто, стр. 18)

4.2.4 Акционите истражувања и промените во воспитанието и образованието

Акционите истражувања корените на своето постоење ги наоѓаат во потребата од справување и канализирање на иницијативата за промена, водена од постоечките потреби и предизвиците кои наоѓаат. Тие претставуваат мост помеѓу промената како влез (input), промената како содржина и промената како излез (output) од процесот наречен градење позитивна училишна клима.

Шема бр. 1.7 Однос и целна ориентираност на акционите истражувања и промените



Харгривс (Hargreaves) истакнува дека: „Не е возможно да се воспостават продуктивни училишни култури без да се случат претходни ефективни промени во училишните структури што ќе ги зголеми можностите за значителни работни односи и колегијална поддршка меѓу наставниците. Меѓутоа, важноста на структурната опција на реструктурирањето, можеби е најлесното во услови на нејзино директно влијание на курикулумот, оценувањето, способноста за заедничко работење, отколку во услови на тоа како да се создаваат можности за наставниците да се подобруваат работејќи заедно на континуирани основи.“ (Петковски&Алексова, 2004, стр: 39-42)

Дури и училишната клима е нешто што само се негира од повисоки потреби и интереси, кое на најдобар начин се гради преку циклусно заокружување на процесот претставен во претходната шема бр. 1.7, а изразен преку зборовите на Шејн Едгар (1985,1) кој смета дека: „потребни се подлабоки разбирања за културните цели во организациите, не само за да се открие што се случува во нив, туку, што е уште поважно, да се открие кои се можните приоритетни цели на водачите на организациите и начинот на кои тие го реализираат водството. Со други зборови кажано, организациските култури ги креираат водачите на организациите, и според тоа една од најважните функции на водството, покрај управувањето со организацијата, е креирање, воспоставување, па дури, ако е потребно, и уништување на културата на организацијата.“ (исто, стр. 31)

5. ВИДОВИ НА АКЦИОНИ ИСТРАЖУВАЊА

5.1 Различни гледишта по однос на видовите

Карактеристиките на акционите истражувања кои беа сеопфатни и во нив не водевме сметка за видот на акционите истражувања и интересот на авторите за нивно проучување, укажуваа на можна дисперзија на размислите по однос на видовите на акционите истражувања применувани од страна на истражувачите. Уште повеќе, самите дефиниции покажуваа можности за примена на акционите истражувања во остварување на различни цели на истражувањето. Разликите помеѓу акционите истражувања можеа да се уочат и во пристапот и сознанијата на проучувачите на акционите истражувања при анализа на нивните мислења во делот на карактеристиките на акционите истражувања.

Во *критериумот врз историски основи* О'Брајан ги образложува четирите главни правци кои се развиле до средината на 70-тите, а би можеле да се поделат како: „...традиционално, контекстуално (акционо учење), радикално и образовно акционо истражување.“ (O'Brien, 1998)

Традиционалното акционо истражување според него се базира врз работата на Левин и истото „... е насочено кон конзервативното, генерално поддржувајќи статус кво со внимание на структурите на организациската моќ.“

Контекстуалното акционо истражување (Акционото учење) според авторот е пристап кој е развиен од Ерик Трист (Trist E.) при работа на односите помеѓу организациите. „Тоа е контекстуално, до таа мера што побарува реконституирање на структуралните односи помеѓу актерите во социјалната средина; базирани во подрачје, во кое се обидува да ги вклучи сите засегнати страни и интересенти; холографско, така што секој учесник би ја разбрал работата на сите; и тоа нагласува дека сите учесници делуваат како проектни дизајнери и ко-истражувачи.“ (исто)

Корените на *радикалното акционо истражување* според авторот лежат во Марксистичкиот „дијалектички материјализам“ и ориентацијата кон праксата на Антонио Грамси (Gramsci A.) и нивниот фокус е насочен кон „...еманципацијата и совладувањето на неурамнотеженоста на моќта.“

Американскиот филозоф Дјуи Т. (Dewey T.) од 20-тите до 30-тите години од 20 век, смета авторот, е основачот на *образовното акционо истражување* и неговите верувања се дека „...професионалните едукатори треба да се вклучат во решавањето на проблемите на заедницата. Неговите практичари, што не е за изненадување делуваат главно надвор од образовните институции и се фокусирани на развојот на курикулумот, професионалниот развој и примена на учењето во социјален контекст.“ (исто)

Сепак, основата на *основниот критериум* на поделбата на акционите истражувања се нивните *филозофски корени* кои, како што видовме, (Дел 1) лежат во инструментално-позитивистичката, интерпретативната и критичката парадигма.

МекКернан (McKernan, 1996, стр. 15), токму според тој критериум, како што тој ги нарекува, „моделите“ на акционо истражување, ги дели во три типови:

1. „теории кои упатуваат на *Научно акционо истражување* (Scientific action research);
2. теории кои упатуваат на *Практично-договорено акционо истражување* (Practical-deliberative action research) и
3. теории кои упатуваат на *Критичко-еманципаторско акционо истражување* (Critical-emancipatory action research).“

Врз основа на истиот критериум Дарвин Џ. (Darvin, 1999) кој инспирацијата за постоењето на три видови на акционо истражување како што се *Научно-техничко или позитивистичко* (Scientific-technical or positivist); *Практично-советодавно, меѓусебно соработничко или интерпретативно* (Practical-deliberative, mutual collaborative or interpretivist); и *критичко еманципаторско или подобро* (Critical-emancipatory or enhancement) кај голем број на автори ја гледа во пишувањето на Хабермас (1972, стр. 308) дека: „Има три категории на процеси на истражување за кои може да се демонстрира специфична врска меѓу логичко-методичките правила и интересот базиран врз знаењето. Оваа демонстрација е задача на критичката филозофија на науката која ги избегнува замките на позитивизмот. Пристапот на емпириско-аналитичките науки вклучува

технички когнитивен интерес; тоа од историско-херменеутичките науки ја вклучува практичната наука; и пристапот на критички ориентираните науки го вклучува еманципаторско когнитивниот интерес кој, како што видовме, беше во коренот на традиционалните теории.“

Сликовито оваа поделба на акционите истражувања е претставена во табела бр. 1.13 во која токму „моделите на интерес“-технички, практични и еманципаторски, за кои зборуваат Кар и Кемис, а се подвлечени и од Дарвин Џ. се претставени преку категориите Знаење, Медиум и Наука.

Табела бр. 1.13 Модели на „интерес“

<i>Интерес</i>	<i>Знаење</i>	<i>Медиум</i>	<i>Наука</i>
Технички	Инструментално (каузално објаснување)	Работа	Емпириско-аналитичко или природни науки
Практични	Практично (разбирање)	Јазик	Херменеутичко или интерпретативни науки
Еманципаторски	Еманципаторска (рефлексија)	Моќ	Критички науки
<i>Извор: превземено и адаптирано од Кар и Кемис (Carr&Kemis, 2002, стр. 136)</i>			

И Туми Р. (Тоомеу, 1997, стр. 114-115), повикувајќи се на своето искуство, пред да го образложи сопствениот пристап, трансформативно акционо истражување, (табела бр. 1.14) вели дека: „... со тек на времето, акционото истражување добило три основни значења, сите со релативно различни мотиви за нивно превземање и сите со донекаде различни методи“, што го дава во следната табела:

Табела бр.1.14 Видови на акционо истражување според Туми Р. (Тоомеу Р.,1997)

Значење	Методи	Мотиви
Техничко САД- 1970-ти и рани 1980-ти	-надворешно водство -надворешните и наставниците работат заедно на практиката	-само-развој -оспособување на наставниците да го вреднуваат истражувањето -оспособување на наставниците за продлабочено разбирање на училиницата и инструкциите
Колаборативно Англија- средина на 1970-ти до денес	-иницирани од наставниците -наставниците работат заедно на практиката	-подобрување на професијата -развој на практична теорија -востановување на континуитет на акциите и целите
Политичко	-критичка заедница	-артикулација и оправданост на

Австралија- 1980-ти до денес		образовните намери -пошироко сфаќање на социјалниот и институционален притисок на поучувањето и школувањето
САД- 1980-ти до денес		-подобрување на образовните практики, подобрување на разбирањето на практиките и подобрување на ситуациите во кои се реализираат практиките
<i>Извор: превземено и адаптирано од Туми Р. (Тоомеу, 1997, стр. 114-115)</i>		

Табела бр. 1.15 Трансформативно акционо истражување

Значење	Методи	Мотиви
Трансформативно	-трансформационо водство -споделено управување -колаборативна култура -кооптација	-менување на организациската поставеност -институционална отпорност -отпорност на професионалниот развој -одржлив развој
<i>Извор: превземено и адаптирано од Туми Р. (Тоомеу, 1997, стр. 118)</i>		

И авторката Пешиќ М. (1990, стр. 296) ја наведува поделбата на акционото истражување од Адам (1984, стр. 84) и тоа: „техничко акционо истражување, во основа е социјален инженеринг кој и неможе воопшто да се смета за акционо истражување во вистинска смисла...“, зашто според Пешиќ „...истражувачот внесува сопствен проблем, постапка или хипотеза која обично претставува сознание од поранешни научни истражувања и ги користат практичарите за нивна практична примена/проверка,... што е во контекст на позитивистичката парадигма; практично акционо истражување,...“ кое според авторката е „...во рамките на интерпретативната парадигма,“ а чија суштина е во тоа да -“истражувачот соработува со практичарот,...притоа останувајќи вредносно неутрален и акционо неангажиран“, и еманципаторско акционо истражување, во кое според авторката, се создаваат „заедници на акциони истражувачи, на критички, саморефлективни актери кои би можеле да ја менуваат практиката на поширок план од индивидуалниот или планот на мала група...“

Хатен, Кнап и Салонга (Hatten, Knapp&Salonga, 1997) со користење на зборовите на Холтер и Шварцс-Баркот и Кемис и МекТагарт (Holter&Schwartz-Barcott, 1993 и 1995); Kemmis&McTaggart, 1988) се

обидуваат трите видови на акционо истражување да ги објаснат на следниов начин:

„Целта на техничкиот тип на акционо истражување е да се тестира интервенцијата базирана на претходно специфицирана рамка. Истражувачот се прашува дали определената интервенција може да се воведо во практични услови. Истражувачот делува како надворешен експерт кој има за цел да ги постигне интересите на практичарите во истражувањето и согласност за помагање во имплементацијата на интервенцијата.

Практичниот тип ги вклучува истражувачот и практичарот заедно да ги идентификуваат потенцијалните проблеми, подвлекувајќи ги причините и можните солудии или интервенции. Истражувачот охрабрува учество и саморефлексија на практичарот.

Еманципаторскиот тип на акционо истражување ги вклучува сите учесници подеднакво, без постоење на хиерархија меѓу истражувачот и практичарот. Истражувачот има за цел да ја намали разликата меѓу актуелните проблеми идентификувани од практичарот и теоријата која се користи да се објаснат и решат проблемите. Истражувачот исто така ја помага рефлексивната дискусија со практичарот за да ги идентификува постоечките проблеми и претпоставки. Ова му помага на истражувачот да стане колаборативен член на групата.“

Покрај поделбата на акционите истражувања, Дарвин Џ. (Darwin, 1999) го прифаќа и изложува компаративниот преглед на, како што тој ги нарекува, „типовите“ на акционо истражување, развиен од Гранди (Grundy, 1987) и Харт и Бонд (Hart&Bond, 1995)

Табела бр. 1.16 Типови на акционо истражување

	<i>Техничко/Експериментрално</i>	<i>Взаемно/Колаборативно</i>	<i>Критичко/Еманципаторско</i>
<i>Филозофски основи</i>	<i>Картезијанско-Њутонска (Cartesian Newtonian)</i>	<i>Историско-херменеутичка</i>	<i>Критички науки</i>
<i>Аргенти за моќта</i>	<i>Унитарно, контрола</i>	<i>Плуралистичко</i>	<i>Контрола (од оние кои не се во контрола) Политичко</i>
<i>Потекло на реалноста</i>	<i>Мерливо, Редуцирачко</i>	<i>Мултипла, конструирано, холистичко</i>	<i>Мултипла и конструктивно, вкоренет во социјалното, економското и политичкото</i>
<i>Фокусирање на</i>	<i>Дефинирани однапред,</i>	<i>Интерпретиран во</i>	<i>Произлегување од</i>

<i>проблемите</i>	<i>Релевантни на социјалната наука/ менаџмент интересите, или многу моќни групи. Успехот е дефиниран во нивните поими</i>	<i>ситуација од искуството на учесникот. Различни интерпретации на успехот</i>	<i>испуството на членовите и договорено во ситуација базирана на вредности. Компетенцијата го дефинира успехот.</i>
<i>Поврзаноста помеѓу оној кој знае и знаењето</i>	<i>Одвоено</i>	<i>Во меѓусебен однос</i>	<i>Во меѓусебен однос, вграден во општеството</i>
<i>Фокусираност на соработничката теорија</i>	<i>Техничка валидација, дедукција</i>	<i>Взаемно разбирање, нова теорија, индуктивно</i>	<i>Взаемна еманципација, валидација, нова теорија, индуктивно, дедуктивно</i>
<i>Природата на разбирањето</i>	<i>Причински ефекти</i>	<i>Протумачен</i>	<i>Протумачен во социо-политичка рамка</i>
<i>Цел на истражувањето</i>	<i>Откривање на закони кои произлегуваат од реалноста</i>	<i>Разбирање на појавите и значењето што луѓето му го даваат на феноменот</i>	<i>Разбирање, предизвик и промена кон поголема правичност</i>
<i>Едукативна основа</i>	<i>Образование базирано на идентификација на причинските врски и/или совладување на отпорот кон промени</i>	<i>Рефлексивна практика</i>	<i>Развој на свеста и оспособување</i>
<i>Индивидуалците во групите</i>	<i>Истражувач/менаџер (Formed). Затворени групи со селектирано/селектирано членство</i>	<i>Практичарски (Formed) Договорени граници со променливо членство</i>	<i>Природни или договорени граници со флуидно членство</i>
<i>Интервенцијата за промена</i>	<i>Од врвот надолу (top-down) генерирање на теорија Проблемот да се реши во рамките на истражувањето/ менаџмент цели</i>	<i>Предефинирани, Водени од процес. Проблемот да се реши во интересите на истражувачки фудираната практика</i>	<i>Проблемот да се истражува како дел од процесот на промена, развувајќи разбирање на значењата на прашањата во термините проблем и решение</i>
<i>Цикличен процес</i>	<i>Идентификување на каузални процеси кои може да се генерализираат</i>	<i>Идентификување на каузални процеси кои се специфични за проблемот и/ или може да се генерализира</i>	<i>Препознавање на мултипла влијанија на промената</i>
<i>Истражувачки односи</i>	<i>Разлика акција и истражување, со правење разлика меѓу улогите</i>	<i>Преклопување на акцијата и истражувањето</i>	<i>Интегрирани аквија и истражување, со поделени улоги</i>
<i>Извор: превземено и адаптирано од Дарвин Џ. (Darwin, 1999) и Мастерс Џ. (Masters, 1995), а базирано на Грунди (Grundy, 1987) и Харт и Бонд (Hart&Bond, 1995)</i>			

Од претходната табела може да се видат компаративните разлики и сличности помеѓу трите наведени модели на акционите истражувања за кои Мек Кернан дава продлабочена елаборација.

Научно-техничкиот модел на гледање на решавањето на проблемите авторот МекКернан го разгледува преку имињата кои оставиле белег во ваквото размислување. Така тој го спомнува Левиновото гледање на акционото истражување, при што истакнува дека: „Основната идеја на Левин беше дека социјалниот процес може да се проучува преку

воведување промени и научно набљудување на ефектите на тие промени врз него. ...Левин може навистина да биде наречен ‚практичен-теоретичар‘ заради неговото верување дека само натрупување на факти и податоци не е доволно... Науката без теорија е слепа, нагласува тој, бидејќи тоа нема да обезбеди одговори на главните прашања, кои за него се рашириле околу практичните цели...“ (McKernan, 1996, стр. 16)

Мек Кернан го нагласува и верувањето на Левин К. дека „...социјалната наука може да создаде генерални закони во социјалниот живот“ и дека „...акционото истражување е форма на рационален менаџмент, или социјален инженеринг.“ (исто, стр. 16-17)

Според Мек Кернан, Хилда Таба (1944-1957) ги применил петте нивоа на Дјуевото научно рефлективно мислење-научен метод-кон проблемите на курикулумот. Тој процес поминувал низ неколку фази: “идентификување на проблемите; анализа на проблемите; формулирање на идеите или хипотезите; собирање и интерпретирање на податоците; имплементација-акција; евалуација на резултатите од акцијата.“ (исто, стр. 18-19)

И работата на Липит и Ратке (1946) за социјалните предрасуди, според авторот Мек Кернан, влегуваат во истата група на гледишта. Овие автори развиле одреден број на принципи на процедури за правење акционо истражување и тоа:

1. „Во почетокот групата треба да разоткрива некои факти кои постојат, или се креирани...“
2. Групата или нејзини репрезенти разменуваат во одлучувањето „што треба да знаеме?“...
3. Се конструираат научно истражувачки инструменти...
4. Натамошно обезбедување на ‚објективна‘ улога која се гледа во донесување одлуки за примерокот и учењето за користење на истражувачките алатки релијабилно...
5. Надгледување на собирањето на податоци мора да помогне да се обезбеди успех и да се сочувствува со проблемите на обесхрабрување...

6. Евиденција за постигнатите промени кои се појавуваат во оваа фаза на партиципација во пронаоѓањето факти...
7. Соработка при ставањето на фактите заедно и нивното интерпретирање бара посебни вештини од истражувачот техничар...
8. Некогаш потребно е повеќе отколку промени во вредностите и социјалната перцепција на индивидуата или групата...
9. Ширењето на фактите кон другите групи преку говорени и пишани извештаи може да биде конечен чекор и нов прв чекор..." (исто, стр. 19-20)

Според Мек Кернан „Практичниот модел на акционо истражување се занимава со некои мерења и контрола за човечката интерпретација, интерактивната комуникација, просудување, преговарање и детална дескрипција. Целта на акционите истражувачи практичари е разбирање на практиката и решавање на непосредните проблеми. Практичното просудување одговара на непосредните ситуации кои се оценуваат како многу проблематични од морална перспектива- постои смисла во која мора да се превземе акција за да се подобрат работите. Практичното е повеќе поврзано со процесот, одколку со крајот на продуктите од истражувањето.“ (исто, стр. 20-21)

Во овој модел според авторот Мек Кернан спаѓаат истражувачи кои се појавиле покасно од првите и тоа Шваб, Волкер, Рид, Роби и Шуберт (Schwab, 1969; Walker, 1971; Reid, 1978; Roby, 1985 и Schubert 1986). (исто, стр. 22)

Мек Кернан за Британецот Џон Елиот вели дека тој „...најверојатно направил поголем напредок во курикулум акционото истражување од секој друг, и додава дека, ...неговото инсистирање дека поучувањето е неизбежно теориска активност; задачата за практичарите беше да ја интерпретираат нивната секојдневна практика во потрага на рефлексивен саморазвој... За Елиот акционите истражувања се обиди за подобрување на квалитетот на животот во социјалната ситуација. ...Основно за нив, според Мек Кернан, е идејата дека курикулумот и поучувањето за високо теориски потфати и дека самото истражување е саморефлектирачки процес во кој практичарите имаат можност да го проучуваат нивниот

теориски свет на практиката, кои го разбираат во основа преку многу поразлични термини од надворешните „професионални образовни истражувачи.““ (исто, стр. 22-23)

Во критичко-еманципаторското образовно акционо истражување Мек Кернан ги истакнува ставовите на Кемис (Kemmis S.) и Мек Тагарт (Mc Taggart) од Австралискиот Деакин универзитет кои од 1982 до 1988 година создале дела со кои оставиле печат во совремието на акционото истражување. Според овие автори „...на независно ниво, критичкото образовно акционо истражување ги отфрла позитивистичките верувања во инструменталната улога на знаењето во решавањето на проблемите, нагласувајќи дека критичкото истражување ги оспособува практичарите, не само да ги истражуваат интерпретативните мислења кои образовните акции ги имаат за нив, туку да организираат акција за совладување на пречките.“ (исто, стр. 24)

Според Мек Кернан, овие автори, исто како и другите критички теоретичари, „...даваат приоритет на критиката на практиките...“, што според него „...се разликува од конвенционалното акционо истражување во времетраењето на неговата работна методологија; ја нагласува подготвеноста на практичарите со дискурсивни, аналитички и концептуални способности така да тие можат да бидат ослободени од контролата на позитивизмот и интерпретативната теорија преку нивните заедници на саморефлексивно групно разбирање.“ (исто, стр. 25)

Мек Кернан смета дека критичко акционо истражување е како „...политички процес на овластување на учесниците; борбата е за повеќе рационални, непристрасни и демократски форми на образование... Како теориска активност тоа ги поканува наставниците и другите практичари да го разгледаат не само курикулумот и другите образовни подрачја, туку целината на односи во рамките на социјалниот систем и структурата на општеството во кои тие живеат и работат.“ (исто, стр. 27)

Основа на вториот критериум за разликување на акционите истражување се размислите и плодната работа и искуството на Ризн (Reason P.) и неговите соработници, ученици и следбеници. (Reason & McArdle) Поделбата која ја наметнува Ризн е направена според

комуникациските односи на истражувачот, односно истражувачите, а нејзината суштина е постоење на истражување во прво лице, истражување во второ лице и истражување во трето лице.

„Истражувањето во прво лице (First-person) се однесува на способноста на индивидуалните истражувачи да имаат истражувачки пристап кон своите сопствени животи, да делуваат свесно и прибирливо и да ги проверуваат ефектите во надворешниот свет додека делуваат. Вештините за истражување во прво лице се неопходни за оние кои што би обезбедиле водство во било кое социјално делување. “Ризн смета дека овој вид на истражување „...се повикува на индивидуата- во нејзиниот персонален и професионален, јавен и приватен живот... Тоа носи придобивки на животот, воведува сè повеќе истражување на нашите моменти на акција, не како надворешни истражувачи, туку како организациски и фамилијарни членови и во нашите духовни, уметнички, вештини, примери, конверзациски, полови и други активности.“ (Reason P., 2001) Зборувајќи за истражувањето/практиката во прво лице авторот Ризн го наведува размислувањето на Торберт кој се согласува дека „... сите добри истражувачки конверзации експлицитно ги инкорпорираат следните четири области на искуство:... во конверзацијата тоа значи експлицитно *врамување* (framing)- разјаснување на чекорите кои се преземаат и намерите со кои се занимавате; *ширење* (advocating)- да се разјасни насоката на акцијата која се предлага; *илустрирање* (illustrating)- градење на пропаганда во посебен конкретен пример; и *истражување* (inquiring)- поканување на другите да коментираат и одговараат.“ (исто)

- Ризн вели дека истражувањето во второ лице (Second-person) акционо истражување „...започнува кога ние се ангажираме со другите лице в лице за да ги зголемиме нашите лични испитувања од истражувањето во прво лице и секогаш е присутно, иако понеразвиено, во секојдневниот живот.“ Според авторот Ризн, „...можеби најбазична форма на истражувањето/практиката во второ лице е пријателството...“ кое се практикува преку кооперативното истражување (co-operative inquiry) кое е „...најјасно артикулираниот пристап во истражувањето/практиката во второ лице... Во кооперативното истражување, сите кои се вклучени во истражувањето

настојуваат да бидат ко-истражувачи (co-researchers) чии мислења и донесени одлуки придонесуваат кон развивање на идеи, дизајнирање и управување на проект и пишување заклучоци од искуството; и исто така ко-предмети (co-subjects)- партиципирање во активностите кои се истражувале.“ (исто) Тоа се однесува на нашата способност да истражуваме лице в лице со другите за прашањата од заеднички интерес, обично во мали групи. Во кооперативното истражување мала група на колеги работат заеднички во циклусите на акција и рефлексција да развијат разбирање и пракса во прашањата од заеднички интерес. (Reason&McArdle)

-Истражувањето во трето лице (Third-person) вклучува подрачја на практики кои што ги обединуваат погледите на поголеми групи на луѓе и креираат поширока истражувачка заедница која ги вклучува луѓето кои не се познаваат лично. Под овој наслов ние вклучуваме на пример практики кои ставаат во мрежа мали истражувачки групи, со опсег на дијалог на повисоко ниво и „цел систем“ на средби и пристап на „историја од која се учи.“ За овој вид на акционо истражување Ризн вели дека „...се обидува да креира услови кои ќе ги поттикнат и поддржат квалитетите на истражувањата/ практиките во прво и второ лице во пошироката заедница, со што се оспособуваат учесниците да креираат сопствени знаења во практика во соработка со другите.“ (исто)

Ризн и Мек Ардл, зборувајќи за „доброто“ акционо истражување, велат дека тоа се труди да стимулира истражување на сите три нивоа и креира врска помеѓу тие нивоа. (исто) Тоа се потврдува со наведување на ставот на Маршал и Ризн (Marshall&Reason) од страна на Ризн и Торберт, (Reason&Torbert, 2001) дека: „Секое добро истражување е за мене, за нас и за нив; тоа се обраќа кон три публики... Тоа е за нив до степен што произведува некој вид на идеи и резултати кои може да се генерализираат... Тоа е *за нас* до степен што одговара на грижите за нашата практика, е релевантно и временско...(за) они кои што се борат со проблемите во нивното поле на акција. Тоа е *за мене* до степен што процесите и резултатите одговараат директно на индивидуалноста на секој истражувач.“(Reason&Torbert, 2001)

Според вклученоста на поединците во акционото истражување, Феранц Е. (Ferance E., 2000) смета дека планот за истражување може да вклучи: „...наставник поединец кој ќе истражува прашања поврзани со неговата или нејзината училишница, група на наставници кои ќе работат на, за нив, заеднички проблем, или тим на наставници и други со фокусирање на училиштето или прашања од поширока област.“

„Истражувањата од индивидуален наставник најчесто се фокусирани на поединечни прашања во училишницата. Наставникот може да бара решение на проблемите за менаџментот во училишницата, инструкционите стратегии, користењето на материјалите или учењето на децата.

Колаборативното акционо истражување може да вклучува двајца наставници или група од неколку наставници и други заинтересирани во врска со прашања од училишницата или институцијата. Ова прашање може да се однесува за една училишница или заеднички проблем споделен во повеќе училишници.

Училишното истражување е фокусирано на прашања заеднички за сите. На пример, училиштето може да има проблем со недостасување на родителската вклученост во активностите, и се бара начин за нивно поголемо вклучување... Тимската работа и индивидуалниот придонес кон другите се многу важни...

Регионалните истражувања се многу покомплексни и користат повеќе ресурси, но придобивката од нив е поголема. Прашањата може да се организациски, базирани за заедницата, базирани врз способностите, или процесите за донесување на одлуки. Изборот на регионот може да се однесува на заедничките проблеми на неколку училишта или едно за организацискиот менаџмент.“ (исто)

Авторката Феранц дава табела во која споредува одредени карактеристики на наведените типови на акционо истражување.

Табела бр. 1.17 Споредба на акционите истражувања според Феранц Е. (Ferrance E., 2000)

	Индивидуално истражување од наставникот	Колаборативно акционо истражување	Училишно истражување	Регионални истражувања
Фокус	Прашања од една училница	Прашања од една или неколку заеднички училници	Училишно прашање, проблем или област од заеднички интерес	Регионално прашање Организациски структури
Можна потреба од поддршка	Учител/ментор Пристап кон технологијата Помош со организациски податоци и анализа	Сменети наставници Слободно време Блиска врска со администраторите	Училишна обврска Лидерство Комуникација Надворешни партнери	Регионална обврска Олеснувачи Снимач Комуникации Надворешни партнери
Потенцијално влијание	Курикулум Инструкции Проверување	Курикулум Инструкции Проверување Политика	Потенцијал за влијание за реструктурирање и промена Политика Вклученост на родителите Евалуација на програмите	Распоредување на ресурсите Активности за професионален развој Организациски структури Политика
Ефекти	Практика информирана од податоци Информации не секогаш споделени	Подобрување на колегијалноста Формастирање на партнерството	Подобрување на колегијалноста, колаборацијата и комуникациите Развој на тимовите Несогласувања околу процесот	Подобрување на колегијалноста, колаборацијата и комуникациите Развој на тимовите Несогласувања околу процесот Споделена визија
<i>Адаптирано според Феранц Е. (Ferrance, 2000)</i>				

Многу блиску до претходната, условно кажано, поделба, во Центарот за Образовни лидери од Јужна Флорида ја нагласуваат и преземаат на нивната Web страница поделбата на акционите истражувања од Калхон Е. (Calhoun E., 1993) на: наставник истражувач (Teacher Researcher); соработничко истражување (Collaborative Research) и училишно акционо истражување (Schoolwide Action Research).

Табела бр. 1.18 Поделба на акционите истражувања според Емили К.

1. Наставник истражувач (Teacher Researcher)	
Фокус	На промените во една училница
Поддршка	За индивидуално менување
Приматели на резултатите	Самиот наставник
Влијание	Може или неможе да не достигне надвор од училницата

2. Соработничко истражување (Collaborative Research)	
Фокус	Промени во една или повеќе училиници, ниво на одделение, тим или одсек
Поддршка	Најчесто развиена на (Универзитет, агенции за образовни услуги, области и др.)
Приматели на резултатите	Два или повеќе едукатори
Влијание	Ниво на одделение или оддел, со можност за партнерство

3. Училишно акционо истражување (Schoolwide Action Research)	
Фокус	Училишно подобрување; фокусирано на ученичкото учење за заедничкиот интерес
Поддршка	Од училишната обврска и водството и надворешни агенции или групи
Приматели на резултатите	Целата училишна заедница
Влијание	Голем потенцијал за влијание во училишното реструктурирање и промена
<i>Превземено и адаптирано од Центарот за образовни лидери од Јужна Флорида (South Florida Center for Educational Leaders), според Калхон Е. (Calhoun E., 1993)</i>	

Во моделите за градење на капацитетот на училиштето преку обука на наставниците Сагор Р. (Sagor R., 2000), ги споредува трите, според него, видови на акциони истражувања. Види табела бр. 1.19. При нивна анализа, авторот констатирал дека истите се разликуваат во тоа:

- ↳ „кој го насочува процесот?
- ↳ каков вид на податоци се собираат?
- ↳ кој е одговорен за анализа и интерпретација на податоците?
- ↳ каде се известува за резултатите?“

Табела бр. 1.19 Модели на градење на капацитетите на училиштето со обука на наставниците преку акционо истражување

Неформално-соработничко акционо истражување (Informal Collaborative Action Research)	Поучување на рамноправни (Peer Coaching)	Формално-соработничко акционо истражување (Formal Collaborative Action Research)
1. Формулација на проблемот: Истражувачот избира аспект од сопственото поучување за да собира информации за него	1. Идентификација на проблемот: Поучувачот и поучуваниот се согласува за аспектот на поучување на кој работи поучуваниот	1. Формулација на проблемот: Тимот на истражувачи се одразува и избира тема на истражување која колективно ја сметаат за важна
2. План за собирање на податоци: Истражувачот решава за податоците за набљудување кои ко-истражувачот треба да ги набави во текот на набљудувањето во училиницата	2. Пред договарање (preconference): Се донесува заедничка одлука за тоа кои информации поучувачот ќе ги набљудува и ќе му ги пренесува на поучуваниот	2. План за собирање на податоци: Тимот се согласува на триагуларен план за собирање на податоци од заеднички интерес
3. Собирање на податоци: Коистражувачот набљудува во училиницата и собира податоци кои се договорени во чекор 2	3. Набљудување: Поучувачот ја набљудува училиницата и собира податоци кои се договорени во чекор 2	3. Собирање на податоци: Тимот работи на составување на различните делови од податоците за одговарање на

		истражувачкото прашање
4. Анализа на податоците: Истражувачот ги извлекува заклучоците од презентираниите и собраните податоци од страна на ко-истражувачот	4. После договарање Поучувачот и поучуваниот ги дискутираат податоците и извлекуваат заклучоци	4. Анализа на податоците: Тимот бара модели на пронајдоци и извлекува заклучоци од собраните податоци
5. Известување за резултатите: Истражувачот ги споделува орално или писмено што научил со еден или повеќе колеги	5. Известување за резултатите: после договарањето (во чекор 4) е процес на известување	5. Известување за резултатите: Тимот подготвува извештај за пронајденото и разбирањата извлечени од истражувањето и истите ги споделува со колегите
6. Планирање на акцијата: Истражувачот донесува одлуки, информиран со податоците за промените во практиката	6. Планирање на акцијата: Поучувачот и поучуваниот заеднички ги прават заклучоците за промените во практиката	6. Планирање на акцијата: тимот се советува за промените во практиката кои може да се појават како последица на нивната анализа на податоците
<i>Адаптирано според Сагор Р. (Sagor, 2000)</i>		

За подобрување на организацискиот живот Елис и Кили (Ellis&Kiely, 2000) ги предлагаат стратегии на акционо истражување во кои влегуваат акционото истражување, партиципаторското акционо истражување, акционата наука и акционото учење, „...како начин за надминување на празнината помеѓу теоријата и практиката и посочување на проблемите кои притискаат на светот кој брзо се менува“ (Greenwood&Levin, 1988; Maruyama, 1996; Moggridge&Reason, 1996; Tobert, 1999), притоа истакнувајќи четири „вткани нишки“ кои можат да се препознаат во сите стратегии на акционо истражување и тоа: „...гледање на конструкцијата на социјалната реалност т. е. давање смисла на својот свет, овозможување на промени, заедничко истражување процес, циклуси на акција и рефлексija“.

Разликите помеѓу овие стратегии, според авторите, лежат во следново:

„Акционото истражување се грижи за индивидуалната и организациска ефективност и неговата католичка идеологија и еkleктичка природа го прави привлечен за претпазливите менаџери. Тоа содржи мало ниво на личен и организациски ризик.

Партиципаторното акционо истражување има нагласок на ослободување и овластување на индивидуите преку зголемување на свесноста за постоечките социјални услови, ги отвара потенцијалите за трансформациска промена. Моќта лежи во ко-истражувачите во истражувачкиот процес.

Акционата наука ја следи организациската култура која е одредена од двојно кружно учење и е обврзана на интерпретирање на знаење на начин

со кој се откриваат организациските модели, процеси и заштитни процеси. Во акционата наука интервенцијата е психолошка од проучувањето на најскриените чувства и емоционални реакции, некои од нив заштитени од личните одбрамбени механизми. Во акционото учење членовите работат заедно како еднакви во условите за учење. (Marsick&O'Neil, 1999; Raelin, 1997). Ризикот во акционото учење и за организациите и за поединците е поднослив.“ (исто)

На крајот ни останува да подвлечеме дека поделбата на акционите истражувања претставува многу сложена работа која никогаш не би можела до крај да се исцрпи и заокружи. Ваквата констатација би ја поткрепиле со исказот на Нофке С. (Noffke S.) која вели дека: „Акционото истражување има ‚мултипла‘ значења и употреби. Неговиот ‚потенцијал‘ не може да се оцени од аспект на ‚идеолошките‘ основи кои управуваат со практиката, односно материјалниот контекст... Тоа што треба да бараме не е која верзија на акционо истражување е вистинската, туку повеќе, што е потребно да се направи и како акционото истражување ќе ги постигне тие цели.“ (Altrichter H.) Во суштина „Акционото истражување е алтернативен, социјално-научен пристап кој има за цел да ја поврзе теоријата и праксата во решавањето на практичните проблеми за практичарите во дадена област.“ (Hatten, Knapp&Salonga, 1997)

5.2 МОДЕЛИ НА АКЦИОНИ ИСТРАЖУВАЊА

Моделите на акционите истражувања се производ од креативно-творечко истражувачко делување на практичарите со намера, не да создадат новина во теориска смисла на зборот туку, едноставно со искористување на можностите на претходно наведените видови, да го решаваат и/или решат проблемот кој го идентификувале во текот на својата лична или заедничка работа. Во овој дел ќе стане збор за партиципативното акционо истражување, акционото истражување базирано на задницата, соработничкото акционо истражување и

акционото истражување на училищата, кое подетално ќе се разгледува во делот за наставникот истражувач.

5.2.1 ПАРТИЦИПАТИВНО АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ (ПАР)

(Participatory Action Research)

Партиципативното истражување е само еден од моделите на горе опишаните видови на акциони истражувања кое со своите карактеристики задира во суштината на сите останати и претставува нивен основен конституент. Истото, застапено и образложено во сите негови облици, во најмала рака, ја нагласува потребата од активирање на секој практичар за учество во истражувањето на сопствената практика. Тоа го потврдува и Кок П. (Кок, 1991) со укажувањето дека акционото истражување е „... партиципативно (participatory) со тоа што го вклучува наставникот во неговото истражување и соработничко (collaborative), со тоа што ги вклучува другите луѓе како дел од споделеното (shared) истражување...“

Суштината на ПАР со една реченица ја дава еден од авторитетите и негов најголем промотор Ризн П. со зборовите: „Акционото истражување е партиципативно (participatory), демократски процес кој се грижи за развивање практично знаење во потрагата за вредни човечки цели. Тоа бара да ги здружи акцијата и рефлексивната, теоријата и практиката преку партиципација со другите во потрагата за практични решенија на проблемите кои ги притискаат луѓето и погенерално, подобрување на луѓето и нивните заедници.“ (Reason, 2002)

Според *Речникот на термини* на Швандт (1997, стр. 112), „...партиципативното акционо истражување (ПАР) вообичаено работи со групи и заедници кои минуваат низ или се подложни на контрола, угнетувани или колонизирани од поддоминантна група или култура. Три карактеристики ги разликуваат формите на оваа практика од другите форми на социјално истражување: 1. неговиот партиципативен карактер-соработка и колаборација меѓу истражувачот и другите учесници во дефинирањето на проблемот, изборот на методи, анализа на податоци и користење на сознанијата...; 2. неговиот демократски импулс- ПАР ги

олицетворува демократските идеали или принципи, но не е рецепт за донесување на демократски промени; 3. неговата цел за произведување корисно знаење и акција како и подигнување на свеста-овластување на луѓето низ процесот на конструирање и користење на нивното знаење.“

За Ризн (Reason, 1994), постојат три пристапи на партиципативно истражување (participatory inquiry). Тој причините за избор на трите пристапи кооперативно истражување (co-operative inquiry), партиципативно акционо истражување и акционо истражување (action inquiry) кои ги разгледува во трудот, ги базира врз „...нивната добра артикулираност во теоријата и во практиката и радикално спротивното држење од ортодоксниот научен метод.“ Истовремено Ризн ги изостава другите пристапи како: „проценливо истражување (appreciative inquiry) (Cooperrider&Srivasta 1987); Различности кои се појавуваат во акционото истражување (Elden&Chrisholm 1993); применета антропологија (applied anthropology) (Stull&Schensul, 1987); критичка етнографија (critical ethnography) (Quantz, 1992); истражувачко партнерство (research partnership) (Whitaker, Archer&Greve, 1990).“

Ко-оперативно истражување (Co-operative Inquiry) има корени во хуманистичката психологија во идејата дека личностите со помош може да изберат како да го живеат својот живот ослободени од навољите од рано условување и реструктивни социјални обичаи и дека работата заедно во група со норми на отворена автентична комуникација ќе го олесни тоа.

Според авторот Ризн, предлогот за ко-оперативно искуствено истражување (inquiry) произлегува од Херон Џ. (Heron J.). „Во суштина на неговата критика на ортодоксното истражување лежи идејата дека нејзините методи се неадекватни ниту соодветни за проучување на личностите, за личностите е важен степенот на самоодлучување. Истражувачките методи на ортодоксната социјална наука, го исклучува човечкиот субјект од сите размислувања и носење на одлуки кои создаваат, дизајнираат, управуваат и пишуваат заклучоци од истражувањето... Во кооперативното истражување сите вклучени во истражувањето, се и ко-истражувачи, чие мислење и носење на одлуки придонесуваат кон создавање идеи, дизајнирање и управување со проекти

и пишуваат заклучоци од своето искуство; а исто така и **ко-предмети** (co-subject), кои партиципираат во активностите кои се истражувале.

Идеално, постои целосен реципроцитет во кој секоја од личностите е во основа почитувана при размената на идеите и во акцијата... Истражувачката група, како секоја човечка група, треба да се бори со проблемите на инклузија, влијание и интимност; луѓето ќе преземаат различни улоги и ќе има разлики во квалитетот и квантитетот на придонесот на членовите.

Авторот Ризн ги изнесува сфаќањата на Херон (1981) кој предлага проширување на епистемологијата со најмалку три видови на знаење: „а) **искуствено знаење** (experiential knowledge) кое се стекнува преку директно среќавање лице в лице со луѓе, места или работи; б) **практично знаење** (practical knowledge)- кое се однесува на ‚како да‘ се направи нешто-тоа е знаење кое се изразува низ способностите и компетенциите; в) **претпоставено/теоремско знаење** (propositional knowledge) е знаење ‚за‘ нешто и е изразено преку тврдења и теории.“ Нешто покасно Херон ги дополнил овие знаења со „**презентациско знаење** (presentational knowledge) како процес низ кој ние прво го распоредуваме нашето скриено искуствено знаење во шаблон, кое е изразено во слики, со приказна и креативна имагинација. Развојот на презентациско знаење е важен мост помеѓу искуственото и претпоставеното знаење.“ (Reason, 1994)

Ризн ко-оперативното истражување го претставува во четири фази на акција и рефлексija:

„Фаза 1: Група на ко-истражувачи се согласуваат со областа која ќе се проучува и идентификуваат некои иницијални истражувачки претпоставки... Тие се согласуваат и за процедурите по кои ќе го набљудуваат и снимаат сопственото или искуството на другите. Оваа фаза во основа го вклучува претпоставеното/теоремско знаење.

Фаза 2: Групата ги применува идеите и процедурите во нивниот секојдневен живот и работа: тие ги иницираат договорените акции и ги набљудуваат и снимаат резултатите од сопственото и однесувањето на другите. Оваа фаза во основа го вклучува **практичното знаење**.

Фаза 3: Ко-истражувачите ќе ги внесат сите претпоставки за потполна оддаденост во овие активности и искуство. ...Оваа фаза на потполна оддаденост е основна за целиот процес. Со тоа ко-истражувачите, потполно вклучени со своето искуство, можат да станат отворени за се што се случува за нив и нивната околина, што им овозможува да се ослободат од нивните претходни верувања и предрасуди и да гледаат на своето искуство на нов начин. Оваа фаза во основа го вклучува искусственото знаење.

Фаза 4: По соодветниот период на примена на втората и третата фаза, ко-истражувачите се навраќаат на нивните оригинални истражувачки услови и хипотези во светлото на искуството, модификацијата, реформулацијата и одрекувајќи се од нив, усвојување на нови хипотези и така натаму. Тие можат да подобрат и развијат поцелосни истражувачки постапки за снимање на нивното искуство. Оваа фаза во основа го вклучува претпоставеното/теоремско знаење.“ (исто)

Партиципаторското акционо истражување (Participatory Action Research) според Ризн П. е важно бидејќи со него се нагласуваат политичките аспекти на продукцијата на знаењето. Според него, постојат неколку работи кои се значајни за овој вид на истражување и тоа: „Примарна задача на ПАР е просветување и буђење на обичните луѓе.“ (преземено од Фалс-Борда и Рахман). Втора важна карактеристика е „животното искуство на луѓето и идеата дека преку конкретно искуство за нешто, ние интуитивно можеме да ја сфатиме неговата суштина; ние ја чувствуваме, уживаме и разбираме неговата реалност...“ (превземено од Фалс-Борда и Рахман). Според Ризн, „...ПАР има двојна цел. Првата цел е да произведе знаење и акција директно корисна за група на луѓе- преку истражување, преку учење на возрасни и преку социополитичка акција. Втора цел е да се оспособат луѓето на второ и подлабоко ниво преку процес на конструирање и употреба на нивните сопствени знаења: тие ,гледаат низ‘ начините преку кои установата ја монополизира продукцијата и користењето на знаењето за добро на нејзините членови...“ Според авторот Ризн тоа е процес на подигање на свеста или како тоа го нарекува Фреир П. (Freire P., 1970) свесност „conscientization“. За Фалс-Борда и

Рахман (1991), (во истиот труд на Ризн) тоа е „процес на самосвест преку колективно самоистражување (self-inquiry) и рефлексивност.“ Трета цел на ПАР е „автентичната обврска,...базирана врз дијалог помеѓу учесниците... за продуцирање поподробочени разбирања на ситуацијата.“ (исто)

Според Ризн во ПАР се користат различни методи. Според него „...најзастапен начин да се комуницира со практиката преку ПАР изгледа дека е дескрипција на актуелни случаи... Истражувачкиот дизајн, прибирање на податоци, анализа на податоците и т.н. се на второ место и произлегуваат од процесите на колаборација и дијалог кои овластуваат, мотивираат, ја подигнуваат самопочитта и ја развиваат солидарноста на заедницата... Средбите на заедниците и настаните од различен вид се важен дел на ПАР кои се во функција на идентификација на прашања; враќање на чувството на заедништво и нагласок на силата на ослободување; да се даде смисла на прибраните информации; да се рефлектира врз прогресот на проектот и да се развијат способностите на заедницата да продолжи со ПАР и со развојниот процес... Прераскажување на приказни, социодрама, игрите и сатириите, кукли, песни, цртање и сликање и други вклучени активности ја поттикнуваат социјалната валидација на ‚објективните‘ податоци кои не можат да се употребат преку ортодоксните процеси на анкетирање (survey) и теренска работа...“

Сепак, Ризн ги нагласува размислите на (de Roux, 1991; Rahman, 1991; Gavenda&Horton, 1981; Tandon&Brown, 1981), според кои ПАР може да користи и „...методологија која ‚изгледа‘ ортодоксна како: систематско прибирање на информации... и потоа давање смисла на нив од перспектива на заедницата, која често е важен извор на човечко знаење и подобрување.“ (исто)

Покрај кажувањата на Ризн, во литературата (пр: *Партиципативно акционо истражување: основни методи и техники*- Participatory action research: basic methods and techniques), може да се сретнат и искуства каде во ПАР основни методи на партиципирачкото акционо истражување се и:

- „Набљудување од страна на учесниците (Participant observation);

- Интервјуирање за квалитативни и квантитативни информации (Interviewing- for qualitative and quantitative information);
- Олеснување на групните средби и примери (Facilitating group meetings and exercises).“

По однос на текот на партиципативните акциони истражувања Сејмур-Ролс К. и Хјуз Ј. (Seymour-Rolls. K&Hughes I., 1995) своите размисли и видувања ги темелат врз погледите на Кемис и МекТагарт (Kemmis&McTaggart) кои велат дека истото поминува низ спирален процес или циклус на рефлексивност, планирање, акција и набљудување.

„Рефлексивноста во ПАР е моментот кога учесниците во истражувањето испитуваат и конструираат, потоа ги евалуираат и ги реконструираат сопствените грижи. (Grundy, 1986, стр. 28) Рефлексивноста вклучува и прелиминарна дискусија на учесниците каде тие ги идентификуваат заедничките грижи и проблеми.

Планирањето во ПАР е конструктивен и произлегува во текот на дискусиите помеѓу учесниците (Kemmis&McTaggart, 1988, стр. 5). Планот мора да биде заради критичко проверување на акцијата од страна на секој учесник и вклучува евалуација на промената.

Акцијата се случува кога планот се става во практиката за подобрување на социјалната ситуација која се појавила. Оваа акција ќе биде договорена и стратешка. (Grundy 1986: 28),- со што, според авторите на статијата, се разликува од експериментот и другите истражувачки методи „само да видам како ќе функционира.“ (Seymour-Rolls&Hughes, 1995)

Набљудувањето во ПАР е „...истражувачка‘ придобивка од ПАР каде промените подвлечени со планот се следат заради нивните ефекти и контекстот на ситуацијата. (Kemmis&McTaggart, 1988, стр. 13) ... Набљудувањето и акцијата често се појавуваат симултано.“ (исто)

Од изнесеното авторите базирајќи се на Грунди велат дека тука лежат и принципите на ПАР по кое тоа се разликува од техничкиот или практичниот модел, а тоа се: „Партиципација и соработка, оспособеност, знаење и социјалната промена.“ (исто)

5.2.2 АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ БАЗИРАНО НА ЗАЕДНИЦАТА (ЦБАР) (Community-based action research)

Еден од моделите кои исто така има свои приврзаници и свое место во поделбата по видови на акционите истражувања е акционото истражување базирано на заедницата. Еден од најважните претставници на овој модел на акционо истражување е Стрингер Т. Е. (Stringer) кој во својата книга *Акционо истражување: тетратка за практичарите*, ги изнесува своите гледишта по однос на (ЦБАР).

Според него: „Основна премиса на (ЦБАР) е тоа што тоа започнува со интерес за проблемите на групата, заедницата, организацијата. Негова цел е да им помага на луѓето во проширување на нивното разбирање за својата ситуација и така да ги решава проблемите кои што ги измачуваат... (ЦБАР) секогаш се прави преку експлицитен збир на социјални вредности. Во модерни, демократски социјални контексти на него се гледа како на процес на истражување кој ги има следните карактеристики:

- ↳ тоа е *демократско*, овозможувајќи учество на сите луѓе;
 - ↳ тоа е *непристрасно*, осознавајќи ја еднаквата вредност на луѓето;
 - ↳ тоа е *либерално*, обезбедувајќи слобода од угнетувачките, лоши услови;
 - ↳ тоа е *подобрувач на животот*, овозможувајќи го изразувањето на целосниот човечки потенцијал на луѓето.“ (Stringer, 1996, стр. 9-10)
- (ЦБАР), смета Стрингер, може да се користи за :
- ❖ „Подобрување на секојдневната практика преку:
 - ↳ критика на целите и постапките,
 - ↳ евалуирање на ефективността,
 - ↳ планирање на активности и стратегии.
 - ❖ Решавање на специфични проблеми и кризи преку:
 - ↳ дефинирање на проблемот,
 - ↳ истражување на неговиот контекст,
 - ↳ анализирање на неговите составни делови,
 - ↳ развој на стратегии за негово разрешување.
 - ❖ Развој на посебни проекти и програми преку:
 - ↳ Планирање,

- ↳ имплементација и
- ↳ евалуација.“ (исто, стр. 12-13)

Стрингер, сакајќи да ги истакне карактеристиките на (ЦБАР) истото го споредува со традиционалниот пристап кон истражувањето за кое вели дека: „ ... најчесто вклучува спротивставен или авторитетивен стил кој се одразува врз културниот етос на конкуренцијата и достигнувањата карактеристични за модерните општества. Самиот научен метод ги поттикнува постапките кои ја евалуираат вредноста на идеите преку нивно ригорозно тестирање и јавна критика. Во тие услови потрагата по знаење и разбирање понекогаш имаат гладијаторски призвук ...“ (исто, стр. 18)

За разлика од традиционалното истражување, според Стрингер: „(ЦБАР) бара промени во социјалната и личната динамика на истражувачката ситуација со што тоа е некомпетитивно и неискористувачко и ги подобрува животите на сите кои во него партиципираат. Овој колаборативен пристап кон истражувањето (inquiry) е насочен кон развој на позитивни работни односи и продуктивни интеракциски и комуникациски стилови.“ (исто, стр. 19)

Од споредбата на сопственото и видувањето на Кеммис и Мек Таггарт (1998), Стрингер заклучува дека, „...различната формулација на акционото истражување рефлектира различни начини на кои иста поставеност на активностите може да се опише, дури и на процеси кои се многу слични.“ (исто, стр. 16)

Тој смета дека „... искуството ќе покаже дека акционото истражување не е средена активност која што им дозволува на учесниците да продолжат чекор по чекор до крајот на процесот. Тие ќе се најдат себеси како работат наназад, повторувајќи ги процесите, повторно прегледувајќи ги процедурите, повторно обмислувајќи ги интерпретациите, прескокнувајќи чекори или нивои и некогаш правејќи радикални промени во правецот.“ (исто, стр. 17)

Основна карактеристика на „... (ЦБАР) е колаборативен пристап кон истражувањето и истрагата кои им овозможуваат на луѓето да превземат систематска акција за разрешување на специфични проблеми. Овој пристап кон истражувањето е наклонет кон концензуални и

партиципирачки постапки кои на луѓето им овозможуваат (а) да ги истражуваат систематски нивните проблеми и прашања, (б) да формулираат моќна и софистицирана причина на нивните ситуации, и (в) да развијат планови за справување со проблемите и да ги превземат. Овој модел на истражување се фокусира на методите и техниките на истражување кои се однесуваат на историјата, културата, интеракциските практики и емоционалните животи на луѓето.“ (исто, стр. 15)

Според Стрингер, (исто, стр. 19) „(ЦБАР) во основа е концензуален пристап кон истражувањето и функционира од претпоставките дека кооперативноста и концензусот треба да бидат примарна ориентација во истражувачките активности,“ но истото не се откажува и од „...неопходната конфронтирачка акција во некои ситуации,“ и истото, како што веќе спомнавме во претходното поглавје, поминува низ три основни фази: гледање (Look); мислење (Think) и делување (Act). (исто, стр. 16-18)

Стрингер дава детален преглед на „работните принципи“ на (ЦБАР) односите во акционото истражување, комуникацијата, партиципацијата и инклузијата.

За односите во акционото истражување, Стрингер вели дека тоа треба да: „промовира чувства на еднаквост за сите вклучени; поддржува хармонија; избегнува проблеми, кога е возможно; разрешува конфликти кои се јавуваат, отворено и низ дијалог; ги прифаќа луѓето какви што се, а не какви мора да бидат; поттикнува лични, кооперативни односи, повеќе отколку безлични, компетитивни, конфликтни или авторитарни односи, и ги зема во предвид чувствата на луѓето...“

По однос на комуникацијата, според Стрингер, истражувачот треба да: „ги слуша луѓето внимателно; прифаќа и делува врз основа на тоа што тие велат; може да биде разбран од секого; вистинит и искрен; делува на социјални и културно прифатливи начини; редовно советувајќи ги другите за тоа што се случува...“

Стрингер смета дека партиципацијата во акционото истражување е повеќе ефективна кога таа: „озможува значајно ниво на активна вклученост; обезбедува услови за исполнување на важни задачи; обезбедува поддршка на луѓето како што учат, да делуваат за себе;

поттикнува планови и активности кои луѓето се способни да ги направат за свое усовршување; повеќе се справува со луѓето лично, отколку преку нивни претставници и агенти...“

Под инклузијата во акционото истражување Стрингер подразбира: „...максимизација на вклученоста на сите релевантни индивидуалци; вклучување на сите засегнати групи; вклучување на сите релевантни прашања- социјални, економски, културни, политички- повеќе отколку фокусирање на тесни административни или политички агенди; осигурува соработка со други групи, агенции и организации; обезбедува да сите релевантни групи да имаат корист од активностите.“ (исто, стр. 26-36)

5.2.3 СОРАБОТНИЧКО АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ (Collaborative action research)

Соработничкото акционо истражување, како посебен модел, има свои карактеристики кои само формално и ситуационо го изделуваат од останатите. За некои автори, како што ќе видиме подолу во текстот, тоа претставува можност за меѓусебно запознавање помеѓу надворешните и внатрешните истражувачи, и заедничко решавање на проблемите.

Авторите Мек Карти и Ринер (McCarthy&Riner, 1996) во својот проект се базираат врз следниве определби за колаборативното акционо истражување:

1. „Колаборативното акционо истражување може да се разгледува како алатка за развој на вработените и можност за наставниците и истражувачите од универзитетот да работат заедно, да истражуваат и решаваат училишни и предизвици во училиницата.“ (Lieberman, 1986);

2. „...интервенциите може да успеат , ако тие така се дизајнирани, да им помогнат на членовите на училишната заедница (култура) да направат промени кои тие ги идентификувале како важни,“ (Finnan, 1992), и

3. „...училиштата мораат да станат центри за истражување (inquiry) каде се препознава персоналната природа на знаењето и практичарите активно се вклучени во процесот. (Сиротник и Кларк, 1988) “

Авторката Кирквуд (Kirkwood M.) смета дека: „Ако сте се решиле да преземете акција, истата може да биде уште поефективна од трагањето на

сопствено решение, доколку вклучите и други кои се соочуваат со исти или слични проблеми.“ Според неа некои проблематични прашања можете да ги откриете дури по неформални дискусии помеѓу колегите...“ Таа смета дека поради невнимавање во изборот на партнер за соработка „...многу колаборации пропаднале поради тоа што некои индивидуалци не придонесуваат за неа и единствено ја критикуваат работата или идеите на оние кои тоа го прават.“

Во продолжение би навел неколку совети кои би помогнале во реализација на едно колаборативно истражување дадени од страна на Кирквуд: немој да се одвращаш од твојата примарна цел; внимателно одберете го водачот; прави ги работите ефикасни во чинење и во време; држи се до временската рамка колку е тоа потребно; ако си несигурен како да продолжиш, прашај некој поискусен да те посветува, чувај ги белешките од дискусиите и настаните ..., и др..

За подобро запознавање со колаборативното акционо истражување, од Центарот за образовно водство од Јужна Флорида, во текстот со наслов *Модел на колаборативно акционо истражување* (Collaborative Action Research Model), даваат преглед на неговите карактеристики:

1. „Тимот за проучување од два или повеќе истражувачи се формира за едногодишно обврска за проучување. Членовите вклучуваат наставници, директор, универзитетски професори, бизнис партнери или други заинтересирани странки.
2. Групата за проучување се среќава на одредено време. Зависно од групата, тие можат да се среќаваат од два часа секои две недели до еднаш месечно по два три часа.
3. Се избира поле на интерес од областа на учењето на академските студенти. Различните членови на групата можат да проучуваат различни прашања.
4. Индивидуата или тимот на истражувачи учи и го имплементира процесот на акционо истражување за собирање, организирање и анализа на податоците врз студентите и врз средината која учи. Тимот за проучување го проширува своето знаење за тоа како студентите треба да учат, кои се најдобрите поучувачки практики,

- ги идентификува потребите за развој на вработените и развиваат план на акција за промена на средината која учи.
5. Раководителот обезбедува олеснување за да ги поддржи средбите на групата.
 6. Раководителот и тимот за проучување или индивидуалните истражувачи тековно посетуваат сесии за обука за имплементирање на процесот на акционо истражување и за идентификувани области за развој на вработените.
 7. Истражувачите ги споделуваат сознанијата со другите.“

5.2.4 АКЦИОНОТО ИСТРАЖУВАЊЕ ВО УЧИЛНИЦАТА (Classroom action research)

Акционото истражување во училницата всушност е фокусирано на прашањата дилемите и проблемите на училницата и истото е насочено кон нивно одговарање, односно разрешување. Голем е бројот на истражувачи практичари, во начиот случај, едукатори (воспитувачи и учители) кои, запознавајќи ја современата улога на едукаторот во воспитно-образовниот процес, се обидуваат истиот да го променат и подобрат. Од тие причини, и заради тоа што акционото истражување во училницата е „...истражување на педагогијата која е специфична за секоја училница посебно или за мал збир на училници...“, за овој модел ќе стане повеќе збор во делот за наставникот истражувач, каде на операционализиран начин ќе се откријат специфичностите на реализацијата на акционите истражувања во училницата. Ова заслужува потемелна елаборација, бидејќи: „За постигнување на одличност во поучувањето, наставникот мора да открие што најдобро функционира за него или за неа во секоја посебна поучувачка ситуација. Рефлексивното поучување е добар почеток, но акционото истражување во училницата им помага на наставниците систематски да анализираат што се случува во нивната училница.“ (Mettetal G.)

6. ТЕК НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

Во прилог на давање на попрегледна слика за циклусниот процес на акционите истражувања, размислите и искуствата на поедини автори ќе ги пренесам или интерпретирам во целина. Со тоа сакам да покажам колку е важен редоследот на концепциите и доследноста на текот на фазите при реализација на истражувањето. Со ваквиот начин на презентирање на искуствата на другите, сакаме да придонесеме за потемелно совладување на карактеристиките на секоја фаза поодделно и секој иден потенцијален истражувач- практичар, да избере таква предлог структура на акционо истражување, која надмногу и најдобро ќе одговара на неговите потреби.

За основен модел на акционите истражувања се смета оној на Курт Левин (1947) кој претставува „...серија на акциони чекори кои вклучуваат планирање, пронаоѓање на факти (fact-finding), извршување (execution) и анализа.“ (McKernan, 1996, стр. 17)

Во многу добра насока во определувањето на текот на акционите истражување тргнале Коен и Менион (Cohen&Manion, 1994, стр. 198) кои сметале дека можат да дадат сеопфатен опис на акционо истражување, иако нивниот заклучок дека проектите за акционо истражување „...може да варираат во различни димензии- дали тие се преземени само од наставниците, или од наставниците во соработка со истражувачите дали се работи за мал или голем примерок на училишта кои се вклучени, дали се однесуваат на специфични проблеми или повеќе различни“. Само зборот „може“, не ја дава потребната слобода. Врз основа на своето искуство, тие предлагаат „...‘флексибилна рамка‘ која ќе треба да се интерпретира или прилагоди во светлото на посебни услови“, а се состои од следниве осум нивоа: „Првото ниво вклучува *идентификација, евалуација и формулација на проблемот* кој се гледа како критичен во секојдневната поучувачка ситуација; второто ниво вклучува *прелиминарна дискусија и договарање* помеѓу заинтересираните страни- наставниците, истражувачите, советниците, спонзорите, ако е можно да вроди со предлог мерки; третото ниво може во одредени услови да вклучува *анализа на истражувачка литература...*; четвртото ниво може да вклучува *модифицирање или*

редефинирање на почетното дефинирање на проблемот во првото ниво; петтото ниво може да се однесува на селекција на истражувачки постапки...; шестото ниво ќе се однесува на изборот на евалуативни постапки...; седмото ниво ја опфаќа имплементацијата на проектот...; осмото и последно ниво ќе вклучува интерпретација на податоците, пишување на заклучоци и целосна евалуација на проектот.“ (исто, стр. 198-199)

Шема бр. 1.8 Циклус на акционо истражување според Едвардс А. и Талбот Р. (Edwards & Talbot, 1999, стр. 64)



Од шема бр. 1.8 може да се види дека нешто поуспешни во обидот за градење на сеопфатен модел биле Едвардс и Талбот (Edwards A. & Talbot R., 1999). Според нив, нивната т.н. „ориентациона рамка“ може да послужи за мапирање на сопствен модел на акционо истражување кое ќе се базира на

циклусите во кој самиот истражувач работи. Истите автори моделот го градат врз претходно реализирани истражувања и постојан развој на почетниот модел.

Еден од авторитетите во акционото истражување Стрингер Т.Е. (1996, стр. 16-18), зборува за основни „рутини“ на акционото истражување: гледање (Look); мислење (Think) и делување (Act).

Под гледање Стрингер подразбира собирање на релевантни информации (собирање на податоци) и градење на слика: опиши ја ситуацијата (дефинирај и опиши)

Мислењето се состои од истражи и анализирај: Што се случува овде (хипотези) и интерпретирај и објасни: Како/зошто работите се такви какви што се? (теоретизирај).

Составни делови на делувањето се: планирање (извештај), имплементација и евалуација. (исто, стр. 16)

Според Хужински и Буханан (Huczynski&Buchanan, 2001, стр. 567), нивоа на програмата за акционо истражување се:

1. „идентификација на проблемот;
2. прелиминарна дијагноза;
3. собирање на податоци од групата клиенти;
4. повратна информација за групата клиенти;
5. заедничка евалуација на податоците;
6. заедничко планирање на акцијата;
7. акција или имплементација на предлогот за промена;
8. повторување на циклусот- собирање на нови податоци и повратна информација од резултатите од промената.“

Авторите Карсон и др. (Carson T. et al), врз основа на сопственото истражувачко искуство, предлагаат цикличен пристап од пет фази кон акционото истражување во кое првите две, препознавање на прашањето на практиката и извидување, се дадени како фази надвор од првиот циклус на акционо истражување. Третата- првиот циклус на акционо истражување, четвртата-вториот циклус на акционо истражување и петтата фаза- натамошни циклуси на акционо истражување. Според нив, циклусот на акционо истражување има „три аспекти“: „План кој ја

покажува специфичната промена кон која се стремиме и времето за нејзино постигнување; Набљудување додека се превзема акциониот чекор за снимање кое го претставува резултатот од обидот...; рефлексивна, постојат обврска за рефлектирање и натамошна акција на она што е откриено низ првиот циклус на акционо истражување.“ (повеќе во: Carson T. et al, 1989)

Елиот Џ. (Elliot, 2001, стр. 72-77) акционото истражување го замислува како цикличен процес кој се одвива во пет чекори: идентификување и разјаснување на главната идеја, извидување (*reconnaissance*), конструирање на општ план, развој на следен акционен чекор и имплементација на следен/ни акциони чекор/и. Елиот дава и соодветно објаснување на истите:

1. Идентификување и разјаснување на главната идеја

„Општата идеја е во суштина изјава која ги поврзува идејата со акцијата... Со други зборови, таа се однесува на состојбата со работата или ситуацијата која поединецот посакува да ја промени или подобри... Сепак, состојби кои поединецот може да ги поврзи со акции но останува нејасно за проширувањето кое поединецот може да го направи во врска со тоа.“ Според Елиот, важни критериуми за селектирање на "општата идеја" се следниве: „дали ситуацијата се однесува на а) удари врз полето на акција на поединецот, и б) дали нешто поединецот сака да промени или подобри; ...селектирање на фокусот на општата идеја бидејќи кај поединецот може да се јави погрешно сфаќање на природата на проблемот или што има потреба да се промени.“ Елиот вели дека „...оригиналната општа идеја може да има потреба од постојано ревидирање во текот на процесот на акционо истражување,-и тоа, ...во секој циклус од спиралата.“

2. Извидување (*reconnaissance*)

Авторот овој чекор го дели на:

а) Опис на фактите за ситуацијата со што ќе се разјасни природата на проблемот, ќе се добие основа за класифицирање на релевантните факти... и ќе води кон непристрасни коренити промени во тоа како поединецот ја разбрал оригиналната идеја.

б) Објаснување на фактите за ситуацијата со кое поединецот се движи од дескрипција на фактите кон критичка анализа на контекстот во кој тие се појавуваат, што вклучува: „бреинсторминг“- генерирање објаснувачки хипотези и тестирање на хипотезите.

Елиот наведува три состојки (аспекти) на хипотезите и тоа: „дескрипција на одредени контекстуални фактори; дескрипција на било која желба за подобрување или ситуација која се сака да се промени, и објаснување на поврзаноста наведена во хипотезите... Сакајќи преку бреинсторминг за проблемот да генерира некоја хипотеза, поединецот може да продолжи да собира информации кои се релевантни за нивно тестирање... Процесот на анализа е последен, но во акционото истражување тој може да се прекине поради целта на акцијата. Суштината на прекилот треба да биде тогаш кога поединецот ќе стекне доволна доверба во хипотезите за да им дозволи да ја водат акцијата.“

3. Конструирање на општ план

За Елиот, овој чекор треба да содржи:

„1. Ревидирана изјава на општата идеја која отсега изгледа како нешто што треба да се промени, или најмалку ќе бара натамошно разјаснување.

2. Изјава за факторите кои поединецот ќе се обиде да ги промени или модификува во насока на подобрување на ситуацијата, и акциите кои поединецот ќе ги преземе во таа насока...

3. Изјава за преговорите кои поединецот ги имал или ќе ги оствари со другите пред да ја преземе предвидената насока на акцијата... Како основен принцип, почетните чекори на акцијата треба да се во подрачја каде акциониот истражувач има максимална слобода на одлучување.

4. Изјава за ресурсите кои на поединецот ќе му бидат потребни во насока на преземање на предвидената насока на акција,... и

5. Изјава за етичката рамка која ќе обезбеди пристап до и слобода на информацијата.

4. Развој на следни акциони чекори

Елиот смета дека во овој чекор поединецот „...одлучува кои од акциите зацртани во општиот план треба да се имплементираат следни и како процесот на имплементација и неговите ефекти ќе бидат следени.“

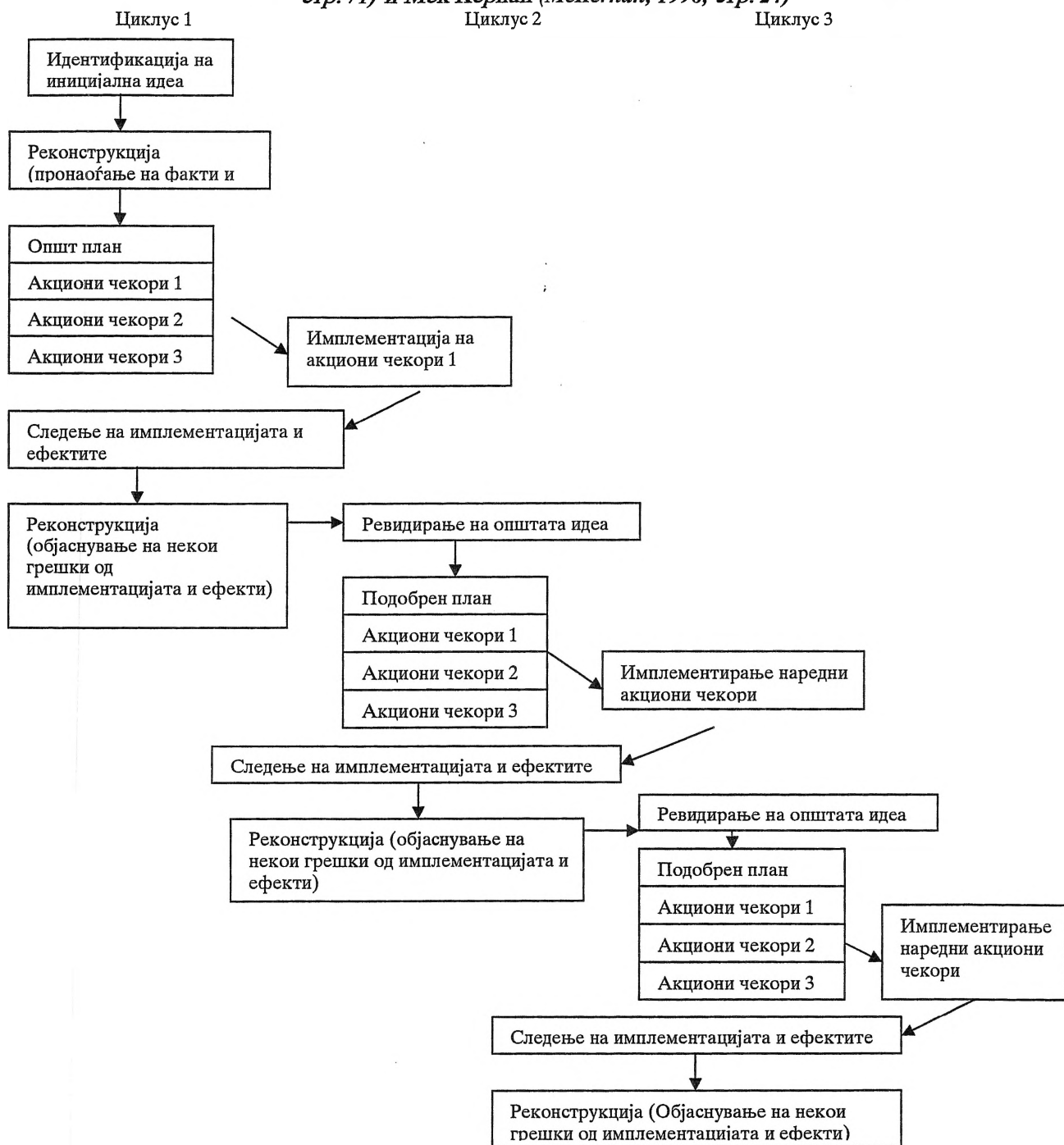
Според тоа, Елиот го предлага следново:

- а) „Потребно е поединецот да користи техники за мониторинг кои ќе обезбедат документација за тоа колку добро насоката на акцијата (course of action) се имплементирала;
- б) потребно е поединецот да користи техники кои ќе обезбедат документација за ненамерните и за намерните ефекти, и
- в) поединецот треба да користи различни техники кои ќе му обезбедат да согледа што се случува од агли или аспекти.“

5. Имплементација на наредниот/те акционен/и чекор/и

Според Елиот, „...овој чекор подразбира промени во целокупното однесување на учесниците. ...Тој или таа можно е да мора да се променат од едноставно набљудување на степенот до кој акцијата е применета и да преземат некои истражувања на причините за искусените тешкотии. Како резултат на тоа, генералната идеја на поставениот проблем и тоа што треба да се направи за неа можеби ќе треба да се модифицираат или променат. Дури и ако акциониот чекор е имплементиран релативно лесно, тој може да создаде проблематични странични ефекти кои бараат промена во извидувањето во насока на разбирање како тоа се случило.“

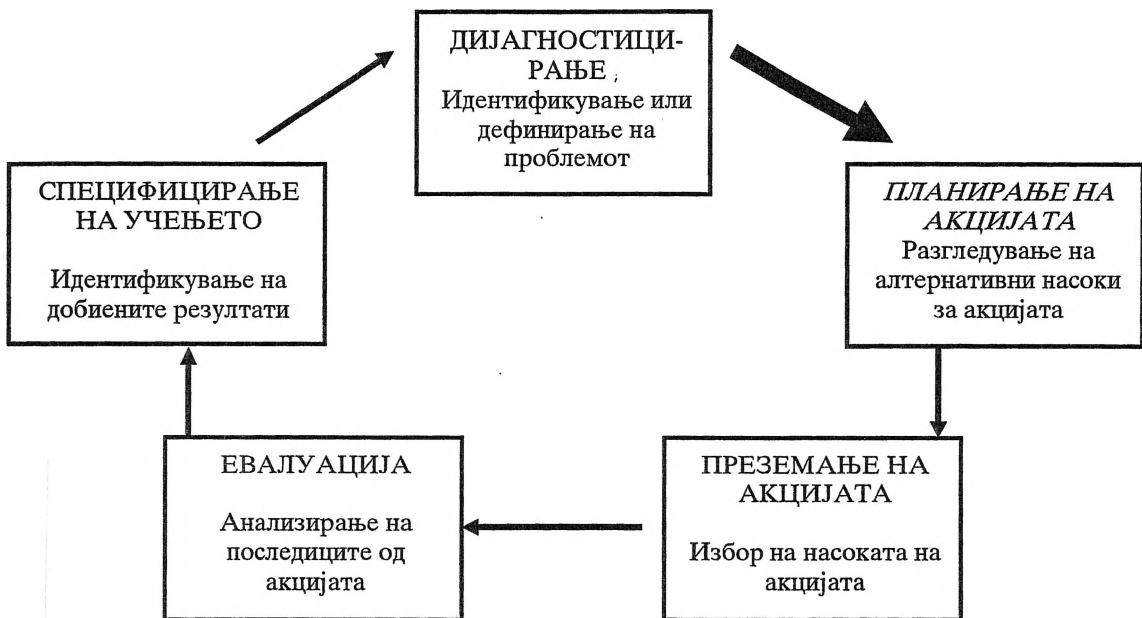
Шема бр. 1.9 Модел на процесот на акционо истражување од Елиот (Elliot, 2001, стр. 71) и Мек Кернан (McKernan, 1996, стр. 24)



О’Брајан (O’Brien, 1998) наведува две различни гледишта по однос на процесот на акционо истражување. Првото гледиште е на Кемис кој развил едноставен модел на акционо истражување од циклична природа каде секој циклус има четири чекори: планирање, делување (act),

набљудување и рефлексивност. Второто гледиште е на Џералд Сисман (1983) кој разликувал пет фази на секој истражувачки циклус: дијагностицирање; планирање на акцијата; преземање на акција; евалуација и опишување на учењето (specifying learning). Види ја следнава шема:

Шема бр. 1.10 Циклус на акционо истражување



(Адаптирано од Сусман 1983, а превземено од О`Брајан (O'Brien, 1998) и Баскервил (Baskerville, 1999))

Во Центарот за образовно водство во Јужна Флорида се поборници на размислувањето на Калхон Е.Ф. (1994) за текот на акционото истражување кое се состои од пет фази објаснети со совети за нивна реализација во текстот со наслов *Пет фази на акционото истражување* (Five Phases of Action Research):

„1. Избор на област или фокус

- ↳ Идентификување на областа на интерес,
- ↳ Фокусирање на учениците,
- ↳ Поглед врз непосредните и кумулативните ефекти.

2. Прибирање на податоци

- ↪ Најпрво прибирај постоечки архивски податоци, потоа вообичаени и пронајдени извори на податоци,
- ↪ Употреби мултипла извори на податоци,
- ↪ Уредно собери податоци,
- ↪ Барај техничка помош, ако е потребно,
- ↪ Промовирај заедничка сопственост на податоците,
- ↪ Следи го прибирањето на податоците сè додека тоа не стане нормативно.

3. Организирај ги податоците

- ↪ Изброј ги примерите, настаните и артефактите,
- ↪ Прикажи ги податоците во едноставни табели и графици,
- ↪ Среди ги податоците по училиници, степен на образование и училишта,
- ↪ Организирај веднаш анализа за вработените,
- ↪ Барај техничка помош, ако е потребно.

4. Анализа и интерпретација на податоците

- ↪ Извади максимум информации од податоците,
- ↪ Анализирај и испитај ги податоците како професионално заедништво (professional collective),
- ↪ Одреди приоритетни област/и за акција,
- ↪ Одлучи што ќе се слави.

Претходно на фазата пет: проучување на професионална литература...

5. Преземање на акција

- ↪ Комбинирај ги информациите од анализата на податоците со оние од професионалната литература,
- ↪ Избери „најдобра“ опција за акција,
- ↪ Креирај краткотраен и долготраен план за акција,
- ↪ Имплементирај одредени акции веднаш,
- ↪ Процени ја имплементацијата на избраната акција.“

Авторот Акрлон К., (Acrlon K.) ги наведува чекорите поделени во фази за развој на проект за акционо истражување. Според него, проектот треба да има три фази: „фаза на планирање, акциона фаза и рефлексивна фаза,“ кои се состојат од вкупно шест кумулативни чекори.

Фазата на планирање се состои од три чекори: разбирање на проблемот, дефинирање на проектот и одредување на мерките.

Во акционата фаза влегува четвртиот чекор имплементација на акцијата и набљудување на резултатите.

Петтиот чекор е евалуација на резултатите и истиот е дел од рефлексивната фаза. Овде влегува и шестиот чекор-проектот.

Прендергаст М. (Prendergast M.), пишувајќи го својот магистерски труд, симболично, но практично, идентификувал седум нивоа на акционо истражување:

1. Во маглата, каде ги разрешувал дилемите по однос на идентификацијата на темата, по која советува почетниците во акционото истражување „...да започнат со мали теми и да се фокусираат на нешто што може да го завршат за неколку месеци.“

2. Почнува да се разјаснува, кое во себе вклучува и барање на други кои имаат исти грижи и кои се рефлексивни практичари.

3. Проектот почнува, со што се воспоставува дијалог и близок контакт со соработниците за подобро меѓусебно разбирање.

4. Групата е наредното ниво каде до израз доаѓаат професионалните карактеристики на заинтересираните за реализација на проект.

5. Што всушност правам, во кое истражувачите применуваат истражувачки постапки за прибирање на податоци, односно следење на истражувањето, и дали сме на вистинската патека.

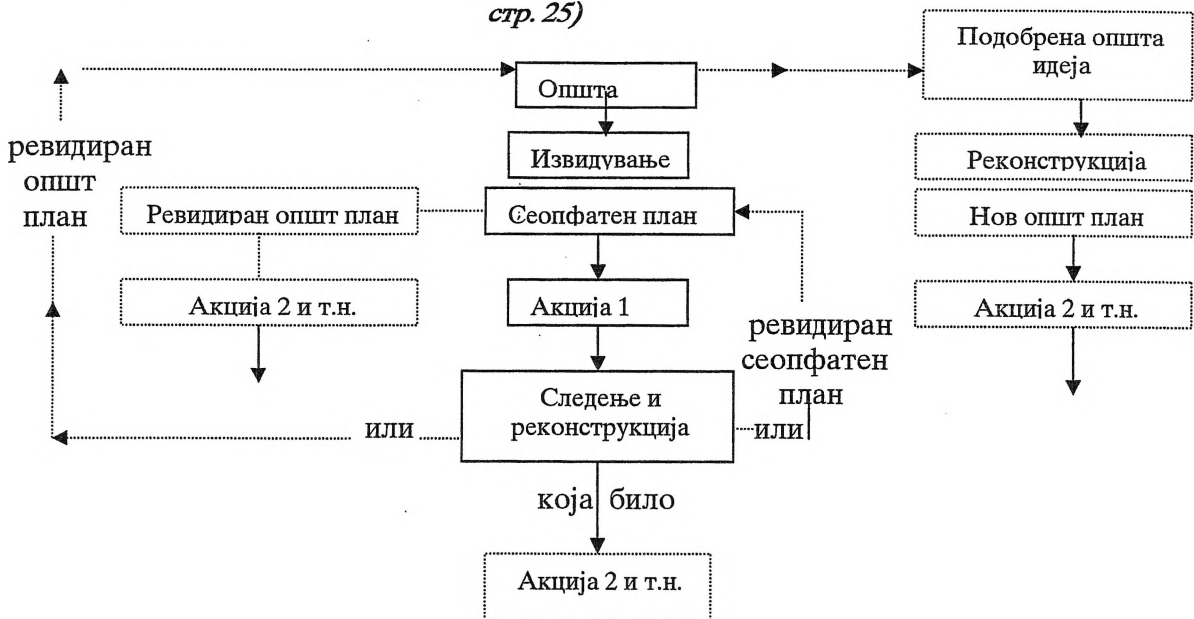
6. Крајот е блиску, подразбира свесност за тоа дека нешто сме истражувале и на некој начин нешто се подобрило. Притоа комуникацијата со соработниците можно е да се намали, а одговорноста најчесто е на главниот истражувач.

7. Јас всушност направив нешто, во која искусно се доживува успехот кој не се однесува само на фокусот на истражувањето, туку и на останатите.“ (Prendergast M.)

Дејвид Ебут (1983), своето тврдење дека „...најдобар начин да се размислува за процесите е серија на сукцесивни циклуси, и во секој да се инкорпорираат можности за обезбедување евалуативен фидбек во и

помеѓу циклусите во акцијата“ (McKernan, 1996, стр. 23) го претставува во следнава шема бр. 1.11.

Шема бр. 1.11 Модел на акционо истражување според Ебут Д. во (McKernan, 1996, стр. 25)



Тој тврди дека спиралата не е најкорисната метафора; наместо тоа нај... соодветниот начин за разбирање на процесот на акционото истражување е тоа да се гледа како вклучување на серија од постепени циклуси, со што секој ја спојува можноста за фидбек информација во и помеѓу циклусите. (Hopkins, 1987, стр. 35)

Авторот Феранц Е. (Ferrance, 2000) структурира облици за континуирана конфронтација со податоците водена преку цикличен процес од пет фази: „идентификација на проблемската област; собирање и организирање на податоците; интерпретација на податоците; акција која се базира на податоците и рефлексција.“

Според авторот идентификацијата на проблемската област подразбира ограничување на прашањата кои за поединецот се значајни и практични во рамките на неговата секојдневна работа.

Во чекорот собирање и организирање на податоците авторот ги истакнува мултипла изворите на податоци во кои влегуваат: интервјуа; портфолија; дневници; теренски белешки; аудио траки фотографии; мемос, прашалници; фокусни групи, анегдотски снимки; чек листи;

журнали; индивидуални фајлови; регистри на средби; видео траки; студии на случај; анкети; снимки-тестови, извештајни карти, присуство; примерок на работата на студентите, проекти и перформанси. По користењето на овие извори, авторот предлага „...организирање на податоците на начин кој ќе биде најкорисен за идентификување на трендовите и темите.“

Интерпретација на податоците подразбира сумирање на податоците во табели за полесно обележување на поважните елементи или теми.

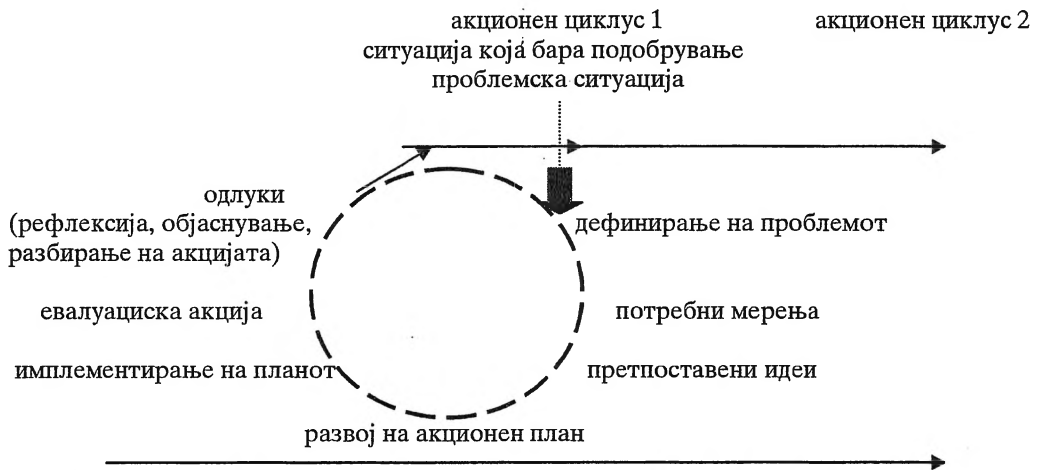
Чекорот акција која се базира на податоците подразбира, според авторот, подготовка на план кој ќе обезбеди да се направи промената и истата да се проучи. И додека се имплементираат други техники, авторот предлага да се продолжи со собирање на податоци.

Петтиот чекор, кој Феранц уште го нарекува и евалуирање на резултатите, е проверување на тоа дали се појавила промената под дејство на акцијата, по што истиот укажува дека треба да се продолжи со следни чекори и идентификување на дополнителни прашања кои произлегуваат од собраните податоци.

Мек Кернан сопствениот модел на акционо истражување го посветува на проучување и подобрување на курикулумот кој според него содржи практични, технички и критички намери... „Во едни такви услови, на практичарот му се потребни технички способности (пр. Како да ги дефинира инструкциските цели), практични способности (пр. донесување проценки и оценки, саморефлективен мониторинг, способности за работа во мали групи), но посебно потребни се способности за развој на курикулумот и истражувачки способности.“ Поради специфичноста на проблематичната ситуација со која се соочува практичарот, акционото истражување на шема бр. 12, е претставено како практичен, технички и критички рефлексивен процес. Суштината на првиот циклус е во прецизното определување на ситуацијата или проблемот, притоа давајќи приоритет на некои од нив, нивното разгледување продуцира можни хипотези кои треба да се проверат преку акција. Потоа се развива детален план за акција кој содржи прашања од типот: кој, кога и на кого му рапортира, спецификација на улогите и целите, распоред на средбите и др., по што следи имплементација на планот. Во наредната фаза следи

евалуација со која се сака да се утврди резултатот, односно влијанието на акцијата врз ситуацијата. На крајот од првиот циклус резултатите се споделуваат внатре во групата со што би се донела одлука за прифатливоста на чекорот. По овој циклус следува друг во кој се врши редефинирање на проблемот. (McKernan, 1996, стр. 27- 28)

Шема бр. 1.12 Модел на акционо истражување Мек Кернан Ц.



Превземено и адаптирано од Мек Кернан Ц., (во: McKernan, 1996, стр. 29)

Во *Водичот за наставници на Алберта асоцијацијата на наставници* (*Action Research Guide for Alberta Teachers*, 2000) акционото истражување е опишано како серија од четири чекори: планирање, акција, набљудување и рефлексija врз основа на резултатите од акцијата. Според нив, во зависност од истражувачкото прашање, целта на истражувањето или бројот на наставници кои ќе бидат вклучени, секој од овие чекори може да се прошири. Тие сметаат дека постои наставничка рефлексija на секое ниво од процесот која е многу важна способност да се вклучи во рефлексijата. Таа го води истражувачот од едно на друго ниво, што би значело дека акцијата се базира на рефлексija.

Истовремено, во прилог на запознавање на наставниците со различни гледишта за структурата на акционите истражувања, во *Водичот* се наведени и упатствата по кои се воделе наставниците истражувачи кои учествувале во реализација на проектот *Заедничка курикулумска иновација* (*Common Curriculum Innovation Fund Project*, 1996), а тоа се

следниве прашања: 1. Што е проблемот? 2. Кои се некои од можните решенија? 3. кое е можното решение што сакам да го истражувам? 4. Како правам решението да функционира? 5. Како ги снимам податоците и рефлективам врз основа на нив? 6. Како ги делаам искуствата со другите? и 7. Што е следно?

Во Водичот е наведен и процесот од 11 чекори од Таунсенд Д. (Townsend D.) кои би можеле да бидат интересни и корисни и за нас. 1. Дефинирање на фокусот или проблемот; 2. прибирање на податоци; 3. давање смисла на информациите; 4. споделување на информациите; 5. планирање на акцијата; 6. превземање на акцијата; 7. прибирање на информации; 8. анализа; 9. мерење на постигнувањата; 10. објавување, и 11. наредна акција. (исто)

Во прилог на констатацијата за ситуационата адаптираност и филозофската определеност на авторите на акциони истражувања, ќе наведеме уште некои нивни искуства кои се однесуваат на текот на акционите истражувања кои истите ги имаат реализирано. Во кратки црти, ќе стане збор за структурирање на фазите на акционите истражувања од авторите Винтер Р., (Winter, 1998); Сагор Р. (Sagor, 2000), без посебни објаснувања поради нивната суштинска сличност со погоре наведените структури.

Во делот *Акционо истражување постапки и критериуми* Винтер Р., ги наведува следниве три постапки: формулација на проблемот-истражувачки предлози: обем и време; прибирање на податоци и анализа на податоците: теорија. (повеќе во: Winter, 1998)

Според Сагор Р. (Sagor, 2000), акционото истражување, без разлика дали е направено од страна на еден наставник, група на колеги кои делат интереси во заеднички проблеми или од страна на цел факултет, „...секогаш опфаќа ист процес од седум чекори: 1. селектирање на фокусот; 2. разјаснување на теориите; 3. идентификација на истражувачки прашања; 4. прибирање податоци; 5. анализа на податоците; 6. известување за резултатите, и 7. планирање на акцијата.“

Без намера да ги критикуваме претходно изнесените гледишта, ќе се согласиме дека акционото истражување е автентичен процес условен од бројот на засегнати страни од истражуваниот проблем или состојба, потребата од учество во реализација на истражувањето, карактерот на акцијата која се презема, начините на следење на нејзината имплементација и нејзина евалуација, и должината и времетраењето на циклусната реализација на акционото истражување.

Да не останеме недоречени, се обидовме да направиме „прогресивно флексибилна рамка“ која ќе ги одразува различните текови на акционото истражување и нејзиниот критички, рефлексивен карактер. Сметаме дека цврстината и столбот на целокупниот процес на акционо истражување лежи во акцијата на поединците практичари изразена преку следниве пет мрежно поврзани и условени чекори:

1. Теориско делување кое подразбира критичко саморефлексивно сознание на практичарите за проблемите и состојбите во средината во која делуваат;

2. Комуникациско делување кое претставува процес на дијалог помеѓу сите засегнати од ист или сличен проблем и негово разоткривање. Во оваа фаза може да биде опфатено и делувањето на „критичкиот пријател“ (повеќе во: Илиев D., 2004-b) во кој се постигнува единство во целната ориентација, усогласување на активностите и задоволување на етичките критериуми на истражувањето.

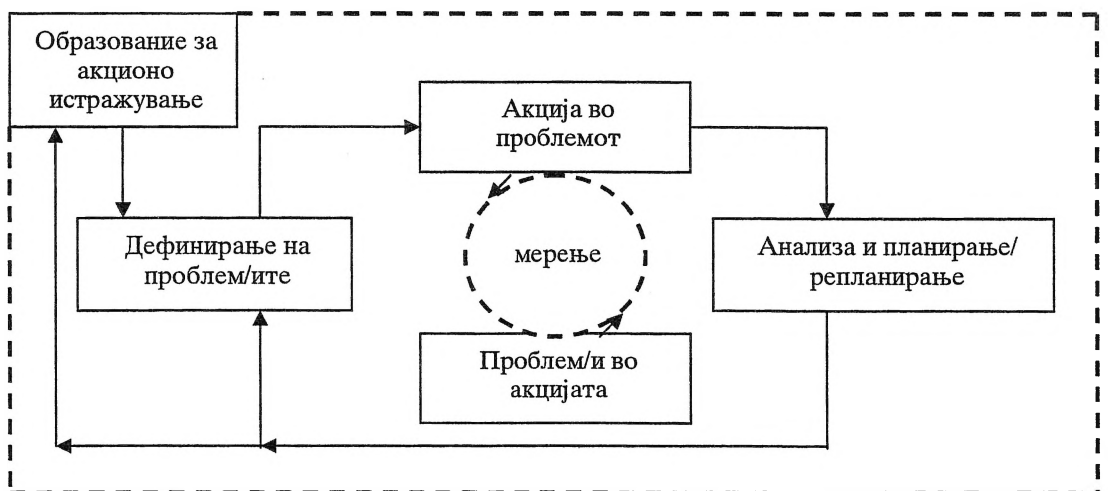
3. Акционо делување во кое се превзема акција како делување и акција како следење (мониторинг) на преземената акција. Ваквото делување се состои од усогласени, координирани акции каде секоја акција пред, за време и по нејзината имплементација, во зависно од планот за следење, се следи преку прибирање на податоци. За прибирање на податоците се користат постапки и инструменти соодветни за акционото истражување. (обработени во вториот дел, точка седум).

4. Критичко делување е фаза во која се врши евалуација на преземената акција врз основа на анализата на прибраните податоци во претходната фаза. Со тоа се утврдува корисност од преземената акција и можноста за нејзино усовршување во евентуалниот нареден циклус.

5. Во продолженото делување како фаза се утврдуваат наредните чекори во преземањето на нов циклус, посебно се дефинира можно редефинирање на проблемот, обемот на наредниот циклус, бројот на наредни чекори и т.н. Истовремено, доколку дозволат вредносните компоненти на акционото истражување, постигнатите резултати би се презентирале на можни интересенти и корисници на добиените сознанија.

Од моделот кој го претставувам (шема бр. 1.13), може да се види мојата намера да најдам баланс помеѓу потребата од постојано усовршување на наставниците изразена преку образованието за акциони истражувања и неговото делување во реализација на таа намера. Имено, образованието за акциони истражувања се јавува и како влез и како излез во процесот на акционо истражување. Дефинирањето на проблемот подразбира процес на идентификување на критичните клучни точки кои би можеле да се предмет на индивидуално или колективно подобрување. Преку акцијата во проблемот организирано се делува во насока на подобрување, според редоследот на внесување на интервенцијата. Притоа, мерењето е процес кој во континуитет ја поддржува акцијата врз проблемот и ги критикува проблемите во акцијата. Преку анализа и планирање, односно репланирање се констатираат состојби, се редефинираат и преобликуваат акции и се критикуваат резултатите од акцијата во проблемот, односно проблемот/ите во акцијата.

Шема бр. 1.13 Модел на акционо истражување



Сметаме дека со ваквото определување на ориентациониот тек на акционите истражувања секој потенцијален истражувач ќе најде теориска поткрепа, но и идеја повеќе за започнување на процесот на подобрување преку акционо истражување. Притоа треба да се има на ум дека акционото истражување е „...комбинација на самостоен акт со истражувачката процедура; тоа е акција дисциплинирана во истражувањето, личен обид за разбирање за време на процесот за подобрување и реформи.“ (Hopkins, 1987, стр. 32)

7. ПОСТАПКИ ЗА ПРИБИРАЊЕ ПОДАТОЦИ ВО АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

Во согласност со природата на акционите истражувања претставена во претходните поглавја кои се однесуваат на сеопфатноста, продлабоченото проучување на појавите, холистичкиот пристап и учеството на поголем број истражувачи, и немањето строго определена и контролирана временска рамка за негова реализација, акционите истражувања се место каде на конструктивен начин доаѓа до судир и меѓусебно надополнување на постапки² кои на еден или друг начин навлегуваат во, на себе својствен начин, различни аспекти од појавата која се проучува.

Ако на ова се додадат и вредносните димензии на акционото истражување, каде до израз доаѓа критиката за валидност и релијабилност на резултатите од акционото истражување и посебно делот за почитување на етичките димензии на акционото истражување, не е ни чудо што листата на постапки и инструменти кои се користат во акционото истражување е долга и разновидна.

Разновидноста и должината на листата произлегува и од единството на квантитативната и квалитативната парадигма и односот на акционите истражувања кон промените во воспитно-образовниот процес.

Според О'Брајан (O'Brien, 1998), во акционото истражување може да се користат различни методи кои: „...обично се дел од квалитативната

² *Забелешка: Поимот „постапки“ се користи поради прифатеност на истиот во научните кругови во Р Македонија. Инаку во текстот како негови синоними се користат поимите: техники (Мек Кернан Ј.), методи (Едвардс и Галбот) и техники и методи (Елиот Ц.)*

истражувачка парадигма и тоа: водење истражувачки журнал, прибирање на документи и анализа, снимки од партиципативно набљудување, истражувања со прашалници, структурирани и неструктурирани интервјуа и студии на случај.“

Без разлика кои методи ќе се употребат за прибирање на податоци, истите „...треба да бидат лесни за управување и ненаметливи за клиентите, да вклучуваат можности за постојана рефлексивност и да обезбедат адекватни информации за феноменот кој се истражува.“ (Edwards&Talbot, 1999, стр. 66)

Методите на акционо истражување според Едвардс и Талбот (Edwards&Talbot, 1999, стр. 67) треба да „...обезбедат можности за снимање на рефлексивните кои ги вклучуваат и објективните и субјективните податоци. Оваа листа на методи за прибирање податоци користена во рефлексивното истражување е широка и секогаш со можност за проширување ако практичарите станат повеќе инвентивни во адаптирањето на утврдените методи кои би одговарале на специфични ситуации.“

7.1 Поделба на постапките за прибирање податоци во акционите истражувања

Мек Кернан (1996, стр. 59-61) „истражувачките методи“, како што тој ги нарекува постапките за прибирање податоци во акционите истражувања, ги дели на набљудувачки и наративни и ненабљудувачки, анкетирачки и самоизвестувачки техники. Набљудувачките и наративни техники според него може да се поделат на: неструктурирани набљудувачки студии и структурирани набљудувачки техники.

Во неструктурирани набљудувачки студии спаѓаат: теренски студии, наративно партиципативно набљудување, снимки на примерокот/ хронологиите за текот на однесувањето/ студии во сенка, анегдотски белешки и дневници/ дијалог, журнари/ регистри... Во структурирани набљудувачки техники Мек Кернан ги наведува: чек листите, скалите на рангирање и протоколите за интеракциска анализа.

Своја поделба на постапките даваат и Едвардс и Талбот. За нив од една страна тоа е рефлексивниот дневник, а од друга структурираните набљудување и помалку структурираните методи на набљудување: гледање и забележување, метод на следење, фокусирање на гледањето, фотографиите, метод насочен кон детето, видео настаните и аудио снимањето.

Елиот Џ. наведува група на техники и методи за собирање евиденција во фазите извидување и мониторинг од акционото истражување. Притоа тој нагласува дека „...мулти-техниките ќе ни помогнат во обезбедување подлабоко навлегување во суштината на ситуацијата.“ (Elliot, 2001, стр. 76)

Шема бр. 1.14 *Техники за прибирање на податоци во акционите истражувања*



Превземено и адаптирано од веб страната Извадена Ноември, 02. 2004 од http://www.sou.edu/education/ActionResearch/Data_Collection_Technique.gif

Многу добро структурирана поделба е направена во шема бр. 1.14, каде техниките за прибирање податоци се групирани во т.н. три "Е" на англиски јазик (Experiencing, Enquiring и Examining), или искусствено- преку набљудување и теренски белешки, истражување- кога истражувањето прашува и испитување- користење и правење снимања.

7.1.1 Набљудувачки и наративни постапки³

За Мек Кернан⁴: „Набљудувањето не е само фундаментална активност поврзана со акционото истражување, туку е алатка за научно истражување. Набљудувањето може да биде наметливо и интерактивно, како во случајот на партиципативното набљудување или ненаметливо и не реактивно, како во случајот на непартиципативно набљудување.

Податоците од набљудувањето во принцип се: наративни, структурирани протоколи (чек листи, категории на интерактивна анализа и т.н.) и проценки.“ (McKernan, 1996, стр. 59)

Мек Кернан на следниов начин ги објаснува неструктурираните набљудувачки студии:

„1. **Теренски студии** (Field Studies): наративни. Тие користат природни набљудувања во природни услови на истражуваното однесување... Често се користат антрополошки методи на етнографско собирање на податоци како што се: студија на случај, теренски белешки, дневници, журнари, аудио и видео филмови. Целта е опис и интерпретација одвнатре, повеќе отколку строго мерење и предвидување на варијаблите користејќи квантитативен пристап.

2. **Партиципативно набљудување**: наративно. Тоа се применува кога истражувачот сака да разбере преку ангажирање во улогите на оние кои се проучувани. Тоа е неструктурирано во смисла што нема строги контроли на контекстот, акцијата или типот на податоци кои се собрани,

³ Поради тоа што некои од постапките се користат во нашата секојдневна практика и се добро познати за научните работници, во текстот повеќе внимание ќе посветам на оние помалку застапените, со намера за нивно актуелизирање.

⁴ Во текстот е прифатена поделбата на постапките во акционите истражувања која ја дава Мек Кернан Ц., со одредени дополнувања од страна на автори кои го проучуваат оваа подрачје

како што нема ни претходно поставени истражувачки хипотези кои би се тестирале во теренски услови.

3. Снимки на примерокот (Specimen records) хронологија за текот на однесувањето/ студии во сенка (Shadow studies). Однесувањето се набљудува во природни услови, но во текот на краток временски период во оригинален контекст.

4. Анегдотски белешки (Anecdotal records): наративни податоци. Е широко користено од историчарите и едукаторите за неструктурирано набљудување. Ова се едноставни кратки белешки за акцијата или настаните кои се бележат буквално- тоа е „зборовно-сликовна претстава за акцијата.“

5. Дневници/ дијалог, журнари/ регистри: наративни податоци. Овие техники се неструктурирани во смисла што тие дозволуваат максимум слобода на одговор и го покануваат истражувачот да собира континуиран тек на настани и однесување. Едноставното натуралистичко набљудување, користејќи наративни техники како што се теренски белешки, анегдотски белешки, дневници и регистри,... се користат во природни услови од набљудувач кој обично е ненабљудуван.“ (исто, стр. 59-60)

Според карактеристиките што ги дава Елиот, во оваа група постапки влегува и Тековниот коментар (The running commentary). Според него „Постојат периоди во повеќе практични ситуации каде учесникот може да паузира за да набљудува што се случува. Ова дава можност за давање тековен коментар на настаните. Во поучувачките ситуации корисна примена на ова техника е кога се набљудува ученик или група на ученици кои работат на одредена задача.“ (Elliot, 2001, стр. 81)

Структурирани набљудувачки техники се:

„1. Чек листи (Check lists) Средство кое му дозволува на набљудувачот да провери, да види дали претходно определеното однесување е присутно или отсутно во текот на набљудувањето.

2. Скали на рангирање (Rating scales) Користејќи кодирани процедурални скали, набљудувачот „рангира“ одредено однесување користејќи графици, нумерички или категоријални скали за рангирање.

3. Протоколи за интеракциска анализа (Interaction analysis protocols) Користејќи претходно специфицирани категории за вербално и невербално однесување, кои се „обележуваат“ во циклусот на набљудување.“ (McKernan, 1996, стр. 60-61)

Партиципативно набљудување

Бидејќи во акционото истражување станува збор за активна улога на сите субјекти во процесот на истражување, со партиципативното набљудување директно се регулираат и определуваат улогите, а индиректно- активностите на истражувачите во појава која се истражува.

Ширината на поимот ја истакнуваат Линдлоф и Тејлор (Lindlof&Taylor, 2002, стр.4): „Како сеопфатен термин (umbrella) кој што покрива неколку активности комбинирани да излезат во пресрет на потребите на ситуацијата, партиципативното набљудување не е еден метод Ганс (Gans 1999), туку тоа е стратегија на рефлексивно учење.“

Според Голд-Џанкеровата класификација подвлечена од Ангелоска-Галевска Н., (1998, стр. 59) набљудувачот може да се јави во улога на:

- ↳ „целосен партиципиент (complete participant),
- ↳ партиципиент-набљудувач (participant-as-observer),
- ↳ набљудувач-партиципиент (observer-as-participant) или
- ↳ целосен набљудувач (complete observer).“

Истражувачот во улога на *целосен партиципиент* во суштина е дел од истражуваната појава, но неговата истражувачка улога воопшто не е позната за останатите учесници во истражуваната појава. Имено, истражувачот целосен набљудувач ја набљудува појавата, истовремено прифаќајќи го однесувањето на останатите членови од групата.

Партиципиентот набљудувач е дел од групата, ја набљудува појавата и притоа групата е запознаена со неговата улога на набљудувач. Оваа улога му овозможува на истражувачот подлабоко да навлезе во суштината на истражуваната појава, притоа покрај набљудувањето, да користи и други истражувачки постапки (интервју, анализа на содржина).

Улогата на *набљудувачот-партиципиент* е таква да тој или таа, покрај улогата во истражувањето, не превзема и улоги во групата со кои би

влијаел/а врз активностите на групата во насока на развој на истражуваната појава. Со улогата на набљудувачот-партиципиент се запознати субјектите кои учествуваат во истражуваната појава.

Целосниот набљудувач ги сведува на минимум контактите со испитаниците, со намера да се постигне повисок степен на објективизираност на резултатите од набљудувањето. Сепак со ваквата улога постои опасност од неможност за „...подлабоко навлегување во суштината на појавите што се проучуваат.“ (повеќе во: Ангелоска-Галевска, 1998, стр. 59-62)

Анегдотски белешки/снимки

„Анегдотските белешки се наративни, буквални описи на значајни инциденти и настани кои биле набљудувани во нивниот тек каде што се презема акцијата. Секоја анегдотска белешка е напишана веднаш откако таа се случила. Тие се фокусираат на нарација, разговор и дијалог и обезбедуваат кратки, остри резимеа на точките кои што се врежуваат во нашата меморија долго по настанот. Анегдотските белешки се корисни во акционото истражување, бидејќи тие се директно набљудувани податоци за однесувањето кои му овозможуваат на истражувачот да го види настанот и да добие поглед одвнатре. Цитирајќи го Гронланд (Gronlund, 1981), Мек Кернан нагласува дека: собирани во текот на еден временски период, анегдотските белешки даваат тековен коментар од етнографски тип за одредени индивидуи и случаи. Анегдотските белешки се фактички описи на значајни настани кои што наставникот ги набљудувал во животите на неговите ученици. Тие се екстремно корисни кога се фокусираат на одредени индивидуи во текот на одредено време и можат ефективно да се користат да го набљудуваат социо-психолошкиот развој како што е промената на ставот. (McKernan, 1996, стр. 67-68)

Мек Кернан наведува и некои сугестии и процедури за пишување анегдотски белешки упатени до наставникот истражувач:

1. „Белешките треба да се фокусираат на јасен опис на фактите за настанот, однесувањето или инцидентот;

2. наведи што всушност се случило и контекстот кој го промовира неговото појавување;
3. напиши ги прво фактите, потоа понуди интерпретација како посебен дел на картата за анегдотски белешки;
4. секоја белешка треба да се занимава со одделен инцидент и да има јасни граници;
5. инцидентот треба да се избере, бидејќи тој претставува важно искуство за учење или прашање во областа на индивидуата, класата или групата;
6. употреби буквални белешки или директни цитати за да ја илустрираш акцијата;
7. потруди се да го задржиш редот и континуитетот на однесувањата и настаните како што тие се отвараат во истражувачките услови;
8. напиши ги анегдотските белешки во време кога се појавува инцидентот или кратко потоа...;
9. вклучи одговори на другите на однесувањето на главниот карактер;
10. детализирај ги условите каде се случила акцијата, кој беше вклучен, кои се главни точки и т.н. преку водење на добри и уредни белешки и фајлови;
11. концентрирај се на едно или неколку однесувања;
12. ограничи ја употребата до оние однесувања кои не можат да се евалуираат на други начини;
13. послужи се со референци од други фајлови.“ (исто, стр. 68-70)

Кратки извештаи за случаи на акционо истражување

(Short Action Research Case Reports)

Краткиот извештај за случај на акционо истражување е: „...техника за раскажување на приказна на концизен начин... Кратките извештаи за случај можат често да се користат едноставно да ја отворат дискусијата за важни прашања во поучувањето и учењето помеѓу колегите. Тие можат да се користат како основа за дискусии помеѓу вработените, колаборативен курикуларен развој, па дури и публикација.“ (исто, стр. 70-71)

Аналитички потсетник (Analitic memos)

„Аналитичките потсетници“, според Мек Кернан, „...се документи напишани од страна на истражувачот за да ги систематизираат неговите или нејзините мисли на ниво или циклус од акционото истражување. ...Тоа се персонални-концептуални теренски белешки напишани од страна на истражувачот за неа или за него. ...Анализите можат да се прават прилично кратко и може да бидат корисно вкрстени со други податоци од набљудувањето, на пример дневници или регистри. Аналитичките потсетници го присилуваа поединецот да се рефлектира врз големината на теренски белешки кои се таложат во текот на студијата. ...Како што се развиваат теренските белешки, тие стануваат поаналитички- можеби се центрираат околу едно прашање, проблем или едеја. Потоа потсетниците можат да послужат за потсетување дека одредени теми и проблеми треба да се истражуваат. ...Потсетниците се важни затоа што тие го принудуваат истражувачот да чита и да се рефлектира врз чести и периодични интервали во истражувачкиот проект.“ (исто, стр. 72-73) За Елиот Џ. (2001, стр. 83) „Тие содржат систематско размислување на поединецот за доказите кои тој ги собрал и треба да се даваат периодично, нормално на крајот на периодот на набљудување или извидување.“

Студија на случај (Case study)

„Студијата на случај е формално собирање на докази претставено како интерпретативна позиција на единствен случај и вклучува дискусија за податоците собрани во текот на теренската работа и напишани во кулминација на акциониот циклус или вклученост во истражувањето.“ Хопкинс (Hopkins, 1985) сугерира дека образовната студија на случај е „...релативно-формална анализа на еден аспект на животот во училиницата.“...Студиите на случај се облик на известување за статусот на одредени проекти или циклуси на истражување; тие ги осовременуваат работите. Стенхаус (Stenhouse, 1978), според Мек Кернан, прави разлика меѓу студијата на случај (case study), податоци од случајот (case data) и снимки од случајот (case records). Студиите на случај се извештаи за целиот циклус на акција; тие се стремат кон комплетност...Податоците од

случајот вклучуваат сè што е собран доказ- сите транскрипти, белешки од дневници, теренски белешки, видео или аудио снимки, писма, документи итн.. Податоците од случајот се состојат од потполна база на податоци врз основа на која се гради студијата на случај. Податоците на случајот се целосен збир на информации организирани во текот на истражувањето. ... Снимките од случајот е теориски збиена снимка која се состои од скратена верзија од целосната акција и податоците. Снимката за случајот се состои од подредена селекција на податоци од податоците на случајот која е организирана по однос на нејзината релевантност кон прашањата адресирани во студијата на случајот. (Елиот, 1981) “(McKernan, 1996, стр. 74-75)

Во делот на методологијата на студијата на случај Мек Кернан вели дека: „Истражувачот вклучува број на методи на истражување за да обезбеди податоци- набљудување, прашалници, интервјуа и документи. Така ,триангулацијата‘ (Дензин, 1970) се користи за да се види случајот од различни важни гледишта и да се споредат методите со перспективите. Треба да се забележи дека студијата на случај вклучува многу истражувачки методи и дека таа не е единствен метод кој може да се спакува и да се користи како рецепт. Истражувачот користи ,концептуална рамка‘ за да им даде смисла на богатите детали и докази... Така истражувачот вклучува различни концепти за да даде смисла на сопствениот свет.“ (исто, стр. 75-76)

Според Мек Кернан, „...студијата на случај е повеќе од опис на карактерите и условите- таа бара да го затвори ,миљето‘ кое што влијае врз иновацијата, системот и тн.. Студијата на случај може да се користи за генерирање на нови концепти, концептуални рамки, модели, дури и теории....Студијата на случај е еклектична користејќи разновидност на истражувачки стилови и методи; таа е идиосинкратска и специфична; таа е ориентирана кон процесот, а не кон резултатите; таа е богата во опис, интерпретација, објаснување и нарација, работејќи повеќе на разбирање отколку на ригорозни научни мерки, предвидувања и контрола на условите, респондентите, акциите и тн.. Таа е квалитативна повеќе

отколку квантитативна, сепак добар проучувач на случајот знае како да ја квантифицира масата на квалитативни податоци...“ (исто, стр. 77)

За истиот автор „Студијата на случај не е иста со работа на случај или метод на случај. Студијата на случај се однесува на интензивно истражување во системот или единицата. Методот на случај е термин за опишување на планот на организирање и претставување на материјалите, терапевтските интервенции, акциите и тн. во дадено поле како што е правото или медицината... Работата на случај е процес на давање помош, совет или услуга на индивидуата, единицата или системот.“ (исто)

Зборувајќи за студијата на случај, Мек Кернан (исто, стр. 78-80) ги наведува и објаснува фазите од реализација на студијата на случај, обраќајќи се уште еднаш на потенцијалниот истражувач:

1. „Дефинирај ја единицата или случајот. Кој или каква популација треба да се проучува? .
2. Дефинирај ја природата на однесувањето. Што е фокусот на студијата? Кој проблем, ритуал или друг аспект ќе се смета за тема на студијата?
3. карактеризација: портрети, погледи. Опиши ги (со измислени имиња) главните актери во условите;
4. прочитај претходно некои примери на студија на случај;
5. договори го влезот во условите на истражување;
6. развиј план за истражување. Овој чекор вклучува одлука за тоа кој ќе биде проучуван, кога и зашто?
7. определување на хипотезите. Определувањето на главните идеи, претчувства, хипотези или прашања за кои се бараат одговори.
8. прегледај ја литературата поврзана со случајот. Состави работен нацрт на релевантната литература поврзана со проектот;
9. детализирај ги методите на истражување;
10. собери податоци и бележи ги систематски. Бележи ги податоците редовно и развиј систем на пополнување. Податоците мора да се собираат често и веднаш после набљудувањето за да се обезбеди дека нема да се појави измена;

11. започни формална анализа на податоците. Собери ги податоците и читај ги неколку пати. Разгледај ги резултатите со колегите. Побарај прашања од другите поврзани со студијата. Обиди се фактичките набљудувања да ги држиш одделно од методолошките белешки и интерпретациите;
12. напиши привремен извештај за случајот. Подготви формативен извештај за случајот и препрати го до клучните учесници за коментари. Собери ги нивните одговори и обиди се да ги вградиш во еден „финален“ извештај за студијата за случај.“

Снимки на случајот/податоци од случајот (Case records/Case data)

Снимката за случајот содржи средена или кондензирана верзија на сите податоци од случајот и акцијата... Снимката на случајот бара внимателно подредување и редослед. Внимание треба да се даде на заштитата на правата на индивидуите на приватност и анонимност; затоа политиката „потреба да се знае“ може да биде вклучена во операцијата, водејќи сметка кој може да ги види овие снимки. Податоците треба да се прочистени и за нивно објавување треба да се преговара со учесниците. Снимките од случајот можат да послужат за да се информираат учесниците во настанот дека конечниот извештај може понекогаш да дојде до нив, пишува Мек Кернан.

Дневник/Журнал (Diary/Journal)

Мек Кернан (1996, стр. 84) смета дека „Курикулумот може да се разбере на поличен и хуман начин преку водење личен дневник или журнал“ и ги истакнува размислувањето на Хук (Hook, 1985:128) по ова прашање: „Дневниците содржат набљудување, чувства, ставови, перцепции, рефлексии, хипотези, долги анализи и продлабочени коментари. Влезовите се високо лични конверзации со себе, снимајќи ги настаните значајни за писателот, тие не се сметаат како литературни дела, зашто белешките се читаат само од авторот и од никој друг.“ „Журналот е генерална алатка која може да има повеќе од самоистражувачка цел: дневникот може да се користи за да се промовираат образовните цели,

како што се овозможување на учениците да комуницираат писмено или усно...“ Според Мек Кернан, „за целите на акционото истражување дневникот е личен документ, наративна техника и снимка на настаните, мислите и чувствата кои што можат да имаат значење за оној кој ги собира. Како снимка, тој е преглед на податоци кои можат да го предупредат наставникот на развивање на мислата, промени во вредностите, прогресија и регресија на оние кои учат.“ „...Дневникот може да се води од страна на наставникот за да ја документира свјата училишница како историја на случај.“ (исто, стр. 85)

Авторот Мек Кернан ги наведува и следните видови дневници:

1. „Интимен журнал. (Intimate journal) Ова е најличен од сите документи. Тој е збир на лични белешки, редослед на настани богат со лични сентименти, дури и исповеди.
2. Мемоари. (Memoir) Мемоарот е безличен како документ и често се пишува на поголеми временски растојанија од интимниот журнал. Тој се стреми да биде пообјективен и не се концентрира на лични чувства.
3. Регистер. (Log) Регистерот е повеќе снимка на белешки. Тој е тековна снимка на промените и настаните, како што е листа на контакти или телефонски разговори направени во текот на денот, на состаноци или потписи на луѓето кои влегле во зградата; или тој може да биде вид на пишан регистер кој се води од капетанот на бродот.“ (исто, стр. 84-85)

При водењето дневници треба да се води сметка на следното:

- ☞ „Води го дневникот редовно.
- ☞ Влезовите треба да бидат датирани и поврзани со други влезови каде што тоа е релевантно. ...Обиди се да ги поврзиш сличните теми, концепти и навраќања преку систем на поврзување едни со други. (cross references).
- ☞ Дневниците треба да ги снимаат фактите и интерпретативните белешки.“ (исто, стр. 86)

Елиот Џ. (2001, стр. 77) пак, ги цитира зборовите на Кемис и др. 1981, според кои, дневниците „...треба да содржат лични проценки за

набљудувањата, чувствата, реакциите, интерпретациите, рефлексите, претчувствата, хипотезите и објаснувањата.“ „Проценките, според Елиот, не треба само просто да известуваат ‚обични факти‘ на ситуацијата, туку да пренесат чувства за тоа како е да се учествува во тоа. Анегдотите; прецизните проценки за конверзацијата и вербалните размени; интроспекциските проценки за чувствата на поединецот, односите, мотивите, разбирањата во реакција на предметите, настаните, условите; сето тоа ќе помогне на поединецот да разбере што се случувало тогаш.“

Според Елиот, „...важно е да се запамти дека водењето на дневник е неопходна лична и приватна работа и тоа дека обелоденувањето на неговата содржина ќе биде под контрола на неговиот автор... Еден начин на гарантирање на ученичката контрола е за наставникот и учениците да водат периодични ‚евалуациони сесии‘ откако секоја од страните се навраќа на дневниците... Содржината на дневниците треба да биде соодветно датирана. Во контекст на акционото истражување во училищата, деталите како: форма, време, предмет треба да се наведени на почетокот.“ (исто, стр. 77)

Дневници на учениците (Pupil Diaries)

„Насочувањето на учениците да водат дневник ќе послужи за голем број на образовни цели: тоа ќе помогне да се зголеми пишувањето, мислењето и комуникативните вештини... Важно е да им се дадат инструкции на учениците дека треба да се чувствуваат слободни да пишуваат што сакаат во врска со нивната работа во училиштето... Алтернативно, влезовите во дневникот можат да бидат организирани околу теми или да бидат избор на учениците. Темата или влезот можат да произлезат од дискусија, конфронтирачки коментар поставен на ѕидот или едноставно коментар за самите нив- „Што искусив денес?“ или „Што научив денес на училиште?“ Во дневниците, според Мек Кернан, учениците „...ставаат мал дел од себе врз хартија и не се бара тоа да биде тема на расправа, како што често се случува со писмените работи на учениците,... учениците ќе научат да развиваат идеи и да ги пренесуваат нив преку пишување. Учениците можат да ги разменуваат дневниците

меѓу себе или со наставникот, но ова треба да биде предмет на преговори со авторот (ученикот).“ (McKernan, 1996, стр. 87)

Дијалог журнари (Dialogue journals)

„Тоа се интерактивни лични журнари- пишувањето во тетратки во кои учениците им пишуваат на своите наставници колку што сакаат и на било која тема по нивен избор... Тоа значи наставниците кои учествуваат во проектот можат да комуницираат преку пишувањето журнари еден со друг, посебно ако повеќестран проект е во прашање. Еден начин на изведување на ова е преку техниката на електронска пошта, преку која компјутерски пораки можат да се пренесуваат од еден истражувач до друг на мрежата; или преку факс пораки и /или видео конференции.“ (исто, стр. 89)

Некои од целите на дијалог журналите според Мек Кернан се:

- ↳ „тоа им дава можност на учениците да комуницираат преку пишување и читање;
- ↳ тоа создава образовен ‚јас-ти‘ хуманистички однос помеѓу оние што учат и наставникот;
- ↳ тоа му дава на наставникот начин за проверка на потенцијалот за развој на секој ученик...;
- ↳ тоа дава богата основа за планирање на часот (lesson planning) и развој на курикулумот;
- ↳ тоа им дозволува на учениците да имаат личен пристап до таторот;
- ↳ тоа му обезбедува на наставникот техника за истражување на своето поучување и курикулумот;
- ↳ тоа им дозволува на учениците да ги критикуваат и евалуираат искуствата од курикулумот; при што ова служи како база на податоци за евалуирање.“ (исто)

Според Мек Кернан (1996, стр. 92), пишувањето на дијалог журнал ги има следниве карактеристики:

- ↳ „Журналите се иницирани од учениците. Учениците ја избираат темата и ја започнуваат дискусијата;
- ↳ пишувањето е интерактивно. Журналот овозможува конверзацијата или дијалогот да се поддржат;

- ☞ пишувањето на журнал е функционално. Преку поддржување на писмените вештини и вештините на пишување, јазичната и комуникативна работа можат да продолжат според планот;
- ☞ пишувањето журнал може да е евалуативно. Учениците ќе дадат нормативни изјави кои се однесуваат на животот во училиницата. Наставниците треба да бидат доверливи и со поддршка, а не да даваат одговори; предлагањето на алтернативи може да биде подобро, отколку да се биде просудувач.“

Теренски белешки (Field Notes)

Според Вилемс и Рауш (Willems&Raush, 1969:3) „Акционото истражување е по дефиниција природно истражување по тоа што тоа се однесува на „истражување на феномените во него и во однос на нивните природно создадени контексти.“ (исто, стр. 93) „Теренските белешки произлегуваат од територијата на контекстуално-квалитативна студија на курикулумот која сака да ги воочи образовните акции во нивниот социо-културни услови и миље. ...Методот на теренска студија е насочен кон меѓусебна зависност на податоците, улогите и тн, и истражувачот сака да види како холистичките конфигурации се поврзуваат со поединечните факти. Теренските белешки често даваат одговори на важни фундаментални прашања и групната динамика за вклучените актери... Главна сила на пристапот на теренски белешки е тоа што тие не се ригидно структурирани и ова го остава истражувачот отворен за неочекуваното; истражувачот го гледа тоа како што е, а не како што е програмирано.“ (исто, стр. 93-94)

Мек Кернан сугерира на следниве видови на теренски белешки:

„1. Набљудувачки теренски белешки (Observational field notes). Овие се теренски белешки кои имаат увид врз настаните преку директно слушање и гледање во условите. Тие се форма на неинтерактивна интерпретација која ја опишува акцијата. Секоја набљудувачка белешка претставува случување или настан- тоа апроксимативно одредува кој, што, кога и како од набљудуваната акција. Тој ги опишува условите кој зборува со кого и тн.. Набљудувачките белешки можат да стојат како одделни единици.

2. Концептуални теренски белешки (Conceptual field notes). Овие се сметаат како самосвесни обиди да се извлече значењето од набљудувањата. Витално е да се погледне во фактите и потоа да се конструира лична изјава за нивната важност и значење... Клучно за овие белешки е заклучување, интерпретација, хипотетизирање, нагаѓање и развивање концепти, модели и објаснување на теоријата.

3. Процедурални теренски белешки (Procedural field notes). Тие се процедурални затоа што опишуваат процедури, методи и операции. На пример: потсетници за помош се белешки за да се дадат некому инструкции; тие го забележуваат редоследот, времето и други процедурални прашања. Тие се форма на набљудување на процесот на истражување или на истражувачката работа.

4. Интервју белешки (Interview notes). Важно е овие белешки да бидат одделени од теренските белешки и аналитичките белешки. Тие се тековни белешки на разговорите меѓу клучните актери и учесници, обично базирани на кариерната историја на овие луѓе.“ (исто, стр. 94-95)

Хроники за текот на однесувањето: Снимки на примерокот или студија во сенка (Stream-of behaviour chronicles: The specimen record or shadow study)

Според Мек Кернан, во овој случај „Истражувачкиот акт се состои од внимателно снимање на континуирани текови на човечкото однесување, делејќи ги нив во епизоди, анализирајќи и интерпретирајќи ги... Однесувањето се набљудува научно од обучени набљудувачи и единиците или епизодите се снимаат во наративна форма минута по минута. Може да се идентификува однесување кое природно се јавува. Тие се всушност природни теренски студии кои користат наративна форма. ...Хрониките можат да бидат аудио или видео снимани или едноставно забележани како пишани наративни белешки.“ (исто, стр. 97-98)

Мек Кернан (1996, стр. 97-99) го подвлекува исказот на Баркер (Barker и др. 1961: VI) за овој метод: „Снимката на примерокот е редоследна белешка за долг сегмент на однесувањето на личноста и ситуацијата видена и опишана од обучен набљудувач. Таа известува во конкретни детали за текот на однесувањето и психолошкиот хабитат. Снимките на

примерокот не го интерпретираат однесувањето во рамките на психолошките теории: тие ги опишуваа концептите и јазикот на лаикот; тие обезбедуваат анализирани теоретски неутрални податоци кои можат да се користат за различни цели.“ Во продолжение Мек Кернан вели дека: „Овие студии помагаат да се фокусираме на времето, физичката активност, односите во просторот и мапирање на физичката околина. Сепак овие податоци може да е потребно да се триангулираат со други податоци... Оваа доверливо снимање може само да ни помогне поживо да ја видиме и почувствуваме реалноста во училищата... Хрониките на текот на однесувањето се соочуваат со проблемот на ‚примерок на време‘- тоа е необично или атипично однесување може да биде присутно и во кратките хроники како на пример, период од еден час, да недостасува природното однесување.“

Во студијата во сенка „...учесникот е ‚скриен‘ за одреден временски период и континуиран тековен коментар се врши на неговите или нејзините акции или реакции. Набљудувачот кој го врши прикривањето (shadowing) може да биде надворешен консултант или колега. Набљудувањето може дури и да се подели меѓу членовите на акционо истражувачкиот тим. Секој член би се менувал во прикривање на предметот од различни аспекти. Подоцна тимот може да се сретне за да ги усогласат своите набљудувања.“ (Elliot, 2001, стр. 81)

Фотографија (Photography)

Своје видување за фотографијата даваат Елиот и Мек Кернан. Првиот смета дека: „Фотографиите можат да ги доловат визуелните аспекти на ситуацијата... Фотографската евиденција може да даде основа за дискусија со другите членови на истражувачкиот тим или со другите учесници во ситуацијата која се истражува.“ (исто, стр. 78)

Мек Кернан смета дека фотографиите „...обезбедуваат корисен, фокусиран материјал за набљудување, но можат да бидат несоодветни за користење од професионалци кои треба да се осврнуваат на приватноста на клиентот. ...Ова е посебно корисна вежба за група на колеги кои користат метод на акционо истражување, зашто фотографиите даваат

моќен стимул за дискусија. Како што одиш понатаму низ циклусот на акционо истражување до фазата на преземање акција и мониторинг, насоката е кон потребата да се испитаат во детали ефектите од направените иновации. Деталите се важни во оваа фаза зашто силата на многу акциони истражувања зависи од блиско набљудување кое што те води кон проникнување во суштината, што го прави вредно ваквото истражување.“ (Edwards&Talbot, 1999, стр. 73) „Фотографиите се сметаат за документи, артефакти или евиденција на човечкото однесување во природни услови; накратко, тие функционираат како прозорец во светот на училиштето.“ (McKernan, 1996, стр. 100) Категориите на фотографија кои можат да се користат во истражувањето, а се дадени од Богдан и Биклен (1982) се:

„1. Пронајдени фотографии... кои можат да обезбедат чувства за условите и нивниот карактер. Пронајдените фотографии се снимани од другите и затоа истражувачот не е сигурен за причините или целите на сликите.

2. Фотографии произведени од истражувачот... Често набљудувачите во истражувачките услови ги користат фотографиите за да надополнат други техники за собирање на податоци, како што се артефакти, документи и тн... На најниско ниво, фотографиите можат да обезбедат база за исцрпна дискусија меѓу членовите на проектот на акционото истражување или со учениците учесници.“ Авторот дава совет за истражувачот: „...секогаш обиди се да ги поврзеш фотографиите со другите податоци од случајот, како што се белешките и т.н.“ (исто, стр. 101-102)

Снимање на видео лента (Videotape Recording- VTR)

„ВТР дозволува наставникот или наставникот придружен со камерман/ набљудувач да снима и дава фидбек за усните и визуелните слики... Секој курикуларен момент може да биде филмуван; уште повеќе секој може да има валидна и релијабилна снимка на човечките интеракции кои што можат да се користат за интерпретација и реинтерпретација.“ (исто, стр. 103) И овде Мек Кернан ги наведува постапките за реализација на оваа

техника: „Прво реши кој аспект на животот во училиницата треба да се набљудува. Сними ја лекцијата и потоа прашај: Што се случува овде? Кои прашања или проблеми се испитуваат? Како јас можам како наставник ова да го подобрам? Можам ли да го поделам ова искуство со колегите?“ (исто)

Снимање на аудио/слајд лента

„Малите портабл и ефтини касетофони можат да ја снимат вербалната интеракција и точно да го снимат говорот. Транскриптите, иако одземаат време за да се подготват, се идеален начин за истражување на наративните аспекти од сегментите на лекцијата или проблемот кој се истражува. Преслушувањето на лентата може да открие квалитети кои што можат да осветлат нечие знаење и да ги разберат соодветните поучувачки перформанси и професионална пракса. Кога се поврзуваат со некои методи на создавање визуелни проникнување во акцијата во форма на слајд презентација, медиумот ја зголемува вредноста уште повеќе.“ (исто, стр. 105)

Чек листи (Checklists)

„Тие се структурирани помагала за да го насочат набљудувањето... Таа е една од неколкуте инструменти (вклучувајќи протоколи за анализа на интеракцијата и скали на рангови) за користење во структурираното набљудување...Чек листата е алатка која помага на набљудувањето преку фокусирање на вниманието на акциониот истражувач на претходно дефинираните поенти или критериуми-атрибути... Чек листата му овозможува на истражувачот да сними податоци без давање на вредносна проценка за време на набљудувањето, така правејќи го ова идеален пристап за некои проекти за истражување на училиницата.“ (исто, стр. 107-108)

Мек Кернан (стр. 108) наведува и кои видови податоци можат да се соберат со чек листата:

„1. Статистички податоци. Тоа се постојани податоци кои можат да се забележат само со набљудување како што се: расата, полот, временските услови и времето...

2. Акциони податоци. Тоа се податоци кои се забележани при набљудување на самото човечко однесување...Чек листата со варијаблите од акционите податоци можат да се користат за да се испитаат практичните проблеми на учениците кои чекаат во ред кај наставникот, учениците кои зборуваат или учениците кои користат точни процедури во изведување на лабораториски експеримент.“ Покрај овие, други карактеристики на чек листите се: „...погодни при евалуација на способностите (performance skills) кои можат да бидат разделени на помали единици или операции и каде соодветните однесувања се познати или предвидливи и што можат да се користат за набљудување на дете поединец, мала група или цел клас.“

Елиот (Elliot, 2001, стр. 81-82) на исто место ги става чек листите, прашалниците и пописот (Inventory). За него: „Чек листите се збир на прашања кои секој ги одговара за себе... Тие треба секогаш да се користат во согласност со поотворени и помалку структурирани техники на набљудување, на пример снимки, слободно набљудување, тековни коментари, неструктурирани интервјуа. Ова препорака исто така се оснесува на прашалниците и пописите... Прашалникот е листа на прашања кои поединецот им ги поставува на други луѓе. Тоа е еден начин на проверување дали другите учесници во ситуацијата би ги дале истите одговори на прашањата кои поединецот си ги поставуваше самиот себеси во чек листата. Елиот смета дека пописот е листа на изјави за ситуацијата со која другите може да се согласуваат или не. Одговорите може да се состојат од штиклирање на некои од следните категории: многу се согласувам- се согласувам- несигурен-не се согласувам- многу не се согласувам. Пописот е доста добар начин на откривање на степенот до кој другите се согласуваат или не се согласуваат со набљудувањата и интерпретациите на поединецот. Прашалниците и пописите му дозволуваат на поединецот да ги квантифицира набљудувањата,

интерпретациите и ставовите на луѓето. Тие можат да се користат како техники за следење до поквалитетни техники.“

Лични акциони регистри (Personal action logs)

Овие регистри се всушност форма на самоследење на истражувачот, во врска со неговото делување во текот на истражувањето. Како што вели Мек Кернан: (1996, стр. 110-111) „Тие се листи кои ги документираат активностите на истражувачот во текот на одреден временски период,... и во кои се забележуваат основите на човечкото однесување. Регистрите се корисни кога се водат за подолг временски период и во врска со поекстензивни белешки како што се теренски белешки, дневници и аудио транскрипти од кои може да се земе аспектот на триангулација за да се добие валидност на резултатите.“

Протоколи за анализа на интеракцијата (Interaction Analysis Protocols)

И за овој инструмент Мек Кернан дава свое видување. Имено, според него: „Анализата на интеракцијата се случува преку широка разновидност на структурирани чек листи на инструменти за набљудување, кои се директни наследници на работата на Балс (Bales, 1950) во набљудувањето на малите групи...“ Мек Кернан (исто, стр. 114-115) го наведува и Нед Фландерс (1970:17) кој ја опишува интеракциската анализа како корисна „...за одлучување како наставниците и студентите од колеџ можат да истражуваат различни начини на интеракција и да откријат за себе кои начини можат тие да ги употребат за да ги подобрат инструкциите.“ Мек Кернан (исто, стр. 115) смета дека, „Фланерс гледа на интеракциската анализа како алатка која може да се искористи од страна на не-партиципирачки набљудувач за подобрување на курукулумот.“ Според Мек Кернан, (исто, стр. 117) „Интеракциската анализа може да му помогне на истражувачот во истражување на вербалното и невербалното однесување и може да делува како катализатор за акција. Комбиниран со квалитативна анализа со користење на етнографски пристапи кон проучување на некој наставник, може да се направи холистички форма.“

Скала на рангови (Rating scales)

Според Мек Кернан, „Скалите на рангови се користат за правење на евалуација на однесувањето на луѓето и активностите преку барање од оној кој рангира да ги постави во еден континуитет некои карактеристики од високи до ниски, добри до лоши и тн.. Тие воглавно се користат во структурираното набљудување... Скалите на рангови можат да се користат од страна на децата, како активност и искуство од учењето во нивното сопствено право,... и посебно од страна на наставниците, како метод на создавање евалуациски податоци и повратна информација врз курикулумот.“ (исто, стр. 118)

За Едвардс и Талбот, (1999, стр. 67) „Рефлективниот дневник“ (Reflective diaries) претставува една од основните постапки за прибирање на податоци. За него тие пишуваат дека: „Примерот на структурата на финалниот извештај од истражувањето беше разделувањето на процесот во ‚фази‘ и поттикнување на раскажувачкиот (narrative) и аналитичкиот стил. Рефлективниот дневник е дел од тој процес и нуди повеќе отколку истражувачкиот дневник..., бидејќи тој содржи информации кои може да се класифицираат како откритија.“ (пронајдоци-findings) „Извадоци од рефлективниот дневник може да се вклучат како прилози (appendices).“ Некои истражувачи избираат да го додадат целиот дневник како прилог... Да се води рефлективен дневник може да биде скапо, но исплатливо искуство зашто тоа бара и развива висок степен на себеистакнување.“

Според нив, „Рефлективниот дневник може да се разгледува и како конверзација со самиот себеси која најчесто ќе содржи неколку од следниве елементи: индикација во неколку детали за тоа што планираш да работиш тој ден или сесија и зошто?; твое видување за тоа што се случува (што направи клиентот, како се чувствуваше, што друго се случи); твоја рефлексивност на целите кои си ги поставил или прашањата кои ги разгледуваш во светлото на забележаното од случувањата и што следно планираш да направиш и зошто.“ (исто, стр. 68) Од претходно наведеното Едвардс и Талбот заклучуваат дека: „рефлективниот дневник затоа е и извор на податоци и структура која поддржува рефлексивност врз

практиката.“ Притоа тие се обраќаат и до истражувачот и велат: „Најверојатно ќе откриеш дека фокусот на дневникот се стеснува со твоето напредување во неговата употреба. Во раните фази на твоето истражување, може да биде пошироко и подифузирано како што се разјаснува фокусот на твоето истражување. Како што напредуваш во акционите фази, ...твоите интереси ќе бидат попрецизни.“ Соодветно на претходно кажаното, „...настаните ќе бидат попрецизно фокусирани и веројатно ќе содржат повеќе детали. Користењето на дневникот како разговор со самиот себеси ќе ти помогне да го снимеш процесот на фокусирање и ќе те поддржи додека работиш низ него. ...Важно е да се наврќаш на твојот рефлексивен дневник додека го пишуваш твојот проект. За таа цел важно е да ги снимеш врските помеѓу прегледот (review) и репланирањето (replan) и да вклучиш сосема специфични детали. Дискусиите за деталите не води кон испитување на методите на опсервација кои се користат од акционите истражувачи.“ (исто, стр. 69)

Набљудувањето во акционото истражување (Observation in action research)

Едвардс и Талбот во ист стил продолжуваат и велат дека, „...деталните набљудувања. може да се искористат за дополнување на материјалот кој се чува во рефлексивниот дневник.“ Според нив, „Може да биде корисно да се видат методите на набљудување поставени во континуум кој почнува со лабави, релативно нефокусирани опсервации и се движи кон цврсто фокусирано истражување на одредени настани. Селекцијата на методот на континуум може да зависи од тоа каде си ти во циклусот на рефлексивно или акционо истражување. На почетокот од циклусот може да биде соодветно да се направи генерална опсервација која што забележува само тоа што те интересира. Оправданоста на ова е тоа што акционото истражување мора да започне со тоа што е важно за тебе во твојата пракса. Подоцна, како што се прецизирани целите на евалвацијата (evaluatory targets), ќе биде неопходно да се користат методи кои дозволуваат близок поглед на влијанието на твојата преземена акција.“ (исто, стр. 69-70)

Гледање и забележување

Помалку структурираниот метод на набљудување во акционото истражување, според Едвардс и Талбот, е гледањето и забележувањето. Тие сметаат дека: „За секој истражувач практична важна почетна точка е свеста дека нема комплетното разбирање за она што се случува. Прв чекор може да биде да се помине 30 секунди или минута надвор од секојдневните интеракции и да се погледне што се случува. Треба да запишеш што гледаш, вклучувајќи и некои коментари кои ти доаѓаат на ум. Подоцна твоите белешки можат да бидат вклучени во твојот рефлексивен дневник.“ (исто, стр. 71)

Метод на преглед (Review method)

„Друга често користена форма на релативно лабаво набљудување е методот на преглед (Review method)... По неколку дена изведување прегледот би го покажал курикуларното искуство на децата и областите каде наставниковата акција може да биде неопходна. Во овој пример корисна би била одредена проформа за следење (review proforma) за секоја посебна сесија.“ (исто)

Фокусирање на гледањето (Focusing the looking)

Фокусирање на гледањето всушност претставува надополнување и надминување на некои од недостатоците на методот на следење. Суштината е да се продолжи со методот на следење се до стеснување на фокусот на одредено прашање. Ако иницијалното набљудување поставило некој прашање, можеби е потребно истото да се испита таа област во детал, пред да се реши каква акција да се превземе. Веќе кажавме дека грижите или чувствата на практичарот, колку и да се тешки за артикулирање, се оправдани почетни точки за акционо истражување. (исто)

Аудио снимање (Audio taping)

И касетофонот наоѓа свое место во акционите истражувања. Тоа може да се користи „...во фазата на следење (review stage) заради слушање на самиот себеси, со група на деца или клиент, за да се согледаат области за подобрување. Подоцна во циклусот можеби ќе сакаш да се фокусираш на одредени елементи во твоите интеракции или да го користиш касетофонот за да обезбедиш информации за ситуациите кои би се промениле доколку ти би бил физички присутен. На пример: користењето на стручен јазик од страна на учениците при работа во парови. Аудио снимањето може исто така да се користи како додаток при некои набљудувачки техники... Извадоци од снимките можат да бидат запишани како готови за анализа и да се користат како илустративен материјал.“ (исто, стр. 74)

7.1.2 Ненабљудувачки, анкетирачки и самоизвестувачки постапки⁵ (Non-Observational, Survey and Self-Report Techniques)

Во овој дел се нам добро познатите скали на судови, прашалниците и интервјуто. Со по неколку реченици, Мек Кернан (стр. 123) истите ги опишува на следниот начин:

Скали на судови (Attitudes scale)

„Акционото истражување како рефлексивна човечка активност бара да ги открие човечките верувања и ставови на патот до разбирањето... Целта е да ги принуди истражуваните да ги проучуваат своите ставови и чувства по одреден број прашања.“

Прашалници

„Тоа е форма на интервју со замена, каде е избегнат контактот лице во лице како кај методот на интервју... Техниката на прашалник е поддржана од многу акциони истражувачи... Како инструмент за собирање податоци, прашалникот е лесно да се спроведе, обезбедува директни одговори на информациите од факти и ставови и без голем напор прави преглед на одговорите.“ (McKernan, 1996, стр. 125)

⁵ Поради тоа што некои од постапките се користат во нашата секојдневна практика и се добро познати за научните работници, во текстот повеќе внимание ќе посветам на оние помалку застапените, со намера за нивно актуелизирање.

Интервју

„Интервјуирањето е вештина на општествено анкетирање кое може да се научи. Некои од најдобрите примери на истражување го користат методот на интервју за генерирање и собирање информации. Интервјето има ист пристап како прашалникот, но се изведува во ситуации лице во лице или личен контакт, како што е телефонското интервју... Интервјето е ситуација на личен контакт во која една личност прашува друга прашања кои се значајни за некој проблем на истражување.“ (исто, стр. 128-129)

Авторот Мек Кернан ги наведуваат трите добро познати вида на интервју: структурирано, полуструктурирано и неструктурирано интервју.

Како што вели Елиот Ц. (2001, стр. 80), „Интервјуирањето е добар начин на откривање како изгледа ситуацијата од други гледишта... Важно е да се интервјуираат оние кои се во интеракција со ситуацијата. Во контекст акционото истражување во училищата, примерокот на ученици треба да се интервјуира често... Алтернатива на коритењето на надворешен консултант е да се обучат учениците да се интервјуираат меѓу себе и ученикот интервјуер да добие дозвола од своите соученици да ги предаде своите белешки на наставникот.“ Елиот интервјуата ги дели на: структурирани, полуструктурирани и неструктурирани. „Во структурираното интервју прашањата се составени од интервјуерот. Во неструктурираното интервју иницијативата за покренување на релевантни теми и прашања е оставена на интервјуираните... Во текот на почетните стадиуми на акционото истражување, кога поединецот посакува да остане што поотворен за прашањето кои информации се релевантни, веројатно најдобар е форматот на неструктурирано интервју. Подоцна кога тој е посигурен за тоа кои информации се релевантни, може да се сврти кон поструктуриран пристап... Полуструктуриран пристап каде интервјуерот прашува одредени негови прашања, но дозволува слобода на интервјуираните за дигресија и покренување на свои теми како што се развива интервјето, што е веројатно подобро отколку строго структуриран пристап.“ (исто, 2001, стр. 81-82)

Од видовите на прашања кои се користат во интервјето Мек Кернан (1996, стр. 130-131) ги наведува: зошто прашања; нормативни прашања;

афективни прашања; насочувачки прашања; сеќавање на настани; компаративни прашања; искусвени или прашања за однесувањето и демографски прашања.

Техника на интервју со клучен информатор (Key informant interview technique)

За Мек Кернан „Таа е варијанта на генерално интервјуирање со посебен договор дека интервјутото е со индивидуа која поседува единствено или специјализирано знаење, вештина или експертиза во организацијата и сака да ги подели нив со истражувачот. Клучните информатори се избираат бидејќи тие имаат време и посебно знаење да дадат целенасочени и продлабочени проценки и коментари кои отстапуваат од оние на истражувачот добиени со произволен дизајн. Треба да се забележи дека клучните информатори се често атипични и треба внимателно да се изберат за да се обезбеди репрезентативност. Клучните информатори се информирани за прашањата и задачите поради нивното искуство и културна позадина... Стратегијата е едноставна, но има предност на вклучување на управен одбор кој ќе резултира со вклучување на уште поголеми авторитети за доброто на проектот.“ (исто, 131)

За успешно спроведување на оваа постапка потребни се следниве чекори: „1. избори мал управен одбор (три до шест члена) кој ќе одбере целна група на клучни информатори; 2. направи листа на потенцијални информатори; дизајнирај ги инструментите на истражување; 4. анализа на податоци; 5. дадете повратна информација на клучните информатори и 6. напиши конечен извештај.“ (исто, 132-133)

Проективни техники (Projective)

И проективните техники се дел од оние може да се применуваат во акционите истражувања. „Тие им дозволуваат на истражувачите да разберат како истражуваните ги гледаат, примаат и интерпретираат предметите и настаните. Во курикуларното акционо истражување проективната техника им дава на истражуваните можност да се претстават себеси преку комплетирање на отворени прашања и откривање и

истражување ставови, вредности и емоции... Во акционото истражување проективните техники даваат самоизвестувачки податоци. Проективните техники може да имаат неколку форми: отворени приказни, незавршени реченици, играње на улоги, тестови со асоцијации на зборови и т.н... Проективните техники се забава и его вклучување... Проективните техники имаат масивен потенцијал за евалуација..., но тие можат да се применат од наставниците како стимул за креативно размислување, изразување на чувства, асоцијација, конструкција и избор на ред.“ (исто, 134)

Техника на животна/ кариерна историја (Life/career history technics)

Зборувајќи за оваа техника Мек Кернан се повикува на размислата на Дензин (1970: 220): „Методот на животна историја(или историја на кариера) ни дава алатка која ќе ни овозможи да ги проучиме искуствата и дефинициите дадени од индивидуа, група или организација, интерпретирани од информаторот групата или организацијата...“

Според Мек Кернан (исто, 135-136)- „оваа техника може да биде триангулирана со интервјуата со клучни информатори и студија на случај за да обезбеди потполна етнографија. Техниката на животна историја ги вклучува сите врсти материјали: дневници, писма, документи, архиви и т.н.- кои се корисни во осветлување на животната историја на лицето кое се проучува... Главна претпоставка за животната историја е тоа дека животот на актерот треба да се проучува од перспектива на вклучената личност.“

Мек Кернан (1996, стр. 137) ги наведува следниве типови на животна историја, и тоа:

1. „Потполна животна историја го покрива напредокот на животот и кариерата на субјектот.
2. Тематска животна историја која има многу заеднички одлики со потполната историја, но го ограничува истражувањето на одредена тема или период на животот на субјектот кој темелно го испитува.
3. Средена животна историја може да биде потполна или тематска. Нејзина клучна одлика е ширина на коментари и објаснувања од некој друг, а не од главниот субјект.“

За Кернан постојат две главни форми на снимки за животната историја:

1. „Типично јавни архивски снимки во кои според Веб (Webb и др., 1966) влегуваат: статистички снимки, политичко правни снимки, владини статистики и масовни медиуми и
2. Типично приватни архивски снимки: автобиографии, дневници, писма и анкетни инструменти: интервју распореди, прашалници, чек листи и буквални прикази. (verbatim accounts)“ (исто, стр. 137-138)

Физички траги (Physical traces)

Физичките траги, според Мек Кернан (исто, стр. 139), се занимаваат со трите фокуси во културните услови и тоа: културно знаење, културно однесување и културни артефакти. „Физичките траги се од два типа: показатели на распаѓање и показатели на наголемување. Показателите на распаѓање се оние каде постои некој степен на искористеност на предметите... Од друга страна, показателите на наголемување се однесуваат на остатоците кои што остануваат на крајот од активността. **Анализа на физичките остатоци се смета за најненаметлива или реактивна од сите методи... таа исто така е една од најмалку користените методологии на истражување.**“ (исто)

Листата на постапки за прибирање на податоци во акционите истражувања не може да биде исцрпена со овој текст, бидејќи таа би претставувала низа на инструменти со помала или поголема структурираност кои се плод на истражувања реализирани во различни услови, различна целна ориентираност и од страна на различни структури на истражувачи. Сметаме дека е доволно секој истражувач кој ќе се зафати со реализација на акционо истражување добро да ги проучи и утврди наведените постапки, индикаторите на сознанијата, значењето на неговото истражување и вредносните димензии на акционото истражување, како би можел да избере, искористи и/или состави нови инструменти соодветни на проценетата ситуација. Слободата на избор на

постапки, нивна изработка и начин на употреба е работа на истражувачот поединец или дијалошки договорена работа помеѓу акциони истражувачи.

8. ВРЕДНОСНИ ДИМЕНЗИИ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

За постигнување на висок степен на доверба во акционите истражувања и од страна на оние кои го користат како методологија за истражување, било како истражувачи, корисници на придобивките од него или теориски проучувачи на истото, потребно е да се познаваат вредностите на акционите истражувања. Дилеми околу прашањата за вредноста на акционите истражувања претежно се јавуваат доколку во истото доминира или е застапена квалитативната парадигма. Како проблеми при објавувањето на квалитативните истражувања со кои се соочил Мајкл Прат (Pratt, 2003), се: проблемот на генерализирање на резултатите за кој авторот предлага да се надмине преку истакнување на условите во кои се одвивало истражувањето со услови слични на други истражувања и второ, поврзување на суштината на сопствено со истражување од постојната теорија. Практично според авторот потребно е тоа да се изведе преку: „сендвич теоријата“ (The Theory Sandwich), каде теоријата се става на почетокот и на крајот од сопственото истражување, „отворена сендвич теорија“ (The Open-Faced Theory Sandwich) каде теоријата оди на крајот од трудот, „прераскажување на две приказни“ (A Tale of Two Stories), каде според Ван Манен (1979) сознанијата се поделени на прв дел, во кој се презентираат сознанијата, и втор дел, каде се поврзуваат со теоријата, и „теорија насекаде“ (Theory Thoughtout), според која теоријата е распоредена насекаде во трудот. **Проблемот на недостаток на методи** кој авторот го објаснува со недоволен опис на тоа колку луѓе се испитани, како и зошто се избрани тие испитаници и како го анализирале инструментот. **Проблемот од должина кон придонес** кој се изразува преку немање на вистински однос на должината на трудот со потребата, кој според Прат, се надминува преку: користење на сите прибрани податоци давање мудра дескрипција, употреба на цитати за сумирање на искуството,

квантифицирање на квалитативни податоци и користење на сите теории. (Pratt G. M.)

Проблеми се појавуваат и поради тоа што акционото истражување во еден голем дел е и квалитативно истражување и истражувачот во него користи „...неколку намерни (purposeful) (не случајни (random)) примероци за избор на ‚учесници‘ (не ‚субјекти‘), документи или услови. Намерниот примерок се применува за да се изберат индивидуалци, места или документи кои би биле повеќе податливи.“ (McMillan&Wergin, 1998, стр. 90)

Сепак, многу позначајни прашања со кои на некој начин би се надминале и споменатите проблеми или би се минимизирало нивното влијание врз акционото истражување се прашањата претставени преку неговите квалитети и начините на нивно постигнување, етиката во акционите истражувања и дилемите во примената на акционите истражувања. Со нивно детално разгледување би се надминале и „... проблемите на интерпретација, односот на теоријата и истражувањето и односот на студиите на случај и генерализацијата“ (повеќе во: Вугман, 1993, стр.72-92) со кои се соочил Брајмен А..

8.1 Квалитети на акционите истражувања

По запознавањето со суштинските карактеристики на акционите истражувања, сметаме дека е потребно да се истакнат квалитетите потребни едно акционо истражување да ги исполни критериумите за соодветност на примената на методологијата на акционото истражување и вистинските вредности на резултатите добиени од него. За таа цел ќе ги разгледаме квалитетите на акционите истражувања валидност и релијабилност, некои од нивните карактеристики и начинот на постигнување на овие квалитети при реализацијата на истражувањето, етичките димензии и дилемите во акционите истражувања.

8.1.1. Валидност и релијабилност на акционите истражувања

Генерално постои поделеност по однос на валидноста на акционите истражувања од страна на застапниците на позитивистичкиот пристап. Имено, ставовите за ненаучност и неможност за објективно спознавање на

појавите без примена на емпирискиот пристап, за позитивистите претставува во старт негирање на валидноста на акционите истражувања.

Холиан Р. (Holian, 1999) се согласува со Гулдер, Кари, Њуман (Goulder 1962; Carey 1977; Neuman 1991) дека не треба да постои социјална теорија „без вредности“, но и со Сисман и Еверед (1978) според кои „...параметрите на позитивистичката парадигма не треба да се користат за проценување на легитимноста на друга парадигма, како акционото истражување или кооперативното истражување.“

За Ризн и Рован (Reason&Rowan, 1981, стр. 249) „...валидноста не е само вистина, туку корисна или разјаснувачка за актерите“, додека за Херон (Heron, 1988) валидноста е карактеристика да се биде „добро втемелена“, која се базира на „триангуларна“ комбинација на аспектите на презентираниот свет, поставениот свет и истражуваниот свет.“ (исто)

Сагор Р. (Sagor, 2000) за валидноста вели дека: „... се однесува на суштинските делови на податоците. Со обезбедување на валидност, истражувачот се обезбедува дека податоците се вистинска мерка или одраз на специфичните феномени.“ Сагор нагласува дека вниманието на истражувачите треба да е свртено „...кон вредностите на автентичните работни продукти.“ „...Интервенцијата (intervening) и мешањето (confounding) на варијаблите“, исто така според Сагор се, „...фактори кои придонесуваат кон валидност на проверувањето.“ Сагор нагласува дека секогаш кога се собираат податоци за акционо истражување треба да се постави прашањето: „Постојат ли некои фактори или интервентни варијабли кои може да допринесат за неверување во тие податоци?“

За социјална валидација на истражувањето Робертс П. (Roberts, 1997) ги подвлекува четирите критериуми кои ги дава Хабермас (1987):

1. „работата мора да биде разбирлива за другите;
2. секое барање од страна на истражувањето треба да биде поткрепено со евиденција;
3. вредностите кои се основа на работата треба да бидат транспарентни;
4. работата треба да се карактеризира со автентичност.“

За релијабилноста Сагор (Sagor, 2000) вели дека е различна, но не и поневажна од валидноста. Според него, „Релијабилноста се поврзува со тврдењето на истражувачот во врска со точноста на неговите податоци,“ и секој истражувач кога го планира собирањето на податоците во врска со тоа треба да се запраша: „дали оваа информација е точен репрезент на реалноста и може ли од било кои причини да има сомнеж во неговата точност?“

Според сознанијата на Холиан Р. (Holian, 1999) „...резултатите од квалитативните истражувања не се релијабилни во смисла дека резултатите од квалитативните истражувања тоа и не може да бидат. Од друга страна, доброто квалитативно истражување има високо ниво на сооченост со валидноста и може да даде смисла на луѓето кои биле предмет на истражување, обезбедувајќи достапни идеи и практични препораки.“

8.1.1.1. Начини на обезбедување валидност и релијабилност на акционите истражувања

За Холиан Р. (1999), валидноста на акционите истражувања може да биде контекстуална и каталитичка. „*Контекстуалната*“ валидност е концепт кој се користи во теренското истражување и се повикуваат на тоа колку добро деловите од податоците се согласуваат со остатокот од собраните податоци, додека „*каталитичката*“ валидност се однесува на појавените можности.

Во делот на квалитативната парадигма според Мек Милан и Вергин (McMillan & Wergin, 1998, стр. 91), акциониот истражувач мора да посвети внимание на т.н. внатрешна валидност (internal validity) која се потврдува преку проверка на кредибилитетот (credibility), релијабилноста (reliability) и валидноста (validity).

Според нив, „...кредибилитетот е простор во кој податоците, анализата на податоците и резултатите се уредни и верни..., релијабилноста е простор во кој она што е снимено, е тоа што практично се појавува во реалноста...,“ додека валидноста всушност е „...добра поставеност помеѓу намерата на истражувањето и она што всушност се проучувало.“

Крединитетот на истражувањето, според Мек Милан и Вергин (McMillan&Wergin), може да се постигне преку триангулација (triangulation), проверка на членовите (member checking) и вкрстено испитување (cross-examination). Според нив, „...триангулацијата се однесува на користење на различни извори на податоци, временски периоди, и методи за прибирање на податоци кои ќе резултираат со слични резултати, ...проверката на членовите е давања на забелешките на интересентите, за да се провери дали нивнитевидување биле точно снимани, ...а вкрстеното испитување на доказите е кога истражувачот ги поднесува прелиминарните резултати на трета незаинтересирана страна која ја анализира логичката позадина на секој заклучок...“ (исто)

Во трудот *Партиципирачко акционо истражување* (ПАР): основни методи и техники, (Participatory action research: basic methods and techniques) се вели дека: „...резултатите од партиципирачкото акционо истражување може да се сметаат за валидни и релијабилни кога нивната примена е корисна за средината и/или донесуваат подобрување на животните услови на луѓето кои се докажуваат со текот на времето со минимални трошоци за средината, а за... валидацијата на резултатите е важно прашање на кое во ПАР се работи преку метод познат како триангулација. Во вистинска смисла, да се триангулира значи да се користат најмалку три различни погледи за да се анализира даден настан или ситуација. Погенерално, триангулацијата се базира на идеја дека користењето разновидни извори и методи е најдобра гаранција за валидноста, релијабилноста и компетенцијата на собраните информации.“

Во истиот текст посебно важно место зазема двата главни модели на триангулација: екстерна и интерна триангулација.

"Екстерната триангулација" вклучува споредба помеѓу информациите генерирани од ПАР и податоците од надворешни извори како што се пописи, официјална статистика, авионски снимања или локални независни истражувања и технички студии. Екстерната триангулација често се базира на преглед на секундарни податоци...

„Интерната триангулација“ се однесува на збир на техники за зајакнување на валидноста во самото акционо истражување. Овие техники вклучуваат:

- ↳ споредба на различни перспективи- различни групи на интерес можат да имаат погледи и перцепции на реалноста кои се разликуваат едни од други...;
- ↳ користење на различни методи и техники за истражување на иста тема...изразена преку комбинација на набљудувачки пристапи, интервјуа со групи и вежби на мапирање на учесниците со членови од заедницата..;
- ↳ вклучување на нелокални професионалци со различен дисциплинарен бекграунд каде различните дисциплини покренуваат различни прашања за исти проблеми со тоа стимулирајќи подлабока анализа од учесниците. (исто)

Овде сметаме дека би можело да се вметне и размислувањето на Елиот Ц. (2001, стр. 82-83) кој смета дека: „Триангулацијата не е толку техника за набљудување, колку погенерален метод за ставање на одредени врсти на докази во некоја меѓусебна врска, така да тие би можеле да бидат споредувани и спротивставувани. Основен принцип на идејата за триангулација е тој на собирање набљудувања/ пресметки за ситуацијата (или некои аспекти од неа) од многуте агли и перспективи и потоа нејзино споредување и контрастирање... Во споредувањето на различните белешки точките каде тие се *разликуваат, согласуваат или не се согласуваат*, треба да бидат наведени. Во случаите на несогласување, треба да се проверат доказите кои се содржат во снимките и транскриптите.“

Сагор (2000) за триангулацијата вели дека таа „...вклучува користење на повеќе независни извори на податоци за да покаже вистина и точност на тврдењето. Постојат начини за да се развијат валидни и релијабилни инструменти без триангулација, но овие методи се често проблематични, ... зашто одземаат многу време и често чинат многу.“

Во својата книга *Акционо истражување на курикулумот: тетратка за методите и изворите за рефлексивниот практичар*, (Curriculum Action Research: A Handbook of methods and Resources for the Reflective Practitioner),

Мек Кернан (McKernan, 1996) посветува големо внимание на триангулацијата, но потсетува и на други начини кои би можеле да ја подобрат валидноста и релијабилноста на акционите истражувања.

За Мек Кернан (1996, стр. 185), како и за неговите колеги кои ги спомнува во текстот, „триангулацијата (Елиот и Аделман, 1976; Елиот 1978) е постапка на организирање различни типови на докази во кохерентна рамка на односи, така да тие би можеле да се споредуваат и контрастираат. Елиот, (1978) ја смета триангулацијата како теорија на метод на самоевалуација во демократско-професионален систем на пресметлива одговорност во училищата. Триангулацијата вклучува собирање на проценки на поучувачки ситуации од три различни гледишта: оние на наставникот, учениците и учесникот набљудувач... Учесникот набљудувач е во најдобра позиција да собира податоци за интеракцијата меѓу наставникот и учениците.“ Според Мек Кернан (исто, стр. 188): „...триангулацијата може да се појави на еден од четирите нивоа: 1. може да има *концептуална/теориска триангулација*-гледање на проектот од различни модели и перспективи; 2. може да има *триангулација на информации* податоци собрани во различни услови; 3. истражувачот може да ја извршува триангулацијата преку *користење на различни истражувачи*, 4. може да има *методолошка триангулација*- изведена преку собирање податоци со повеќе методи на истражување...“

Други начини со кои би можело да се подобри валидноста и релијабилноста на акционите истражувања покрај триангулацијата за Мек Кернан се: квадринагулација, колегијалната проверка, повратната информација од предавањето, контурата на лекцијата и др.. (повеќе во: McKernan, 1996, стр. 187-215)

Квадринагулација е метод на собирање на податоци како и начин на набљудување на фактите, така што, тие би можеле да се разгледуваат преку различни истражувачки гледишта од главните актери во ситуацијата. Тоа е четиристран процес на евалуација во природни услови.

Колегијалната проверка (Collegial Review) е исто така форма на проверка на валидноста на собраните податоци, и тоа подразбира собирање на извештаи од колегите преку било кој структуриран

инструмент за набљудување... или преку методот на квадриангулација или преку холистичко набљудување. Најчесто се користи при подобрување на инструкциите и курикулумот.

Со повратната информација од предавањето (Lecture feedback) каде, со умешно структурирани прашања ќе се добие максимум повратна информација за областа која сме ја предавале, со тоа што учениците или студентите ќе се поттикнат на отвореност.

Контурата на лекцијата (Lesson Profiles) обезбедува на посегментиран начин да се открие однесувањето на учениците и актерите, задачите и др. во текот на предавањето. Тоа обезбедува скратена верзија за главните активности или случувања, или друга курикуларна поставеност... Можат да послужат за: набљудување што се случува сега и овде, дел од шема на информирање на средби, проекти, да му помогнат на наставникот како да го искористи времето поефикасно, во подготовка на воспитувачи и да обезбеди повратна информација за практичарот.

Покрај наведените, Мек Кернан ги наведува и обука на студенти/евалуација на наставникот (Student Course/Teacher evaluation); критикување на курикулумот (Curriculum criticism); говорна евалуација (Discourse Evaluation); критичко испитување (Critical Trialling), кои сметаме дека поради малата примена и употреба во реализацијата на акционите истражувања, не заслужуваат простор за понатамошна елаборација, без притоа да ја намалиме нивната вредност и значење.

8.2 ЕТИЧКА ДИМЕНЗИЈА НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

Етичката димензија претставува една од вредностите на која секој истражувач или група истражувачи треба да посвети посебно внимание. Едноставно, да се обидеш да го промениш поединецот или организациската култура без нагласување на промените во етиката е „како да се обидуваш да ја промениш гумата, без дигалка.“ (Holian, 1999) Според Едвардс и Талбот (Edwards&Talbot, 1999, стр. 13-14) „Одговорноста кон учесниците и кон колегите најчесто е основната грижа на истражувачите практичари. Овие одговорности бараат внимателно

разгледување и секој кој е вклучен во проектот да биде свесен за импликациите за етичката одговорност.“ Според нив, „грижата за етиката на истражувањето може да има значајно влијание врз истражувачкиот дизајн.“ (исто, стр. 15) Причината за тоа е тоа што „...акционото истражување се изведува во реални услови и вклучува блиска и отворена комуникација меѓу луѓето вклучени во него.“ (O'Brien, 1998) Искуството на Карсон и др., (1989) им кажува дека етиката на акционото истражување може да се дефинира преку димензиите на неколку поими: „...надеж за добра иднина на нашите ученици, водење грижа за другите, отвореност кон нови можности, демократски преговори со другите и преземање одговорност за потешкотиите во образовните ситуации.“

Алтрихтер (Altrichter H.) нагласува дека акционото истражување е поврзано со етичките кодови кои „треба да се договорат на почетокот на колаборативната работа и често повторно да се договараат во нивниот тек, додека да се разјаснат нивните мислења за условите во конкретните случаи“, притоа давајќи две интерпретации на етичкиот квалитет:

1. „Акционото истражување треба да е компатибилно со образовните цели на ситуацијата која се истражува..., и
2. акционото истражување смета дека длабок и траен развој на праксата може да се јави само во колаборација со други луѓе заинтересирани за ситуацијата која се истражува, а не спротивно на нивната воља. Така стратегијата за истражување мора да се гради врз демократски и кооперативни човечки односи и да придонесе за нивниот понатамошен развој.“

За Ват (Watt J., 1995) постојат заеднички етички прашања на кои треба да водиме грижа кога наставникот истражува, а тоа се: „Прво, децата се посебно чувствителни и ние треба да бидеме секогаш внимателни за тоа дали и како децата ќе бидат вклучени во истражувањето и чија дозвола е важна да се добие. Второ, истражувањето мора да биде доследно до истите принципи како останатиот образовен систем...“

Притоа, авторот етичките прашања ги групира и наведува во, според него, четирите фази од истражувањето: во раната фаза од планирањето;

пред започнување на практичната работа; во текот на практичното истражување и анализата и извештајот.

Во третиот чекор „конструирање на општ план“ на акционото истражување како посебен дел го истакнува *Изјавата за етичката рамка* во која, според Елиот (2001, стр. 75), основни концепти се: „доверливоста, преговарањето и контролата.“ Според Елиот, „...поединецот треба да вети дека ќе ги чува информациите на засегнатата личност во тајност, сè додека поединецот утврди дали сака истите да се објават. Потоа поединецот ветува да договори ослободување на информациите со личноста, под услов ако постои одредено несогласување, тој да го има последниот збор. Така општиот план треба да вклучува опис на етичката рамка која била дискутирана и договорена со релевантни личности.“ (исто, стр. 75-76)

На прашањето што сè би требало да се направи за запазување на етичките кодови во акционото истражување, Едвардс и Талбот (1999, стр. 14) велат дека треба преку бреинсторминг да се даде одговор на неколку групи на прашања кои се однесуваат на:

- ↳ „одговорност кон учесниците,
- ↳ одговорност кон колегите,
- ↳ одговорност кон финансиерите,
- ↳ одговорност кон самите нас.“

Одговорите на овие прашања може да водат кон „...изјави за договорен начин на однесување како:

1. Индивидуалните респонденти нема да бидат именувани во истражувачкиот извештај.
2. На учесниците ќе им биде дадена копија од истражувачкиот протокол во кој ќе им се објасни нивниот придонес, временските барања кон нив и на кој начин ќе се изнесе извештајот за истражувањето.
3. Секоја дискусија на поединечни случаи ќе остане доверлива за истражувачкиот тим.“ (исто, стр. 14-15)

Притоа користењето на одредени методи може да претставува „...одреден степен на инвазија врз приватноста на другите.“ Според авторите треба да се обезбеди дискусија по следната листа на теми:

- ↳ „кој ги поседува собраните податоци?
- ↳ дали индивидуите имаат право да објавуваат податоци од рефлексивните дневници?
- ↳ дали индивидуата има право на вето на публикацијата на некој материјал?
- ↳ кои мерки на чување на приватноста треба да се вградат?
- ↳ што е со правата на клиентите?
- ↳ други прашања специфични за ситуацијата?.“ (исто, стр. 75)

Посебно интересно прашање претставуваат принципите по кои треба да се раководи секој истражувач во акционото истражување. Во прилог на сеопфатност ќе ги наведат размислите на Мек Кернан, Стрингер Е., и Винтер Р. и О’Брајан.

Мек Кернан (1996, стр. 241) вели дека акциониот истражувач мора да биде „...чесен, коректен, секако вистинит/верен во секое време. Принципи за постапување во водењето на акционото истражување според него се:

- ↳ „Сите засегнати од акционото истражување имаат право да бидат информирани, консултирани и советувани за објектот на истражување;
- ↳ акционото истражување не треба да се продолжи додека не се добие дозвола од родителите, администраторите и другите засегнати;
- ↳ ниту една индивидуа нема да има право на еднострано вето на содржината на секој извештај од проектот;
- ↳ сета документирана евиденција, како што се фајлови, кореспонденција и слично, нема да се проучуваат без официјална дозвола;
- ↳ не треба секогаш стриктно да се придржуваме до правото на копирање;
- ↳ истражувачот е одговорен за сигурноста на податоците;
- ↳ истражувачите се обврзани да водат ефикасни снимања во проектот и да го дадат на увид на учесниците и авторитетите.
- ↳ истражувачот ќе води грижа за училишната заедница во која се воведува проектот, односно другите наставници, родители и ученици;

- ☞ истражувачот се обврзува за известување за прогресот на проектот во периодични интервали...;
- ☞ истражувањето никогаш не треба да се презема акција ако истата му предизвикува физичка или ментална штета на некој засегнат субјект...;
- ☞ истражувачот има полно право да извести за истражувањето непристрасно;
- ☞ истражувачот мора да направи етички договорени критериуми познати за сите вклучени;
- ☞ истражувачите имаат право да го истакнат своето име на секоја публикација со резултатите од проектот...“ (исто, стр. 241-242)

Стрингер (Stringer, 1996, стр. 26) дава детален преглед на „работните принципи“ на акционо истражување базирано на заедницата.

За *односите во акционото истражување* вели дека треба да: „...промовира чувства на еднаквост за сите вклучени; поддржува хармонија; избегнува проблеми, кога е возможно; разрешува конфликти кои се јавуваат, отворено и низ дијалог; ги прифаќа луѓето какви што се, а не какви мора да бидат; поттикнува лични, кооперативни односи, повеќе отколку безлични, компетитивни, конфликтни или авторитарни односи, и ги зема во предвид чувствата на луѓето.“

По *однос на комуникацијата*, според Стрингер, истражувачот треба да: „ги слуша луѓето внимателно; прифаќа и делува врз основа на тоа што тие велат; може да биде разбран од секого; вистинит и искрен; делува на социјални и културно прифатливи начини; редовно советувајќи ги другите за тоа што се случува.“ (исто, стр. 29)

Стрингер смета дека *партиципацијата во акционото истражување* е повеќе ефективна кога таа: „овозможува значајно ниво на активна вклученост; обезбедува услови за исполнување на важни задачи; обезбедува поддршка на луѓето како што учат, да делуваат за себе; поттикнува планови и активности кои луѓето се способни да ги направат за свое усовршување; повеќе се справува со луѓето лично, отколку преку нивни претставници и агенти.“ (исто, стр. 32)

Под инклузијата во акционото истражување Стрингер подразбира: „максимизација на вклученоста на сите релевантни индивидуалци; вклучување на сите засегнати групи; вклучување на сите релевантни прашања- социјални, економски, културни, политички- повеќе отколку фокусирање на тесни административни или политички агенди; осигурува соработка со други групи, агенции и организации; обезбедува сите релевантни групи да имаат корист од активностите.“ (исто, стр. 36)

О’Брајан (1998) подвлекува неколку принципи дадени од Винтер (Winter R., 1996):

- ↪ „Да се осигура дека релевантните личности, одбори и авторитети биле консултирани и дека принципите кои што ја водат работата се однапред прифатени од сите.
- ↪ На сите учесници мора да им биде дозволено да влијаат врз работата и желбите на оние кои не сакаат да учествуваат мора да се почитуваат.
- ↪ Развојот на работата мора да остане видлив и отворен за сугестии од другите.
- ↪ Мора да се обезбеди дозвола пред да се вршат набљудувања или да се испитуваат документи направени за други цели.
- ↪ Описот на работата на другите и гледиштата мора да се договорат со сите засегнати, пред да се публикуваат.
- ↪ Истражувачот мора да ја прифати одговорноста за чување на доверливоста.“

Покрај наведените принципи, О’Брајан листата ја дополнува со принципи од своето искуство:

- ↪ „одлуките за насоката на истражувањето и веројатните резултати се заеднички;
- ↪ истражувачите се експлицитни за природата за истражувачкиот процес од почетокот, вклучувајќи ги сите лични отстапувања и интереси;
- ↪ постои еднаков пристап до информациите генерирани од процесот за сите учесници;

↳ надворешниот истражувач и тимот за почетниот дизајн мора да креираат процес кој ги максимизира можностите за вклучување на сите учесници.“ (исто)

Со други зборови кажано, етичките прашања во акционото истражување треба да претставуваат основа за градење на интерперсонални односи помеѓу истражувачите и истражуваните, односи помеѓу субјектите во истражуваната организација и односи со и помеѓу корисниците на резултатите од истражувањето. Притоа за етичките прашања треба да се грижиме пред, во текот и по реализацијата на акционите истражувања.

8.3 ДИЛЕМИ ВО ПРИМЕНАТА НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

Природата на акционите истражувања е таква да, поради одредената слобода во нивната примена и соодветноста кон специфични услови во кои се применува, сознанијата на различни автори по однос на дилемите пред, за време и по истражувањето се од различна природа. Некои од нив се соочуваат со јазичното и поимното определување на акционите истражување, што резултира со „задоцнето“ трагање по вистинската концепција на истражувањето. Други автори се соочуваат со методолошките дилеми, додека трети и оние најбројни, ги наведуваат персоналните дилеми.

За Елиот Ц. (2001, стр. 57), постојат две позначајни причини за создавање на дилемите и тоа: „Дилемите за ‚внатрешните истражувачите‘ може да произлезат од судирот на професионални вредности помеѓу оние кои што ја поддржуваат културата на традиционалните подучувачки вештини и оние кои ја поддржуваат културата на рефлексивна пракса.“ За Елиот (исто, стр. 58), „Дилемите се раѓаат и кога индивидуите го искусуваат судирот на културите. Тие може и да не се свесни за овие внатрешни контрадикции при што дилемите може да се манифестираат како интерперсонални конфликти во кои секоја страна претставува една од вредностите и истата ја спротивставува на другите... Ова им

овозможува на членовите на групата да се гледаат како просветлена елита, другите да се однесуваат како чувари на постојните услови.“

Авторот ги наведува следниве дилеми кои се појавуваат кога се практикуваат акционите истражувања:

„1. Охрабрување на учениците да критикуваат нечија професионална практика.

Наставниците истражувачи можеби сметаат дека ваквата активност се однесува само на нив, само додека работат во својата училница. Оваа претпоставка е заснована на општото разбирање во традиционалната училница: имено, „она што јас го правам во мојата училница е моја работа, а она што ти го правиш во твојата е твоја работа“. Добивањето критики од учениците го предизвикува оваа разбирање кое наставниците истражувачи-евалуатори го делат со своите колеги... Дилемата овде за наставникот истражувач доаѓа од конфликтот, од една страна, меѓу вредноста на критичката отвореност кон учениците и респектот кон професионалното искуство на колегите и од друга страна, нивното право да вежбаат авторитет во својата училница.

2. Прибирање на податоци

Додека податоците за родителските перцепции се споредливи со обврската на акциониот истражувач за критичка отвореност, тие се, како податоци на учениците, неспоредливи со концепцијата за професионален авторитет кој е вкоренет во традиционалната професионална култура... Наставниците истражувачи може да немаат контрола врз пристапот кон сите податоци кои им се потребни, но тие не треба да потклекнат на искушението на методичко легитимирање на активностите за собирање на податоци на професионалните авторитети, со тоа дозволувајќи премисите на традиционалната професионална култура да го одредуваат нивниот професионализам како наставници.

3. Споделување на податоците со своите колеги со оние внатре и оние надвор од училиштето

Оваа споделување на податоци ја промовира рефлексивната конверзација и е во срцето на секоја трансформација на професионалната култура. Но, тоа го носи ризикот на откривање на скриените конфликти и

тензии. Проблематичните области на праксата се отвораат и практичарите кои делуваат во нив стануваат ранливи на критичките ставови искажани од самонаречените експерти кои оваа слика за себе ја промовираат со покажување со прст кон другите. (*Според искуството на авторот*), ...наставниците истражувачи за покорисно го сметаат споделувањето податоци со колегите од другите училишта, отколку со своите колеги.

4. Наставниците истражувачи во училиштата повеќе се наклонети кон квантитативните методи на собирање на податоци, како што се прашалниците, отколку кон квалитативните методи, како што се природните набљудувања и интервјуа, бидејќи вторите вклучуваат „персонализирани“ ситуации во кои колегите и учениците тешко ја одвојуваат индивидуалната позиција и улога како истражувач од неговата/нејзината друга позиција и улога во училиштето.

5. Наставниците истражувачи, со исклучок на оние поврзани со курсевите со диплома во институциите на повисокото образование имаат отпор кон правењето студии на случај за нивната рефлексивна практика.

Наставниците веруваат дека студиите на случај имаат мала можност за генерализација и со тоа се од мал практичен интерес за другите наставници кои работат во различни курикуларни области, училишта, сектори, општествени опкружувања и тн.. Дилемата се состои во желбата да се искаже нешто интересно на колегите, додека во исто време се верува дека постои мал генерален интерес за извештајот.

6. Наставниците истражувачи постојано го поставуваат проблемот на наоѓање време за да се преземе истражување.

На проблемот на време за внатрешниот истражувач се гледа како на дилема меѓу поучувањето наспроти истражувањето која се разрешува во корист на првото.“ (исто, стр. 58-68)

За Едвардс и Талбот (1999, стр. 61) некои конфузии би можеле да произлезат помеѓу *некои општи видови на евалуација и акционите истражувања*.

1. „...Основна карактеристика на акционите истражувања е централната улога на самоевалуаторски практичар (self-evaluating

practitioner) во истражувачкиот процес. Евалуациските студии кои се реализираат од страна на луѓе кои самите не се учесници во интервенцијата која се испитува, или студии кои се реализирани од страна на учесници кои не применуваат рефлексивна самоевалуација (reflective self-evaluation) како начин на реализирање на евалуацијата, најчесто не се вбројуваат во акционите истражувања.“

2. „Друго подрачје на можна конфузија е преклопување на поимите рефлексивна практика и акционо истражување. Јасно е дека акционото истражување се реализира од страна на рефлексивни практичари, но не сите рефлексии во практиката можат да се вбројат во акционите истражувања. Така Грифитс и Тан (Griffiths&Tann, 1992) во *Користење на рефлексивната практика за поврзување на личните и јавните теории во Журналот за образование за поучување (Journal of education for teaching, 18(1); 69-84)*, изолирале пет нивоа на рефлексивна практика. Тие содржат две нивоа на *рефлексивна во акција*: 1. „акција- реакција“ и 2. реакција- следење-реакција/work- планирање- делување; и три нивоа на *рефлексивна на акција*. Таа вклучува: 1. преиспитување на процесот на „делување- набљудување-анализа-евалуација-планирање-делување“; 2. истражувачкиот процес кој тие го опишуваат како „делување-систематско набљудување-ригорозна анализа-евалуација-планирање-делување“; и 3. нивото кое тие го нарекуваат „ретеоретизирање и реформулација“ кои вклучуваат „делување- систематско набљудување- ригорозна анализа- евалуација- ретеоретизирање- планирање- делување“. Од наведените, само последните две нивоа на истражување и ретеоретизирање сметаме дека треба да се разгледуваат како акционо истражување.“

Друга конфузија според Едвардс и Галбот се појавува при *споредување на акционото истражување и едноставна внимателна рефлексивна врз практиката*. Тие велат дека: „Акционото истражување вклучува повеќе од мислење за тоа што сте направиле. Тоа ги вклучува и пишувањето соодветна теорија и работата на другите практичари, испитувајќи го сопственото значење за практиката, и модифицирање на широко поставените идеи кои одговараат на сопствената практика.“ (исто, стр. 62)

Нашите лични искуства по однос на дилемите кои се појавуваат при реализација се однесуваат на дилемите кај наставниците истражувачи:

- ↪ „Личен и институционален успех;
- ↪ личен поглед на успехот и објективни параметри за успех;
- ↪ личен поглед на личниот успех и сфаќање на личниот успех од страна на средината;
- ↪ кога процесот е завршен и
- ↪ кој ја заслужува славата за успехот.“ (Илиев, 2004-а)

Потеклото на дилемите може да се лоцира во:

1. „Непрецизна систематизација на работните места...;
2. недостаток на критериуми за екстерна евалвација...;
3. немање на критериуми за придонесот на наставниците во институцијата која работат...;
4. доживотното учење на наставниците...;
5. проблем со рedefинирање на целите на воспитанието и промените во системот и
6. социјална несигурност и нестабилност на работните места на наставниците.“ (исто)

РЕФЕРЕНЦИ

1. *Action Research Guide for Alberta Teachers* (2000). Alberta Teachers' Association (ATA), Издадено на 08. 17. 2004 од:
<http://www.teachers.ab.ca/publications/manuals/ActionResearch.pdf>
2. *Action Research: Selecting a Focus*. South Florida Center for Educational Leaders. Издадено Ноември 23, 2003 од
<http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/>
3. *Action Research-Who? Why? How? So What?- An Introductory Guide for Teacher Candidates at Queen`s University (PROF 190)*. Издадено јануари 23, 2003 од: http://educ.queensu.ca/projects/action_research/guide.htm
4. Allen W.J. The role of action research in environmental management. Chapter 3, *Action research for environmental management*. Издадено ноември 18, 2002, од http://nrm.massey.ac.nz/changelinks/thesis_ch3.html
5. Altrichter H., *Quality Features of an Action Research Strategy*, Издадено Јануари 20, 2003, од
<http://www.edfac.usyd.edu.au/projects/rescon/Papers/altrichter.html>
6. Ангелоска-Галевска Н. (1998). *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро
7. Baskerville L. R. (1999). *Investigating Information systems with Action Research*, Communications of the Association for Information systems, Vol.2. Article 19, Издадено од:
http://www.cis.gsu.edu/~rbaskerv/CAIS_2_19/CAIS_2_19.html
8. Beinum H. and Beinum I. L. (2001). On the Misleading Simplicity of Action Research in: *Action Research: Empowerment and Reflection (Ed)*,), Boog Ben, Coenen Harrie& Keune Lou, Dutch University Press.
9. Beinum H. and Beinum I. L. , (2001), An Introduction, in *Action research: Empowerment and Reflection (Ed.)*, Boog Ben, Coenen Harrie& Keune Lou, Dutch University Press.
10. Bogнар L.- Matijeвиќ M.(1993). *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
11. Boog B. (2001). Action research: Empowerment and Reflection: An Introduction in *Action Research: Empowerment and Reflection (ed)*, Boog Ben, Coenen Harrie& Keune Lou, Dutch University Press.

12. Borgia E. T., & Schuler D. (1996). Action Research in Early Childhood Education, *ERIC/EECE Publication-Digest*, Извадено од <http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/digest/1996/borgia96.html>
13. Boud D., Keorg R. & Walker D. (2002). (Ed) *Reflection: Turning Experience into learning*, London: Kogan Page.
14. Boud D., Keorg R. & Walker D. (2002). What is Reflection in Learning in: (Ed) *Reflection: Turning Experience into learning*, London: Kogan Page.
15. Brooks G. M. Reflection on the Tensions of Change, во (Ed.) Bollen Robert, *Educational Change Facilitators: Craftmanship and Effectiveness*, National Centre for Schoolimprovement
16. Bryman A. (1993). *Quantity and Quality in Social Research*, London: Routledge.
17. Carr W. & Kemmis S. (2002). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London and New York: RoutledgeFalmer.
18. Carson T., Connors B., Smits H., & Ripley D. (1989) *Creating Possibilities- An Action Research Handbook, Chapter 3*. Извадено јануари 23, 2003 од <http://www.epsb.ca/pd/pegasus/creating3.htm>
19. Carson T., Connors B., Smits H., & Ripley D. (1989). *Creating Possibilities- An Action Research Handbook, Chapter 7*. Извадено јануари 23, 2003. од <http://www.epsb.ca/pd/pegasus/creating7.htm>
20. Carson T., Connors B., Smits H., & Ripley D. (1989). *Creating Possibilities- An Action Research Handbook, Chapter 1*. Извадено јануари 23, 2003. од <http://www.epsb.ca/pd/pegasus/creating1.htm>
21. Cohen L. & Manion L. (1994). *Research methods in education*, 4th edition, London and New York: Routledge.
22. *Collaborative Action Research Model*. South Florida Center for Educational Leaders. Извадено Ноември 23, 2003 од <http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/collab.htm>
23. Comparison of Definition, *Teacher Research*. Извадено Јануари 18, 2003, од <http://gse.gmu.edu/research/tr/Trcomparison.shtml#compare>
24. Cordingle P., Teachers as researchers: The quiet revolution, Извадено Ноември 23, 2003 од www.canteach.gov.uk/community/research/conference/jeanruddock/index.htm

25. Darwin J. (1999). Action research: Theory, Practice and Trade Union involvement, Working paper No. 99/06, *Centre for Strategic Learning and Change*. Извадено од <http://www.shu.ac.uk/schools/sbs/cmrc/smrc2.htm>
26. Dick B. (2002). Action Research: action and research. *Resource papers in Action research*. Извадено од <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/aandr.html> и URL <ftp://ftp.scu.edu.au/www/arr/aandr.txt>
27. Diessner R. *Action Research*. Извадено Ноември 13, 2002, од <http://converge.landegg.edu/Diessner1.htm>
28. Edwards A. & Talbot R. (1999). *The Hard-pressed researcher- A research handbook for the caring profession*, London and New York: LONGMAN.
29. Elliot J. (2001). *Action research for educational change*, London: Open University Press.
30. Ellis J.H.M. & Kiely, J.A. (2000). The promise of action inquiry in tackling organisational problems in real time. *Action Research International, Paper 5*. Извадено од <http://wwwscu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-jellis00.html>
31. Ferrance E. (2000). *Action Research: Themes in Education, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University*, Извадено Декември 23, 2003 од http://www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf
32. Filipovic S.N. (1988). *Didaktika 1*, Sarajevo: Svijetlost.
33. *Five Phases of Action Research*. South Florida Center for Educational Leaders. Извадено Ноември 23, 2003 од <http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/fiveph.htm>
34. Fullan M. (1995). *Change Forces- Probing the Depths of Educational Reforms*, London: The Falmer Press,
35. Halmi A. (2001). Specifičnosti metodologije pedagoškog istraživanja, *Napredak*, 142 (2), 168-178
36. Hatten R., Knapp D. & Salonga R. (1997). Action research: Comparison with the concepts of "The Reflective Practitioner" and "Quality Assurance", Извадено Ноември 17, 2002. од <http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow//arer/008.htm>

37. Holian R. (1999). Doing action research in my own organisation: ethical dilemmas, hopes and triumphs. *Action Research International, Paper 3*.
Извадено од <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-rholian99.html>
38. Hopkins D. (1987) *A Teacher's Guide to Classroom Research*, London: Open University Press.
39. Huczynski A.& Buchanan D. (2001) *Organizational Behaviour- An Introductory Text*, (4th edition), Prentice Hall.
40. Hughes I. (2001) Glossary, Action Research on the Web, Извадено на 03. 27. 2003, од: <http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow//reader/glossary.htm>
41. Hughes I. (2002). Action Inquiry and Organizational Change in an Educational Settings, *Action Research E-Reports, 15*, Извадено од <http://casino.cchs.usyd.edu.au/arow/arer/015.htm>
42. Илиев Д. (2002). *Дидактичките истражувања во функција на демократизација на наставата- за наставникот истражувач* (од учеството на меѓународните педагошки средби во организација на Педагошкиот факултет во Битола одржани во Охрид од 23-26. 05. 2002 год.)
43. Илиев Д. (2004-a). *Dilemmas for Quality of Educational Changes Through Action Research: The Macedonian Experience*- International Conference on "Quality in Education in the Balkan Countries" organized by Balkan Society for Education and Pedagogy, in Sofia-Bulgaria
44. Илиев Д. (2004-b). *The Reflective Practice and the Development of Educative Social Communities*, (од учеството на Меѓународниот семинар „Образование за сите“ организиран и одржан во Варна 5-9 јули, во организација на Министерството на образование и наука на Бугарија, Националниот институт по образование Шуменскиот Универзитет и Центарот за педагошки истражувања)
45. Извадено од http://www.sou.edu/education/ActionResearch/Data_Collection_Technique.gif
46. Kesrarcll A., *Developing Your Action Research Project*, Извадено Декември 15, 2002, од <http://www.astlc.ua.edu/teacherresources/actrsteps.html>

47. Kirkwood M., Collaborative Action Research, Извадено на 08. 17. 2004 од <http://www.scre.ac.uk/tpr/observations/obs12/obs12kirkwood.html>
48. Kok P. (1991). *Action Research: The Art of an Educational inquirer*. (for the degree of M.Ed. of the University of Bath) Извадено јануари 20, 2003. од <http://www.bath.sc.uk/~edsajw/pleongma.doc>
49. Lawton D., & Gordon P. (1993). *Dictionary of education*. London: Hoder & Stoughton.
50. Lindlof R. T.&Taylor C. B. (2002). *Qualitative Communication Research Methods*-2nd edition, SAGE Publications, USA.
51. Masters J. (1995). The history of Action Research. *Action Research Electronic Reader*, Извадено од <http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow//arer/003.htm>
52. McCarthy J. & Riner P. (1996). The Accelerated Schools inquiry process: teacher empowerment through action research. *Education vol.117, No.2: 223*. Извадено Јануари 21, 2003 од <http://ucers.edu/teacherresearch/muhsdar0310-99.html>
53. McKernan J. (1996). *Curriculum Action Research: A Handbook of methods and Resources for the Reflective Practitioner*, London: Kogan Page.
54. McMillan J.& Wergin F.J. (1998). *Understanding & Evaluation Educational Research*, Merrill- Prentice Hall, USA.
55. Mettetal G. *Research about Teaching and Learning*. Извадено Јануари 18, 2003, од <http://www.iusb.edu/~gmetteta/Research about Teaching and.html>
56. Мицковиќ Н. (1992). *Современи текови на научно-истражувачката работа во педагогијата*, Сепаратно издание, Скопје: Просветно дело.
57. Mohrman A. S. (1994). Understanding and Managing the Change Process, in: *School Based Management: Organizing for High Performance*, San Francisko: Jossey-Bass Publishers.
58. Mužić V. (1968). *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
59. O'Brien R. (1998). *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. Извадено Јануари 20, 2003, од <http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.doc>

60. Participatory action research: basic methods and techniques, *Our people, Our resources*. (Del 3), IUCN Social Policy Program, Извадено од http://www.ivcn.org/themes/spg/opor/opor3_2.html
61. Pešić M. (1990). Акционо истраživanje i kritička teorija vaspitanja, *Pedagogija*, br: 3.
62. Петковски Н. К. и Алексова М. (2004). *Водење на динамично училиште*, Скопје: Министерство за образование и наука и Биро за развој на образованието.
63. Pratt G. M. *Some Thoughts on Publishing Qualitative Research*. Извадено Февруари 05, 2003, од http://www.aom.pace.edu/rmd/pratt_files/prat.htm
64. Prendergast M. *Seven Stages in my First Action Research Project*, Извадено Јануари 23, 2003, од http://educ.queensu.ca/projects/action_research/michael.htm
65. Rearick L. M.&Feldman A. (1999). A Framework for Understanding Action Research, Извадено Април 20. 2004 од <http://www-unix.oit.umass.edu/~afeldman/ActionResearchPapers/RearickFeldman.1999.pdf>
66. Reason P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.324-339). Thousand Oaks: Sage. Извадено од <http://www.bath.ac.uk/~mnsppwr/Papers/Yvonna.htm>
67. Reason P. (2001). Learning and Change through action research. Во J. Henry (Ed.), *Creative Management*. London: Sage. Извадено од <http://www.bath.ac.uk/~mnsppwr/Papers/LearningChangeThroughActionResearch.htm>
68. Reason P. (2002). Introduction: The Practice of co-operative inquiry. Во Reason P. (ed) (2002). *Special Issue: The practice of Co-operative Inquiry. Systemic practice and Action Research*, 15(3). Извадено од <http://www.bath.co.uk/carpp/SPAR/Editorial%20Introductio.htm>
69. Reason P. & McArdle K. L. Brief notes on the theory and practice of action research, *Centre for Action research an Professional Practice, for Understanding Research Methods for Social Policy and Practice*, Извадено од <http://www.bath.ac.uk/~mnsppwr/Papers/BriefNotesAR.htm>

70. Reason P. & Torbert W.R. (2001). The Action Turn, Toward a Transformational Social Science: a further look at the scientific merits of action research. *Concepts and Transformations*, 6(1), 1-37, Извадено од <http://www.bath.co.uk/~mnsprw/Papers/TransformationalSocialScience.htm>
71. Riding P., Fowell S.&Levy P., An action research approach to curriculum development, Извадено Август 08, 2003, од <http://informationr.net/ir/1-1/paper2.html>
72. Roberts P. (1997). Engaging With Theory. *Action research. Article 1, page 1*, Извадено Јануари 23, 2003, од <http://www.minotaursegg.co.uk/eng1.html>
73. Sagor R. (2000). *Guiding School Improvement with Action Research*, Извадено во Фебруари 28, 2003, од <http://www.ascd.org/readingroom/books/sagor00book.html>
74. Савичевиќ, М. Д. (1996). Сместата на парадигмата во истражувањето на образованието, во Мојановски Ц. (1998) *Методологија на научно-истражувачката работа*, Избор на текстови, Скопје.
75. Schön A. D. (1991). *The Reflective Practitioner- How professionals think in action*, London: Ashgate.
76. Schostak J. (1999). Action Research and the Point Instant of Change. *Educational Action Research, Vol.7, No. 3, 1999*, Извадено од <http://www.triangle.co.uk/ear/07-03/js.pdf>
77. Schwandt A.T. (1997). *Qualitative Inquiry- A Dictionary of Terms*, London: SAGE Publications.
78. Seymour-Rolls K., & Hughes I. (1995). Participatory Action Research: Getting the Job Done, Извадено Јануари 20, 2003 од <http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow//arer/004.htm>
79. Смилевски Ц. (2004) *Методологија на истражувањето*, (работен материјал за изучување на содржините по предметот Методологија на истражувањето за студентите на Педагошкиот факултет во Битола)
80. Смилевски Ц. (2000). *Предизвикот и мајсторството на организациските промени*, Скопје: Детра центар.

81. Smith K. M. (2002). Action research- a guide to reading, Informal education. Извадено January 23, 2003, од <http://www.infed.org/research/b-actres.htm>
82. Stevanović M. (2001) *Didaktika*, prvo izdanje, Rijeka: Ekspres Digitalni Tisak.
83. Stringer T. E. (1996) *Action research: A Handbook for Practitioners*, Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications.
84. *Three Types of Action Research*. (based on the work of Emily Calhoun (1993) Action research: Three approaches. *Educational Leadership*, 51 (2), 62-65), South Florida Center for Educational Leaders. Извадено Ноември 23, 2003 од <http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/types.htm>
85. Todd R. W. Why do action research? . Извадено ноември 18, 2002, од http://www.philselfsupport.com/why_ar.asp
86. Toomey R. (1997). Transformative Action Research. *Educational Action Research, Volume 5, No. 1, 1997*, стр: 114-115, Извадено од <http://www.triangle.co.uk/ear/pdf/05-1-rt.pdf>
87. Вилотијевиќ М. (1999). *Дидактика-предмет дидактике*, Београд: Научна књига.
88. Watt J. (1995). Ethical Issues for Teacher Researchers. *The Scottish Council for Research in Education- SCRE*. Извадено од <http://www.scre.ac.uk/spotlight/spotlight49.pdf>
89. Wiersma W. (2000). *Research Methods in Education-An Introduction*, Allyn & Bacon, USA.
90. Winter R. (1998). Finding a Voice- Thinking with Others: a conception of action research. *Educational Action Research, Volume 6, No. 1, 1998*, Извадено од <http://www.triangle.co.uk/ear/06-01-Winter.PDF>
91. Zeni J. (1998). A Guide to Ethical Issues and Action Research. *Educational Action Research, Volume 6, No. 1, 1998*, Извадено од <http://www.triangle.co.uk/ear/06-01-Zeni.pdf>

III. НАСТАВНИКОТ ВО АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

- 1. ЗА НАСТАВНИКОТ ИСТРАЖУВАЧ- ПРИЧИНИ И ПОСЛЕДИЦИ**
- 2. КАКО НАЈДОБРО ДА СЕ ИСТРАЖУВА СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА**
- 3. УЛОГА НА НАСТАВНИКОТ ВО АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА**
- 4. ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ**

Наставникот истражувач претставува предизвик со кој се соочува секој образовен систем кој сака да успее. Суштината на успехот во пробивањето на, во почетокот идејата, подоцна-движењето, а сега-практиката, е во подигнување на свеста на наставниците за потребата од проучување на сопствената практика, нејзино подобрување, критичка рефлексивност на подобрувањето и нејзин одраз врз практиката. Овој дел ќе биде посветен на причините и последиците од наставникот истражувач, како најдобро да се истражува сопствената практика, улогата на наставникот во акционите истражувања и образованието на наставниците за акционо истражување.

Индириктно ќе се обидеме поопширно да одговориме на прашањата кои ги поставува Кок П. (Кок, 1991) и накратко ги одговара: „Зошто наставниците би требало да ја прифатат обврската да прибираат стручни податоци од образованието за универзитетите? Како можат да се убедат наставниците дека ако и самите станат истражувачи, образованието кое го стекнале ќе има поголемо значење за нив како негови применувачи, отколку ако тие се пасивни реципиенти кои ги применуваат сознанијата прибрани од други? Одговорот лежи во искуството. За човек да верува во некој феномен потребно е да ја искуси неговата моќ. Кога феноменот е само објаснет, тој не е автоматски следен со доверба.“

1. ЗА НАСТАВНИКОТ ИСТРАЖУВАЧ- ПРИЧИНИ И ПОСЛЕДИЦИ

Како што нагласува Мек Кернан (1996, стр. 44), „...движењето за наставникот истражувач е 60 години старо; потекнува од повикот на луѓето како Бакингам (Buckingham, 1926) и Дјуи (Dewey, 1929) за едукаторите да станат истражувачи; сепак повеќе важни теми се зачнати од шеесеттите Елиот (Elliot, 1989).“ За Елиот (Elliot, 2001, стр. 3), „Движењето-наставници како истражувачи се појавило во Англија, во текот на 1960- тите.“

Нема единственост по однос на причините за појавување на вакво движење. Преку продлабочена анализа на искуствата на истражувачите и авторите кои творат во оваа област, ќе ги истакнеме оние за кои сметаме

дека би имале позитивни ефекти и влијание врз наставниците во Република Македонија. Истовремено, ќе нагласиме дека причините за појавување и развој на истражувањата кои во центарот на истражувачката улога го имаат наставникот, воглавно може да се поделат во четири групи:

- ❖ Развој на професијата поучувач (Teaching)- причина и последица за наставникот истражувач;
- ❖ Успешноста на наставникот како причина и последица за наставникот истражувач;
- ❖ Унапредување на училиштето (School improvement)- причина и последица за наставникот истражувач и
- ❖ Унапредување на курикулумот- причина и последица за наставникот истражувач.

1.1 Развој на професијата поучувач (Teaching) - причина за наставникот истражувач

Сознанијата и искуствата на Мек Кернан би ни помогнале за потребата од втемелување на професијата поучувач. Мек Кернан (1996, стр. 47) професионализмот на наставниците го поврзува со истражувањето и вели: „Не може да се биде едукатор-професионалец без да се учествува во истражување за подобрување на својата изведба. Во еден ироничен пресврт, истражувањето тогаш станува основа за предавање. Исто како истражувањето и предавањето стануваат еден вид научна активност заснована врз љубопитноста и желбата да се разберат ефектите на нечие однесување.“

Мек Кернан на прашањето што се смета за професионализам, го подвлекува следново: „Изгледа дека професионалецот мора да има голем склад на знаење и способност да ја изведува својата умешност за предавање. Тој, или таа, исто така, ќе има важни истражувачки вештини и експертиза-теориско знаење. Покрај теориското знаење професионалецот треба да биде способен и да има можности за сите. Таквата личност ќе поседува предиспозиција што ќе му овозможи да се однесува „професионално“ - може да се нарече ова „професионален однос“. Гаден (Gaden, 1988) “(исто, стр. 48)

Сокет (Sockett, 1983) тврди дека три аспекти од уметноста на предавањето бараат посебно внимание:

1. „непрекинатото подобрување на практиката и цврста посветеност на тоа подобрување;
2. развивањето на вештини, увид и критичка рефлексивност треба да се вежбаат/учат во рамките на теориското разбирање и
3. развивање на споделено со заедницата практично и теориско разбирање во рамките на посветеноста на јавните идеали.“
(McKernan, 1996, стр. 48-49)

Во делот *Истражување на курикулумот и наставнички професионализам*, Кар и Кемис (2002, стр. 7-8) прават споредба на поучувањето со други занимања (медицината и правото), како би ги истакнале специфичните сличности и разлики помеѓу нив.

Прво, методи и процедури применети од членовите на професијата и се базирани на градбата од теориско знаење и истражување. Дел од причината зошто медицината, правото и градежништвото се сметаат за професионални занимања е затоа што тие вклучуваат техники и вештини поддржани од маса на систематски произведени знаења.

Втора карактеристика по која се разликуваат професиите е таа што најважна обврска на нивните членови е доброто на нивните клиенти. Заедно, медицинската и правната професија, се управувани од етички кодови кои служат за да осигураат дека интересот на клиентите секогаш е доминантна грижа.

Трето, да се осигураат дека секогаш можат да дејствуваат во интерес на нивните клиенти; членовите од професијата поседуваат право да донесуваат автономни заклучоци слободни од надворешна непрофесионална контрола и принуда. Оваа професионална автономија обично постои кај двете- индивидуално и колективно ниво. Индивидуално, професионалците донесуваат независни одлуки за тоа кој вид на акција да го преземат во секоја одделна ситуација. Колективно, професионалците имаат право да го одредат видот на правила, организација и процедури кои треба да ја водат нивната професија како целина. Медицинските и

правните професии, на пример, ги селектираат нивните членови и ги одредуваат нивните дисциплинарни и одговорни процедури.

Сепак, како што констатираат истите автори, Кар и Кемис „И покрај овој краток опис на карактеристиките на професијата, неопходно е да соопштите некои идеи, до ограничен степен до кој поучувањето, какво што го знаеме денес, може легитимно да се смета за професионална активност. Јасно е, на пример, дека теоријата и истражувањето играат многу помалку значајна улога во поучувањето, отколку во другите професии. Всушност, постоењето на малку докази покажува дека повеќето наставници гледаат на истражувањето како на нејасна активност која има малку заедничко со нивната секојдневна практична работа. Исто така, врската на едукаторите со нивните клиенти е многу помалку отворена отколку во другите професии.“ (исто, стр. 8)

Споредувајќи ги со докторите и адвокатите Кар и Кемис за наставниците сметаат дека нивната ефективност и ефикасност се проверува преку излечени и добиени случаи. За нив „...недостиг на образование е широка и отворена состојба, премногу генерална за да се смета како специфично ‚незнаење‘ очекувано во некои посебни случаи на сосема базичен вид (тотална неписменост, на пример).“ „Работата на образованието е распространета и растегната и поучувањето бара многу поразновиден опсег на вештини спрема оние кои се потребни кај докторите или адвокатите. Понатамошни компликации се појавуваат затоа што тоа воопшто не е очигледно дека учениците се единствени клиенти на учениците. Родителите, локалната заедница, владата и вработените, сите тие имаат право да се сметаат за легитимни клиенти, и нивните интереси можеби нема да се совпаѓаат со она што наставниците веруваат дека е во образовен интерес на нивните ученици.“ (исто)

Според Кар и Кемис „Како и да е, од аспект на автономноста, професионализмот на наставниците е најсериозно ограничен. Иако едукаторите можат и прават автономни расудувања за нивната секојдневна практика во училницата, широкиот организациски контекст со кој оваа практика е нешто над што имаат мала контрола. Едукаторите работат во хиерархиски поставени институции и улогата што ја имаат во

донесувањето на одлуки за работи како вкупната образовна политика, селекцијата и обуката на новите членови, сметководните процедури и генералните структури на организациите во кои работат се незначајни. Накратко, едукаторите, различно од другите професионалци, имаат мала професионална автономија на колективно ниво.

Сето ова ни кажува дека ако поучувањето стане пооригинална професионална активност, ќе бидат неопходни три видови на развој, кои се меѓусебно поврзани условени:

- ❖ ставовите и вештините на предавањето мора да станат поцврсто втемелени во едукативната теорија и истражување;
- ❖ професионалната автономија на едукаторите мора да се прошири, да вклучува можности за учество во одлуките во врска со широкиот едукативен контекст со кој тие работат; значи професионалната автономија мора да се смета како за колективната, така и за индивидуалната работа и
- ❖ професионалните одговорности на едукаторите мора да се прошират, така да вклучуваат професионална обврска за одделните интереси во заедницата воопшто.“ (исти, 2002, стр. 9)

Во делот *Критичко мислење* Адамс и Хем (Adams&Hamm, 1994, стр. 16) го определуваат единството на образовното делување преку поделба на улогите, пишувајќи дека: „Филозофите мора да продолжат да го проучуваат критичкото мислење како димензија на знаењето, образовните истражувачи и социјални научници мора да размислуваат критички за проучувањето на критичкото мислење за да ни кажат како луѓето учат да мислат и да го организираат знаењето, а наставниците мора да продолжат да бараат начини за примена на критичкото мислење во училищата.“ Со ова всушност тие го определуваат полето на работа на сите кои се директно или индиректно одговорни за процесот на учење, без да занемарат некоја од професиите или да ја намалат нивната професионалност.

Според Бурнард (Burnard, 1998, стр. 135) „Наставниците треба да се свесни за аспектите кои што го одржуваат поучувањето во живот, истражувајќи прашања во поучувањето во рамките на училиштето.“

Елиот Џ. (2001, стр. 6) вели: „Научив како наставник дека теориите се подразбираа во сите практики и дека теоретизирањето се состоеше од артикулирање на тие ‚скриени‘ теории и нивно поставување за критика во слободен и отворен професионален разговор. Исто така научив дека високо квалитетен професионален разговор зависи од волјата на секој вклучен да ја толерира разновидноста на погледи и практики. Во моето училиште постоеше група на наставници кои можеа да се опишат како ‚инноватори‘ но ние никогаш не станавме самоисполнет и ексклузивен клуб или изолирана востаничка група, така да ние никогаш не промовиравме непропустлив догматизам.“

Мек Кернан (1996, стр. 35) објаснува дека „Барањето од наставниците да извршат истражување ќе има два основни услови. Првиот услов е тој дека практичарите треба да го разбираат и да поседуваат истражувачки способности кои создаваат податоци за курикулумот; а вториот е дека пронајдоците треба да ги информираат едукаторите на таков начин кој ќе ги натера да дејствуваат. Истражувањето од страна на едукторите треба да се смета за значаен дел од однесувањето на професионален начин.“

1. 2 Успешноста на наставникот како причина и последица за наставникот-истражувач

Една од причините за наставникот истражувач лежи и во стремежот кон успешност на наставникот во реализација на воспитно-образовниот процес. Во делот *Карактеристики на денешниот успешен наставник*, авторите Адамс и Хем (Adams&Hamm, 1994, стр. 5-6) наведуваат дека „...се оддалечуваме од стариот ин-сервис модел за обука движејќи се кон форми на професионален развој во кој наставниците преземаат одговорност за некои нови области како акционото истражување (за да ги проверат перформансите) и менаџмент на лице место. За нив успешниот наставник обезбедува поддржувачка средина; ...внесува позитивен однос кон неговото поучување; ...поучувањето го подразбира како комплексен потфат кој бара време; ...го разбира надворешниот и внатрешниот контекст на училницата; ...ги познава децата и ја разбира заедницата...“

Една од карактеристиките на современиот успешен наставник е и критичкото мислење кое, разгледувано до рамките на поучувањето, го прави постојано активен и креативен. При определувањето на критичкото мислење, Адамс и Хем ги наведуваат следниве способности кои, на некој начин, се и способности на акциониот истражувач: *способности на фокусирање*: дефинирање, идентификување на главни концепти, препознавање на проблем и поставување на целите; *способности на прибирање на информации*: набљудување, добивање на информации, формирање прашања, разјаснување преку истражување; *способности на запамтување*: чување и обновување на информациите; *организаторски способности*- споредување, класификација, рангирање и презентирање; *способности за анализирање*: класифицирање и проверување на информациите за компонентите и односите; *генерирачки способности*- користење на претходните знаења за да се створи информација повеќе од онаа што се знае или е дадена; *интегрирачки способности*: ставање на работите заедно, решавање, разбирање, формирање принципи и креирање композиции; *евалuatorски способности*- оценување на разумоста и квалитетот на идеите.“ (исто, стр. 17-18)

Посебно значаен документ кој произлегува од оние кои оспособуваат наставници е *Зелениот документ за образованието на наставниците во Европа* (Green Paper on Teacher Education in Europe, 2000), каде во делот *Нови предизвици за наставниците* се истакнува потребата од редефинирање на професионалните задачи и улогите на наставниците и образованието на наставниците, при што поучувањето како пренесување на знаење или занает, станува старомодно.

Промената во тој поглед би се однесувала на тоа да „...наставниците бидат способни да обезбедат најдобри можни образовни услуги за клиентите...“ Тоа би се обезбедило доколку наставниците: „а) имаат способност да развијат професионална автономија и б) станат проактивни агенти на промената.“

Знаењето на наставниците е една од од главните претпоставки за успешност на наставниците. Кар и Кемис (Carr&Kemmis, 2002, стр. 41-42) истакнувајќи дека „...некои видови на знаење се поефективна основа за

критичка рефлексивност отколку други, па можеби ќе биде корисно едноставно да се набројат некои од видовите на знаење кои ги имаат наставниците и ги користат во нивната работа.

Прво постои здраво-разумно знаење за практиката, кое е едноставно мислење; на пример погледот дека на учениците им е потребна дисциплина или дека незнаењето на одговор на прашање од ученик е знак на недостаток на наставнички авторитет.

Потоа следи народната мудрост на наставникот. Пример, идејата дека учениците се немирни во ветровити денови или дека не можат лесно да учат на денот кога треба да одат на лекар или дека во петок попладне е комплицирано време за во училишница.

По овие две, следи редица од научни способности кои ги користат наставниците: како учениците да се доведат во ред или како да се избегне зборување на учениците додека траат предавањата.

Следни се контекстуалните знаења: знаења во врска со ова одделение, оваа заедница, или овој ученик, обезбедувајќи основа против која постигнувањата и стремежите или 'релевантноста' на задачите може да се оцени.

Петто е професионалното знаење за стратегиите на предавање и курикулумот: нивниот потенцијал, нивните форми, материи и ефекти. Како шесто, доаѓаат идеите за едукативната теорија: пример идеи за развој на индивидуите или за улогата на образованието во општеството. И на крај следат идеи за социјални и морални теории и општи филозофски погледи: за тоа како луѓето можат и треба да бидат во интеракција, развојот и репродукцијата на социјални класи, употребата на знаења во општеството.“

За Кар и Кемис „Некои од овие видови на знаења, ги имаат корените на својата рационалност добро прикриени 'во подземјето' на нивната практика. Други, ги имаат своите глави во облаците на говорот. Првите мора да се одвратат од 'здрво за готово' за да анализираат; вторите мора да бидат направени реални и конкретни пред нивните импликации да можат да се разберат. За наједноставните, критичките анализи се можни кога двете, теоријата (организирано знаење) и практиката (организирана

акција) ќе се третираат на обединет начин како проблематични - како отворени за дијалектичка реконструкција преку рефлекција и ревизија.“ (исто, стр. 42) Според нив: „Знаењето‘ понекогаш е дефинирано како ,оправдано верување‘. Не секое од опишаните видови на знаења во врска со наставниците е ,знаење‘ во оваа смисла. Можеби нема да биде искрено, можеби нема да биде оправдано, или можеби нема секој искрено да верува. Иако има изгледи да го достигне специјалниот статус на ,знаење‘ само кога ќе помине низ испитување: кога би можело и кога би било третирано како проблем. За некој да тврди дека знае, мора да не убеди дека неговите идеи преживеале критичко испитување: дека можат да бидат оправдани, дека можат да ги преживеат обидите за да ги прикажат како лажни, и дека тие не се неверојатни.“ (исто, стр. 43)

Специфичноста на образовните знаења на наставниците е во постоење на разлики во социјалните и историските услови на предавањата и курикулумите кои се забележливи од училиште до училиште и од училница до училница. „Најдобро што може да се очекува од социјалните науки е знаењето кое е обид (во анализите и активностите во историски и во социјален контекст) и не е најден недостаток.“ (исто, стр. 43-44)

За специфичноста на знаењата во образованието зборува и Елиот (2001, стр. 10). „Образованието повеќе не се гледа како процес на адаптација или приспособување на мозокот кон структурите на знаење. Наместо тоа тој се гледа како дијалектичен процес во кој значењето на структурите се реконструира во историски условената свест на индивидуата како што таа се обидува да даде смисла на своите ,животни ситуации‘. Мислата повеќе се ,адаптира со‘, отколку што се ,адаптира кон‘ структурите на знаење. Ваквиот поглед на образованието имплицира промена во концептот на учење кој ги заменува критериумите со кои самиот се проверува. На учењето се гледа како на активен производ, а не како на пасивна репродукција на значење. Резултатите од него повеќе не треба да се проверуваат во смисла на усогласување меѓу влез (input) и предодредени критериуми на излез, туку во смисла на внатрешни (intrinsic) квалитети на личноста која што тие ја манифестираат. Кога учењето се гледа како активен производ, тогаш тоа станува манифестација на

човешката моќ, на пример да синтетизира различни и комплексни информации во кохерентни модели, да гледа на ситуациите од различни гледишта, да ги самонабљудува личните убедувања и предрасуди и тн.. Развојот на разбирањето се толкува како проширување на личната моќ на учениците во релација со работите кои што се навистина важни во животот. Манифестирањето на овие квалитети може да се опишува и суди, но не да се стандардизира и мери.“

За Кар и Кемис (2002, стр. 44) „Знаењето на едукаторите обезбедува почетна точка за критичка рефлексивност. Тоа не може едноставно да биде земено како подарок и систематизирано во теорија, ниту пак може да се земе како дефинитивно во опишувањето на практиката. Ова не е затоа што знаењето на едукаторите е помалку присилно од знаењето што другите го имаат, туку затоа што едукативните акти се социјални акти, кои се рефлексивни, историски лоцирани, и вгнездени во поедини интелектуални и социјални контексти. Значи, знаењето за образованието мора да се менува според историските околности, локалните контексти и различните сфаќања на учесниците за тоа што се случува во едукативните средби. И јасно е дека знаењето кое го имаме, во многу голема мера ќе биде вкоренето во локалниот историски и социјален контекст.“

Успешноста на наставникот се одразува преку неговата, „Можеби најистакнатата особина на професионалецот, способноста за само-евалуирање и само-подобрување преку ригорозно и систематско истражување и студија на неговата или нејзината практика.“ (McKernan, 1996, стр. 46)

Мек Кернан го наведува резмислувањето на Хоил, (Hoyle во Stephouse, 1975:143-144), кој нуди концепција на затворен и отворен професионалец.

Затворениот професионалец според него ги има следните карактеристики:

1. високо ниво на способност во училищата;
2. ориентираност кон детето (понекогаш и ориентираност кон предметот);
3. високо ниво на вештини за справување со децата и нивно разбирање;

4. добива големо задоволство од професионалните односи со учениците;
5. посетува кратки курсеви од практична природа.

Од друга страна, отворениот професионалец ги има сите квалитети на затворениот професионалец, плус:

1. гледа на работата како на поширок контекст на училиштето, заедницата и општеството;
2. учествува во широк обем на професионални активности (листа на предмети, центри за едукатори, конференции);
3. се грижи да ги поврзе теоријата и практиката;
4. се обврзува кон некоја форма на курикулумова теорија и начин на евалуација. (во: McKernan, 1996, стр. 46)

Отворениот професионалец има истражувачки однос кон професијата и кон личната изведба, и широко разбирање на курикулумот. Стенхаус (Stenhouse, 1975, стр. 144) тврдел дека главни карактеристики на професионалниот едукатор (или администратор) е „способноста за автономно професионално саморазвивање преку систематично себе-проучување, преку проучување на работата на други едукатори и преку тестирањето на идеи според процедурите на истражувањето во училищата.“ (исто, стр. 46-47)

1.3 Унапредување на училиштето-причина и последица за наставникот истражувач

Унапредувањето на училиштето претставува мотив повеќе за ангажманот на наставникот како истражувач. Причината за унапредување на училиштето преку работа „со“, наместо преку работа „врз“, ја пронашол Хопкинс Д. (Hopkins, 1996) и истата се базирала врз претпоставките на Барт (Barth, 1990, стр. 45) дека:

- ☞ „Училиштата имаат капацитет да се подобруваат самите ако предусловите се во ред. Главна одговорност на оние надвор од училиштата е да помогнат во обезбедување на услови за тие внатре.

- ☞ Кога постои потреба и цел, тогаш условите се таму, возрасните и учениците подеднакво учат и секој го поттикнува и придонесува кон учењето на другиот.
- ☞ Она што треба да се промени во училиштата е нивната култура, квалитетот на нивните интерперсонални односи и природата и квалитетот на научените искуства.
- ☞ Унапредувањето на училиштето е напор кој одредува и обезбедува со и во, услови под кои возрасните и младите кои се во училиштата ќе го промовираат и потпомагаат учењето помеѓу нив.“ (Hopkins&Reynolds, 1996, стр. 4)

Од тука може да се увиди силата која може да го води училиштето кон промени и реформи-сила чија основа лежи во рамките на самото училиште, додека средината е таа која треба да биде поддржувачки настроена кон училиштата.

Во прилог на идејата за унапредување на училиштата преку наставникот, покрај неколкуте наведени, може да бидат и: адаптирачко решавање на проблемите, фокусирање на училишно ниво, водството и споделено договарање, вклученоста на наставникот, комбинација на пристапите од врвот надолу и од дното нагоре, прибирање на податоци и обука на вработените, кои ги наведуваат Орштаин и Левин (Orstein&Levine, 1985, стр. 534-537), зборувајќи за училишното подобрување и процесот на реформи.

Унапредувањето на училиштата погледнато низ "вратата" на Брус Џојс (Joys В., 1991: 59) може да се оствари само преку: колегијалноста изразена преку соработка и професионални односи развиени помеѓу вработените во училиштето и помеѓу средината која ги опкружува; истражувањето, при кое вработените ја проучуваат, на пример, ефективностa на училиштето или поучувачките практики...; акционото истражување, преку кое наставниците прибираат и анализираат информации и податоци за своите училници и училишта и напредувањето на нивните ученици; курикуларните иницијативи при што промените се воведуваат во предметните области...; стратегиите на поучување, каде

наставниците дискутираат, набљудуваат и совладуваат спектар на способности за поучување и стратегии. (Hopkins&Reynolds, 1996, стр. 71- 72)

Мек Кернан (1996, стр. 35) го разгледува „...училиштето како центар за испитување на курикулумот; второ, да понуди теорија/ хипотеза која го сместува практичарот во центарот на неговата нова истражувачка улога; и на крај, да ја прошири дебатата за критериумот со нова замисла за предавањето како професија.“

Тој во делот „Училиштето како центар за истражување: кон нов професионализам“, застанува во одбрана на современото училиште, истакнувајќи дека: „Досегашно тврдење е дека училишната заедница, која не ги вклучува само учителите и учениците, туку и родителите, инспекторите, истражувачите итн., се здружува за да изгради една нова работна етика и традиција за правење на курикулум кој се базира на училиштето.“ Со тоа според него, се создаваат услови за следните априори принципи:

1. Се бара нов професионализам и однос кој ќе им наметне на едукаторите истражувачки менталитет. Гледната точка на акционото истражување предлага едукаторите сами да откријат што им треба за да ги решат своите особени потешкотии. Овој однос кон истрагата врз курикулумот треба внимателно да се воспостави во почетното (preservice) ниво на обука. Преку почетната и стажирачка работа и соработувачки проекти во амбиент на вистинска училница, едукаторите ќе ја научат/согледаат радоста и интелектуалното задоволство на работењето врз вистинските проблеми.

2. Колку малку знаеме за курикулумот и теоријата, како и за учењето и предавањето, мора да се признае однапред. Со признавањето на нашиот недостаток на знаење и разбирање ќе бидеме во можност да започнеме од позиција на сила наместо на слабост. Да се разбере дека курикулумот продолжува да поставува проблеми е да се признае дека едукаторите ги искусуваат овие проблеми и треба да преземат улога за нивно решавање. Да се започне кариера во предавањето, е да се знае дека не сте само едукатор, туку и истражувач на проблемите на предавањето, решавајќи загатки кои сега и во минатото ги измачувале некои од најдобрите умови

во образованието, поттикнувач понуден од многу малку професионални положби.

3. Треба да научиме да поставуваме прашања кои може да се истражуваат, бидејќи нема смисла да поставуваме прашања кои не се суштински и анализирачки. Не постои замена за конечниот ,тест на дејствување.’

4. Едукаторот-истражувач мора да биде добро снабден со вештини за извршување на истрага-ова е главна цел на оваа книга. Курсевите за обука на едукаторите засновани врз предавања и неколкуте часови неделно во училиштата, не е доволна подготовка за работа во училиште во кое развивањето на курикулумот и истрагата се главни приоритети. Едукаторите треба да имаат добра основа во реактивната и нереактивната методологија на истражувањето и другите техники за акционо истражување.

5. Временската табела на училиштето мора да остави на располагање доволно време за да се направи акционо истражување. Времето е можеби најнеопределеното ограничување на дејствувањето. Не само што едукаторите не треба временски да се ограничуваат за планирањето на курикулумот туку-и за преглед на целото училиште и за истражувачка работа. Како што образованите лица кои работат во универзитетско опкружување имаат право на денови на отсуство за учење, истражување и пишување, исто така и едукаторите треба да уживаат во оваа професионална придобивка и да бидат одговорни за времето кое го поминуваат настрана од предавањето.

6. Училиштето како центар за истражување нема да ја поддржува вештачката поделба помеѓу надворешните експерти како истражувачите и едукаторите. Истражувањето на курикулумот исто така треба да се дефинира од практичарите и тие треба да бидат во можност да ги воведат надворешните истражувачи во истрагата на подеднаква основа. Истражувањето треба да се контролира од практичарите, бидејќи е засновано врз нивната работа.

7. Проблемот на јазикот во истражувањето на курикулумот мора да биде признато и напорите-направени за да се ослободи истражувањето на

курукулумот од посебни лингвистички кодови кои само служат да ги промовираат рамките на обраќање на социјалните научници. Јазикот на истражувањето треба да биде јазик на учесниците. Истражувачите треба да се согласат за јазик на кој ќе комуницираат. Тоа е добра почетна точка за сериозна дискусија за акционото истражување бидејќи има такви кои користат критичко социјално научен жаргон, такви кои користат научен професионален јазик и такви кои го користат практичниот секојдневен говор на персоналот.

8. Мора да се признае од централните образовни авторитети дека практичарот има главна улога во задачата за формулирање на курикуларната политика. Премногу долго оние кои ја правеле политиката на курикулумот биле под влијание на таканаречените експерти за дисциплината на образованието и од далечен централен персонал во компаниите на оддалечените политичари. Политиката за курикулумот е работа на секое училиште и треба да се подготви од учениците, персоналот и родителите, со соработка на другите авторитети.

По изнесеното, авторот се прашува: „...каков вид на услови се бараат за да се претвори училиштето во центар за истрага?“ и одговара: „Покрај проблемите како времето, поддршката и поделбата на работата, на едукаторите ќе им требаат подобрани курсеви за обука, истражувачки вештини, пари и други извори, можности за соработка, и се разбира, искуство во истражување на курикулумот. Треба да се трудиме да ги решаваме проблемите. Нема подобар едукатор од едукаторот познат како „искуство.““ (исто, стр. 36-38)

За Бурнард (Burnard, 1998, стр. 137) „Акционото истражување го вклучува секој во училиштето на некое ниво или само еден или двајца... Ако некој аспект на училиштето бара фокусирање, вработените треба да се охрабруваат да го проучуваат проблемот долгорочно, да прават промени, да ги ставаат во пракса и да ги проверуваат како функционираат, да прават понатамошни промени и да ги ставаат во пракса.“ За него, „Целта на акционото истражување е подобрување на практиката, вклучувајќи придобивки во разбирањето и промени во акцијата.“... „Подобрување на практиката со тоа што си вклучен во акционо

истражување подразбира: собирање на докази, лично видување, соработка со другите, дискусија со колегите.“ (исто, стр. 136) Бурнард верува „... дека неговата сила е во неговата можност да го развие училиштето со идеи и формулира практика за истражувачки или проширен курикулум, учителска практика или начини на однесување во училиштето,“ Нагласокот е дека тоа „... може исто така да биде важно да се воведат акционото истражување како аспект на иницијалното образование на наставниците, како катализатор во проширувањето на интересите на наставникот и неговиот професионализам.“ (исто, стр. 135)

Хопкинс (Hopkins, 1994, стр. 16), работејќи на проекти за подобрување на училиштата, направил интервентна стратегија која се состои од следниве седум елементи: „...договор помеѓу партнерите во проектот; наше познавање на процесот кој се менува, (постоење рамка за училишно напредување); формирање рамка, (група вработени од сите нивоа која ќе работи со нас); рефлексивност и истражувањето (рефлексивноста е суштинска за развој на професионални компетенции и доверба) и природата на сопствената интервенција.“

Калхон Е. (Calhon E.) во текстот *Како е дефинирано акционото истражување (How is Action Research Defined?)* се изјаснува дека „Акционото истражување е замислен начин за кажувањето: ајде да проучуваме што се случува во нашето училиште и да одлучиме како истото да го направиме подобро место.“

1. 4 Подобрување на курикулумот- причина и последица за наставникот истражувач

За Халинан (Hallinan T. M., 1987, стр. 3) курикулумот за бројни истражувачи е интересен за проучување од повеќе аспекти. „Посебен интерес е посветен на тоа како курикулумот е пренесен на учениците.“ Не случајно, како извор на идеите за реформа на курикулумот од Марш (Marsh, 1994, стр. 239), на прво место се наоѓаат наставниците.

Веќе споменатите автори нарративно, во стилот на нивните истражувачки искуства, забележуваат дека: „Курикулумот не се разгледува како организирана селекција на знаење, концепти и вештини

одредени независно од педагошкиот процес, само врз база на јавни структури на знаење. Наместо тоа, мапата на курикулумот е оформена во рамките на педагошката практика како што наставникот ја селектира и организира ‚содржината на знаење‘, како одговор на ученичката потрага по знаење и потоа ги надгледува нивните одговори во светло на критериумите како: ‚релевантни за нивните интереси‘, ‚интересни‘, ‚предизвикувачки‘, ‚сеопфатни‘. Субјективните искуства на учениците ги конституираат податоците во светлото во кое наставникот ја приспособува и модифицира мапата која се појавува. Како што мапата се одвиткува и педагошки се валидизира, таа му овозможува на наставникот да ги очекува, но не и да ги предвидува идните можности. Таа го снабдува наставникот со смисла за правец, без да препишува фиксна агенда.“ Елиот продолжува во истиот стил и истакнува дека: „Од аспект на рефлексивната педагогија, курикулумот е секогаш во процес на настанување. Тој се развива во и низ педагошкиот процес. Активноста на валидизирање на развојната мапа во рамките на процесот во училницата, ја повлекува рефлексивната педагогија. Валидизирањето на курикулумот во процес „*curriculum-in-process*“, бара од наставникот да ги процени сите димензии на педагогијата и нејзината содржина. Наставникот мора да избере дали причините што учениците не се ангажирани или опфатени со содржината можат да се најдат во несоодветноста на материјалот и неговата организација или од други фактори.“ Според Елиот, „Разбирањето и дијагностицирањето на проблемската ситуација не е моментно случување.“ (Elliot, 2001, стр. 11)

Елиот гледа единство на поучувањето и истражувањето на „Природната рефлексивност (Naturalistic reflection) во и на педагошкиот процес се опишува како ‚истражување‘. На истражувањето се гледа како на нешто што наставниците сега го прават врз својата пракса. Поучувањето и истражувањето се гледаат како одделни активности, додека од гледиште на практичарите, рефлексивноста и акцијата се два аспекти на еден процес. Одделувањето на истражување од поучување имплицира делба меѓу поучување и развој на курикулумот. Идејата за развивање на курикулумот

преку поучување, претпоставува унифициран концепт на поучување како рефлексивна практика.“ (исто, стр. 14)

Милер К. (Miller С.) во текстот *Акционо истражување: избор на фокусот* (Action Research: Selecting a Focus) вели дека: „Акционото истражување е составен дел од поучувањето. Учителите постојано ги набљудуваат учениците, собираат информации и ја менуваат практиката за подобрување на учењето на учениците, на училницата и училишната средина. Акционото истражување обезбедува рамка која ја управува енергијата на наставниците кон подобро разбирање зошто, кога и како учениците стануваат подобри во учењето.“

За Бурнард (Burnard S., 1998, стр. 134) „Акционото истражување ги отвора училниците и им помага на наставниците да сфатат дека тие не се острови во морето, туку сите се дел од една земјена маса каде комуникацијата, помошта и кооперацијата помеѓу возрасните може да направи повеќе за децата во училиштето, отколку затворена училница која побарува критицизам и одбрана.“

Мек Кернан (1996, стр. 35) кој насловот на неговата книга го посветува токму на проучување на курикулумот истакнува: „Гледајќи дека истражувањето е повеќе во одржувањето на замислата на предавањето како професија, друга претпоставка е дека курикуларниот развој и курикуларното знаење треба да се засноваат врз проучувањето на училниците и другите образовни услови.“ „Курикуларното знаење мора да се заснова врз работата на практичарите. Не е доволно тоа што се проучува курикулумот; туку тој треба да се проучува од страна на практичарите. Многу често практичарите се третираат како објекти на испитување; ‚истражувани‘ од надворешни ‚истражувачи‘“ (исто, стр. 36). За на крај со резигнираност да истакне дека е: „Време истражувањето на курикулумот да им се врати на практичарите.“ (исто)

Сепак, за елементите во процесот на учење треба да се води грижа при реализацијата на акционите истражувања за подобрување на курикулумот, и тоа:

1. „Курикулумот е тоа што сите наставници го предаваат, подготвуваат, го организираат предметот, демонстрираат, дискутираат, охрабруваат, насочуваат и снимаат.

2. Курикулумот е шатор. Основата на шаторот се состои од факторите на поучување, неопходните состојки, способностите, стратегиите, знаењето за тоа како децата учат и како да се развијат однесувања кои го промовираат учењето. Не што е, туку зошто и како од структурата на учењето.

3. Препознавање на начинот на комуникација со децата; јазикот кој го користиш за развивање на разбирањето и јазикот кој децата го користат да покажат како разбираат.

4. Препознавање дека децата доаѓаат во училиштето со сопствен багаж од нивните помлади години. ... Наставниците не смеат да променат нешто од тоа, туку можат да развијат училишни однесувања и информации кои ќе му помогнат на детето да ги рационализира и да се справи со минатото и сегашноста и да ја развие иднината.“ (Burnard. 1998, стр. 156-157)

Подобрувањето на курикулумот е процес на реализација на „стручната работа“ во рамките на училницата која подразбира: „...своевиден систем на активности за истражување и прибирање податоци за воспитно-образовната активност; нивно систематизирање и вообличување во форма на искуство или емпириски генерализации. Стручната работа е вид на творечки и критички однос кон воспитанието и образованието...“ Тоа е всушност: „форма на критичка работа, форма на постојано преиспитување и генерализирање и на сопственото искуство. Но исто така, тоа е работа која се карактеризира со ‚учење‘ ...“ (Дедиќ, 1996, стр. 101-103)

2. КАКО НАЈДОБРО ДА СЕ ИСТРАЖУВА СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА

Постојат различни пристапи во истражување на сопствената воспитно-образовна практика. Таквите пристапи произлегуваат од примената на различните видови на истражување и истражувачки парадигми во дизајнирањето на истражувањето, прибирањето на податоците,

обработката на податоците и обзnanување на резултатите од истражувањето.

Сепак, еден од најзначајните пристапи кон проучување на сопствената воспитно-образовна практика е акционото истражување или, според некои автори, рефлексивната практика или истражувањата на училищата. Според некои-синоними, според други-различни пристапи кои се надополнуваат, а според трети- составни делови од една целина или циклус, за нас најприфатлив, најопшт и сеопфатен поим е акционото истражување.

Акционите истражувања, од размислите изложени во делот за видовите на акциони истражувања, може да бидат реализирани: само од страна на наставникот практичар, во соработка со наставниците практичари и соработка со наставници практичари и истражувачи.

2.1 Индивидуално истражување на сопствената практика

Мек Кернан (1996, стр. 38) иднината на професијата едукатор ја поврзува со идејата за едукаторот како истражувач која има „... основно значење за идното развивање на професијата и општо на курикулумот. Цврсто убедување на авторот е дека доколку оваа идеја се разгледува посериозно, тогаш и курикулумот драматично ќе се подобри. Истражувањето на курикулумот му припаѓа на практичарот и постојат знаци кои покажуваат дека ова е идеја чие време е дојдено.“

„Маните“ на класичните истражувања за тоа дека не им припаѓаат на сите или на секој поединец во појавата, треба да претставуваат предупредување за наставниците истражувачи за избегнување на таквиот однос. Симболично за тоа дека истражувањето е својствено за секого и им припаѓа на сите, Мек Кернан вели „...дека различни области на знаење на пр. дисциплини на курикулумот, не се ексклузивна колонија ниту заштита на специјалисти со квалификации во тоа поле да формираат знаење, туку дека таквите колонии се, по правило, отворени, слободни и независни. Сите дојденци во истрагата се добродојдени- вистината не ги почитува личните квалификации како критериум за влез. Оваа унилатерална изјава за слободата на истражувањето на курикулумот се смета за „автономија на

истражувањето.“ Основниот принцип е дека потрагата по вистината не поднесува сметки пред ништо и ни една личност ниту пак на дел од потрагата сама по себе. Не постојат граници на патот на знаењето.

Досега имало став дека само научно оспособениот и квалификуван персонал треба да биде вклучен во образовното и истражувањето на курикулумот. Овој став предлага верување кое често е артикулирано како „практичарите едноставно не ги разбираат таквите проблеми.“ Овој поглед служел за да ги издвои практичарите од растечкото не само тогаш знаење за практиката и проблемите, но исто така нивното лично разбирање и контрола над знаењето кое било креирано од надворешните ‚експертски‘ истражувачи. (исто, стр. 38-39)

Мек Кернан се обидува да даде и совет за истражувачите практичари дека „Не треба да си дозволиме да станеме затвореници на ‚митот за објективност и методологија‘ кој тврди одредена позиција и начин/форма на собирање и анализирање на податоците. Доколку одредено поле на знаење не е отворено за нови начини за истражување, тогаш е во моргална опасност да го изгуби својот креативен и имагинативен потенцијал и ќе служи како пречка за научниот напредок. Моделите за извршување на истражување и прифатливите стандарди мора да потекнуваат од заедницата на предавање лично.“ (исто, стр. 36)

Покрај советите, Мек Кернан не заборава да го потсети наставникот: „Кога се соочува со неодојни проблеми едукаторот не треба да го предаде истражувањето на други, туку неодојно со посветеност да бара решение... Втората главна точка е таа дека напредувањето во знаењето не се случува преку напорите на било чија харизма или вештини на индивидуалците, туку се збиен резултат на говорната заедница и истражувачи во тоа поле... Рефлективниот практичар не се плаши од неуспехот и тој или таа не ја сфаќа критиката како личен напад, туку наместо тоа може да се ‚оддалечи‘ себеси од било кое чувство на личен неуспех.“ (исто, стр. 40)

Според Бурнард (Burnard, 1998, стр. 136) „Постои тешкотија во препознавањето дека рефлексивноста може да даде идеи за личен развој и развој на училиницата и тоа не е само начин на пронаоѓање на подрачја за

критика од другите. Ако имплементираш некој план осигурај се дека си конзистентен, но и дека го планираш следниот чекор, го имплементираш, евалуирајќи што си направил и одразувајќи се врз неговиот развој“, притоа подрабирајќи ја рефлексивната како индивидуален чекор.

2.2 Наставникот- партнер во истражување на сопствената практика

За успешен пристап кон оваа проблематика, што е истакнато од страна на повеќе автори, би ни послужиле искуствата на Елиот (Elliot, 2001, стр. 8) кој во времето кога почнува со акциони истражувања, сеуште се наоѓал на крстопат по однос на опстанокот и постоењето на професијата поучувач. Како што вели, „Курикуларните практики не биле изведени од курикуларните теории генерирани и тествани независно од таа пракса. Тие ги составуваа начините на кои ние генериравме и ги тествиравме нашите и теориите на другите. Практиките добија статус на хипотези кои треба да се тестираат. Така ние собравме емпириски податоци за нивните ефекти и ги користевме како докази на кои ги базиравме нашите меѓусебни теоретизирања во контекст на колегијалната одговорност. Ние тоа не го нарекувавме истражување, ниту акционо истражување. Оваа артикулација дојде многу подоцна кога академскиот свет одговори на промените во училиштата. Но концептот на поучување како рефлексивна практика и форма на образовно истражување, беше прекутно и интуитивно прифатено во нашето искуство за иновативниот процес.“ Ваквите обиди, според Елиот, всушност, „...илустрирале процес во кој идеите се тестираат и развиваат во акција.“ Тоа претставувало акционо истражување базирано на наставниците (teachers based action research) кое би се отсликало како реформа на курикулумот со следниве карактеристики:

1. „Тоа е процес кој е инициран од наставниците практичари како одговор на одредена практична ситуација со која тие се соочуваат.
2. Практичната ситуација е онаа во која нивните традиционални курикуларни практики се дестабилизирани и се покажуваа проблематични со развојот на отпор кај учениците или „одбивање да учат“.

3. Предложените иновации поттикнуваат контроверзии меѓу вработените, бидејќи ги предизвикуваат фундаменталните верувања вткаени во постоечките практики за природата на учењето, поучувањето и евалуацијата.
4. Прашањата се разјаснуваат и решаваат во слободен и отворен колегијален разговор кој се карактеризира со меѓусебна почит и толеранција на погледите на другите во отсуство на стегите на моќта врз резултатите од дискусијата.
5. Предлозите за промени се третираат како привремени хипотези кои треба да се тестираат во практиката во контекст на колегијална одговорност за цела работна група.
6. Менаџментот го помага пристапот од дното кон врвот (a bottom up), а не пристапот од врвот надолу (top down) во развојот на курикуларни политики и стратегии.“ (исто, стр. 9)

Истакнувањето на акционите истражувања како пожелни и неопходни во проучување на сопствената практика треба да ги прави практичарите „...остроумни истражувачи на сопствената практика т.е. тие мора да ги развиваат истражувачките вештини и да ги применуваат и тоа ќе им овозможи да ги ‚видат‘ своите иновативни дејствија. Тие мора да станат истражувачи во својата практика. Второ, за да напредува курикулумот, а според тоа и способостите за предавање, ќе биде најдобро ако истражувањата на курикулумот се изведуваат и се засновани врз работата и разговорот на практичарите. Тоа што се бара, истакнува Мек Кернан (1996, стр. 40), е заедница од едукатори-истражувачи.“

Во прилог на партнерските односи во истражувањето, преку клаузулата рефлексивен практичар, во една прилика се обидувам рефлексивниот практичар да го претставам во светлото на меѓусубјективно делување на следниов начин: „Рефлексивен практичар и успешен позитивен едукатор може да се биде само тогаш кога на сопственото искуство ќе се гледа со самокритика, како знаење кое треба да се сподели со другите, како производ на старо минато и основа на иднината, како материјал кој треба да се вгради во капитални дела со трајна вредност, а тоа се децата. Позитивната рефлексивност треба да е водич

за развој на едукативните социјални заедници и мост за нивно поврзување. Рефлексивната практика е процес кој ги споделува бенефициите со оние кои учат и оние кои поучуваат. Суштината на нејзиното постоење е цврсто врзана за развојот на едукативни социјални заедници.“ (Iliev, 2004-b)

Како партнерството во реализацијата на акционите истражувања може да се оквалификува и делувањето на критичкиот пријател, кој според Коста А. (Costa, 1993) е „...пријател од доверба кој поставува провокативни прашања, обезбедува податоци кои ќе се проверуваат од друга гледна точка, и нуди критика на работата на личноста како пријател.“ (Stroobants&Leysen, 2004) Според ESRC (Teaching and Learning Research Programme 2002) критичкиот пријател треба да: „...набљудува, слуша и учи; демонстрира позитивен однос кон оној кој учи; помага во идентификување на прашања и објаснување на нивни алтернативи; нуди извори на докази и/или експертиза; работи колаборативно; го охрабрува оној кој учи да ги објасни сопствените можности; нуди вистински критички погледи.“ (исто)

2.3 Надворешни и внатрешни истражувачи- вистина повеќе за акционите истражувања

Надворешниот и внатрешниот истражувач е клаузула која се наметнува поради приговорот за неоспособеност на наставникот за реализација на истражување. Дури се практикувала и поделба на практичар, кој бил синоним за наставникот, и истражувач кој е синоним за некој надвор од воспитно-образовниот процес. Како реакција на тоа се појавува како поблага форма на отпор поделба на истражувачите на надворешни и внатрешни, при што едните и другите претставуваат светови кои функционираат за себе, едни покрај други, без потреба од нивно дополнување. Сепак, искуствата и позитивните рефлексивни сознанија на истражувачите укажуваат на потреба од дополнување на истражувачот кој во дадена ситуација обавува основна дејност на учење и поучување (внатрешен истражувач), и истражувачот за кого ситуацијата која се проучува е основна професионална дејност. Единството во овој правец се огледа преку користењето на рефлексивниот метод кој се

применува од страна на „...едукаторот (било да е тоа практичар или истражувач) за разјаснување на гледиштата и користените концепти за проучување на внатрешните и надворешните врски на образовните акции и да проверат дали образовната активност е добро адаптирана кон сите, претходно јасно, поставени цели.“ (Mialaret, 1985, стр. 81) Сознанијата и на едните и на другите посебно, претставуваат предмет на постојана критика и предизвик за заедничко проверување во двете насоки, како би се добило реална слика и вистински пристап кон менување на таа слика. Впрочем и заклучокот дека „Нема да има било какво подобрување без наставникот,“ (Fullan&Hargreaves, 1995, стр. 84) претставува добра основа за разгледување на она што треба да го направи наставникот да ја задржи многу значајната улога на истражувач која му се припишува и му припаѓа.

3. УЛОГА НА НАСТАВНИКОТ ВО АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА

Не е случајна определбата на Херера и Мандиќ (Herrera&Mandić, 1989, стр. 245) за наставникот на иднината како „...истражувач, стратег за педагошката работа, програмер, педагошки дијагностичар, терапевт, советник, организатор на педагошката работа,...“ По ваквото размислување и сето она што се напиша за акционите истражувања, остана она што претставува есенцијално за секој наставник акционен истражувач, а тоа е одговорот на прашањето: што треба јас да правам во едно акционо истражување? Едноставниот одговор би бил: поучувај и истражувај. Меѓутоа, кога истиот тој наставник потенцијален акционен истражувач би се запрашал по кој редослед да ги правам тие две активности? Одговорот едноставно би произлегол од контекстот на практичарот кој го поставил прашањето.

Покрај овие, во акционото истражување се отвараат безброј прашања кои, како и многу досега, едноставно немаат единствен одговор. Одговорот на прашањето кои сè улоги ги има еден истражувач во педагошкото акционо истражување ќе го побараме во единствениот обединувачки израз за професијата современ наставник- учењето.

Улогата на наставникот акционен истражувач треба да се бара и да се најде во целите кои се поставуваат пред современиот наставник, а се однесуваат на учењето за поучување, учењето за дијагностицирање и учењето за подобрување.

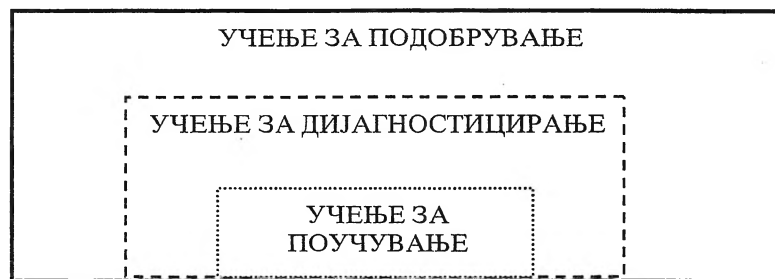
Преку *учењето за поучување* наставникот се стекнува со основните претпоставки за успешна реализација на воспитно-образовниот процес. Тука пред сè влегуваат сознанијата за дидактичко-методичките основи на реализација на процесот, вредностите на комуникацијата и колегијалноста, соработништвото и етичките норми и принципи, вредноста на поединецот (детето и возрасниот) и квалитетите и потенцијалите на групата, односно колективот и др.. Ова учење може да се поистовети со иницијалното општо-образовно и општо-стручното образование на наставниците.

Преку *учењето за дијагностицирање* наставникот акционен истражувач се оспособува за средување на теориските и практичните искуства од она што претставува прочитан збор, разменети зборови, почувствувано искуство или негово трансферирање, во насока на воочување, констатирање и дефинирање на проблемска ситуација. Преку овој процес наставникот акционен истражувач се оспособува за правење проценка за првичен пристап кон проблемот или појавата. Ова учење може да се поистовети со тесно-стручно образование на наставниците.

Со *учењето за подобрување* всушност се прави заокружување на процесот на сознавање на наставниците и со него наставникот се стекнува со сознанија за самоучење и процес на континуирана критичка рефлексивна врз констатираните состојби и врз констатираното расположливо искуство за одредена појава. Со учењето за подобрување наставникот се оспособува за реализација на акциони истражувања во кои се обединуваат претходните два процеси на учење. Ова претставува самоодржлива вредност која го подобрува квалитетот на претходните две учења и прави кумулирачко единство на состојбата, потребата и промената.

Односот на трите учења може да се претстави на следниов начин:

Шема бр. 1.15 Целна ориентираност на наставникот акционен истражувач



Со наведеното се потврдува дека кога станува збор за наставникот како истражувач, во најмала рака се мисли на наставник кој учи. Единственоста на процесите на учење на наставникот се јасно уочливи и во исказите на следниве автори.

За Стрингер Е. (1996, стр. 22-23) , во акционото истражување базирано на средината „...улогата на истражувачот не е како на експерт кој врши истражување, туку како на личност ресурс. Тој или таа станува олеснувач или консултант кој делува како катализатор кој им помага на клиентите во јасно дефинирање на нивните проблеми и ги поддржува додека работат кон ефективни решенија за прашањата кои ги засегаат. Многу поприкладни се звањата фасилитатор, сојузник и консултант, отколку директор, шеф или главен кои се почести кај похиерархиски операции.“

За Мек Кернан (1996, стр. 45-46) „...предавањето кое не е поврзан сет/збир на компетенции за знаењето кои се учат за време на учењето на ученикот, туку напротив предавање кое рефлексивно го поддржува едукаторовиот развој и професионализам преку проверување на правилата/политиките, проблемите и последиците на дејствијата.“... Тој ги подвлекува размислите на Бренан и Нофке (Brennan&Noffke, 1988) кои тврдат дека акционото истражување е многу поволен приод кон рефлексивноста, бидејќи е персонализиран и политизиран; нивната грижа е како со истражувањето, како акционото истражување, ќе допринесе за оспособување, и според тоа, ослободувањето/либерализацијата на едукаторите во училиштата. За Кок (Кок, 1991) пак, „Акционото истражување ги прифаќа мудроста и судовите кои ги имаат наставниците и им дава целосна контрола врз актот на истражување.“

Ваквата мудрост наставникот најдобро би ја практикувал и ја надополнил со почитување на водичите за акција на наставниците кои ги препорачуваат Фулан и Харгривс (Fullan&Hargreaves, 1995, стр. 86), а кои со право можеме да ги сфатиме и прифатиме како совети за реализација на улогите на наставникот во акционото истражување:

1. „лоцирај го, слушај го и артикулирај го твојот внатрешен глас;
2. практикувај рефлексивност во акција, на акција и околу акција;
3. развиј менталитет за превземање на ризик;
4. верувај им на процесите исто како на луѓето;
5. почитувај ги личноста на другите при работа со нив;
6. обврзи се да работиш со твоите колеги;
7. барај различности и избегни балканизација;
8. редефинирај ја својата улога за да се издигнеш над училницата;
9. балансирај ги работата и животот;
10. туркај и поттикнувај ги претпоставените и другите администратори во развојот на интерактивен професионализам;
11. обврзи се на континуирано подобрување и непрекинато учење;
12. следи ја и зацврсти ја врската помеѓу твојот развој и развојот на учениците.“

4. ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ

Образованието на наставниците за реализација и практикување на акционите истражувања претставува основен предуслов кој треба да се има во вид при курикуларно-организациското обликување на образованието на наставниците. Станува збор за посветување посебно внимание на акционите истражување при оспособувањето на наставниците преку иницијалното образование на наставниците и доживотното образование на наставниците и нивните посебностите.

Предвид при образованието на наставниците за акциони истражувања треба да се има фактот што наставниците, според сите свои карактеристики, влегуваат во категоријата возрасни и искусни. Со самото тоа, нивното учење треба да се води од следниве постулати: „возрасните кои

учат се повеќе само насочени- не зависат од другите и можат да развијат сопствена средина за учење; со себе го носат своето искуство- што ја вообличува нивната подготвеност за учење и наметнува претпоставки за учењето; поминува преку транзициски фази- што се одразува на нивното влијание врз учењето; учење за специфични цели- нивното водење низ ситуациите кои се изучуваат не ни гарантира дека тие „абсорбирале“ знаење; се ориентирани кон проблемот- и сакаат да го применат веднаш знаењето кое го научиле за решавање на специфичните проблеми. (Ноулс, Делју и Мартинез)(Knowles, 1980; Dalellew&Martinez, 1988)“ (во: Stoll&Fink, 1996, стр.154)

Потребно е да се имаат предвид и карактеристиките на искусственото учење кои, на за нас прифатлив начин и во наш контекст, ги изнесува Ноулс (Knowles, 1970), кој вели дека како што личноста созрева:

- ↳ „неговиот самоконцепт се движи од зависна личност кон станување на самонасочувачко човечко суштество;
- ↳ тој собира нараснувачки резервоар на искуство кое станува нараснувачки ресурс за учење;
- ↳ неговата подготвеност да учи станува сè повеќе насочено кон развивачките задачи на неговите социјални улоги и
- ↳ неговата временска перспектива се менува од одложено применување на знаење до непосредност на примена и во согласност на оваа ориентација кон учењето се префрлува од ориентирана-кон-предметот во ориентирана-кон-проблемот.“ (во: Tight, 2002, стр. 113)

4. 1 Образование за акциони истражувања преку иницијалното образование на наставниците

Под иницијално образование на наставниците, Камберски К. (2000, стр. 115) подразбира, „...систем на знаења, способности и умеења (вештини) со кои идните наставници се здобиваат во текот на своето школување (студии), кои овозможуваат професионално вршење на наставничката дејност. Тоа се основни (почетни) знаења, способности и умеења, без кои не може да се замисли наставничката професија и на кои таа натаму се надградува преку системот на континуирано образование

(стручно усовршување).“ „Иницијалното образование на наставниците претставува почетен и единствен основен услов за практично воведување во наставничката професија. Во суштина тоа претставува почетно сертифицивано образование за стекнување право на работа во определен потсистем.“ (Илиев, 2001, стр. 22-23)

Низ иницијалното образование, во текот на учењето на првите чекори од занаетот, наставникот треба да развива чувство за спознавање на средината, да акумулира материјал за критичко осознавање, да научи да прашува и да одговара, да развие кооперативни односи со колегите, да продуцира позитивна атмосфера и да се почитува самиот.

Образованието на наставниците за акциони истражувања претставува процес на:

- ↳ запознавање на наставниците со акционите истражувања-можности, потреби, карактеристики, видови, и др;
- ↳ работа на афирмативно прифаќање на акционото истражување од страна на наставниците- верувања, предрасуди, дилеми, критика, и др.;
- ↳ пилотна реализација на акциони истражувања преку нивно моделирање и симулирање и
- ↳ практикување на акциони истражувања.

4.2 Образование за акциони истражувања преку перманентното образование на наставниците⁶

За доживотното образование Митровиќ Д. (1981, стр. 284) вели: „Усовршувањето и перманентното-доживотно образование на наставниците стана задолжително и се смета за исто толку значајно како и нивното образование.“

Според Кнапер и Кропли (Knapper&Cropley, 2000): „Доживотното образование... е збир на организациско и процедурално водство во образовната пракса. Негова цел е учење во текот на целиот живот - учење

⁶ Забелешка: Поради поимната невоедначеност и неусогласеност во научните кругови, поимот перманентно образование се користи како синоним за поимите континуирано образование, односно доживотно образование на наставниците, а во текстот се наведува според убедувањата на користените автори.

извршено низ животот. Важно е веднаш да се разјасни дека тука кога мислиме на ‚учење‘ не е тоа спонтаното, ден-на-ден учење на секојдневниот живот...“ Истите автори велат дека: „Видот на доживотно учење што е предмет на доживотното образование... ги има следните четири крајни карактеристики: *намерност* - учениците се свесни дека тие учат; *има специфични цели и не е насочено кон неопределена генерализација* како ‚развивање на паметот‘; *овие цели се причината зошто учењето се презема* (не е мотивирано само од фактори како здодевност), и *ученикот настојува да го задржи и употреби тоа што го научил за значителен временски период.*“ (Tight, 2002, стр. 40) Забележителна е и констатацијата од повеќето анализирани дефиниции од страна на Тајт М. кој вели: „Прво, доживотното учење се разгледува како надградување и делување врз сите постоечки едукативни добавувачи, вклучувајќи училиштата и институциите за високо образование (Коган, 2000). Второ, се проширува над формалните едукативни добавувачи да се вклучуваат сите агенции, групи и индивидуи вклучени во било каков вид на активност на учење. И, третото, се потпира на верувањето дека индивидуите се, или можат да бидат, самонасочувачки и дека тие ќе ја видат вредноста на вклучувањето во доживотното образование.“ (исто, стр. 40-41) Тајт продолжува дека „Нема ‚стандарден‘ модел за тоа како доживотниот образовен систем може да изгледа.“ (исто, стр. 41)

Дури и она што го констатира Колфилд (Colfield, 1994) дека: „Доживотното учење се појавува во литературата и во политичките говори во збунувачки број на различни облици на пр., тоа е инструмент за промени (во индивидуите, организациите и општеството) и како кочница против промената; тоа е средство за зголемување на економската конкуренција и на личниот развој; тоа е социјална политика за борба против социјалното исклучување и олеснување на повторното влегување на невработените во пазарот за работна сила; тоа е начин за унапредување на професионалниот и социјалниот развој на вработените и за стекнување на ново знаење преку процесот на работа; и тоа е стратегија за развивање на учеството на граѓаните во социјалните, културните и политичките работи,“ (исто, стр. 41) треба да претставува средство во рацете на

наставникот истражувач за расчистување на дилемите по прашањето за наставникот истражувач.

Во *Меморандумот за доживотно учење* (A Memorandum of Lifelong learning) на Европската комисија се наведуваат три основни категории на активности за учење: формално учење (Formal learning), кое води до диплома и квалификации; неформално учење (Non-formal learning) активности за учење кои вообичаено не водат до формална диплома и неофицијално (Informal learning) кое на некој начин претставува синоним за поимите блиски или синоними со доживотното учење, континуираното и перманентното. (Ivanova, 2002, стр. 51-52)

Една од новоразвиените форми на доживотното учење која исто така може да претставува основа за образование за акционо истражување е доживотното учење во ширина (Life-wide learning) со која се проширува смислата на продлабоченост и континуираност на доживотното, во насока на трансфер на искуства и нови сознанија во сите сегменти од човековото живеење и на различни нивои. (исто, стр. 52)

Би рекол по малку алтернативните форми на доживотно учење, но досега помалку или повеќе непроверени во делот на примена за образование на наставниците за акциони истражувања, се водење и советување (coaching and counselling), рамноправно асистирано лидерство (peer assisted leadership), советување (consultancy), приватни студии (private study), критичко пријателство (critical friendship), кругови на квалитет (quality circles), анализа на критични случувања (critical incident analysis), само развој (self development), образование на далечина (distance learning), засенување (shedowing), ротација на работата (job rotation), и симулација (simulation). (Peček, Černigoj&Vaupot, 2002, стр. 170-171) Овие форми или можности за развој можат да претставуваат поле за истражување на автори кои сакаат да остават свој белег или влијание врз образованието на наставниците за стручен и професионален развој.

4.3 Други форми на образование на наставниците за акциони истражувања

Обединувачки форми за вистинско отелотворување на иницијалното и доживотното образование на наставниците во кое на специфичен начин се

поставуваат основите на образованието на наставниците за акционо истражување се партнерството и менторството.

4.3.1 Партнерството во образованието за акциони истражувања

Една од формите на иницијално оспособување на наставниците за реализација на акциони истражувања е партнерството. Партнерството е неопходно за, како што констатираат Стол Л. и Финк Д. (Stoll&Fink, 1996, стр. 134), реализација на целта која е заедничка за сите училишта- учењето на учениците, овозможување на училиштата да одржуваат стабилни гледишта за тековната реалност. И во партнерството, истите автори ја гледаат важноста за училиштата на „...критичкиот пријател, индивидуалци или групи кои во соодветно време слушаат и им помагаат да ги разрешат своите дилеми и да донесат здрави одлуки, кои не се плашат да им кажат кога очекувањата за нив и другите се премногу ниски и кога нивните акции не се совпаѓаат со нивните намери.“ Тоа „...обезбедува рамка за истражување во образовната практика, истражување и развој на разговор кој ја поттикнува повраноста помеѓу практиката и теоријата.“ (Carpenter S. et al)

Може да се зборува за институционално и интерперсонално (формално и неформално) (повеќе во: Stephenson, 1999) партнерство или во изучувањето на акционите истражувања од страна на наставниците за кои накратко ќе стане збор подолу во текстот.

Една форма на институционално партнерство е ***хоризонталното институционално партнерство*** помеѓу институциите кои образуваат наставнички кадри обезбедува восдначување на квалитетот на сознанијата со кои се стекнуваат идните наставници. Квалитетот на сознанијата би се подобрил доколку институционалното партнерство функционира и се практикува како производ и резултат на акционо истражување, при што преку позитивна критичка рефлексивност би се надградувало партнерството во насока на избор, фокусирање и дефинирање на приоритетите за заедничко делување преку акционо истражување, селектирање на содржините за акционите истражувања, дефинирање и редефинирање на улогите во акционите истражувања, можностите на партнерите во

подобрувањето на состојбите и др.. Пример за вакво партнерство е создавање на *Конзорциумот на институции кои образуваат наставници*, (2004), првично формиран за единствен настап и членство во Европската мрежа на институции кои образуваат наставници (European Teacher Education Network- ETEN) кој се состои од членките: Педагошкиот факултет- Битола, Педагошкиот факултет "Св. Климент Охридски"- Скопје и Педагошкиот факултет "Гоце Делчев"- Штип.

Вертикалното институционално партнерство е друга форма на партнерство помеѓу институциите кои се вклучени во процесот на образование на наставници, а кое може да опфаќа поширока мрежа на институции од различни степени на образование и различни односи помеѓу нив. Според Беитс (Bates, 1999) може да станува збор за вистинско партнерство- со поголемо и платено учество на училиштата во реализацијата на образованието на наставниците со соодветна обука за учество во тој процес и асоцијативно партнерство- во кое училиштата не ги добиваат наведените бенефиции. Пример за партнерство во реализација на содржините по демократија е *Слогодбата за партнерство во образованието на студентите на Педагошките факултети* (2003), помеѓу Педагошките факултети во Р. Македонија, предучилишни установи и основни училишта. потпишана во рамките на Темпус проектот „Партнерство во развојот на програмата по демократија во обуката на учителите и воспитувачите.“

Во овој простор свое место има и интерперсоналното партнерство за кое накратко пишувавме нешто погоре во тектов.

Интерперсоналното партнерство го претставува соработничкиот однос помеѓу субјектите засегнати од исти или приближно исти проблеми и насочени кон исти или приближно исти цели. Интерперсоналното партнерство е водено од силата на потребата, силата на припадност кон заедницата и силата на докажување и самопотврдување.

Посебен вид на партнерство кое може да претставува добра основа за образование на наставниците за акциони истражувања е *проектното партнерство*. Овој вид на партнерство помеѓу институциите, институциите и поединците и меѓу самите поединците и претставува интегрирачка сила

за воспоставување рамноправност помеѓу страните вклучени во реализација на проектот. Тоа е „...процес на договорена размена на добра и услуги меѓу два или повеќе субјекти, во насока на постигнување лични, заеднички, организациски и општествени цели и ги надминува границите на т.н. иновации во наставата.“ (Илиев, 2003) Тоа претставува обид за „...издигнување над во образованието на наставниците како дуализам на образование или обука преку создавање на заедница на истражување која што ги обединува наставниците, студентите идни наставници и нивните едукатори.“ (Carpenter et al.) Во него на најпродуктивен начин доаѓа до обединување на потребите, можностите, визиите, знаењата и искуствата и на поединците и на институциите при што се воспоставува плодна основа за втемелување на акционите истражувања како трајна вредност на наставникот.

4.3.2 Менторството во образованието за акциони истражувања

Менторството може да биде една од формите за учење за акционо истражување и преку иницијалното и преку доживотно учење на наставникот.

Најзначаен дел од менторството се остварува во менторските училишта и предучилишни установи т.н. училишно поставување (School placement), работа базирана во училиштата (School based work), педагошка практика (Pedagogical practice) или поучувачка практика (Teaching practice). Причини повеќе за постоење на педагошката практика се единственост на она што може да се научи преку тој процес и интересниот начин на учење на нови работи кои произлегуваат од него. (повеќе во: Cameron-Jones, 1991, стр. 5-7)

Примарна улога на менторството е создавање претпоставки за реализација на педагошката практика на студентите на Педагошките факултети, а неговата секундарна улога е со тој процес да се унапредат партнерските институции.

Примарната улога на менторството се остварува преку сериозен пристап кон формалните или неформалните обврски на субјектите во менторството кои на прегледен и веќе договорен начин се промовирани во

претходно споменатата *Спогодба за партнерство во образованието на студентите на Педагошките факултети (2003)*: улога на студентот, улога на професорот-методичар, улога на менторот, улога на координаторот на менторството, улога на координаторот на педагошката практика, улога на асистентот-методичар, и заеднички активности. Преку менторството, како што пишува Колисон (Collison, 1998, стр. 173), „...се потврдуваат вистинските потенцијали на иницијалното образование на наставниците базирано на училиштето.“ Менторот и менторираниот во овој процес „...можат да ја проверат стартната основа на менторираниот во секоја област од професионалните компетенции на почетокот на практиката, а потоа да ги идентификуваат најважните фактори за развој во текот на педагошката практика,“ (Cooper&Batteson, 1998, стр. 167) со можност истото да стане дел од процес на акционо истражување.

За таа цел, менторот со своето искуство треба да претставува мотив повеќе и извор за проучување од страна на студентите, идни наставници, во делот на успешноста во реализацијата на улогите кои му припаѓаат „модел, модернизатор“, спонзор, поддржувач и едукатор“ (Malderez&Bodoczky, 1999, стр. 4) и нивно унапредување.

Во процесот на менторство секој ментор треба да постави „...реални очекувања кои започнуваат и завршуваат со стекнување на нови знаења од областа на планирањето, подготовката, реализацијата и евалуацијата на наставата, задоволување од процесот на пренесување на своето искуство во работата со студентите и децата, инволвирање во истражувачки активности во улога на истражувач и испитаник, експериментатор во областа на иновирање на процесот на работа со студентите и децата и др..“ (Илиев, 2002-b, стр. 106)

Би сакал да истакнам дека и партнерството и менторството можат подеднакво да придонесат во обидот за подобрување на реализацијата и на образованието на студентите идни наставници и во реализацијата на воспитно-образовниот процес на искусните наставници во подобрување на процесите на учење на децата и учениците.

Од изнесеното во овој дел, сметаме дека е потребно накратко да прокоментираме и ги посочиме оние работи кои само би ја потврдиле потребата од оспособување на наставник кој своите потенцијали низ добро организиран систем на образование ќе ги развива во насока на себенадградување, надградување на сопствената професија, подобрување на учењето на неговите ученици, подобрување на работата на неговите колеги и училиштето во целина.

За остварување на ова Хопкинс Д. (Hopkins, 1987, стр. 43), загрижен поради приговорите кои се против или во потполност не веруваат во концептот наставник-истражувач, се обидува да даде одговор, на прашањето колку вмешувањето во истражувачката активност во училиницата ќе влијае врз нивното предавање и на нивното лично време и за корисната или практичната вредност на истражувањето во училиницата. За надминување на сето ова тој предлага пет принципи за истражувањето во училиницата од страна на едукаторите:

"Првата е дека *примарната работа на едукаторот е да предава, и кој и да било истражувачки метод не треба да се меша со, или да ја попречува едукаторската обврска.* Ова правило треба да послужи за совладување на моменталните грижи, но исто така посочува на одредени етички размислувања. Во некои случаи, може да биде неизбежно тоа присвојување на нови и едвај прифатени стратегии на предавања кои се иницијално помалку ефективни од начинот на претходното предавање. Дали е етички, според тоа, некој може да се запраша дали едукаторот да ги подложува студентите на потчинето изведување кога оригиналното однесување беше совршено адекватно. ...Во станувањето едукатор истражувач, индивидуалниот едукатор намерно и свесно ја проширува својата улога за да вклучи професионален елемент. Скоро е несфатливо дека тој или таа ќе го направи ова и во исто време ќе го игнорира примарното во актот на предавањето/учењето.

Вториот критериум е дека *методот за собирање на податоци не смее премногу да бара од времето на едукаторите.* Како крунисување, едукаторите треба да бидат сигурни за техниката на собирање на факти пред да ги употребат. Причините за ова се очигледни. Едукаторите веќе

сметаат дека се преоптоварени и има непрекинати барања за поголема подготовка и професионално развојно време. Наивно е да се претпостави дека присвојувањето на истражувачката улога нема да направи провали во слободното време на едукаторот. Ова може да биде редуцирано, како и да е, со разумна употреба на специфични техники на собирање факти, и користење на лесно анализирани дијагностички методи. На пример, касетофонот е широко прифатен како многу корисен алат за истражувачот во училищата. Како и да е, тоа е премногу скапо за да се употреби во однос на време и пари. Потреба е приближно 50% повеќе време за да ја слушаат касетата отколку да го направат тоа, и на врвот од таа транскрипција (која е неопходна ако целата употреба е да се направи според методот) е или трошење време или е скапо. Според ова даденото, пожелно е да се употреби друг метод за широк спектар на дијагнози и да се чуваат таквите силни техники за специфични и конечно собрани испитувања.

Третиот критериум е можеби најсодржаен. *Употребената методологија мора да биде доволно доверлива* за да им овозможи на едукаторите да формулираат доверливи хипотези и да развијат стратегии применливи во нивната ситуација во училищата. Традиционалните истражувачи имаат сиромашно мислење за акционото истражување. Во повеќето случаи, тоа мислење е добро установено особено ако е базирано на индивидуалните делови од истражувањето. Ги засега сите истражувачи, без разлика дали тие се психо-статистичари во големи истражувачки скалила или примарни тестирања на едукаторите според теориските хипотези на Пијаже за да бидат ригорозни за нивната методологија. Не е никакво оправдание за да се тврди дека строгоста е непотребна затоа што истражувањето е практично ориентирано кон практичарот на мала скала или се користи само за подобрување на индивидуалната практика. Доколку треба да се направи промена во стратегијата за предавање, тогаш таа одлука треба да биде заснована врз веродостојни податоци.

Четвртиот критериум е дека *проблем на истражувањето вршено од едукаторот треба да биде таков на кој тој или таа е посветен*. Иако ова звучи самодоказувачки, доволно е тежок, ако ги гледаме сите притисоци

врс времето на едукаторите, да посветат внимание на проект дури и ако е суштински интересен и важен за професионалните активности на едукаторот. Како круна на сè, проблемот мора да биде проблем; т.е., проблемот треба да има решение, инаку според дефиницијата не е проблем. Доколку едукаторот одбере тема која е многу комплексна и неискристализирана, фрустрациите и обесхрабрувањето брзо ќе настапат. Петтиот критериум се однесува на потребата *едукаторите истражувачи да посветат големо внимание на етичките процедури кои ја опкружуваат нивната работа*. Етички стандарди за истражувачите во училиниците се изработени во минатата декада од истражувачите кои соработувале со The Centre for Applied Research in Education (Macdonald and Walker, 1974; Simons, 1982)“ (исто, стр. 41-43)

За охрабрување на наставниците истражувачи, потребно е истите да знаат дека: „Образовниот истражувач треба секогаш да се стреми кон респектабилно, компетентно направен производ. Сепак истражувачот не треба да се обесхрабрува ако резултатите се помалку од перфектни-никогаш не била направено перфектна студија. Затоа било кој завршен производ не е целосно ослободен од критика. Во текот на истражувањето постојат потенцијални стапици и можно е да се појават грешки. Секој истражувач треба да прифаќа сугестии од соработниците. Критиката на истражувањето треба да се понуди и прифати во строго конструктивна смисла со цел за подобрување на одреден проект или подобрување на идното истражување во таа област.“ (Wiersma, 2000, стр. 2)

Ова се потврдува со размислите на Бурнард (Burnard, 1998, стр. 138) кој заклучува дека: „Теориите за акционо истражување својата валидност ја добиваат преку практиката. Вредностите се однесуваат на квалитетот на практиката, а не само на производот (outcomes). Контролата на истражувањето лежи во наставникот (insider) како истражувач, повеќе отколку надворешниот професионален истражувач.“

Наведените сознанија за партнерството помеѓу „...институциите за образование на наставници, наставниците и училиштата како неопходен предуслов за образование на наставниците...“ истакнат во *Зелена книга* (Green paper), ја поттикнува соработката во: „...компонетата педагошка

практика од иницијалното образование на наставниците, истражувањето и развојот и активностите за училишното подобрување.“

Сето ова би било во функција на оспособеност на наставникот за одредени форми за наставничко лидерство претставено во *Формите на наставничко лидерство (Forms of Teacher Leadership, 1998)* како: „учество во наставнички организации; учество во училишното одлучување; дефинирање што учениците треба да знаат и се способни да направат; споделување на идеите со колегите; да бидат ментори на нови наставници; помагање во донесување на лични одлуки; подобрување на фасилитирањето и технологијата; работење со родителите; креирање на партнерство со заедницата; креирање партнерство со бизнисот и организациите; креирање на партнерство со колегите и универзитетите за подготовка на идните наставници; да станат водачи во заедницата; да станат политички активни; да прават напори за наставниците да станат повеќе јасни и да предаваат позитивни информации.“

РЕФЕРЕНЦИ

1. *Action Research: Selecting a Focus*. South Florida Center for Educational Leaders, Извадено Ноември 23, 2003 од <http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/>
2. Adams D.& Hamm M. (1994). *New Desing for Teaching and Learning- Promoting Active Learning in Tomorrow`s Schools*, San Francisko: Jossey-Bass Publishers.
3. Bates T. (1999). Aspects of Partnership: An Institutional Case Study, *TNTEE Journal Vol.1 Nr 1*, Извадено Август, 14. 2002, од: <http://www.tntee.umu.se/publications/journals/v1n1/158Bates.pdf>
4. Burnard S. (1998). *Developing Children's Behaviour in the Classroom- A Practical Guide for Teachers and Students*, The Falmer Press.
5. Cameron-Jones M. (1991). *Training Teachers: A Practical Guide*, The Scottish Council for Research in Education.
6. Carpenter C., Cherednichenko B., Hooley N., Kruger T., Mahon L., Mulraney R.&Ryan M., Project Partnership: Partnership Based Learning in Teacher Education, Изваден Август, 17. 2003, од: http://www.ballarat.edu.au/alarpm/docs/Cherednichenko_B_Papers.doc
7. Carr W. & Kemmis S. (2002). *Becomong Crittical: Education, Knowledge and Action Research*, London and New York: RoutledgeFalmer.
8. Collison J. (1998). Mentoring: Realising the True Potential of School-based ITE, in (Ed). *Primary Teacher Education: High Status? High Standards?*, Falmer Press.
9. Cooper H.&Batteson C. (1998). Mentoring: Possible Developments and Constraints, in (Ed). *Primary Teacher Education: High Status? High Standards?*, Falmer Press
10. Дедиќ Ѓ. (1996). *Одабрана поглавја школске и породичне педагогије*, Врање: Учительски факултет-Врање.
11. Elliot J. (2001). *Action Research for Educational Change*, Open University Press.
12. *Forms of Teacher Leadership*, (1998) Извадено Февруари, 16, 2003, од <http://www.ed.gov/pubs/teachlead/index.html>

13. Fullan M.& Hargreaves A. (1995). *What's worth fighting for in your school*, Open University Press.
14. *Green Paper on Teacher Education in Europe* (2000), TNTEE, Извадено Мај, 08, 2003, од: <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper/greenpaper.pdf>
15. Hallinan T. M. (1987). The Social Organization of Schools: An Overview, In Ed. *The Social Organization of Schools: New Conceptualizations of the learning process*, New York&London: Plenum Press.
16. Herrera A.&Mandić P. (1989). *Образование за XXI столјеце*, Sarajevo:Svijetlost; Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.
17. Hopkins D. (1994). Yellow brick road, School Improvement, *Managing Schools Today*, Vol. 3, Issue: 6.
18. Hopkins D. (1987). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, London: Open University Press.
19. Hopkins D.&Reynolds D. (1996). *School Improvement in An Era of Change*, Trowbridge, Wiltshire, London: Redwood Books.
20. *How is Action Research Defined?* . South Florida Center for Educational Leaders, Извадено Ноември 23, 2003 од <http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/define.htm>
21. Илиев Д. (2001). *Иницијалното образование на наставниците од основното образование*, Битола: Факултет за учители и воспитувачи.
22. Илиев Д. (2002). Можам ли да бидам или ќе бидам ли добар ментор, *Воспитание бр.:2*, Педагошки факултет "Гоце Делчев"-Штип
23. Илиев Д. (2003). Проектното партнерство- нова парадигма во процесот на учење и поучување, Граѓанско образование за демократија, Скопје: *Просветен работник бр. 903-904*.
24. Илиев Д. (2004). *The reflective practice and the development of educative social communities*, (од учеството на Меѓународниот семинар „Образование за сите“ организиран и одржан во Варна 5-9 јули, во организација на Министерството на образование и наука на Бугарија, Националниот институт по образование Шуменскиот Универзитет и Центарот за педагошки истражувања)

25. Ivanova I. (2002). Thinking About Learning in Universities, In Ed. *Leading schools for learning*, Ljubljana: National leadership school.
26. Камберски К. (2000). *Предучилишното и основното воспитание и образование во Р.Македонија*, Институт за педагогија, Филозофски факултет.
27. Kok P. (1991). *Action Research: The Art of an Educational inquirer*. (for the degree of M.Ed. of the University of Bath) Извадено Јануари 20, 2003. од <http://www.bath.sc.uk/~edsajw/pleongma.doc>
28. *Конзорциум на институции за образование на наставници во Р. Македонија* (2004). оригинален документ
29. Malderez A.&Bodoczky C. (1999). *Mentor Courses: A resource book for trainer-trainers*, Cambridge University press.
30. Marsh J.C. (1994). *Kurikulum: Temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.
31. McKernan J. (1996). *Curriculum Action Research; A Handbook of methods and Resources for the Reflective Practitioner*, London: Kogan Page.
32. Mialaret G. (1985). *Introduction to the educational sciences*, Geneva: International Bureau of Education, UNESCO.
33. Mitrović D.(1981). *Moderni tokovi komparativne pedagogije*, Sarajevo: Svijetlost.
34. Orstein C. A.&Levine U. D. (1985). *An Introduction to the Foundations of Education-3rd Edition*, Boston: Houghton Mifflin Company.
35. Peček P., Černigoj M.&Vaupot R. S. (2002). Non-formal Staff Development in Primary Schools, In Ed. *Leading schools for learning*, Ljubljana: National leadership school.
36. *Спогодбата за партнерство во образованието на студентите на Педагошките факултети* (2003), оригинален документ
37. Stephenson J. (1999). The Current Context of Partnerships in the School of Education, De Monfort University, United Kingdom, *TNTEE Journal Vol. 1, Nr 1*, Извадено од: <http://www.tntee.umu.se/publications/journals/v1n1/07demont.pdf>
38. Stoll L.&Fink D. (1996). *Changing Our Schools: Linking school effectiveness and school improvement*, Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

39. Stringer T. E. (1996). *Action research: A Handbook for Practitioners*, Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications.
40. Stroobants H.& Leysen H. (2004). *Critical friends for comfort and growth*, Peper presented at the ETEN conference Viana do Castelo, Portugal.
41. Tight M., (2002). *Key concepts in Adult Education and Training*, London and New York: RoutledgeFalmer.
42. Wiersma W. (2000). *Research Methods in Education- 7th edition*, Allyn&Bacon.

I V. ТРЕТМАНОТ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

**1. АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО ПЕДАГОШКАТА
ЛИТЕРАТУРА**

**2. ЗАСТАПЕНОСТ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА НА
ФАКУЛТЕТИТЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТАВНИЦИ ВО
РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА**

Преку застапеноста на акционите истражувања во Р. Македонија ќе се обидеме да направиме пресек на она што досега е објавено, напишано или презентирано во врска со акционите истражувања. Сеопфатноста на овој пристап ќе се обидеме да ја задоволиме преку анализа на две, условно кажано, можни локации или центри на педагошко влијание:

- акционите истражувања во педагошката литература⁷ и
- застапеност на акционите истражувања на факултетите за образование на наставници.

1. АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ВО ПЕДАГОШКАТА ЛИТЕРАТУРА

Пресек за состојбите во поглед на реализација на истражувањата во Р. Македонија прави Натка Мицковиќ, професор на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје, во делот *Современи тенденции во научно-истражувачката работа во педагогијата*, каде ја наведува и современата примена на акционите истражувања. Таа констатира дека со нив „...се брише јазот меѓу професионалните истражувачи и наставниците кои се непосредни реализатори на воспитно-образовните задачи во училиштето“, притоа нагласувајќи дека сеуште не е системски решено прашањето за научно-истражувачка оспособеност на наставниците кои, според неа, „...и натаму ќе бидат вклучувани како ентузијастички кои пројавуваат интерес и смисла за научноистражувачка работа, а нивната подготовка ќе се врши во текот на реализација на проектот, односно во одделни фази на неговата реализација.“ (Мицковиќ, 1992, стр. 19-20)

Во истиот труд Мицковиќ Н. (1992) ги наведува размислите на Ландшер Г. (Landsheere G. De, 1986) за „педагошка апликација“ на акционите истражувања:

⁷ Забелешка: Во овој дел под „педагошка литература“ ќе се подразбираат трудовите кои имаат влијание врз развојот на педагошката теорија и практика во Р. Македонија, притоа не ограничувајќи се само на автори од Р. Македонија. Ваквиот став произлегува од фактот што голем дел од педагошката литература која се користи во Р. Македонија сеуште потекнува од автори од бившите Југословенски републики, автори од соседните земји или преводи направени од нивна страна. Со ова немаме намера да ја намалиме вредноста на авторите од Р. Македонија и нивните трудови.

1. „Образованието на возрасните,
2. вонучилишните и активностите на децата,
3. реорганизација на училишната работа со внесување на нови задачи и согледување на ефикасноста од реализацијата на тие задачи,
4. внесување на нов курикулум,
5. воведување на интердисциплинарна настава во средното образование,
6. воведување на курикулум во настава што е адаптирана во еден регион што се развива со партиципација на локалната средина, и
7. востановување на училишен управен совет со цел делумно да ја замени улогата на директорот.“

Попоски К., (1998, стр. 94-95) му се обраќа на читателот со кратка, но мотивирачка порака за тоа дека: „Наставниците не сакаат и не треба да чекаат нивните горливи практични проблеми да им ги решаваат институтите или некој друг ‚одгоре‘. Акциските истражувања, вели авторот,- не се базираат на авторитетот на еден истражувач (експерт), туку на интерактивна комуникација на сите субјекти вклучени во наставата.“ Попоски на краток, но концизен и доволен за таква прилика начин, дава преглед на истражувачките етапи во ‚акциското‘, според него, истражување. Тој во неколку реда се задржува на она што е карактеристично за акционите истражувања, ја претставува шематски спиралата на акционото истражување од Кемис, 1982, и истите ги објаснува.

Лешковски И. (2002, стр. 17) во Педагошкиот речник го дефинира поимот акционо истражување како „...спој на истражување и акција што овозможува едновремено проверување на научните хипотези и внесување на промените со цел да се унапреди воспитно-образовната практика. Цел на ова спојување на науката и педагошката практика е и подброто оспособување на наставниците да вршат акциони истражувања во самото одделение.“

Во *Нацрт стратегијата за развој на образованието на Р. Македонија* (2000) преовладуваат фразите дефинирани како цели или активности: „...образовен процес кој во центарот го има ученикот/студентот процесите

на учење“; „зголемено ниво на компетентност на наставниците“; „зголемена автономија и стручна одговорност на училиштата и наставниците поврзана со наставните планови и програми“; „развој и продукција на различни инструменти за екстерно вреднување и самовреднување на постигањата“; „поголем број на поединци и институции вклучени во областа на образование“, кои на директен или индиректен начин упатуваат на изнаоѓање на начини и патишта за подобрување на ефикасноста и ефективноста на наставниот кадар на сите нивои од воспитно-образовниот систем, без притоа да се наведат вистинските пристапи кон постигнување на тие приоритети и да се определи улогата на наставникот во тие процеси.

Николовска Ј. (2003, стр. 27) констатирајќи ги состојбите во воспитанието и образованието во Република Македонија критикува дека: „Мошне негативна појава е сосема потиснатото определување на институциите за акциони проекти- акциони истражувања- адекватни на средината и карактерот на институцијата.“

Во *Ревизијата на проектот Активна настава интерактивно учење* извршена од страна на истражувачкиот тим предводен од страна на професор Адамческа С. направена 1998 година, во суштина е дадена историјата на проектот и неговите развојни фази и давање на визија за динамиката на реализација и стратегија на ширење на проектот. Сепак, може да се забележи дека ова претставува само известување од извршена ревизија на проектот, кој е замислен, се реализирал и се реализира како "акциско" истражување, што е само дел од чекорот репланирање или т.н. чекор на развој на следни акциони чекори (Елиот Ц., 2001). Во теориската поставеност на проектот лесно може да се идентификува цикличната природа на истражување и акциониот карактер на целиот проект, што може да се оцени како единствено посеопфатно и продлабочено акционо истражување реализирано кај нас. (повеќе во: Адамческа и др., 1998)

Во мојот труд *Дилеми за квалитетите на образовните промени преку акционо истражување: Македонско искуство* (Пиев, 2004), се обидувам да ги дадам теориските основи на акционото истражување, моите искуства за

начинот на идентификација на дилемите кај едукаторите во Р. Македонија, природата на дилемите и можниот начин на разрешување на дилемите.

Во трудот *Рефлексивната практика и развојот на едукативни социјални заедници* (Шиев, 2004) теориски и шематски ги претставувам компонентите на рефлексивната практика рефлексивни моменти, процесуалност, споделена активност, критички пријател и позитивна дисеминација, а потоа ги разгледувам едукативните социјални заедници и нивниот однос кон рефлексивната практика.

Врз педагошката реалност во Македонија свое влијание имаат и автори кои пишувајќи на својот мајчин јазик, сепак извршиле и вршат определено влијание по однос на акционите истражувања.

Така Вујевик М. (1988, стр. 17) го најавува доаѓањето на акционите истражувања на овие простори, притоа цитирајќи го Гили (Gilli, 1974) „...традиционалните научни истражувања остануваат на откритија кои остануваат во фиока, а акционите истражувања одат понатаму и траат сè додека ситуацијата не се промени.“

Бижков Г. (1995, стр. 80) пак, акционите истражувања ги нарекува „активно“, дејствено истражување и истите ги спомнува на помалку од половина страна, очигледно дека не дава големо значење на истите преку наведување на неговиот основоположник Курт Левин и размислите на Ф. Маиринг (1990: 34-35) за неговите карактеристики: „а) цврста врска со конкретен социјален проблем; б) резултатите од истражувањето се однесуваат на непосредната промена на практиката; и в) рамноправно взаемно дејство меѓу истражувачот и лицата ангажирани во истражувањето.“ Истиот автор и неговиот колега Краевски В. во (Бижков&Краевски, 1999, стр. 129) на ист начин, со исти зборови, по пет години од претходното издание, не нашле за потреба да посветат повеќе внимание на акционото истражување.

Муџиќ В. (Mužić, 1999, стр. 25-26) ги наведува според него карактеристиките на акционите истражувања за кои кај научниците постои „претежно согласување“:

↳ „ситуација во која оној кој учествува во воспитно-образовната дејност, неа воедно и ја истражува...;

- ↪ ...висок степен на еластичност,... се менува во текот на самата акција кога тоа го бараат условите на истражување...;
- ↪ истражувањето на наставата е сопствено истражување на учителот,...кое може да биде и заедничко...
- ↪ ...во основа акционото истражување е емпириско истражување.“

Пешиќ М., (Pešić, 1990, стр. 278-280) ги наведува следниве карактеристики на акциото истражување:

- ↪ „Акционото истражување е истовремено и акција и истражување, процес на менување на праксата и контруирање на сознанија;
- ↪ предметот на истражување не се издвоени воспитни ,феномени‘;
- ↪ акционото истражување настанува во контекст на промената, како обид за решавање на развојни проблеми, односно практични прашања;
- ↪ секоја иновација во воспитно-образовниот процес не е истовремено и акционо истражување;
- ↪ акцијата..., мора да биде планирана како обид за решавање на проблеми;
- ↪ акционото истражување се одвива како спирала на циклуси на планирање, делување, набљудување и рефлексција;
- ↪ акционото истражување се издвојува од класичните пристапи по начинот на кој се користат резултатите од примената на тие техники;
- ↪ акционото истражување има социјален или партиципаторски карактер;
- ↪ акционото истражување има демократски карактер.“

Пешиќ и нејзините соработници, во основа нејзини магистранти, свој прилог за развој на акционите истражувања во Македонија даваат во методолошкиот прирачник *Педагогијата во акција* (Pedagogija u akciji), во кој покрај теориските размисли, пренесуваат и искуства од практичната примена на акционите истражувања од кои би ги издвоиле насловите: „Истражувања на практичарите“ и „Самоевалуација на практичарите“. (повеќе во: Pešić, 1998)

Сепак, покрај конструктивните гледишта за акционите истражувања, постојат и такви кои, поради недоследноста или проблемите во сфаќањето на нивната суштина, се провлекуваат во педагошката литература.

Од причини што акционите истражувања претставуваат „процес во обид“ за подобрување на сопствената практика, критиката за размислите и реализираните акциони истражувања ќе ја задржам за себе. Со ова сакам да ги охрабрам оние кои пред себе си поставуваат предизвици за подобрување, истото да го направат без страв од критика, се разбира, ако е тоа во функција на намерата која постои кај нив.

2. ЗАСТАПЕНОСТ НА АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА НА ФАКУЛТЕТИТЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТАВНИЦИ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Во Република Македонија постојат обиди за актуелизирање на акционите истражувања, кои започнуваат и завршуваат како парцијално обработени делови или работни материјали кои се изучуваат во програмите за иницијално образование на наставниците. Во прилог на недостигот од научен труд или книга за оваа подрачје, давам преглед на она кое го изучуваат студентите идни педагози, учители и воспитувачи.

На Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје професорката по предметот Методологија на педагошките истражувања, Ангелоска-Галевска Н., на содржините посветени на акционото истражување им посветува место во својата книга „Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието“ (1998, стр. 35), која е преработена верзија од нејзината докторска дисертација. Овде таа ги „вклучува“ и акционите истражувања, за кои дава краток преглед за тоа кој се смета за основоположник, го истакнува односот кон парадигмите и укажува на можните места на користење на акционите истражувања.

Покрај тоа студентите можат да ја користат и статијата под наслов „Педагошките истражувања-видови, карактеристики, можности“ од професорката Ангелоска-Галевска Н. (2003, стр. 35-36), во која акционото истражување се расветлува накратко од следниве аспекти: улога на истражувачите во акционите истражувања, предмет на проучување на

акционите истражувања, односно неговата примена и целта на акционите истражувања определена како унапредување на воспитно-образовната практика.

На Педагошкиот факултет во Битола, професорот Смилевски Ц. во Работниот материјал „Методологија на истражувањето“ (Смилевски, 2004), за изучување на содржините по предметот Методологија на истражувањето, акционото истражување го разгледува од следниве аспекти: *Појава и суштина на акционото истражување* (Акционото истражување како решавање на проблеми; Подрачја на примена на акционото истражување; Акционото истражување на воспитно-образовната дејност); *Теорија на акционото истражување на воспитно-образовната дејност* (Дефинирање на истражувачката домена; Дисциплинарна припадност на акционото истражување; Динамика на учењето и промената во акционото истражување); *Стратегија на акционото истражување* (Видови стратегии; Работни принципи; Формирање и развој на акционата коалиција; Субјекти и интересенти на истражувањето; Избор на членовите на тимот; Процес на акционото истражување).

На Педагошкиот факултет „Гоце Делчев“ во Штип, за изучување на содржините за акционите истражувања професорот Мојановски Т. Ц. (1998) го користи делот „Подрачје на истражувањето на образованието“ од Душан Савичевиќ, кој е дел од Изборот на текстови „Методологија на научно-истражувачката работа“ (стр. 102-106), каде при поделбата на истражувањата по видови, е посветен дел за акционите истражувања на образованието.

Во тој дел од текстот, станува збор за придонесот на Левин и Дјуи за промоција на акционите истражувања, по што се наведуваат некои од предностите и неговите недостатоци. На крајот Савичевиќ ја истакнува суштината на акционите истражувања, при што заклучува дека тоа „...треба да се посматра во контекст на плуралистичкиот пристап кон образовните истражувања.“

Покрај ова студентите на овој факултет за акционото истражување може да прочитаат и од книгата на Банџур В. и Поткоњак Н. (1999) „Методологија педагогије“, каде на српско-хрватски јазик, од страна 171 до 177, се застапени содржини за акционото истражување. Во овој дел посебно е опишано и објаснето за текот на акционото истражување по фази.

За подготовка на испитот по Методологија на истражувањето на Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“-Скопје од Збирката на текстови од професорката Натка Мицковиќ, студентите можат да ги проучуваат следниве содржини за акциони истражувања: Современа примена на акционите истражувања и Карактеристики на акционите истражувања.

Изнесеното не наведува на констатација дека акционите истражувања се недоволно застапени и во педагошката теорија и во педагошката практика во Р. Македонија. Сметаме дека во тоа лежи причината за немањето на соодветни истражувања, ниту доследност во оние малубројните, каде се применува ваквата методологија кон истражувањето. Истовремено може да заклучиме дека постои неопходност од поголема застапеност на акционите истражувања како процес на оспособување на едукаторите пред, во текот и по завршувањето на нивното иницијално-формално образование. Тој процес на оспособување би резултирал со поголемо запознавање на едукаторите со сопствените работни услови и нивно перманентно оспособување. Со тоа би се поставиле основите на еден процес на самоевалуација и обид за промена врз основа на таа евалуација. Тоа би претставувало и создавање на организациска критичка маса за поддршка на акционите истражувања како начин на менување и подобрување на училиштата и предучилишните установи.

РЕФЕРЕНЦИ

1. Адамческа С. и др. (1998). *Активна настава интерактивно учење*; Акциско истражување- ревизија на проектот, Скопје: Министерство за образование и физичка култура и Педагошки завод на Македонија.
2. Ангелоска-Галевска Н. (1998). *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро.
3. Ангелоска-Галевска Н. (2001). Педагошките истражувања-видови, карактеристики, можности, *Воспитание бр. 1, Штип*: Педагошки факултет „Гоце Делчев“
4. Бижков Г. (1995). *Методологија и методи на педагогическите изседвания*, Софија: Аскони-Издат
5. Бижков Г. и Краевски В. (1999). *Методологија и методи на педагогическите изседвания*, Софија: Аскони-Издат.
6. Iliev D. (2004). *The reflective practice and the development of educative social communities*, (од учеството на Меѓународниот семинар „Образование за сите“ организиран и одржан во Варна 5-9 јули, во организација на Министерството на образование и наука на Бугарија, Националниот институт по образование Шуменскиот Универзитет и Центарот за педагошки истражувања)
7. Iliev D. (2004). *Dilemmas for Quality of Educational Changes Through Action Research: The Macedonian Experience*, paper presented on the International Conference on „Quality in Education in the Balkan Countries“ organized by Balkan Society for Education and Pedagogy, realized in Sofia-Bulgaria
8. Лешковски И. (2002). *Педагошки речник*, Скопје: Вековштина.
9. Мицковиќ Н. (1992). *Современи текови во научно-истражувачката работа во педагогијата*, Сепаратно издание, Скопје: Просветно дело.
10. Мојановски Т. Ц. (1998). *Методологија на научно-истражувачката работа*, Избор на текстови, Штип: 2-ри Август С.

11. Mužić V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Educa.
12. Нацрт стратегија за развој на образованието на Република Македонија (2000). Скопје: Министерство за образование на Република Македонија.
13. Николовска Ј. (2003). Процесите на дeпeдaгoгизaциjа нa oбpaзoвaниeтo, Во Зборник на трудови „*Процесите на дeпeдaгoгизaциjа и политизациjа во oбpaзoвaниeтo*“ од истоимениот Научен собир организиран од страна на Сојузот на просветни работници на Р. Македонија, Скопје
14. Pešić M. (1998). *Pedagogija u akciji*, metodoloski priručnik, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju-Filozofski fakultet.
15. Pešić M. (1990). Акциoнo истражување и критичка теорија вaspитaњa, *Pedagogija*, br:3
16. Попоски К. (1998). *Успешен наставник: самооценување и оценување*, Скопје: НИРО „Просветен работник“
17. Смилевски Ц. (2004). *Методологија на истражувањето*, Работен материјал за изучување на содржините по предметот Методологија на истражување на Педагошкиот факултет во Битола
18. Vujević M. (1988). *Uvođenje u znanstveni rad u području društvenih znanosti*, Zagreb: Informator.

1. Дефинирање на акционото истражување

Нашето акционо истражување би можело да се дефинира како меѓусебно договорена и превземена обврска помеѓу истражувачите практичари-партнери за промени во реализацијата на воспитно-образовниот процес во насока на:

- а) подобри услови за учење и поучување на студентите идни наставници и воспитувачи;
- б) перманентно образование на менторите, и
- в) подобрување на воспитно образовниот процес во менторските институции.

2. Дефинирање на основни поими во истражувањето

Моделот на менторство претставува синоним за збир од акции предвидени пред или во текот на реализацијата на акционото истражување со кое се влијае врз унапредување на, со нашето истражување претходно лоцирани и одредени подрачја кои заслужуваат подобар третман од оној кој го имаат и имаат потенцијал за развој и унапредување.

Наставните средства и помагала доделени од страна на педагошките факултети претставуваат селектирани и строго контролирани во текот на својата изработка наставни средства, кои студентите ги изработуваат во рамките на семинарските работи по предметот образовна технологија на Педагошкиот факултет во Битола. Пакетот од наставни средства и помагала кој еднократно и се додели на секоја од менторските институции во кои се реализираше истражувањето се состоеше од следниве, тематски групирани наставни средства: макети, модели, цртежи/ илустрации, графофолии, апликации, видео записи, аудио записи, наставни ливчиња, работни листови, PowerPoint презентации, и др..

3. Цели на акционото истражување

Со нашето акционо истражување сакаме да обезбедиме промени и унапредување во:

- а) процесот на менторство во иницијалното образование на студентите-идни учители и воспитувачи;

- б) перманентното образование на менторите вклучени во процесот на иницијалното образование на студентите-идни учители и воспитувачи
- в) реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

4. Карактеристики на нашето акционо истражување

Нашето акционо истражување ќе биде препознатливо по следниве карактеристики:

- а) *Не е насочено кон реформирање, туку кон трансформирање на појавите и состојбите.* Со него не се предизвикуваат радикални промени кои би можеле негативно да влијаат врз субјектите и врз процесот во кој делуваат засегнатите субјекти.
- б) *Промовира, за нас алтернативни начини на реализација на менторството* во иницијалното образование на студентите-идни учители и воспитувачи. Истражувањето се обидува да промени нешто во односите и на педагошките факултети и на менторските институции кон процесот на менторство, кое треба да се темели на поблиски интеракциски односи и каде институциите си помагаат во насока на подобрување на сопствените и заедничките основни дејности и потенцијали.
- в) *Поттикнува и практикува соработка.* Тоа претставува соработнички процес помеѓу рамноправни индивидуи истражувачи, базирани на доверба, почитување и самопочитување.
- г) *Се реализира на две нивоа.* Едното ниво т.н. макро ниво, е акционо истражување реализирано од страна на надворешен истражувач кој, собирајќи сопствени сознанија од текот на процесот презема одредени акциони чекори, притоа почитувајќи ги потребите и искуствата на другите учесници во истражувањето-менторите. Второто ниво т.н. микро ниво, го сочинуваат акциони истражувања кои се реализираат од страна на менторите и тие се во функција на непосредна верификација на промените кои настануваат во воспитно-образовниот процес во менторските институции под

- влијание на акционите чекори преземени во рамките на моделот на менторство на макро ниво.
- д) *Продуцира нови знаења и подигнување на квалитетот на стекнатите знаења* на макро ниво, и *промени во воспитно-образовниот процес во менторските институции* на микро ниво. Се базира врз унапредување на сопствените знаења и искуство кај сите субјекти вклучени во процесот на менторство кои се плод на извршена промена и се двигател на секоја наредна промена.
- ѓ) Се базира на процеси на *континуирано учење на сите учесници во истражувањето*. Учењето како процес се остварува преку самоучење и учење од колегите, и учење под дејство на обуки за перманентно образование од страна на истражувачи.
- е) *Тоа не генерализира, туку фокусира*. Истражувањето се фокусира на промена на одредени сегменти од процесот на менторство и нивно влијание врз, од наша страна, констатирани проблеми кај менторите, заради нивно унапредување.
- ж) *Тоа е акционо истражување на акциони истражувања*. Надворешниот истражувач ги истражува состојбите и случувањата во менторските институции, а покрај сопствените сознанија од процесот, тој ги користи и сознанијата и податоците до кои доаѓаат менторите преку реализацијата на сопствено акционо истражување. Акционото истражување претставува директно рефлексива и унапредување на воспитно-образовниот процес во менторските институции од страна на менторите и индиректна акција која насочува поголем дел од директното делување на менторите.
- з) *Сите истражувачи учесници во истражувањето се и практичари*. Улогата на истражувачи-практичари ја имаат и надворешниот истражувач и сите ментори вклучени во истражувањето, бидејќи и двете страни се засегнати од успехот во реализацијата на менторството.

5. Парадигмите во акционото истражување

Стремејќи се кон задоволување на една од основните обележја на акционите истражувања-единството на квантитативната и квалитативната парадигма, и нашето истражување е насочено кон утврдување и подобрување на квантитативните и квалитативните аспекти од појавата која се истражува.

Низ призмата на квантитативната парадигма ќе се испитаат и утврдат ставовите и мислењата на наставниците и воспитувачите-ментори, ставовите и мислењата на студентите-идни учители и воспитувачи и ставовите и мислењата на воспитувачите и учителите нементори. Со квантитативната парадигма ќе се испита и утврди и задоволството на учесниците (учителите и воспитувачите-ментори) во реализацијата на акционите истражувања, преку нивна самоевалуација.

Квалитативната парадигма ќе биде застапена преку екстерно следење на текот на реализацијата на воспитно-образовниот процес и интерната евалуација на воспитно-образовниот процес преку акционите истражувања реализирани од страна на менторите.

6. Односот на акционото истражување кон промените

Односот кон промените, нашето акционо истражување го манифестира преку активности и делување во насока на:

1. организациски промени, и
2. индивидуални промени.

Организациските промени се однесуваат на промените во односот на Педагошките факултети кон менторството и промените во менторските институции (основни училишта и предучилишни установи). Со ова истражување се сака да се укаже на потребата од посериозно сфаќање на менторството и негово практикување како процес од заеднички интерес за факултетите и менторските институции. Се сака да се укаже дека со разновидни облици на соработка, квалитетот на менторството би се подигнал во интерес на студентите, и во интерес на успешното реализирање на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

Индивидуалните промени се однесуваат на подобрувањата на учесниците во процесот на иницијално образование на наставниците, пред сè на универзитетскиот кадар и менторите. Тоа подобрување би се манифестирало преку поголема и поквалитетна соработка помеѓу нив, меѓусебно почитување, размена на искуства, позитивна критика и самокритика. Таа соработка како плод би се одразила врз влијанието на студентот врз реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции и улогата која тој ја има во тој процес. Така би се развиле и промовирале вредности како: менторот како агент на промената; развој на соработката и довербата, и учењето како секојдневна обврска и придобивка на сите вклучени во процесот.

7. Вид на акционо истражување

Различните видови на акционо истражување во теориска смисла на зборот, даваат можност за пронаоѓање на секој кој сака да ја истражува сопствената практика. Таа можност ја користиме и ние и тоа во делот на создавање нешто кое би било блиску до едното и/или до другото, а сепак единствено и препознатливо.

Така, нашето истражување би било комбинација од она што Хатен и другите го нарекуваат *практичен тип* и *еманципаторски тип*.

Исто така, акционото истражување претставува и единство на *практичниот модел* и *критичко-еманципаторскиот модел* за кои пишува Мек Кернан, посебно во делот на критиката на практиката.

За нашето истражување можеме да кажеме дека е и „*истражување од прво лице*“ и „*истражување од второ лице*“, за кои објаснување за нив дава погоре во трудов Ризн П., каде сите учесници во истражувањето се ко-истражувачи.

Специфично за оваа истражување е тоа што истото е *меѓу институционално* и *внатре институционално*, што би значело дека поврзува институции со институции, институции со поединци и поединци со поединци.

8. Модел на акционото истражување

Од наведените во текстот модели на акциони истражувања, нашето акционо истражување е најблиску до комбинирање на *соработничкото акционо истражување* и со *акционото истражување во училиницата*.

9. Опис на „моделот на менторство“ реализирано во рамките на нашето акционо истражување

9.1 Тек на акционото истражување

Истражувањето се реализираше во период од три месеци.

На почетокот од истражувањето, во функција на констатирање на состојбите во менторските институции кои ќе учествуваат во истражувањето, се реализираше бреинсторминг сесија во која менторите ги идентификуваа критичните точки кои постојат како проблеми во реализацијата на менторството и воспитно-образовниот процес во нивната училиница, односно занимална. Истовремено се укажа на она што зависи од нив и би можело да се подобри со нивен ангажман и воља, и она што зависи од помошта која можат да ја добијат од институции задолжени за образование на учители и воспитувачи.

На почетокот од истражувањето беше испитана и утврдена иницијалната состојба на појавата која ќе се истражува, изразена преку ставовите и мислењата на учителите и воспитувачите-ментори, студентите-идни учители и воспитувачи и учителите и воспитувачите нементори. Исто така иницијалната состојба беше констатирана и преку екстерно набљудување на текот на реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции. За иницијална состојба ја сметаме и првата активност на менторите како состојба врз која сеуште немаме интервенирано со акциите предвидени во акционото истражување.

Во текот на целиот период од три месеци менторите реализираат сопствени акциони истражувања врзани за проблеми во сопствените средини и избрани од страна на секој ментор поединечно. Целта на акционите истражувања на менторите е да се зајакне нивната способност за прибирање сознанија за сопствениот ангажман преку користење на

истражувачки постапки и да се поттикнат за развој на способноста за критички однос кон сопствената практика.

Во средината на периодот на истражување, преку екстерно набљудување, се испитуваше и утврдуваше влијанието на акциите превземени во текот на тој период и се констатираат евентуалните промени кои се случиле во менторските институции.

На крајот од истражувањето се испитува и утврдува финалната состојба на истражуваната појава преку испитување на мислењата и ставовите на менторите, мислењата и ставовите на студентите-идни учители и воспитувачи и учителите и воспитувачите нементори. Финалната состојба се констатира и преку финалното екстерно набљудување и интерното набљудување на последната реализирана активност од акционите истражувања на менторите.

9.2 Акциите во „моделот на менторство“

Распоредот на воведување на акциите во акционото истражување е:

- а) *Доделување на наставни средства.*
- б) *Обука 1-Квалитети на едукаторот-ментор; Основна методолошка обука на едукаторите-ментори.*
- в) *Обука 2- Како до избор на постапки за акционо истражување; Постапки за реализација на акциони истражувања.*
- г) *Обука а)- Основна обука за користење на наставни средства¹.*
- д) *Обука 3- Дидактичко-методичка обука на едукаторите ментори; Стратегии за учење и поучување.*
- ѓ) *Обука б)- Основи на комуникацијата помеѓу менторот и студентот;*
- е) *Почеток на реализација на пилот проект.*
- ж) *Обука 4 Основни упатства за изработка на наставни средства.*

¹ Забелешка: обуката а) и обуката б) се дел од акционите чекори кои произлегоа од реализацијата на моделот на менторство со нашето истражување и претставуваат дел кој се презема заради надминување на одредени тековни потреби и проблеми утврдени од самото истражување

10. Хипотези на истражувањето

Општа хипотеза: *„Моделот на менторство“ забележително ја унапредува реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции на Педагошките факултети во Република Македонија.*

Посебна хипотеза 1: „Моделот на менторство“ ја унапредува и ја зголемува улогата на студентот во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторската институција.

Поединечни хипотези:

1. Со „моделот на менторство“ значително се подобрува и зголемува улогата на студентот во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции.
2. „Моделот на менторство“ придонесува за значително зголемување на позитивното влијание на студентите врз реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции.
3. „Моделот на менторство“ ги развива и ги унапредува по вид и по интензитет односите помеѓу менторите и студентите за време на реализацијата на процесот на менторство.

Посебна хипотеза 2: „Моделот на менторство“ го поттикнува развојот на капацитетите на менторите за меѓусебна соработка и помага во справување на менторите со промените во сопствената институција.

Поединечни хипотези:

1. „Моделот на менторство“ забележливо ја поттикнува и зголемува вербата на менторите во односите помеѓу колегите во менторските институции.
2. Пилот проектите реализирани во рамките на „моделот на менторство“ ги негуваат и развојно ги поттикнуваат интеракциските процеси помеѓу менторите.

3. Учеството на менторите во пилот проекти реализирани во рамките на „моделот на менторство“ ги помага и ги развива односите на менторите кон промените.
4. “Моделот на менторство, ја зајакнува вербата на менторот во сопствената способност за водење на промените во менторските институции.

Посебна хипотеза 3: Со практикување на „моделот на менторство“ се постигнува забележително унапредување на односот на менторите кон дидактичко-методичката реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

Поединечни хипотези:

1. „Моделот на менторство“ значително го подобрува односот на менторите кон методите на наставна работа.
 - а. „Моделот на менторство“ го поттикнува користењето на различни видови методи на наставна работа од страна на менторите.
 - б. „Моделот на менторство“ ги поттикнува менторите за користење на поголем број методи на работа во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.
2. „Моделот на менторство“ го подобрува односот на менторите кон користењето на формите на работа при реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.
 - а. Моделот на менторство го поттикнува користењето на "современите" форми на наставна работа од страна на менторите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.
 - б. „Моделот на менторство“ ја промовира потребата од користење на поголем број форми на наставна работа од страна на менторите.
3. „Моделот на менторство“ ги унапредува односите на менторите кон наставните средства и помагала.

- а. „Моделот на менторство“ значително ја унапредува употребата на различни наставни средства и помагала од страна на менторите при реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.
- б. Со „моделот на менторство“ се иницира користење на поголем број наставни средства и помагала од страна на менторите во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции.
- в. Со „моделот на менторство“ значително се намалуваат разликите во користењето на наставни средства и помагала изработени од различни автори.

Посебна хипотеза 4: Со „моделот на менторство“ се зголемува бројот на истражувачки постапки со кои менторите прибираат сознанија за сопствениот ангажман и интензитетот на нивното користење.

11. Популација и примерок на истражувањето

Примерокот на истражување во акционото истражување се состои од:

- примерок менторски училишта
- примерок менторски предучилишни установи
- примерок нементорски училишта
- примерок нементорски предучилишни установи
- примерок воспитувачи ментори
- примерок учители ментори
- примерок студенти идни воспитувачи
- примерок студенти идни учители
- примерок воспитувачи нементори
- примерок учители нементори
- примерок на реализирани часови во менторските училишта
- примерок на реализирани воспитно-образовни активности во менторските предучилишни установи

Според видот на примерокот, примерокот менторски училишта и предучилишни установи и примерокот учители и воспитувачи ментори е пригоден.

Примерокот нементорски училишта и предучилишни установи е намерен поради потребата од извесна близина до градовите каде се лоцирани менторските институции, но и доволно оддалечени од менторските институции заради извесното влијание на истите преку реализација на педагошката практика.

Примерокот ментори е исто така пригоден, бидејќи секој од менторите во менторските институции според своја лична проценка, одлучуваше дали ќе биде дел од нашето истражување или не. Секој имаше право истиот да го напушти доколку процени дека тоа не е во негова корист или е спречен од други оправдани или неоправдани причини да учествува во него.

Примерокот на студенти е намерен од аспект на нивната година на студии и местото каде ја реализираат педагошката практика. Имено, намерно се избираа студенти кои слушаат трета односно четврта година, поради фактот што тие во својата студиска програма има предвидено педагошка практика токму во тие две години од студиите. Исто така студентите ги избиравме намерно според местото на реализација на педагошката практика, затоа што за нас беше важно да бидат испитани оние студенти кои во периодот на реализација на истражувањето, истата ја реализираат во менторските институции во кои се реализира и нашето акционо истражување. И бројот на студентите во примерокот е намерен, бидејќи внимававме, без некоја поголема причина, истиот да биде еднаков со бројот на менторите вклучени во истражувањето.

Примерокот учители и воспитувачи нементори е пригоден, поради тоа што анкетираниите нементори во овие институции се оние кои во моментот на анкетањето биле на работното место.

Примерокот на реализирани часови во менторските училишта и реализирани воспитно-образовни активности во менторските предучилишни установи е намерен. Гледано од временски аспект, набљудувањето беше реализирано во три строго определени периоди, на почетокот, на средината и на крајот на реализација на истражувањето.

Од искажаното може да се забележи дека во нашето акционо истражување воопшто не е важен бројот на испитаници, односно учесници во истражувањето, туку нивната подготвеност и позитивен став кон нашето истражување. Тоа значи дека бројот на испитаници и институции наведен во табелата се менувал во текот на истражувањето, а за конечен се смета оној број кој се постигнал во текот на реализацијата на последните мерења, што е еден од основните принципи на акционите истражување.

Табела бр. 2.1 Структура на примерокот менторски и нементорски институции и примерок на ментори и нементори вклучени во истражувањето

Воспитувачи	Менторски предучилишни установи	Број на учесници	Не-менторски предучилишни установи	Број на испитаници	Вкупно
1	"Естреа Омара" - Битола	9	"Братство и единство" Чаир-Скопје	6	
2	"Орце Николов" - Скопје	8	"Детска Радост" - Струмица	8	
3	"Астибо", клон "Цветови" Штип	7	"Точила" Прилеп	7	
Вкупно		24		20	
Учители	Менторски основни училишта		Нементорски основни училишта		
1	"Даме Груев" - Битола	14	"Видое Подгорец" - Струмица	20	
2	"Ванчо Прќе" - Штип	21	"Блаже Конески" Прилеп	18	
Вкупно		35		38	
Восп.+учит.		59		58	117

Табела бр. 2.2 Структура на примерокот студенти од педагошките факултети во Република Македонија

Студенти	Педагошки факултет Битола	Педагошки факултет "Гоце Делчев" - Штип	Педагошки факултет "Св. Климент Охридски" - Скопје	Вкупен број на студенти
Идни воспитувачи	9	7	8	24
Идни учители	14	21	/	35
Вкупно	23	28	8	59

- ◆ Вкупниот број на воспитувачи ментори во истражувањето е: 24
- ◆ Вкупниот број на учители-ментори во истражувањето е: 35
- ◆ Вкупниот број на студенти идни воспитувачи во истражувањето е: 24
- ◆ Вкупниот број на студенти идни учители во истражувањето е: 35
- ◆ Вкупниот број на воспитувачи нементори во истражувањето е: 20
- ◆ Вкупниот број на учители нементори во истражувањето е: 38
- ❖ Вкупен број на учесници во истражувањето е: 176

12. Постапки и инструменти за прибирање на податоци во истражувањето

12.1 Видови постапки и инструменти кои се користат во истражувањето

Од постапките за прибирање на податоци, во нашето акционо истражување користиме: анкетирање, набљудување и скалирање.

Со анкетирањето се испитуваат мислењата и ставовите на менторите, мислењата и ставовите на студентите-идни наставници и воспитувачи и мислењата и ставовите на наставниците и воспитувачите нементори.

Набљудувањето ќе се реализира за прибирање податоци за текот на реализација на акционите истражувања од страна на менторите и следење на текот на реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции кое ќе се реализира од страна на студенти истражувачи како целосни набљудувачи.

Со скалирањето ќе се испитаат мислењето и оценките на менторите за евентуалното унапредувањена истражуваната појава.

Во истражувањето се користени следниве инструменти:

1. Анкетен лист за учители-ментори
2. Анкетен лист за воспитувачи-ментори
3. Анкетен лист за студенти-идни учители
4. Анкетен лист за студенти-идни воспитувачи
5. Анкетен лист за учители (нементори)
6. Анкетен лист за воспитувачи (нементори)
7. Батерија на инструменти за интерно следење на реализација на акционо истражување во одделенската настава

8. Батерија на инструменти за интерно следење на реализација на акционо истражување во предучилишните установи
9. Батерија на инструменти за екстерно следење на реализација на акционо истражување во одделенската настава
10. Батерија на инструменти за екстерно следење на реализација на акционо истражување во предучилишните установи
11. Листа за самоевалуација на едукатори-ментори

12.2 Опис на инструментите за прибирање на податоци

Анкетните листови за учители и воспитувачи ментори се применија на почетокот (т.н. прво или иницијално анкетање) и на крајот од акционото истражување (т.н. второ или финално анкетање).

Тие се состојат од по 18 прашања. Првите три прашања се прашања кои од испитаниците бараат факти. Останатите 13 прашања имаат за цел да приберат сознанија за оценките на менторите за улогата на студентите во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции, односот на менторите кон промените, дидактичко-методичката реализација на часот/активностите во менторските институции и односот на менторите кон истражувачките постапки. Прашањата се од затворен тип со скали за проценка претставени преку категории кои го одразуваат максимумот, односно минимумот на вредноста на дадените модалитети. Во три од прашањата има по четири вредносни категории, додека во десет, прашањата имаат по пет вредносни категории. Менторите избираа по една категорија од наведените за секој модалитет посебно.

И анкетните листови за студентите идни учители и воспитувачи се применија на почетокот (т.н. прво или иницијално анкетање) и на крајот од акционото истражување (т.н. второ или финално анкетање).

Тие се состојат од 13 прашања. Првите три прашања, исто како и кај менторите, се прашања кои од испитаниците бараат факти. Останатите десет прашања имаат за цел да ни дадат сознанија од реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции, но од еден друг агол на гледање и перспектива независна од самите реализатори на тој

процес. Прашањата се од типот претходно обишан кај анкетните листови за ментори исто како и начинот на нивно одговарање.

Анкетните листови за учители и воспитувачи нементори се применија во двете мерења. Овие анкетни листови се состојат од 12 прашања од кои во две се бара факти, а со другите десет мислењата и оценките на нементорите по однос на реализацијата на воспитно-образовниот процес во нементорските институции. Целта на овие анкетни листови е да ни обезбеди споредбени сознанија од друг, релативно различен свет на реализација на воспитно-образовниот процес. Сознанијата добиени од одговорите на овие анкетни листови се во функција на зголемување или намалување на свредноста на сознанијата добиени од претходните два извори, менторите и студентите. И овие анкетни листови се попонуваат на начин опишан кај претходните два примери.

Батеријата за интерно следење на реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции е инструмент кој се пополнува од страна на менторите-акциони истражувачи, а нивната цел е непосредно следење на реализацијата на процесот од страна на менторите, согледување на позитивните и негативните искуства од истиот и планирање и преземање на нови акциони чекори во согласност со тоа. Сознанијата од батеријата ни се потребни и за заокружување на сликата за промените кои се случуваат кај менторите и во менторската институција под влијание на реализираните акциони проекти. Батеријата формално се состои од два дела. Во првиот дел менторите забележуваат со заокружување како протекла реализацијата на часот/активноста, а во вториот дел тие даваат своја критика за состојбите и видување како состојбите би се корегирале во наредниот акционен чекор.

Батеријата за екстерно следење на реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции е инструмент кој се пополнува од страна на студенти-истражувачи. Студентите-истражувачи и нивните проценки претставуваат независен извор на сознанија за воспитно-образовниот процес во менторските институции. Во батеријата за екстерно набљудување, студентите истражувачи пополнуваат само за

дидактичко-методичката реализација на процесот од страна на менторите, со заокружување на бројот пред модалитетите дадени во инструментот.

Во *Листата за самоевалуација на едукатори-ментори*, менторите после завршувањето на акционото истражување имаа можност да дадат финална проценка за состојбите пред и по реализацијата на нашето истражување во пет подрачја кои беа третирали со акционото истражување, преку избор на една од категориите *влошен, непроменет и подобрен*. Во останатите подрачја од дидактичко-методичката дел и истражувачките постапки, за модалитетите *знаев, знам, применував, применувам*, менторите се опеделуваа за по една од петте понудени категории *недоволно, доволно, добро, многу добро и одлично*. Ова за нас како истражувачи претставуваше израз на задоволство или незадоволство на менторите од соработката со надворешниот истражувач, со колегите и со самите себеси, како професионалци кои се обиделе нешто и во тоа успеале.

13. Обработка на податоците од истражувањето

Во обработката на податоците од истражувањето водевме грижа за квантитативните и квалитативните аспекти од истражувањата појава.

Квантитативната обработка на податоците добиени со акционото истражување се реализираше преку користење на т.н. проста и сложена обработка на податоците.

Простата обработка на податоците се состоеше од сигналирање, групирање и табелирање на податоците и пресметување на нивните фреквенции.

Во простата обработка на податоците влегува постапката пресметување на аритметичка средина на фреквенциите на секоја од категориите во модалитетите од прашањата во анкетните листови, аритметички средини на фреквенциите во протоколите за екстерна и дел од оние во интерната евалуација, листата за самоевалуација.

Во простата обработка уште е и рангирањето на пресметаните аритметички средини и нивната стандардна девијација.

Разликите на аритметичките средини од претходните наведените обработки се една од начините на обработка на податоците.

Од постапките кои влегуваат во т.н. сложена обработка на податоците, во истражувањето го користевме t-тестот, за степенот на значајност на разликите во аритметичките средини на добиените податоци од првото и второто мерење на сите учесници во реализацијата на нашето истражување.

Квалитативната обработка на податоците од истражувањето се базира на процесите на анализа на ранговите на аритметичките средини и вредностите на стандардните девијации на категориите во дадените модалитети, анализата на податоците добиени од батеријата на инструменти за интерна евалуација на воспитно-образовниот процес во менторските институции во делот на позитивните и негативните сознанија и можните подобрувања во наредните акциони чекори и анализата на листата за самоевалуација на менторите.

Во квалитативната обработка влегува и процесот на триангулирано вкрстување на сознанијата од ните реализирани истражувачки постапки и создавање на реална и прифатлива слика за истражуваните процеси.

14. Постигнување на валидност на добиените резултатите од акционото истражување

Почитувањето на валидноста при реализација на акционите истражувања дава легитимитет и ги зајакнува и ги истакнува методолошката оспособеност и умешност на акционите истражувачи.

Во нашето истражување се обидуваме да постигнеме валидност преку триангулација.

Триангулација во оваа акционо истражување се обезбедува на два начини:

1. преку користење на различни видови на постапки и инструменти за прибирање на податоци и споредување на сознанијата добиени преку обработка на секој од нив, (наведени погоре во текстот) и

2. преку третото ниво на кое може да се појави триангулацијата според Мек Кернан, со учество на различни истражувачи во истражувањето, во случајот менторот како истражувач, студентите набљудувачи како истражувачи и јас како истражувач.

Триангулација во нашето истражување обезбедуваме и на начин на кој Елиот зборува за триангулацијата, собирање сознанија за ситуацијата од многуте агли и перспективи и нивно споредување и контрастирање.

15. Етиката во нашето акционо истражување

Етичката компонента во нашето акционо истражување се раководеше од принципите на доброволност, меѓусебно почитување, одговорност, рамноправност и некомпетитивност.

Овие принципи се испреплетуваа и се однесуваа на сите чекори од истражувањето.

Во фазата на подготовка на истражувањето помеѓу истражувачот и менторите-практичари истражувачи беа договорени следниве работни принципи:

- ◆ во истражувањето да учествува секој ментор кој за тоа ќе искаже воља;
- ◆ во обуките, односно работилниците може да учествуваат и ментори од подрачни училишта, односно други клонови во рамките на менторските институции во кои се реализира истражувањето.
- ◆ времето на одржување на работилниците за обука на менторите (за наставниците ментори меѓу двете смени, додека за воспитувачите ментори во периодот од 9.00 до 11.00 часот, кога можат во активностите да ги заменат негувателките, и/или овој периодот од 11.30 до 14.00 часот, кога децата се на попладневен одмор);
- ◆ времетраењето на работилниците (секоја работилница по два часа по 60 мин. или вкупно 120 минути, со пауза од 15 минути меѓу нив) ;
- ◆ местото на реализација на обуките (просторија и/или институција);
- ◆ секој ментор кој ќе учествува на обуките и ги користи наставните средства предвидени со истражувањето се обврзува да реализира акционо истражување во сопствената училница, занимална;

- ◆ менторите имаат слобода во менувањето на сопствената училишница, односно занимална, без мешање на истражувачот во тој процес;
- ◆ секој ментор-истражувач може да го стави своето име на Инструментите за прибирање на податоци во акционото истражување, без притоа истото да се злоупотребува од страна на другите учесници во истражувањето;
- ◆ секој ментор-истражувач може да задржи копија од сопственото акционо истражување заради свои потреби, без право на негово објавување најмалку две години од неговото завршување;
- ◆ секој ментор-истражувач е потребно да учествува во реализација на барем еден од пилот проектите кои се предвидени во акционото истражување;
- ◆ доколку некој од менторите истражувачи од било кои причини не може да учествува во акционото истражување или е спречен да продолжи со неговата реализација, да го известат истражувачот за неговото откажување;
- ◆ менторите се обврзуваат да ги прифатат истражувачите кои се предвидени во истражувањето за екстерно следење на реализацијата на воспитно-образовната дејност во менторските училишници, односно занимални;
- ◆ истражувачот е должен да реализира обуки за менторите за нивно перманентно образование за потребите на акционото истражување;
- ◆ истражувачот е должен да обезбеди материјали од обуките за сите ментори кои севклучени во реализација на акционите истражувања;
- ◆ истражувачот е должен да биде во контакт со менторите заради нивно помагање во реализација на акционите истражувања на училишницата, односно занималната;
- ◆ истражувачот се обврзува да обезбеди наставни средства за потребите на акционото истражување и истите да ги достави во менторските институции;

- ◆ истражувачот е должен да подготви рамки за реализација на Пилот проекти во рамките на менторските институции;
- ◆ истражувачот се обврзува податоците од истражувањето да ги обработи, а резултатите ги интерпретира по категорија испитаници, а не поименично или по институција, и
- ◆ истражувачот е должен после објавувањето, минимум еден од извештаите за реализираното акционо истражување да достави до менторските институции.

Сметавме дека така поставените и договорени принципи за кои се изјасниле и менторите-практичари истражувачи, раководните лица на менторските институции и истражувачот, се добра и доволна основа за реализација на акционото истражување. Тоа е прилог кон објективност на исказите на учесниците во истражувањето, реалност во согледувањето на ситуацијата и критички осврт на сопствените и постапките на другите.

16. Детали околу реализацијата на акционото истражување

16.1 Реализацијата на обуките

а) Опрема

- ✧ Во реализацијата на сите работилници се користеше компјутер (Lap Top-HP) и Видеобим.
- ✧ За реализација на обуката број 4 се користеа и компјутери кои се во сопственост или дадени на располагање на менторските институции.

б) Наставни средства

- ✧ Наставните средства кои беа доделени на менторските институции се изработени од страна на студентите на Педагошкиот факултет во Битола, како семинарски работи по предметот Образовна технологија, под раководство на проф. д-р Цветко Смилевски и асс. м-р Деан Илиев.
- ✧ Макетите, моделите, цртежите и сликите беа претставени на менторите, се објасни начинот на нивното функционирање и можностите за употреба на истите во реализација на воспитно-образовниот процес.

в) Комуникации

- ✧ Обуките секогаш беа пропратени со тековни вежби и задачи за учесниците во нив и скоро секогаш завршуваа со критика: јасно/нејасно; позитивно/негативно; што и како да се подобри.
- ✧ Секоја средба по повод работилниците, беше искористена за надминување на дилемите кои постојат кај менторите во врска со претходната обука, или во врска со реализацијата на сопствените акциони истражувања.
- ✧ Првиот контакт во врска со реализација на акционото истражување во сите институции, без исклучок беше направен со менторите, а официјализирање на институционално ниво после раководните лица во менторските институции.
- ✧ Сите ментори во менторските институции не учествуваа во реализација на истражувањето и тоа главно поради следниве причини: пензионирање за кратко време; користење на исказот „на овие години“; замена на отсутни колешки; немање на доволен број компјутери во училиштето за реализација на дел од новите сознанија; семејни обврски; неизвесност на работниците во состојба на организирање на штрајк; „немање време“, и др..
- ✧ Работилниците се организираа во, за менторите, прифатливи термини и во договор со нив, а најчесто во: училиштата во период на меѓу-смена од 11.00 до 13.00 часот, а во предучилишните установи од 9.00 до 11.00 и/или 12.00 до 14.00 часот.
- ✧ Работилниците секогаш се организираа и реализираа во просториите на менторските институции.
- ✧ Во некои од менторските институции на работилниците учествуваа и членови на стручните служби- педагози и/или психолози.
- ✧ Во некои од менторските институции на работилниците учествуваа и колеги од подрачните училишта на менторските институции и други клонови на предучилишните установи каде се одржуваа работилниците. Во истражувањето овие учесници не беа вклучени.

- ✧ Материјалот за обука на менторите им беше делен на почетокот на секоја тековна работилница.
- ✧ Сите обуки беа реализирани преку PowerPoint презентации, од кои секој ментор добиваше копија.

16.2 Реализација на мини акционите истражувања од страна на менторите

- ✧ Менторите Батериите за интерно следење на реализација на акционо истражување ги добија на првата реализирана работилница во нивната институција.
- ✧ Батерија на инструменти за интерно следење на реализација на акционо истражување беше презентирана во текот на првата работилница.

- ✧ Пополнувањето на инструментите во Батеријата се одвиваше веднаш по завршување на соодветната активност или час, како што беше наведено во упатството за пополнување на инструментите.
- ✧ Примерок од Батеријата добија и стручните служби во училиштата.
- ✧ Батеријата на инструменти се состои од два дела:
 - *првиот дел* се однесува на практичната реализација на воспитно-образовна активност при работа на програмските содржини по Природа, Општество, и Природа и општество, а
 - *вториот дел* е простор за сознанија на менторите и начините на кои истите ги стекнале, заради утврдување на позитивните промени и нивна понатамошна дисеминација. Со отстранување и решавање на идентификуваните проблеми кои се јавиле во претходната активност би вовеле стартни промени во реализацијата на наредната активност, што всушност би претставувало процес на континуирано унапредување на сопствената работа на менторот.
- ✧ Менторите најчесто поставуваа прашања во делот на критиката на сопствената активност и можните начини на подобрување, односно за наредниот чекор или акција која треба да се превземе од негова страна.

- ✧ По однос на сопствените акциони истражувања, поголемиот број од менторите инсистираа на обработка и објавување на резултатите на ниво на менторски институции. Пример: резултатите од сите менторски основни училишта заедно.
- ✧ Дел од менторите своите Батерии или дел од нив пополнувале со молив поради несигурност во исправноста на начинот на пополнување на истиот.
- ✧ Дел од менторите со цел успешно пополнување на Батеријата на инструменти контактираше со мене лично заради добивање дополнителни информации во врска со тоа.

16.3 Реализација на екстерната евалвација преку набљудување на текот на воспитно-образовниот процес во менторските институции

- ✧ Екстерното следење на реализацијата на акционите истражувања беше реализирано од страна на шест студентки и тоа по две од Педагошките факултети во Битола, Штип и Скопје.
- ✧ Изборот на студентките е направен врз основа на моето запознавање со нивниот успех во студирањето, препораките од дел од нивните професори и претходно воспоставените односи преку учеството во реализацијата на Темпус проектот „Партнерство и демократија во образованието“.
- ✧ Студентките истражувачи пред почетокот на истражувањето детално беа запознаени со барањата ки се поставуваа пред нив и начинот на кои тие ќе го реализираат овој дел од истражувањето. Целта на ова "обука за набљудување" беше заради воедначување на критериумите за набљудување помеѓу сите шест истражувачи и стварање единствени критериуми за проценка на виденото и начинот на негово забележување во инструментите.
- ✧ Посебно значаен дел од "обука за набљудување" беше и запазување на времето за реализација на набљудувањето.
- ✧ Со студентите истражувачи имавме континуирани средби и за време на одржувањето на работилниците во нивните градови, и контакт по телефон.

- ✧ Набљудувањето се реализираше на следниов начин:
 - *Првиот дел* се однесува на следењето на процесите во т.н. воведен дел од часот или од 1-вата до 10-тата минута.
 - *Вториот дел* се однесува на следењето на процесите во т.н. главен дел од часот или од 11-тата до 35-тата минута.
 - *Третиот дел* се однесува на следењето на процесите во т.н. завршен дел од часот или од 36-тата до 45-тата минута.
 - Сето ова се повтори три пати во текот на реализацијата на акционото истражување

16.4 Реализација на анкетањето на менторите

- ✧ Анкетањето на менторите се реализираше од страна на надворешниот истражувач.
- ✧ Реализацијата на анкетањето на менторите се одвиваше надвор од времето определено за обука.
- ✧ Реализацијата на анкетањето на менторите се одвиваше во менторските институции.
- ✧ Испитаници беа менторите кои во биле активни во секој сегмент (предвидена активност) од истражувањето.
- ✧ Анкетањето на менторите се спроведе на пред почетокот од реализацијата на акционото истражување и по завршувањето на последната обука.
- ✧ Пред пополнување на анкетниот лист секогаш следеше усно објаснување пропратено со PowerPoint презентација за прашањата и начините на нивно одговарање.
- ✧ Времето за анкетање не беше ограничено.
- ✧ Дел од менторите при пополнување на анкетниот лист користеа молив, и на мое инсистирање, тие рекоа дека тоа постојано го практикуваат и не би сакале да се корегираат во тој поглед.
- ✧ Разговор помеѓу менторите за време на пополнување на анкетните листови не беше дозволен и не постоеше.

16.5 Реализација на анкетањето на нементорите

- ✧ Анкетањето на нементорите го реализираа двајца самостојни советници од Бирото за развој на образованието на Р Македонија (Подрачна единица Струмица), еден директор, дипл. педагог и магистер по менаџмент (во Скопје) и две студентки (во Прилеп).
- ✧ Реализацијата на анкетањето на нементорите се одвиваше во нивните матични институции.
- ✧ Анкетањето на нементорите се спроведе пред почетокот од реализацијата на акционото истражување и по завршувањето на последната обука во менторските институции, а во усогласеност со анкетањето на менторите.
- ✧ Пред пополнување на анкетниот лист секогаш следеше усно објаснување од страна на задолжените лица.
- ✧ Времето за анкетање не беше ограничено.
- ✧ Разговор помеѓу нементорите за време на пополнување на анкетните листови не беше дозволен и не постоеше.

**ТРЕТ ДЕЛ:
ЕМПИРИСКО ИСТРАЖУВАЊЕ**

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

1. „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И УЛОГАТА НА СТУДЕНТИТЕ ВО РЕАЛИЗАЦИЈА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС ВО МЕНТОРСКИТЕ ИНСТИТУЦИИ
2. „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И ОДНОСОТ ПОМЕЃУ МЕНТОРИТЕ ВО МЕНТОРСКИТЕ ИНСТИТУЦИИ
3. „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И ОДНОСОТ НА МЕНТОРИТЕ КОН ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКАТА РЕАЛИЗАЦИЈА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС ВО МЕНТОРСКИТЕ ИНСТИТУЦИИ
4. „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И ОДНОСОТ НА МЕНТОРИТЕ КОН ИСТРАЖУВАЧКИТЕ ПОСТАПКИ

1. МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО И УЛОГАТА НА СТУДЕНТИТЕ ВО РЕАЛИЗАЦИЈА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС ВО МЕНТОРСКИТЕ ИНСТИТУЦИИ

1.1 УЧЕСТВО НА СТУДЕНТИТЕ ВО РЕАЛИЗАЦИЈА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС ВО МЕНТОРСКИТЕ ИНСТИТУЦИИ

Во табелата бр. 3.1 е претставена збирната обработка на добиените податоците од анкетните лист за учители¹ и воспитувачи ментори и нивниот одговор на прашањето: *Сметам дека учеството на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес е...* На скала од 1 до 5 менторите проценуваат какво е влијанието на студентите врз секоја од наведените активности.

По однос на оваа прашање, со квантитативна обработка (аритметичка средина и t-тест), може да се воочи начинот на кој студентите влијаат врз воспитно-образовниот процес во менторските институции. Имено, со користење на t-тестот за утврдување на значајноста на разликите помеѓу аритметичките средини на констатираните состојби пред и по воведените промени преку, со истражувањето практикувано менторство, вредноста на t-тестот е 6,423. За степен на слобода 58 (60), значајност од 0.05 % и вредност од 2,000, се утврди значајност на разликите, со што се отфрли нултата хипотеза дека студентите преку процесот на менторство не влијаат врз реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции и *се прифати* алтернативната хипотеза дека: со своето учество, студентите, под влијание на моделот на менторство реализирано преку превземеното акционо истражување, забележливо ја зголемуваат својата улога во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции на педагошките факултети.

¹ ЗАБЕЛЕШКА: И во интерпретацијата на податоците авторот ќе го користи поимот „учител“ кој е одомакен во педагошката теорија и практика во Република Македонија и истиот е синоним на поимот „наставник во одделенска настава“, воведен со Законот за изменување и дополнување на аконот за основното образование, во Член 32, објавени во Сл. весник на Р. Македонија бр. 63 од 20. 09.2004 год.

Табела бр. 3.1 Резултати од збирната обработка на оценките на менторите за учеството на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции

	I^2	ранг И	ст. дев.	Φ	ранг Φ	ст. дев.	Φ -И	ст. сло.	t тест	t-тест групен
1 Мотивирање на учениците/ децата од страна на студентите за учество во активностите	3,085 ³	3	1,062	3,780	3	0,922	0,695	58	3,763	6,423
2 Влијание на студентот врз интеракциските односи помеѓу учениците/децата	3,034	5	0,901	3,458	7	0,809	0,424	58	2,664	
3 Влијание на студентот врз интеракциските односи помеѓу учениците/децата и менторите	2,983	6	0,930	3,559	6	0,888	0,576	58	3,414	
4 Влијание на студентот врз комуникацијата помеѓу менторите	3,339	1	0,875	3,797	2	0,859	0,458	58	2,841	
5 Влијание на студентот врз соработката помеѓу менторите	3,339	1	0,895	3,915	1	0,849	0,576	58	3,557	
6 Влијание на студентот врз кохезијата меѓу вработените во менторската институција	3,085	3	0,849	3,678	5	0,747	0,593	58	3,995	
7 Влијание на студентот врз кохезијата меѓу учениците/децата во менторското одделение/ восп.-обр. група	2,949	7	0,872	3,695	4	0,943	0,746	58	4,421	

Со примена на истите постапки за обработка, вредноста на т тестот кај учителите ментори од 8,209, и вредноста на t-тестот кај воспитувачите ментори од 3,334, за степен на слобода 34, односно 23, и значајност од 0,05%, се значително поголеми од вредностите дадени во табела бр. 2.1 од 2,030 и 2,069. Може да се констатира и постоење на разлика помеѓу значајноста на разликите на аритметичките средини кај учителите и воспитувачите ментори, при што кај учителите таа е поизразена.

Поединечната анализа на вредностите на t-тестот по модалитети укажува на тоа дека кај сите ментори значајноста на t тестот е највисока

² ЛЕГЕНДА а): (И) ја означува аритметичката средина на секој од модалитетите во првото анкетирање од истражувањето; (ранг И) го означува рангот на аритметичките средини на секој од модалитетите во првото анкетирање од истражувањето; (ст. дев.) ја означува стандардната девијација на аритметичката средина на секој од модалитетите во првото, односно второто анкетирање од истражувањето; (Φ) ја означува аритметичката средина на секој од модалитетите во второто анкетирање од истражувањето; (ранг Φ) го означува рангот на аритметичките средини на секој од модалитетите во второто анкетирање од истражувањето; (Φ -И) ја означува разликата на аритметичките средини во првото и второто анкетирање; (ст. сло.) го означува степенот на слобода, кој претставува разлика на бројот на испитаници минус еден; (t тест) ја означува значајноста на разликите на аритметичките средини за секој од модалитетите и (групен t тест) ја означува значајноста на разликите на аритметичките средини за сите модалитети заедно.

³ ЛЕГЕНДА б): болдираните бројки се екстремно високи, односно екстремно ниски вредности во дадената колона, а италики се најниските вредности во таа колона

кај модалитетот бр: 7 влијание на студентот врз кохезијата меѓу учениците во менторското одделение и неговата вредност е 4,421, додека најниска вредност на t-тестот има модалитетот бр: 2 влијание на студентот врз интеракциските односи помеѓу учениците и неговата вредност, инаку исто статистички значајна, е 2,664.

Квалитативната обработка на податоците за првото прашање се базира на вредностите на ранговите на аритметичките средини и висината на стандардната девијација на модалитетите. Имено, од збирната табела со резултатите од одговорите на менторите може да се забележи дека улогата на студентот и во иницијалното и во финалното анкетирање е најголема во комуникацијата помеѓу менторите и соработката помеѓу менторите.

Најмала или незначителна е улогата на студентите во развојот на кохезијата меѓу учениците во менторското одделение (во иницијалното), и интеракциските односи помеѓу учениците (во финалното) и интеракциските односи помеѓу учениците/децата со менторите, во двете анкетирања.

Од рангирањето на разликите во аритметичките средини на модалитетите во двете анкетирања може да се констатира дека со нашето акционо истражување и начинот на практикување на менторството, најголемо подобрување се појавило кај влијанието на студентот врз кохезијата меѓу учениците во менторското одделение и мотивирањето на учениците/децата од страна на студентите за учество во активностите, додека најмало подобрување по однос на улогата на студентот има во влијание на студентот врз интеракциските односи помеѓу учениците и влијание на студентот врз комуникацијата помеѓу менторите.

При анализа на стандардната девијација модалитетите во двете анкетирања кај збирните податоци од менторите за оваа прашање, може да се забележи дека во сите случаи, освен во еден, таа е со пониски вредности, што укажува дека постои смалување на разликите во проценките по однос на модалитетите и нивно незабележливо воедначување.

Табела бр. 3.2 Резултати од обработката на проценката на учителите ментори за учеството на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции

	И	ранг. и	Ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло.	t-тест	t-тест групен
1	3,257	2	1,078	3,971	1	0,845	0,714	34	3,041	8,209
2	3,229	4	0,796	3,600	6	0,868	0,371	34	1,838	
3	3,057	5	0,924	3,600	6	0,868	0,543	34	2,496	
4	3,257	2	0,936	3,800	4	0,888	0,543	34	2,453	
5	3,286	1	1,058	3,829	3	0,878	0,543	34	2,303	
6	3,029	6	0,910	3,771	5	0,721	0,743	34	3,732	
7	3,000	7	0,756	3,857	2	0,867	0,857	34	4,346	

Табела бр. 3.3 Резултати од обработката на проценката на воспитувачите ментори за учеството на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло.	t-тест	t-тест групен
1	2,833	6	0,986	3,500	4	0,957	0,667	23	2,326	3,334
2	2,750	7	0,968	3,250	7	0,661	0,500	23	2,045	
3	2,875	4	0,927	3,500	4	0,913	0,625	23	2,304	
4	3,458	1	0,763	3,792	2	0,815	0,333	23	1,432	
5	3,417	2	0,571	4,042	1	0,789	0,625	23	3,076	
6	3,167	3	0,745	3,542	3	0,763	0,375	23	1,686	
7	2,875	4	1,013	3,458	6	0,999	0,583	23	1,966	

Кај учителите ментори значајноста на разликите на аритметичките средини е највисока и статистички значајна кај модалитетот бр: 7 влијание на студентот врз кохезијата меѓу учениците во менторското одделение со вредност 4,346, а кај воспитувачите ментори тоа е случај со модалитетот бр: 5 влијание на студентот врз соработката помеѓу менторите со вредност 3,076.

Најниски вредности кај учителите ментори има модалитетот бр: 2 влијание на студентот врз интеракциските односи помеѓу учениците, со вредност 1,838, (која вредност статистички не е значајна), а кај воспитувачите ментори модалитетот бр: 4 влијание на студентот врз комуникацијата помеѓу менторите, со вредност 1,432 и истата статистички не е значајна.

Од анализата на вредностите на ранговите на аритметичките средини и висината на стандардната девијација на модалитетите кај учителите

ментори и кај воспитувачите ментори посебно, ги добивме следниве сознанија:

1. мислењето на учителите менторите е дека студентите најмногу влијаат врз соработката помеѓу менторите и врз мотивирање на учениците за учество во активности;
2. учителите ментори во првото анкетаирање сметаат дека најмало влијание студентите имаат врз кохезијата помеѓу вработените во менторската институција и кохезијата помеѓу учениците во менторското одделение;
3. во второто анкетаирање учителите ментори се изјасниле дека студентите најмногу ги мотивираат учениците за учество во активностите и неговото влијание врз интеракциските односи помеѓу учениците;
4. во второто анкетаирање според учителите ментори студентите најмалку влијаат врз интеракциските односи помеѓу учениците/ децата и менторите и кохезијата меѓу вработените во менторската институција;
5. висината на стандардната девијација на модалитетите во одговорите на учителите ментори укажува дека постои приближно исто отстапување на одговорите од аритметичката средина и во првото и во второто анкетаирање;
6. воспитувачите ментори и во првото и во второто мерење сметат дека влијанието на студентите е најголемо во мотивирањето на децата од страна на студентите за учество во активностите;
7. за воспитувачите ментори и во првото и во второто анкетаирање студентите најмалку влијаат врз кохезијата меѓу вработените во менторската институција;
8. при споредбата на аритметичките средини на првото и второто анкетаирање не може да се воочи поголема разлика помеѓу нивните вредности, што укажува на воедначено отстапување на одговорите на оваа прашање.

Од рангирањето на разликите во аритметичките средини на модалитетите во двете анкетирања и на учителите ментори и на воспитувачите ментори најголемо напредување и позитивна промена е направена кај влијанието на студентот врз интеракциските односи помеѓу учениците, а најмала во влијанието на студентот врз соработката помеѓу менторите (според учителите), и комуникацијата помеѓу менторите (според воспитувачите ментори).

Табела бр. 3.4 Резултати од обработката на проценката на студентите за учеството на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции

	И	ранг. и	ст. дев.	Φ	ранг ф	ст. дев.	Φ-И	ст. сло.	t-тест	t-тест
										групен
1	3,814	1	0,911	4,169	1	0,847	0,356	58	2,180	2,628
2	3,576	4	0,828	4,085	2	0,787	0,508	58	3,390	
3	3,525	5	1,125	3,797	5	1,005	0,271	58	1,369	
4	3,661	3	1,067	3,729	6	0,989	0,068	58	0,355	
5	3,780	2	0,975	3,831	3	0,994	0,051	58	0,278	
6	3,373	7	0,862	3,644	7	0,970	0,271	58	1,592	
7	3,458	6	0,926	3,814	4	0,965	0,356	58	2,026	

По однос на истото прашање и студентите се изјаснуваат за идентификувано забележливо зголемување на своето влијание врз реализацијата на воспитно-образовниот процес по реализацијата на моделот на менторство практикуван со нашето истражување. Според изјаснувањето на студентите, нивната улога врз реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции е забележително зголемена. Тоа може да се види и од вредноста на t-тестот по однос на оваа прашање за сите студенти, кој изнесува 2,628. Оваа вредност е поголема од вредноста 2,000, за степен на слобода 58 (60) и значајност од 0,05 %.

И посебните вредности на t-тестот за одговорите на прашањето број 4 од анкетниот лист за студенти покажуваат статистички значајна разлика помеѓу разликите на аритметичките средини на состојбите пред и по реализацијата на менторството во рамките на спроведеното акционо истражување.

Кај студентите идни учители вредноста на t-тестот е 2,386 и истата е поголема од 2,030, како вредност за степен на слобода 34 (35), и значајност од 0,05%.

Кај студентите идни воспитувачи вредноста на t-тестот е нешто помала од онаа на студентите идни учители и изнесува 2,226. Оваа вредност е поголема од вредноста 2,069, отчитана за степен на слобода 23 и значајност од 0,05%.

Од исказите на студентите исто така може да се потврди зголемената улога на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции, при што треба да се истакне дека менторите се повеќе убедени во зголемувањето на учеството на студентите во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции од самите студенти.

Посебните вредности на t-тестот на прашањето број 4 од анкетниот лист за студенти покажуваат дека највисока вредност t-тестот има за модалитетот бр: 2 влијание на студентот врз интеракциските односи помеѓу учениците и истата е 3,390. (статистички значајна за степен на слобода 58 (60) значајност од 0,05% и вредност 2,000) Најниска и статистички незначајна вредност има модалитетот бр: 5 влијание на студентот врз соработката помеѓу менторите, со вредност 0,278.

Споредбата на проценките на менторите и студентите по ова прашање покажува дека и едните и другите имаат идентична проценка за учеството на студентите во реализацијата на воспитно-образовниот процес. Имено, и едните и другите сметаат дека влијанието на студентите е зголемено, со тоа што менторите имаат повисока проценка по тоа прашање.

Табела бр. 3.5 Резултати од посебната обработка на проценките на студентите учители и воспитувачи за нивното учество во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции

	Студенти идни учители				Студенти идни воспитувачи			
	Ф-И	ст. сло	t-тест	t-тест групен	Ф-И	ст. сло	t-тест	t-тест групен
1	0,429	34	1,931	2,386	0,250	23	1,074	2,226
2	0,571	34	3,054		0,417	23	1,683	
3	0,143	34	0,602		0,458	23	1,408	
4	0,143	34	0,525		-0,042	23	0,165	
5	-0,114	34	0,474		0,292	23	1,039	
6	0,400	34	1,914		0,083	23	0,293	
7	0,457	34	1,916		0,208	23	0,816	

При анализата на поединечните модалитети и вредности на t-тестот, може да се воочи дека кај студентите идни учители највисока вредност на t-тестот има модалитетот бр: 2 влијание на студентот врз интеракциските односи помеѓу учениците, со вредност 3,054, (статистички значајна за степен на слобода 34 (35), значајност од 0,05% и вредност 2,030.)

И кај студентите идни воспитувачи највисока вредност на t-тестот, но статистички незначајна за степен на слобода 23, значајност од 0,05% и вредност 2,069 има модалитетот бр: 2 влијание на студентот врз интеракциските односи помеѓу учениците, со вредност 1,683.

Најниски вредности t-тестот за студентите идни учители има кај модалитетот бр: 5 влијание на студентот врз соработката помеѓу менторите, со вредност 0,474, додека кај студентите воспитувачи најниската вредност на t-тестот и се разбира статистички незначајна, ја има модалитетот бр: 4 влијание на студентот врз комуникацијата помеѓу менторите, со вредност 0,165.

Од поединечната анализа на вредностите на t-тестот на сите модалитети кај студентите, може да се воочи дека улогата на студентите идни учители во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции е повеќе подобрена преку моделот на менторство практикуван со нашето акционо истражување, отколку улогата на студентите идни воспитувачи.

Од рангирањето на аритметичките средини во збирните податоци од оваа прашање за студенти, се забележува дека студентите и во првото и во второто анкетање се изјасниле дека најголемо влијание имаат врз мотивирањето на учениците/ децата за учество во активностите.

За студентите учители тоа се влијанието на студентите врз соработката помеѓу менторите и мотивирањето на учениците за учество во активностите во првото, и мотивирањето на децата за учество во активностите и влијанието врз интеракциските односи помеѓу учениците.

Студентите учители во првото анкетање сметале дека најмалку влијаат врз кохезијата меѓу вработените во менторската институција и кохезијата меѓу учениците во менторското одделение, а во второто

анкетирање врз интеракциските односи помеѓу учениците и менторите и кохезијата меѓу вработените во менторската институција.

За студентите воспитувачи мотивирањето на децата за учество во активностите во првото и второто, и влијанието врз комуникацијата помеѓу менторите во првото, а влијанието врз интеракциските односи помеѓу децата во второто анкетирање се подрачјата на нивно забележително делување.

Студентите воспитувачи при двете анкетирања се изјасниле дека најмалку влијаат врз кохезијата меѓу вработените во менторската институција.

Најголемо подобрување на учеството на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции според студентите учители, има во нивното влијание врз интеракциските односи помеѓу учениците, а најмало кај соработката помеѓу менторите.

Студентите воспитувачи се изјасниле дека најголема позитивна промена се случила во влијанието на студентите врз интеракциските односи помеѓу децата и воспитувачите, додека најмали промени се случиле во влијанието на студентите врз комуникацијата помеѓу менторите.

Од добиените сознанија со споредување на резултатите добиени од различни извори, со различни инструменти применети во различен период од истражувањето, по однос на прашањето за учеството на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции, можеме да заклучиме дека, акционите чекори во нашето истражување, а посебно обуката на менторите за работа со студенти и доделувањето наставни средства на менторите изработени од страна на студентите, значително го зголемиле учеството на студентите во сите наведени сегменти од воспитно-образовниот процес во менторските институции. Ваквото сознание ни дава за право да констатираме исклучително високо ниво на меѓусебна поврзаност на превземените акции со нашето истражување и учеството на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции и со 95% да потврдиме за постоење на позитивно влијание на „моделот на менторство“ врз улогата

на студентите во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции. Со тоа се отфрла нултата хипотеза за непостоење на поврзаност помеѓу „моделот на менторство“ реализирано со нашето истражување и улогата на студентите во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции, и *се прифаќа алтернативната хипотеза дека со „моделот на менторство“ значително се подобрува и зголемува улогата на студентот во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции.*

1.2 ВЛИЈАНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ ВРЗ ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС

На прашањето *Како би можел да го оцениш влијанието на студентите во воспитно-образовниот процес*, одговор даваа и менторите и студентите вклучени во истражувањето, изјаснувајќи се на скала од четири степени.

На трите модалитети, позитивно (го подобрува), негативно (го уназадува) и не влијае, менторите одговориле на начин претставен во табелата бр. 3.6.

Табела бр. 3.6 Резултати од збирната обработка на оценките на менторите за влијанието на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции

	И	ранг и	ст. дев	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло.	t-тест	
1	позитивно (го подобрува)	2,559	1	0,671	3,034	1	0,758	0,475	58	3,570
2	негативно (го уназадува)	1,763	3	0,830	1,508	3	0,621	-0,254	58	1,867
3	не влијае	2,068	2	0,861	1,831	2	0,847	-0,237	58	1,497

Од табелата се гледа дека после реализацијата на менторството на начин предвиден со нашето истражување, вредноста на t-тестот за модалитетот 1 (позитивно-го подобрува) 3,570 е статистички значајна за степен на слобода 58 (60), и значајност од 0,05% (2,000). Тоа покажува дека менторите се на мислење дека се зголемува позитивното влијание на студентите врз воспитно-образовниот процес.

Разликата на аритметичките средини за модалитетот 2 (негативно-го уназадува) 1,867 статистички не е значајна, но покажува извесно

намалување на вредностите кои упатува дека менторите сметаат дека негативното влијание на студентите по реализацијата на акционото истражување е намалено.

Изјаснувањето на менторите по однос на третиот модалитет (не влијае) покажува вредност на t-тестот од 1,497, која статистички не е значајна за степен на слобода 58 (60), и значајност од 0,05% и вредност 2,000, но укажува на податокот дека менторите сметаат дека влијанието на студентите врз воспитно-образовниот процес сè повеќе се зголемува.

Табела бр. 3.7 Резултати од обработката на проценката на учителите ментори за влијанието на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло	t-тест	
1	позитивно (го подобрува)	2,600	1	0,725	3,143	1	0,592	0,543	34	3,381
2	негативно (го уназадува)	1,857	3	0,798	1,343	3	0,475	-0,514	34	3,230
3	не влијае	2,343	2	0,754	1,771	2	0,721	-0,571	34	3,195

Табела бр. 3.8 Резултати од обработката на проценката на воспитувачите ментори за влијанието на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест	
1	позитивно (го подобрува)	2,500	1	0,577	2,875	1	0,927	0,375	23	1,647
2	негативно (го уназадува)	1,625	3	0,857	1,750	3	0,722	0,125	23	0,535
3	не влијае	1,667	2	0,850	1,917	2	0,997	0,250	23	0,915

Анализата на оценките на учителите ментори и воспитувачите ментори (Табела бр. 2.8) покажуваат дека статистички се значајни вредностите на t-тестот за разликите на аритметичките средини за трите модалитети кај учителите ментори, (1) 3,381; 2) 3,230, и 3) 3,195) за степен на слобода 34 (35), и значајност од 0,05% (2,030), а статистички незначајни се вредностите на t-тестот на сите три модалитети кај воспитувачите ментори (1) 1,647; 2) 0,535, и 3) 0,915) за степен на слобода 23, и значајност од 0,05% (2,069). Тоа покажува дека учителите ментори имаат почувствувано поголеми позитивни промени и поголемо влијание на студентите во реализацијата на воспитно-образовниот процес, отколку воспитувачите ментори.

Забележителен е и податокот што ранговите на сите аритметички средини и нивните разлики и кај учителите и кај воспитувачите ментори се еквивалентни. Имено, модалитетот позитивно (го подобрува) е во двете мерења прво рангиран, што значи дека според менторите, студентите, и пред и после нашето истражување, го подобрувале воспитно-образовниот процес во менторските институции, но и дека подобрувањето со истражувањето е најизразено во оваа категорија.

Позитивното влијание на студентите според менторите се потврдува и со податокот што второрангираниот (модалитетот не влијае), и треторангираниот (негативно-го уназадува) имаат намалени вредности од оние измерени во првото анкетаирање, со што само се потврдува дека менторите сметаат дека после реализацијата на нашето истражување, настанало зголемено позитивно влијание на студентите врз воспитно-образовниот процес во менторските институции.

Табела бр. 3.9 Резултати од обработката на проценката на студентите за сопственото влијание во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ранг	ст. сло	t-тест	
1	позитивно (го подобрува)	2,797	1	0,731	3,407	1	0,739	0,610	1	58	4,469
2	негативно (го уназадува)	1,424	3	0,588	1,390	3	0,553	-0,034	2	58	0,320
3	не влијае	2,390	2	0,737	1,797	2	0,859	-0,593	3	58	3,991

Студентите, одговарајќи на истото прашање, се изјасниле дека и пред и по нашето истражување, тие најчесто позитивно влијаат врз воспитно-образовниот процес во менторските институции. Збирната обработка на оваа прашање покажува дека вредноста на t-тестот од 2,379 за степен на слобода 58 (60), значајност од 0,05 и вредност од 2,000, покажува статистички значајна разлика при збирната обработка за модалитетот (позитивно-го подобрувам).

Зголемувањето на позитивното влијание на студентите врз воспитно-образовниот процес во менторските институции се потврдува и со негативната разлика на аритметичките средини на првото и второто мерење, што покажува тренд на намалување на негативното влијание на

студентите врз воспитно-образовниот процес, но и намалување на чувството дека тие не влијаат врз процесот.

Табела бр. 3.10 Резултати од посебната обработка на оценките на студентите учители и воспитувачи за сопственото влијание во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции

	Студенти идни учители			Студенти идни воспитувачи		
	Ф-И	ст. сло	t-тест	Ф-И	ст. сло	t-тест
1	0,429	34	2,379	0,875	23	4,230
2	0,029	34	0,246	-0,125	23	0,629
3	-0,343	34	1,642	-0,958	23	5,040

Посебната обработка кај студентите идни учители со пресметување на значајноста на разликата на аритметичките средини, дава вредност на t-тестот од 4,469, која за степен на слобода 34 (35), значајност од 0,05 и вредност од 2,030, покажува статистички значајна разлика при збирната обработка за модалитетот (позитивно-го подобрувам).

И кај идните воспитувачи, вредноста на t-тестот 4,230 е статистички значајна за степен на слобода 23, значајност од 0,05 и вредност од 2,069, и истата е поголема од онаа кај студентите воспитувачи по однос на модалитетот 1 (позитивно-го подобрувам).

Вредностите добиени од обработката на другите два модалитети и кај студентите учители и кај студентите воспитувачи, иако статистички незначајни, покажуваат дека се пониски од оние добиени од првото анкетирање. Тоа само ја потврдува констатацијата дека студентите сметаат дека со моделот на менторството, реализирано во спроведеното истражување, значително се зголемува позитивното влијание на студентите врз воспитно-образовниот процес, а се намалува нивното негативно влијание, односно ситуацијата кога тие не влијаат врз процесот.

Со споредба на разликите во аритметичките средини на двете анкетирања може да утврдиме дека студентите во однос на менторите биле поумерени во оценките за вториот модалитет *влијае негативно*, и по скептични во сопственото влијание врз воспитно-образовниот процес,

додека за модалитетот не влијае, дале потполна согласност, но со негативен предзнак.

Ова покажува дека во силината на улогата на студентите во делувањето во менторските институции повеќе веруваат менторите, отколку студентите.

Од изнесеното може со 95% сигурност да се тврди дека „моделот на менторство“ во периодот на реализација на нашето акционо истражување се случиле позитивни промени во влијанието на студентите во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции, со што се отфрла нултата хипотеза за непостоење на поврзаност на „моделот на менторство“ и влијанието кое студентот го има врз реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции и *прифаќање на алтернативната хипотеза: „моделот на менторство“ придонесува за значително зголемување на позитивното влијание на студентите врз реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции.*

1.3 ВТЕМЕЛЕНОСТ НА ОДНОСИТЕ ПОМЕЃУ МЕНТОРИТЕ И СТУДЕНТИТЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИЈА НА МЕНТОРСТВОТО

На прашањето за *проценка на односот помеѓу колегите во една воспитно-образовна институција*, за 12 области и за секоја од нив по пет категории (*незадоволителен, доволен, добар, многу добар и на високо ниво*), својата проценка ја дадоа менторите и студентите опфатени со нашето истражување.

Збирната обработка на исказите на менторите по оваа прашање е дадена во табелата подолу.

Табела бр. 3.11 Резултати од збирната обработка на проценките на менторите за втемеленоста на односите помеѓу менторите и студентите при реализација на менторството

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло.	t-тест	t-тест групен
1 Помошта која ми ја дава студентот во реализација на наставата/активностите	2,186	11	0,770	2,339	11	0,773	0,153	58	1,065	2,823
2 Барањата кои студентот ги поставува пред мене како едукатор-ментор	2,881	2	0,804	3,169	2	0,693	0,288	58	2,067	
3 Барањата кои јас му ги поставувам на студентот	2,847	3	0,709	3,051	4	0,649	0,203	58	1,612	
4 Успехот на учениците/развојот и напредување на децата	2,678	5	0,747	3,153	3	0,820	0,475	58	3,260	
5 Подобрување на интерперсоналните односи меѓу учениците/децата	2,593	6	0,762	3,034	5	0,758	0,441	58	3,122	
6 Подобрување на односите меѓу менторот и неговите ученици/ деца	2,559	7	0,765	2,847	8	0,860	0,288	58	1,906	
7 Подобрување на односите помеѓу менторите	2,407	10	0,692	2,831	9	0,763	0,424	58	3,134	
8 Моето лично усовршување	2,780	4	0,761	3,000	6	0,844	0,220	58	1,477	
9 Барањата за професионално оспособување на студентот	2,983	1	0,770	3,407	1	0,641	0,424	58	3,221	
10 Барањата на колегите ментори	2,424	9	0,786	2,729	10	0,820	0,305	58	2,046	
11 Подобрување на мат.-техн. услови за реализација на наставата/ активностите	2,508	8	0,890	2,881	7	0,804	0,373	58	2,367	

Од табелата може да се констатираат следниве состојби:

- во првото анкетаирање менторите се изјасниле дека односите помеѓу нив и студентите најчесто се темелат врз барањата за професионално оспособување на студентот, барањата кои студентот ги поставува пред нив како едукатори-ментори и барањата кои тој му ги поставува на студентот, во просек со вредности на аритметичката средина од 2,400 до 2,983;
- во второто анкетаирање менторите се изјасниле дека, исто како и во првото, барањата за професионално оспособување на студентот и барањата кои студентот ги поставува пред нив како едукатори-ментори се оние кои предначат во мотивите за меѓусебна соработка, но со значително повисоки вредности на аритметичките средини чии вредности во повеќето случаи се над 3,000;
- менторите во првото анкетаирање се изјасниле, давајќи им пониски вредности, дека подрачјата како што се помошта која им ја дава

- студентот во реализација на наставата/активностите, подобрување на односите помеѓу менторите и барањата на колегите ментори помалку се двигател на односите помеѓу менторите и студентите;
4. во второто анкетаирање најниските вредности менторите им определија на истите подрачја, само што последните две со променети места на рангот;
 5. според утврдената разлика на аритметичките средини на првото и второто анкетаирање може да се констатира дека втемеленоста на меѓусебните односи пораснала кај модалитетите успехот на учениците/развојот и напредувањето на децата, подобрување на интерперсоналните односи помеѓу учениците/ децата, по кои со мала разлика заостануваат подобрувањата на односите помеѓу менторите и барањата за професионално оспособување на студентот;
 6. од наведените подрачја најголема и статистички значајна разлика на аритметичките средини се појавува кај успехот на учениците/ развојот и напредување на децата, со вредност на t-тестот 3,260, барањата за професионално оспособување на студентот, со вредност на t-тестот 3,221 и подобрување на интерперсоналните односи меѓу учениците/децата со вредност на t-тестот 3,122, за степен на слобода 58 (60) и значајност од 0,05 со вредност 2,000;
 7. групната пресметка на разликата на аритметичките средини на првото и второто анкетаирање на менторите со t-тестот покажува вредност од 2,823, која е статистички значајна за 58 (60) и значајност од 0,05 со вредност 2,000.

Може да се утврди дека според менторите, со менторството реализирано со нашето истражување, развојот и напредувањето на децата и учениците и нивните меѓусебни односи избиле на прв план, на сметка на развојот на менторите и студентите, кои благо заостануваат во добиените вредности.

Табела бр. 3.12 Резултати од посебната обработка на проценките на учителите и воспитувачите ментори за втемеленоста на односите помеѓу менторите и студентите при реализација на менторството

	Учителите ментори				Воспитувачите ментори			
	Ф-И	ст. сло	t-тест	t-тест групен	Ф-И	ст. сло.	t-тест	t-тест групен
1	-0,114	34	0,623	3,297	0,542	23	2,451	1,880
2	0,543	34	3,276		-0,083	23	0,377	
3	0,286	34	1,678		0,083	23	0,473	
4	0,286	34	1,428		0,750	23	3,661	
5	0,457	34	2,606		0,417	23	1,792	
6	0,400	34	2,141		0,125	23	0,494	
7	0,629	34	3,479		0,125	23	0,632	
8	0,314	34	1,624		0,083	23	0,351	
9	0,486	34	2,866		0,333	23	1,621	
10	0,143	34	0,758		0,542	23	2,234	
11	0,343	34	1,789		0,417	23	1,530	

И посебната обработка на мислењата на учителите ментори и на воспитувачите ментори упатуваат на слични сознанија, со тоа што кај учителите ментори според нивното мислење, со истражувањето е извршена најголема промена во подрачјата подобрување на односите помеѓу менторите, барањата кои студентот ги поставува пред менторот и барањата за професионално оспособување на студентот, за кои истовремено постои статистички значајна разлика помеѓу аритметичките средини на првото и второто анкетирање со вредности 3,479, 3,276, и 2,866, за степен на слобода 34 (35), значајност од 0,05 и вредност 2,030.

Обработката на мислењата на воспитувачите ментори покажува дека извесни разлики постојат од сознанијата добиени од учителите ментори. Кај нив, според нивна проценка, највисока разлика се појавила во модалитетот помошта која ми ја дава студентот и барањето на колегите ментори, најмала позитивна промена се случила во модалитетот барањата за професионално оспособување на студентите, а намалување на вредноста на проценката кај модалитетот барањата кои студентот ги поставува пред мене.

За разлика од учителите ментори, мислењата на воспитувачите ментори не покажуваат дека постојат значајни промени кои се постигнати со или без нашето истражување, што понатаму се одразува врз вредноста

на t-тестот кај поголемиот број истражувани подрачја. Само во три подрачја развојот и напредувањето на децата (3,661), помошта која ми ја дава студентот во реализација на активностите (2,451), и барањата на колегите ментори (2,234), за степен на слобода 23, значајност од 0,05 и вредност 2,069 постои статистички значајна разлика.

Одговорите на студентите на прашањето кое се однесува на втемеленоста на односите помеѓу менторите и студентите во процесот на менторство и нивната обработка се дадени во табелата подолу. Преку спроведената обработка на тие одговори, по претходно наведената методологија, може да се констатира следново:

Табела бр. 3.13 Резултати од збирната обработка на оценките на студентите за втемеленоста на односите помеѓу менторите и студентите при реализација на менторството

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло.	t-тест	t-тест групен
1 Помошта која ја дава студентот на менторот	2,390	9	0,992	2,847	6	1,071	0,458	58	2,388	2,985
2 Барањата кои студентот ги поставува пред едукаторот-ментор	2,424	8	0,906	2,966	4	0,974	0,542	58	3,106	
3 Барањата кои менторот-поединец му ги поставува на студентот	2,695	3	0,907	2,712	10	0,958	0,017	58	0,098	
4 Успехот на учениците	2,492	6	1,064	3,068	3	0,841	0,576	58	3,237	
5 Подобрување на интерперсоналните односи меѓу учениците	2,780	2	0,940	2,898	5	0,858	0,119	58	0,710	
6 Подобрување на односите меѓу менторот и неговите ученици	2,559	5	0,944	2,814	7	0,982	0,254	58	1,421	
7 Подобрување на односите помеѓу менторите	2,373	10	0,990	2,729	9	0,971	0,356	58	1,955	
8 Личното усовршување на менторот	2,644	4	1,021	2,780	8	0,940	0,136	58	0,744	
9 Барањата за професионално оспособување на студентот	3,085	1	0,869	3,186	2	0,853	0,102	58	0,636	
10 Групните барања на колегите ментори	2,085	11	0,766	2,390	11	1,025	0,305	58	1,816	
11 Подобрување на мат.-техн. услови за реализација на наставата	2,441	7	1,030	3,220	1	0,940	0,780	58	4,259	

1. во првото анкетање студентите се изјасниле дека односите помеѓу нив и менторите во принцип се темелат врз барањата за професионално оспособување на студентот, подобрување на

- интерперсоналните односи меѓу учениците и барањата кои менторот му ги поставува на студентот, додека во второто, тоа се подобрување на материјално-технички услови за реализација на наставата, барањата за професионално оспособување на студентот, и успехот на учениците;
2. во истото мерење, според студентите, односите ретко се плод на групните барања на ментори и подобрувањето на односите помеѓу менторите, додека во второто мерење, тоа е случај со групните барања на менторите и барањата кои менторот поединец му ги поставува на студентот;
 3. најголема разлика помеѓу аритметичките средини на првото и второто анкетирање се појавила кај подобрување на материјално-технички услови за реализација на наставата, успехот на учениците и барањата кои студентот ги поставува пред едукаторот-ментор, додека најмала е разликата кај барањата кои менторот- поединец му ги поставува на студентот барањата за професионално оспособување на студентот;
 4. статистички значајна разлика помеѓу разликите на аритметичките средини кај подрачјата утврдена со t-тест постапка, единствено е констатирана во подобрување на материјално-технички услови за реализација на наставата (4,259), успехот на учениците/децата (3,237), барањата кои студентот ги поставува пред едукаторот-ментор (3,106), и помошта која ми ја дава студентот во реализација на наставата (2,388), за степен на слобода 58 (60), значајност од 0,05 и вредност 2,000;
 5. и групната пресметка на t-тестот со вредност 2,985 покажува статистичка значајност за степен на слобода 58 (60), значајност од 0,05 и вредност 2,000.

Од споредбата на аритметичките средини базирани на проценките на менторите и студентите по оваа прашање, може да се констатира дека кај менторите постои повисока проценка за дадените модалитети, од оние кои за истите модалитети ги дале студентите- претставени преку во разликите

на аритметичките средини во второто анкетаирање на менторите и студентите.

И од споредбата на вредностите на t-тестот може да констатираме постоење на три модалитети кај двете групи испитаници, кај кои разликите на аритметичките средини на првото и второто анкетаирање покажуваат статистичка значајност. Тоа е случај со модалитетите: подобрување на материјално-технички услови за реализација на наставата, успехот на учениците и барањата кои студентите ги поставуваат пред менторите.

Со ова само се потврдува единственоста во проценките на менторите и студентите по однос на ова прашање.

И мислењата на студентите укажуваат на благо нивелирање на разликите во поглед на втемеленоста на односите помеѓу менторите и студентите во процесот на реализација на менторството предвидено и спроведено во рамките на нашето истражување, во насока на подобрување на статусот на наведените модалитети во самото прашање.

Табела бр. 3.14 Резултати од посебната обработка на проценките на студентите учители и воспитувачи за втемеленоста на односите помеѓу менторите и студентите при реализација на менторството

	Студенти идни учители				Студенти идни воспитувачи			
	Ф-И	ст. сло	t-тест	t-тест групен	Ф-И	ст. сло.	t-тест	t-тест групен
1	0,257	34	0,955	2,333	0,750	23	3,026	2,923
2	0,600	34	2,492		0,458	23	1,905	
3	0,000	34	0,000		0,042	23	0,142	
4	0,914	34	4,111		0,083	23	0,358	
5	0,057	34	0,254		0,208	23	0,859	
6	0,371	34	1,575		0,083	23	0,303	
7	0,371	34	1,565		0,333	23	1,163	
8	0,114	34	0,461		0,167	23	0,617	
9	-0,057	34	0,284		0,333	23	1,293	
10	0,200	34	0,917		0,458	23	1,736	
11	0,686	34	2,786		0,917	23	3,340	

Во табелата погоре посебно се обработени мислењата на студентите учители и студентите воспитувачи. Според нив, според обработените мислења на студентите учители, најголема разлика во аритметичките средини помеѓу првото и второто анкетаирање има кај успехот на

учениците и подобрување на материјално-технички услови за реализација на наставата и барањата кои студентот ги поставува пред едукаторот-ментор, додека најмала промена е направена кај барањата за професионално оспособување на студентот и барањата кои менторот-поединец му ги поставува на студентот.

Со пресметување на значајноста на разликите помеѓу аритметичките средини со t-тест постапка, утврдена е статистички значајна разлика во модалитетот успехот на учениците (4,111), подобрување на материјално-технички услови за реализација на наставата (2,786) и барањата кои студентот ги поставува пред едукаторот-ментор (2,492), значајни за степен на слобода 34 (35), значајност од 0,05 и вредност 2,030.

И групната пресметка на t-тестот за мислењето на студентите учители покажува вредност (2,333), статистички значајна за степен на слобода 34 (35), значајност од 0,05 и вредност 2,030.

Од разликата на аритметичките средини на исказите на студентите воспитувачи помеѓу првото и второто анкетирање може да се воочи дека најголемо подобрување е направено во подобрување на материјално-технички услови за реализација на наставата, помошта која ја дава студентот на менторот, барањата кои студентот ги поставува пред едукаторот-ментор и групните барања на колегите ментори, додека најмали промени се случени во барањата кои менторот-поединец му ги поставува на студентот.

Од статистичката значајност на разликите помеѓу аритметичките средини утврдена со t-тест постапка, може да се констатира подобрување само кај материјално-технички услови за реализација на наставата (3,340) кај помошта која ја дава студентот на менторот (3,026), статистички значајни за степен на слобода 23, значајност од 0,05 и вредност 2,069, но и во вредноста на групното пресметување на t-тестот (2,923).

Споредбите на аритметичките средини од проценките на студентите учители и студентите воспитувачи покажува дека кај сите понудени модалитети, освен кај еден во учителите, се појавува зголемување на нивниот интензитет, што го потврдува позитивното влијание на, со нашето истражување реализираниот модел на менторство.

И оценките на менторите, изразени преку изборот на една од трите категории *влошен, непроменет и подобрен*, како одговор на прашањето во листата за самоевалуација *каква е улогата на студентот во мојата училишница/занимална сега и пред почетокот на истражувањето* можат да бидат показател за позитивното влијание на менторството реализирано во рамките на нашето истражување. Имено, ваквата контатација произлегува од оценките дадени од страна на менторите, од кои може да се види дека само двајца од менторите се изјасниле дека улогата е влошена, најголем број или 39 се изјасниле дека состојбата е непроменета, а 18 од менторите процениле дека улогата на студентот е подобрена. Ова покажува дека овде има поле за работа и истражување, во насока на уште поголемо учество и влијание на студентот во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

И од оценките на менторите, за тоа *каков е односот на менторите кон студентите сега и пред почетокот на истражувањето*, можеме да заклучиме дека менторите воглавно проценуваат дека состојбата е непроменета (32) во односите на менторите кон студентите, но и дека голем број од нив (25), се изјасниле дека истата е подобрена. Само за двајца ментори состојбата е влошена.

Констатациите потврдени со непосредна анализа на одговорите дадени и од страна на менторите и од страна на студентите, ни дава за право само со 5% ризик да заклучиме дека во 95% од случаите, оваа промена настанала како резултат на влијанието кое реализацијата на „моделот на менторство“ во нашето истражување го остварило врз принципите на кои се темелат односите на меѓусебна соработка помеѓу менторите и студентите. После ова, со задоволство можеме да констатираме отфрлање на нултата хипотеза дека „*моделот на менторство*“ *нема никакво влијание врз причините за соработка кои постојат помеѓу менторите и студентите во реализација на процесот на менторство* и да потврдиме прифаќање на алтернативната хипотеза која гласи: „*Моделот на менторство*“ *ги развива и ги унапредува по вид и по интензитет односите помеѓу менторите и студентите за време на реализацијата на процесот на менторство.*

Од сознанијата добиени со триангулација на податоците прибрани од различни извори, со различни инструменти за прибирање на податоци и различни индикатори, по однос на практикувањето на „моделот на менторство“ реализирано во рамките на нашето акционо истражување, можеме да заклучиме дека преземените акциони чекори предвидени за унапредување на улогата на студентите во реализацијата на воспитно-образовниот процес вродиле со плод. Тој плод наречен унапредување на улогата на студентите во реализација на менторството е инициран и до одреден степен реализиран со имплементацијата на моделот на менторство, што ни дава основа за прифаќање на хипотезата *„Моделот на менторство“ ја унапредува и ја зголемува улогата на студентот во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторската институција.*

2. „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И ОДНОСОТ ПОМЕЃУ МЕНТОРИТЕ ВО МЕНТОРСКИТЕ ИНСТИТУЦИИ

2.1 ОДНОСОТ ПОМЕЃУ МЕНТОРИТЕ ВО МЕНТОРСКИТЕ ИНСТИТУЦИИ

На прашањето за *Проценка на односот помеѓу колегите во мојата институција* при анкетањето на почетокот и на крајот на истражувањето, одговараа и менторите и нементорите. Од петте категории, од кои минимумот го претставуваше категоријата *не задоволува*, а максимумот категоријата *потполно задоволува*, менторите и нементорите, избираа со заокружување на еден за секој модалитет посебно. Резултатите од обработката на одговорите на менторите се средени и претставени во табелите кои следат.

Табела бр. 3.15 Резултати од збирната обработка на проценките на менторите за односот помеѓу колегите во менторската институција

		И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло.	t-тест	t-тест групен
1	Меѓусебно почитување	3,237	2	1,047	4,136	1	0,595	0,898	58	5,680	9,075
2	Размена на мислења	3,186	3	1,127	3,949	5	0,723	0,763	58	4,338	
3	Подготвеност за давање на помош	3,051	5	1,141	3,881	7	0,976	0,831	58	4,212	
4	Подготвеност за примање на помош	3,017	7	1,255	4,000	3	0,844	0,983	58	4,950	
5	Позитивна продуктивна комуникација	3,017	7	1,049	3,983	4	0,770	0,966	58	5,652	
6	Размена на материјали за работа	3,051	5	1,213	3,915	6	0,766	0,864	58	4,589	
7	Размена на позитивни искуства	3,271	1	1,087	4,017	2	0,770	0,746	58	4,265	
8	Размена на негативни искуства	2,542	12	1,212	3,390	13	1,074	0,847	58	3,986	
9	Заедничко решавање на проблеми	3,000	9	1,207	3,780	9	0,993	0,780	58	3,799	
10	Размена на наставни содржини	3,136	4	1,268	3,881	7	0,940	0,746	58	3,597	
11	Подготвеност за давање на критика	2,661	11	1,051	3,746	10	0,967	1,085	58	5,783	
12	Подготвеност за примање на критика	2,339	13	1,173	3,695	11	1,029	1,356	58	6,616	
13	Меѓусебна доверба	2,746	10	1,083	3,644	12	0,935	0,898	58	4,783	

Од одговорите на менторите при збирната обработка дадена во табелата погоре, може да се констатира следново:

При првото анкетање, според пресметаната аритметичка средина на одговорите на менторите, најдобар е односот помеѓу менторите во подрачјата: размена на позитивни искуства, меѓусебно почитување и размена на мислења.

Во првото анкетаирање менторите се изјасниле дека на најниско ниво е нивниот однос во подготвеноста за примање на критика, размена на негативни искуства и подготвеност за давање на критика.

При второто анкетаирање односот на менторите, според самите ментори, е најдобар во: меѓусебното почитување на менторите, размена на позитивни искуства и позитивна продуктивна комуникација.

Како односи на најниско ниво, според проценката на менторите при второто анкетаирање, биле истакнати односите помеѓу менторите во: заедничкото решавање на проблеми, меѓусебна доверба и подготвеност за примање на критика.

Промените воведени со реализираното акционо истражување, според одговорите на менторите и разликата на аритметичките средини на првото и второто анкетаирање, покажуваат дека најголема позитивна промена е направена во: подготвеноста за примање на критика, подготвеноста за давање на критика, и подготвеност за примање на помош. Најмало влијание на промените воведени со истражувањето се случиле во подрачјата: размена на позитивни искуства, размена на наставни содржини и размена на мислења.

Со користење на t-тестот за значајноста на разликите помеѓу аритметичките средини, утврдивме дека промените кои се воведени со истражувањето за сите подрачја се статистички значајни, но истите имаат највисока вредност кај:

- подготвеноста за примање на критика со вредност 6,616, статистички значајна за степен на слобода 58 (60), значајност од 0,05% и вредност од 2,000;
- подготвеност за давање на критика со вредност 5,783, статистички значајна за степен на слобода 58 (60), значајност од 0,05% и вредност од 2,000, и
- меѓусебно почитување со вредност 5,680, статистички значајна за степен на слобода 58 (60), значајност од 0,05% и вредност од 2,000.

Констатација од наведеното е дека со истражувањето се влијаело на подобрување на односите помеѓу колегите ментори во менторската институција, при што во најчест случај, подобрени се оние подрачја кои во

првото мерење покажувале извесно заостанување зад другите и се постигнало нивна блага воедначеност, но и одреден степен на единство во односите и реакциите на менторите во менторскиот колектив.

Табела бр. 3.16 Резултати од обработката на проценките на учителите ментори за односот помеѓу колегите во менторската институција

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг Ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло	t-тест	t-тест	групен
1	3,114	2	1,089	4,200	1	0,748	1,086	34	4,790	11,272	
2	3,029	3	1,108	3,857	4	0,833	0,829	34	3,485		
3	2,800	8	1,116	3,686	8	1,089	0,886	34	3,311		
4	2,829	7	1,183	3,914	2	0,996	1,086	34	4,093		
5	2,943	4	1,040	3,857	4	0,798	0,914	34	4,066		
6	2,886	6	1,141	3,743	7	0,805	0,857	34	3,580		
7	3,143	1	1,073	3,886	3	0,887	0,743	34	3,112		
8	2,629	12	1,123	3,486	13	1,025	0,857	34	3,287		
9	2,800	8	1,260	3,800	6	0,786	1,000	34	3,926		
10	2,943	4	1,170	3,600	12	1,020	0,657	34	2,469		
11	2,714	10	1,084	3,686	8	0,887	0,971	34	4,043		
12	2,314	13	1,190	3,629	10	0,988	1,314	34	4,955		
13	2,686	11	1,115	3,629	10	0,897	0,943	34	3,841		

Од обработката на проценката на учителите ментори може само да се потврди она што претставува сознание од збирната обработка на анкетните листови за менторите. За разлика од првото анкетирање каде размената на позитивни искуства, меѓусебното почитување и размената на мислења се подрачјата со највисока аритметичка средина, во второто анкетирање тие места ги завземаат меѓусебното почитување, подготвеноста за примање помош и размената на позитивни мислења. На листата на подрачја кај кои односот помеѓу колегите ментори е на пониско ниво во првото мерење се меѓусебната доверба, размената на негативни искуства и подготвеноста за примање критика, а во второто мерење тоа се подрачјата подготвеност за примање критика, меѓусебна доверба, размена на наставни содржини и размена на негативни искуства.

Најголеми позитивни промени помеѓу првото и второто анкетирање се случиле во подрачјата подготвеност за примање на критика, меѓусебно почитување и подготвеност за примање на критика, а најмали промени во размената на наставни содржини, размената на позитивни искуства, и размената на мислења.

Највисока и статистички значајна разлика пресметана со постапката t-тест за постоење на разлика помеѓу аритметичките средини на двете мерења се појавила кај подрачјата:

- подготвеност за примање критика со вредност 4,955, статистички значајна за степен на слобода 34 (35), значајност од 0,05% и вредност од 2,030;
- меѓусебно почитување со вредност 4,790, статистички значајна за степен на 34 (35), значајност од 0,05% и вредност од 2,030, и
- подготвеност за примање помош со вредност 4,093, статистички значајна за степен на 34 (35), значајност од 0,05% и вредност од 2,030.

Табела бр. 3.17 Резултати од обработката на проценките на воспитувачите ментори за односот помеѓу колегите во менторската институција

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло.	t-тест	t-тест групен
1	3,417	2	0,954	4,042	8	0,200	0,625	23	3,076	5,975
2	3,417	2	1,115	4,083	7	0,493	0,667	23	2,623	
3	3,417	2	1,077	4,167	3	0,687	0,750	23	2,816	
4	3,292	6	1,306	4,125	6	0,525	0,833	23	2,838	
5	3,125	9	1,053	4,167	3	0,687	1,042	23	3,972	
6	3,292	6	1,274	4,167	3	0,624	0,875	23	2,958	
7	3,458	1	1,079	4,208	2	0,498	0,750	23	3,026	
8	2,417	12	1,320	3,250	13	1,127	0,833	23	2,302	
9	3,292	6	1,060	3,750	11	1,233	0,458	23	1,352	
10	3,417	2	1,351	4,292	1	0,611	0,875	23	2,829	
11	2,583	11	0,997	3,833	9	1,067	1,250	23	4,106	
12	2,375	13	1,148	3,792	10	1,079	1,417	23	4,312	
13	2,833	10	1,027	3,667	12	0,986	0,833	23	2,807	

Обработката на мислењата на воспитувачите ментори дадена во табелата бр. 2.17 ни ги дава следниве сознанија:

- во првото анкетање, аритметичките средини на подрачјата размена на позитивни искуства, меѓусебното почитување, размената на мислења, подготвеноста за давање помош и размената на наставни содржини се со највисоки вредности, а во второто анкетање тоа се подрачјата размена на наставни содржини и размена на позитивни искуства.

- најниски вредности аритметичките средини во првото анкетаирање имаат подрачјата подготвеност за примање на критика, размена на негативни искуства и подготвеност за примање на критика, додека во второто тоа се размена на негативни искуства, меѓусебна доверба и заедничко решавање на проблеми.

По пресметување на разликата помеѓу аритметичките средини на првото и второто анкетаирање ги добивме подрачјата во кои се извршени најголеми, односно најмали промени со реализацијата на нашето акционо истражување.

Најголеми позитивни промени, според мислењето на воспитувачите ментори се случиле во подготвеноста за примање на критика, подготвеноста за давање на критика и позитивна продуктивна комуникација, додека најмали, но сепак позитивни промени, се случиле во подрачјата: заедничко решавање на проблеми, меѓусебно почитување и размена на мислења.

Со пресметување на значајноста на разликата помеѓу аритметичките средини со t-тест се утврди статистички значајна разлика кај сите подрачја, освен кај подрачјето заедничко решавање на проблеми. Имено, највисока вредност на t-тестот 4,312 има кај подготвеноста за примање на критика, статистички значајна за степен на слобода 23, значајност од 0,05% и вредност од 2,069. За истите параметри, забележителна статистички значајна разлика се покажа и кај подготвеноста за давање на критика со вредност на t-тестот 4,106.

Со споредба на вредностите на аритметичките средини добиени во второто анкетаирање кај учителите ментори и воспитувачите ментори, може да се утврди дека кај воспитувачите, сеуште повисоко ниво на задоволство од меѓусебните односи, изразено преку висината на интервалот на аритметичките средини кој кај учителите ментори е од 3,500 до 4,000, а кај воспитувачите ментори од 4,000 до 4,500.

Со споредба на вредностите на разликите на аритметичките средини во првото и второто анкетаирање кај учителите и кај воспитувачите ментори со моделот на менторство реализирано во нашето истражување

поголеми позитивни промени се извршиле врз односите помеѓу учителите ментори.

Табела бр. 3.18 Резултати од збирната обработка на оценките на нементорите за односот помеѓу колегите во нементорска институција

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг Ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло.	t-тест	t-тест групен	
1	Меѓусебно почитување	3,466	8	1,118	3,621	2	0,962	0,155	58	0,802	0,415
2	Размена на мислења	3,569	6	1,146	3,621	2	0,997	0,052	58	0,259	
3	Подготвеност за давање на помош	3,741	2	1,010	3,586	6	1,083	-0,155	58	0,798	
4	Подготвеност за примање на помош	3,828	1	1,036	3,759	1	1,022	-0,069	58	0,361	
5	Позитивна продуктивна комуникација	3,397	9	0,982	3,621	2	0,980	0,224	58	1,231	
6	Размена на материјали за работа	3,707	3	1,034	3,293	10	1,204	-0,414	58	1,986	
7	Размена на позитивни искуства	3,638	4	1,094	3,603	5	0,946	-0,034	58	0,182	
8	Размена на негативни искуства	3,259	11	1,107	3,069	12	1,258	-0,190	58	0,862	
9	Заедничко решавање на проблеми	3,638	4	1,029	3,328	9	1,151	-0,310	58	1,531	
10	Размена на наставни содржини	3,569	6	1,100	3,500	7	1,087	-0,069	58	0,340	
11	Подготвеност за давање на критика	2,983	13	1,042	3,448	8	1,162	0,466	58	2,271	
12	Подготвеност за примање на критика	3,138	12	1,121	3,017	13	1,210	-0,121	58	0,557	
13	Меѓусебна доверба	3,293	10	1,130	3,224	11	1,130	-0,069	58	0,329	

Од збирната обработка на исказите на нементорите претставени во табелата погоре, може да се забележи дека состојбите со односите помеѓу нементорите одат на рака на очекувањата на истражувачите.

Имено, податоците укажуваат дека во првото анкетирање на нементорите, највисок е квалитетот во подрачјата: подготвеност за примање помош, подготвеност за давање помош и размена на материјали за работа, додека најнизок е кај подготвеност за давање на критика, подготвеност за примање на критика и размена на негативни искуства.

Во второто анкетирање нементорите, како состојби кои најмногу задоволуваат, би ги издвоиле подготвеноста за примање на помош, меѓусебното почитување, размената на мислења и позитивната продуктивна комуникација, но не како промена која е резултат на одредени позитивни процеси, туку едноставно поради намалување на

вредностите на исказите во другите подрачја. Како подрачја кои се најниско рангирани се подрачјето размена на материјали за работа, заедничко решавање на проблеми и размена на негативни искуства.

Со пресметување на t-тестот за значајноста на разликата помеѓу аритметичките средини на првото и второто анкетање кај сите подрачја, освен кај подготвеноста за давање критика, вредноста на t-тестот не е статистички значајна. И групната вредност на t-тестот 0,415 не е статистички значајна за степен на слобода 57 (60) и значајност од 0,05% и вредност од 2,000.

Табела бр. 3.19 Резултати од посебната обработка на проценките на учителите и воспитувачите нементори за односот помеѓу колегите во нементорска институција

	Учителите нементори				Воспитувачите нементори			
	Ф-И	ст. сло.	t-тест	t-тест групен	Ф-И	ст. сло.	t-тест	t-тест групен
1	0,105	37	0,390	0,087	0,250	19	1,055	0,925
2	0,211	37	0,806		-0,250	19	0,865	
3	-0,132	37	0,519		-0,200	19	0,644	
4	-0,053	37	0,221		-0,100	19	0,297	
5	0,316	37	1,368		0,050	19	0,163	
6	-0,553	37	2,066		-0,150	19	0,448	
7	0,079	37	0,311		-0,250	19	0,992	
8	-0,053	37	0,192		-0,450	19	1,173	
9	-0,368	37	1,422		-0,200	19	0,591	
10	0,053	37	0,203		-0,300	19	0,895	
11	0,526	37	2,149		0,350	19	0,915	
12	0,079	37	0,296		-0,500	19	1,344	
13	-0,105	37	0,369		0,000	19	0,000	

Во табелата погоре се претставени, и на некој начин, споредени обработките на податоците од учителите и воспитувачите нементори.

Од табелата се гледа дека разликите на аритметичките средини кај првото и второто анкетање и кај учителите и кај воспитувачите нементори покажуваат многу ниски вредности кои, се задржуваат и се одразуваат врз висината на t-тестот кај сите подрачја. Исклучок се промените во подрачјата размена на материјали за работа и подготвеност за давање на критика кај учителите нементори, со вредности на t-тестот 2,066 и 2,149, кои се статистички значајни за степен на слобода 37, значајност од 0,05% и вредност од 2,030.

Кај воспитувачите нементори ниту кај еден модалитет не постои значајност на вредностите на t-тестот за степен на слобода 19, ниво на значајност 0,05 и вредност 2,093.

Од табелата се гледа дека и вредностите на групните пресметки на t-тестот кај двата примерока во двете мерења статистички не се значајни.

За четворица од менторите, според оценките дадени во листата за самоевалуација, *односот на менторот кон колегите пред и после реализацијата на нашето истражување*, односот е влошен, за тоа дека односот е непроменет се изјасниле 25 од колегите и дека истиот е подобрен, се изјасниле 30 ментори. Ова покажува дека менторите имаат висок степен на верба во она што е постигнато со истражувањето, а се огледа преку значително подобрени односи помеѓу менторите во менторските институции, со што се потврдуваат сознанијата добиени од другите истражувачки постапки применети во нашето истражување.

Од претходно добиени сознанија и констатации изнесени по анализата на оценките на менторите и нементорите по ова прашање, можеме да заклучиме дека моделот на менторство бил доста продуктивен во подобрување на односите помеѓу менторите во менторските институции. Според тоа, со 95% сигурност можеме да тврдиме дека промените предизвикани во односите помеѓу колегите ментори се плод на, со нашето истражување, реализираниот модел на менторство. Од тука произлегува отфрлање на нултата хипотеза „*Моделот на менторство*“ *нема влијание врз односите помеѓу менторите во менторските институции*, и би ја прифатиле алтернативната хипотеза според која „*Моделот на менторство*“ забележливо ја поттикнува и зголемува вербата на менторите во односите помеѓу колегите во менторските институции.

2.2 ПРОМЕНИ КАЈ МЕНТОРИТЕ ПРИ РАБОТА НА ПИЛОТ ПРОЕКТИ

На прашањето за тоа *какви промени се случуваат кај менторите како реакција на нивното учество во реализација на пилот проекти* одговараа и учителите ментори и воспитувачите ментори со давање на проценка преку

заикружување на една од петте категории каде најниска е категоријата никогш, а највисока категоријата секогаш.

Од збирната обработка на нивните одговори, претставени во табелата подолу, може да се подвлечат следниве сознанија:

Табела бр. 3.20 Резултати од збирната обработка на оценките на менторите за промените кои се случуваат кај нив при реализација на пилот проекти при реализација на менторството

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло.	t-тест	t-тест групен	
1	ги подобруваат моите презентерски способности (на менторите)	3,373	8	0,900	3,932	11	0,756	0,559	58	3,624	5,746
2	ме прави активен слушател	3,424	5	0,924	4,136	6	0,833	0,712	58	4,358	
3	ја поттикнува размената на искуства помеѓу менторите	3,441	4	1,046	4,373	1	0,608	0,932	58	5,869	
4	ја јакне самодовербата на менторите	3,559	2	0,944	4,288	3	0,804	0,729	58	4,478	
5	ги истакнува позитивните вредности на колективот	3,593	1	0,805	4,322	2	0,812	0,729	58	4,855	
6	ги истакнува негативните вредности на колективот	2,610	14	0,975	3,237	14	1,212	0,627	58	3,071	
7	ги истакнува способностите на секој едукатор-ментор	3,407	7	0,941	4,034	10	0,712	0,627	58	4,047	
8	ја јакне вербата во силата на колективот	3,102	11	1,003	4,119	7	0,804	1,017	58	6,023	
9	ме прави самокритичен	3,508	3	1,126	4,271	4	0,709	0,763	58	4,367	
10	ја зголемува способноста за критикување на колегите	2,966	12	0,938	3,424	13	0,942	0,458	58	2,621	
11	ја зголемува способноста за примање на критика од страна на колегите	2,949	13	0,872	3,814	12	0,791	0,864	58	5,591	
12	го зголемува интересот на менторите за учество во педагошки истражувања како испитаник	3,288	9	0,884	4,085	8	0,787	0,797	58	5,125	
13	го зголемува интересот на менторите за учество во педагошки истражувања како истражувач	3,271	10	1,071	4,068	9	0,841	0,797	58	4,456	
14	отвореност на менторот за соработка со надворешни лица и институции	3,424	5	1,012	4,237	5	0,810	0,814	58	4,781	

1. во првото анкетирање менторите се изјасниле дека нивното учество во пилот проекти најмногу се забележува преку истакнување на позитивните вредности на колективот, јакнење на самодовербата кај менторите и ги прави менторите самокритични;
2. во истото мерење, според менторите вклучени во истражувањето, пилот проектите најмалку влијаеле врз истакнување на негативните карактеристики на колективот, способноста на менторите за

- примање критика од страна на колегите и способноста за критикување на колегите;
3. во второто анкетаирање менторите се изјасниле дека пилот проектите најмногу придонесуваат за поттикнување на размената на искуства помеѓу менторите, истакнување на позитивните карактеристики на колективот и јакнење на самодовербата кај менторите;
 4. во второто анкетаирање, според проценката на менторите, најмало влијание пилот проектите имаат врз истакнување на негативните вредности на колективот, зголемување на способноста за критикување на колегите и зголемување на способноста за примање на критика од страна на колегите;
 5. најголема позитивна промена изразена преку вредноста на разликата помеѓу аритметичките средини на првото и второто анкетаирање се случила во јакнењето на вербата на менторите во силата на колективот, поттикнува размената на искуства помеѓу менторите и зголемување на способноста на менторите за примање на критика од страна на колегите, додека најмало влијание и промена во периодот на реализација на истражувањето се случила во зголемување на способноста за критикување на колегите, подобрување на презентерските способности на менторите и истакнување на негативните вредности на колективот од страна на менторите;
 6. за истакнување е сознанието добиено со пресметување на значајноста на разликата помеѓу аритметичките средини помеѓу првото и второто анкетаирање која покажува значајност за сите модалитети. Имено, највисоки вредности t -тестот има во модалитетите јакнење на вербата на менторот во силата на колективот (6,023), поттикнување на размената на искуства помеѓу менторите (5,869) и зголемување на способноста на менторот за примање на критика од страна на колегите (5,591), значајни за степен на слобода 58 (60), значајност од 0,05 и вредност 2,000;

7. Најниски вредности на t-тестот, но сепак статистички значајни за степен на слобода 58 (60), значајност од 0,05 и вредност 2,000 покажуваат промените во зголемувањето на способноста на менторите за критикување на колегите (t -тест=2,621), истакнување на негативните карактеристики на колективот од страна на менторите (t -тест=3,071) и подобрување на презентерските способности на колективот (t -тест=3,624);
8. статистички значајна разлика покажува и вредноста на t-тестот (5,746) на целата низа податоци за ова прашање во првото и второто анкетирање, што покажува дека со пилот проектите развиени и реализирани во рамките на менторството предвидено со нашето истражување, постои значително подобрување на интерперсоналните односи помеѓу менторите во менторската институција, при што истото е најизразено во развој на социјалните димензии на учителот и воспитувачот ментор.

Од посебната обработка на мислењата на менторите по ова прашање може да се констатираат состојби кои укажуваат на забележително поголеми позитивни промени во оценките на учителите ментори по оваа прашање, отколку кај воспитувачите ментори.

Учителите ментори во првото анкетирање, се изјасниле дека пилот проектите најмногу влијаат врз менторите во истакнување на позитивните вредности на колективот од страна на менторите, менторот го прави активен слушател и самокритичен, додека најмало влијание пилот проектите имаат врз вербата на менторот во силата на колективот, истакнување на негативните карактеристики на колективот од страна на менторот и зголемување на способноста на менторот за критикување на колегите.

Табела бр. 3.21 Резултати од посебната обработка на проценките на учителите ментори за промените кои се случуваат кај нив при реализација на пилот проекти во процесот на менторството

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло	t-тест	t-тест групен
1	3,314	5	1,008	3,971	11	0,774	0,657	34	3,015	7,215
2	3,457	2	0,905	4,229	6	0,721	0,771	34	3,888	
3	3,229	9	0,928	4,486	1	0,554	1,257	34	6,780	
4	3,400	4	0,962	4,314	3	0,747	0,914	34	4,376	
5	3,543	1	0,805	4,314	3	0,785	0,771	34	4,001	
6	2,914	12	0,806	3,429	13	1,294	0,514	34	1,967	
7	3,314	5	0,854	4,029	9	0,696	0,714	34	3,779	
8	2,886	14	1,115	4,000	10	0,756	1,114	34	4,822	
9	3,429	3	1,249	4,257	5	0,690	0,829	34	3,386	
10	2,914	12	0,937	3,257	14	0,936	0,343	34	1,509	
11	2,943	11	0,754	3,771	12	0,796	0,829	34	4,407	
12	3,314	5	0,820	4,143	8	0,798	0,829	34	4,222	
13	3,086	10	1,052	4,229	6	0,759	1,143	34	5,136	
14	3,257	8	1,078	4,371	2	0,721	1,114	34	5,010	

Второто анкетање кај учителите ментори ни дава податоци кои укажуваат на поголемо влијание на пилот проектите врз социјалните аспекти од делувањето на менторите како што се: ја поттикнува размената на искуства помеѓу менторите и отвореност на менторот за соработка со надворешни лица и институции, додека најмало влијание пилот проектите имаат врз зголемување на способноста за критикување на колегите, истакнување на негативните вредности на колективот од страна на менторот и зголемување на способноста на менторите за примање на критика од страна на колегите.

Најголема промена, пресметана според разликата на аритметичките средини на првото и второто анкетање, е направена во поттикнувањето на размената на искуства помеѓу менторите, зголемување на интересот на менторите за учество во педагошките истражувања како истражувач и во вербата на менторот во силата на сопствениот колектив. Најмала промена е направена во зголемувањето на способноста за критикување на колегите, истакнување на негативните карактеристики на колективот и подобрување на презентерските способности на менторите.

Пресметката на значајноста на разликата помеѓу аритметичките средини во првото и второто анкетање покажува статистичка значајност на разликите за сите подрачја врз кои влијаеле пилот проектите, освен кај подрачјето зголемување на способноста на менторите

за критикување на колегите (t -тест=1,509). Највисока е значајноста на разликата кај подрачјето поттикнување на менторите за размена на искуства помеѓу менторите (t -тест=6,780) и зголемување на интересот на менторите за учество во педагошки истражувања како истражувач (t -тест=5,136) за степен на слобода 34 (35), значајност од 0,05 и вредност 2,030

И групната вредност на t -тестот (7,215) покажува статистички значајна разлика за истите параметри на t -тестот.

Табела бр. 3.22 Резултати од посебната обработка на проценките на воспитувачите ментори за промените кои се случуваат кај нив при реализација на пилот проекти во процесот на менторството

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло.	t-тест	t-тест групен
1	3,458	8	0,706	3,875	10	0,725	0,417	23	1,974	3,903
2	3,375	10	0,949	4,000	8	0,957	0,625	23	2,223	
3	3,750	2	1,127	4,208	5	0,644	0,458	23	1,693	
4	3,792	1	0,865	4,250	4	0,878	0,458	23	1,783	
5	3,667	3	0,799	4,333	1	0,850	0,667	23	2,740	
6	2,167	14	1,027	2,958	14	1,020	0,792	23	2,623	
7	3,542	6	1,040	4,042	6	0,735	0,500	23	1,883	
8	3,417	9	0,702	4,292	2	0,841	0,875	23	3,831	
9	3,625	5	0,904	4,292	2	0,735	0,667	23	2,744	
10	3,042	12	0,934	3,667	13	0,898	0,625	23	2,313	
11	2,958	13	1,020	3,875	10	0,781	0,917	23	3,423	
12	3,250	11	0,968	4,000	8	0,764	0,750	23	2,917	
13	3,542	6	1,040	3,833	12	0,898	0,292	23	1,018	
14	3,667	3	0,850	4,042	6	0,889	0,375	23	1,463	

Одговорите на истото прашање од страна на воспитувачите ментори и нивната обработка укажуваат на следново:

- воспитувачите ментори во првото анкетирање се изјасниле дека учеството на менторите во пилот проекти најголемо влијание има врз јакнењето на самовербата кај менторите и дека ја поттикнувале размената на искуства помеѓу менторите, додека најмало е влијанието на пилот проектите врз истакнувањето на негативните карактеристики на колективот од страна на менторите и зголемувањето на способноста за примање на критика од страна на колегите;

- во второто анкетирање воспитувачите ментори се изјасниле дека најголемо влијание на пилот проектите врз менторите е што преку нив се истакнуваат позитивните вредности на колективот од страна на

менторите, ја јакнат вербата на менторот во колективот и што се јакне самокритичноста на менторите, а најмало е влијанието на пилот проектите врз истакнување на негативните карактеристики на колективот од страна на менторот и зголемување на способноста за критикување на колегите од страна на менторите.

Според пресметувањето на разликите на аритметичките средини помеѓу наведените подрачја, најголема промена помеѓу првото и второто анкетирање на воспитувачите менторите се случила во оценките дека учеството на менторите во пилот проекти ја зголемува способноста на воспитувачите ментори за примање на критика од страна на колегите и дека тоа ја јакне вербата на менторите во силата на колективот. Најмала промена е направена во зголемување на интересот на менторите за учество во педагошки истражувања како истражувач и отвореност на менторот за соработка со надворешни лица и институции.

Од пресметувањето на значајноста на разликите помеѓу аритметичките средини на првото и второто анкетирање со постапката t тест, во табелата погоре, може да се констатира дека во поголем број модалитети вредностите на разликите се статистички значајни. Највисоки вредности t -тестот има кај исказите јакнење на вербата на менторот во колективот (вредност на t -тестот=3,831) и ја зголемува способноста на менторот за примање на критика од страна на колегите (вредност на t -тестот=3,423) значајни за степен на слобода 23 и значајност од 0,05 со отчитана вредност 2,069, додека најниски и статистички незначајни вредности на t -тестот имаат исказите зголемување на интересот на менторите за учество во педагошки истражувања како истражувач (вредност на t -тестот=1,018) и отвореност на менторот за соработка со надворешни лица и институции (вредност на t -тестот=1,463).

Разликите во стандардната девијација на првото и второто анкетирање покажуваат одредени значајно намалени вредности, кои укажуваат на извесно воедначување на одговорите на менторите кои само го потврдуваат заедничкото позитивно напредување кај менторите.

Споредбата на оценките на учителите ментори и воспитувачите ментори по ова прашање покажува дека, на ист начин спроведениот модел

на менторство реализиран со нашето истражување, влијаел врз различни модалитети со различен интензитет кај двете групи ментори.

Сепак, кај двете групи учесници во истражувањето се појавило значително воедначен пристап кон оваа прашање, што може да се види од интервалот на вредности на аритметичките средини во второто анкетаирање, чија просечна вредност кај учителите ментори изнесува 4,057, а кај воспитувачите ментори 3,976.

Од претходно изнесените констатации за промените кои настанале при работа на менторите во пилот проекти во периодот на реализација на нашето истражување, можеме со можност од 5% грешка да тврдиме дека кај менторите се случиле позитивни промени во секој од модалитетите и да ја отфрлиме нултата хипотеза за непостоење на влијание на пилот проектите врз промените кои настануваат кај менторите при нивно реализирање и да ја *прифатиме алтернативната хипотеза* која гласи: *Пилот проектите реализирани во рамките на „моделот на менторство“ ги негуваат и развојно ги поттикнуваат интеракциските процеси помеѓу менторите.*

2.3 УЧЕСТВОТО НА МЕНТОРИТЕ ВО ПИЛОТ ПРОЕКТИ И НИВНИОТ ОДНОС КОН ПРОМЕНИТЕ

На прашањето *на каков начин учеството на менторите во пилот проекти влијае врз нивниот однос кон промените* одговараа менторите со избор на една од петте понудените категории од кои најниска е никогаш, а највисока категорија е секогаш.

Табела бр. 3.23 Резултати од збирната обработка на оценките на менторите за влијанието на пилот проектите врз односот на менторите кон промените

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг Ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло.	t-тест	t-тест	t-тест групен
1 ја јакне способноста на менторот за идентификација на позитивни и негативни промени	3,508	4	0,998	4,254	2	0,750	0,746	58	4,550	4,215	
2 ме охрабрува да се адаптирам на промените (да ги прифатам)	3,593	3	0,994	4,186	3	0,700	0,593	58	3,716		
3 ме оспособува за учество во колективно водење на промените во моето училиште/ПУ	3,610	2	0,902	4,085	4	0,787	0,475	58	3,018		

4	ме оспособува да сум водач на промените во моето училиште/ПУ	3,424	5	0,807	4,034	5	0,863	0,610	58	3,934
5	ме оспособува да се справам со промените во мојата училишница/занимална	3,763	1	1,063	4,339	1	0,794	0,576	58	3,307
6	ме оспособува да влијаам врз другите да се справат со своите проблеми	3,203	6	0,988	3,661	6	0,895	0,458	58	2,615

Од фреквенциите на проценките по дадените модалитети, пресметавме аритметички средини и истите ги рангиравме, по што ги пресметавме и стандардните девијации на аритметичките средини. Од спроведената обработка го утврдивме следното:

1. менторите и во првото и во второто анкетаирање се изјасниле дека учеството во пилот проекти најмногу ги оспособува да се справат со промените во сопствената училишница/занимална;
2. и во првото и во второто анкетаирање менторите се изјасниле дека учеството во пилот проекти најмалку влијае врз нивната оспособеност да влијаат врз другите да се справат со своите проблеми и ме оспособува да сум водач на промените во моето училиште/предучилишна установа;
3. од пресметувањето на разликата на аритметичките средини на двете анкетаирања кај сите модалитети, може да се увиди дека кај сите настанала позитивна промена, со истакнување дека учеството на менторите во проекти најмногу влијаело врз јакнењето на способноста на менторот за идентификација на позитивни и негативни промени и неговата оспособеност да биде водач на промените во своето училиште/ предучилишна установа;
4. најмала промена се случила во оспособеноста на менторот да влијае врз другите да се справат со своите проблеми;
5. вредностите на стандардната девијација на аритметичките средини ни покажуваат дека во второто анкетаирање менторите биле повеќе воедначени при давањето на одговорите на оваа прашање, што значи дека дошло до заедничко подобрување и воедначување на

проценките на менторите во поглед на справување со промените на своето работно место;

6. вредностите на t-тестот за значајност на разликите на аритметичките средини на двете анкетирања кај сите модалитети покажуваат статистичка значајност за степен на слобода 58 (60), значајност 0,05 и вредност 2,000. Од вредностите на t-тестот би ги издвоиле вредностите на модалитетите: ја јакне способноста на менторот за идентификација на позитивни и негативни промени (4,550), ме оспособува да сум водач на промените во моето училиште/ предучилишна установа (3,934) и ме охрабрува да се адаптирам на промените (да ги прифатам) (3,716);
7. статистички значајна разлика покажува и вредноста на t-тестот (4,215) на целата низа податоци за ова прашање во првото и второто анкетирање, што покажува дека со пилот проектите развиени и реализирани во рамките на моделот на менторство предвидено со нашето истражување, значително се подобрил односот на менторите кон промените на сопственото работно место.

Табела бр. 3.24 Резултати од посебната обработка на проценките на учителите ментори за влијанието на пилот проектите врз односот на менторите кон промените

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло	t-тест	t-тест
										групен
1	3,343	4	1,040	4,371	2	0,680	1,029	34	4,826	5,473
2	3,514	2	1,025	4,371	2	0,539	0,857	34	4,317	
3	3,486	3	0,906	4,257	4	0,690	0,771	34	3,948	
4	3,314	5	0,820	4,200	5	0,748	0,886	34	4,652	
5	3,714	1	1,084	4,514	1	0,603	0,800	34	3,759	
6	3,229	6	0,897	3,714	6	0,848	0,486	34	2,295	

Табела бр. 3.25 Резултати од посебната обработка на проценките на воспитувачите ментори за влијанието на пилот проектите врз односот на менторите кон промените

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест	t-тест
										групен
1	3,750	3	0,878	4,083	1	0,812	0,333	23	1,337	1,743
2	3,708	4	0,934	3,917	3	0,812	0,208	23	0,807	
3	3,792	2	0,865	3,833	4	0,850	0,042	23	0,165	
4	3,583	5	0,759	3,792	5	0,957	0,208	23	0,818	
5	3,833	1	1,027	4,083	1	0,954	0,250	23	0,855	
6	3,167	6	1,106	3,583	6	0,954	0,417	23	1,369	

Посебната обработка на оценките на учителите ментори и воспитувачите ментори со пресметување на аритметичките средини на дадените модалитети во првото и второто анкетаирање, нивно рангирање, стандардната девијација и вредностите на t-тестот за значајноста на разликите помеѓу аритметичките средини ни дава за право да констатираме дека:

1. и учителите и воспитувачите ментори во двете анкетаирања се изјасниле дека пилот проектите најмногу влијаат врз нивната оспособеност да се справат со промените во сопствената училишница/занимална, додека влијанието на пилот проектите е најмало врз оспособеноста на менторите да влијаат врз другите да се справат со своите проблеми;
2. најголеми промени помеѓу првото и второто анкетаирање, според одговорите на учителите ментори се случиле во влијанието на пилот проектите врз јакнењето на способноста на менторот за идентификација на позитивни и негативни промени, додека најмало било влијанието на нашето истражување врз оспособеноста на менторите да влијаат врз другите да се справат со своите проблеми;
3. според одговорите на воспитувачите ментори, најголеми позитивни промени се случиле во оспособеноста на воспитувачите ментори да влијаат врз другите да се справат со своите проблеми, а најмали во оспособеноста на воспитувачите ментори за учество во колективно водење на промените во својата предучилишна установа;
4. при споредбата на аритметичките средини на модалитетите во второто анкетаирање кај учителите и воспитувачите ментори може да се утврди дека вредностите на истите се повисоки кај учителите ментори, што со оглед на претходно донекаде изедначената состојба, покажува дека кај учителите ментори при реализацијата на менторството во рамките на нашето истражување, настанале исклучително повисоки и квалитативно впечатливи промени, кои позитивно се одразиле врз оспособеноста на учителите ментори за справување со промените во менторските училишта;

5. стандардната девијација пресметана во двете анкетирања кај двете групи учесници во истражувањето покажува дека кај нив настанало одредено воедначување во проценката за влијанието на пилот проектите врз односот на менторите кон промените, со тоа што воедначувањето е поголемо и поизразено кај учителите ментори. Ова сознание оди во прилог на констатацијата дека учителите ментори се поадаптабилни на промените воведени со нашето истражување и покажуваат поголема оспособеност за справување со истите;
6. споредбата на вредностите на t-тестот кај сите модалитети кај учителите и воспитувачите ментори покажува дека кај учителите ментори разликата помеѓу аритметичките средини на двете мерења е статистички значајна кај сите модалитети, додека истата не е значајна кај ниту еден модалитет во одговорите на воспитувачите ментори. За истакнување се вредностите на t-тестот кај модалитетот ја јакне способноста на менторот за идентификација на позитивни и негативни промени (4,826), ме оспособува да сум водач на промените во моето училиште/предучилишна установа (4,652) и како најниска, но сепак статистички значајна вредност на t-тестот на модалитетот ме оспособува да влијаам врз другите да се справат со своите проблеми (2,295). Тоа покажува дека промените кои се случиле кај учителите ментори во 95% од случаите се плод на нашето истражување и во неговите рамки реализираното менторство, додека за оние промени кои настанале кај воспитувачите ментори поврзани со оваа прашање, може да се каже дека не се резултат само на нашето влијание;
7. истото се потврдува и со вредностите на t-тестот кај збирните пресметки, при што се констатира дека кај учителите ментори постои значајност на разликата за вредност на t-тестот 5,473, а дека кај воспитувачите ментори таа вредност е статистички незначајна и изнесува 1,743.

Учеството на менторите во пилот проекти во периодот на реализација на нашето истражување, според претходно добиените сознанија,

придонело до значителни промени во односот на менторот кон промените кои не упатуваа на можноста со 95% сигурност да го потврдиме влијанието на учеството на менторите во пилот проекти врз нивниот однос кон промените и да ја отфрлиме нултата хипотеза „Моделот на менторство“ нема влијание врз промена на односот на менторите кон промените, а да ја прифатиме алтернативната, која гласи: *Учеството на менторите во пилот проекти реализирани во рамките на „моделот на менторство“ ги помага и ги развива односите на менторите кон промените.*

2.4 СПОСОБНОСТ НА МЕНТОРИТЕ ЗА ВОДЕЊЕ НА ПРОМЕНИТЕ ВО МЕНТОРСКАТА ИНСТИТУЦИЈА

На прашањето *водењето на промените во мојата установа му припаѓа на ...*, одговараа менторите и нементорите вклучени во истражувањето, преку заокружување на една од четирите понудени категории, при што најниската е никогаш, а највисоката категорија секогаш.

Табела бр. 3.26 Резултати од збирната обработка на оценките на менторите за нивниот однос кон промените

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 е задача на државата	2,661	5	0,794	2,610	6	0,844	-0,051	58	0,334
2 е задача на некој надвор од училиштето и ПУ	2,203	7	0,879	2,102	7	0,796	-0,102	58	0,653
3 е својствено и му припаѓа на директорот	2,864	3	0,911	2,712	5	0,738	-0,153	58	0,991
4 и припаѓа на стручните служби во училиштето и ПУ	2,831	4	0,668	2,881	4	0,666	0,051	58	0,411
5 им припаѓа на поединци едукатори во училиштето и ПУ	2,492	6	0,909	3,051	3	0,910	0,559	58	3,312
6 му припаѓа на секој учител во училиштето и восп. во ПУ	3,220	2	0,761	3,712	1	0,453	0,492	58	4,229
7 е премногу сложена за мене и не би можел да ја извршувам	1,864	8	0,812	1,814	8	0,812	-0,051	58	0,337
8 е соодветна на мојата професија и сум подготвен/а да ја извршувам	3,305	1	0,808	3,542	2	0,531	0,237	58	1,869

Збирната обработка на одговорите на менторите со пресметување на фреквенциите на секој од модалитетите, нивната аритметичка средина, разликата на аритметичките средини, стандардната девијација и значајноста на разлики на аритметичките средини на двете анкетирања за

сите модалитети со постапката t-тест, ни дава можност да констатираме дека:

1. менторите и во првото и во второто анкетаирање се изјасниле дека водењето на промените е соодветно на професијата која ја извршуваат, односно дека му припаѓа на секој учител во училиштето и воспоспитувач во предучилишната установа;
2. според одговорите на менторите во двете анкетаирања, најниски вредности добил модалитетот е премногу сложено за менторите и не би можеле да ја извршуваат и модалитетот е задача на некој надвор од училиштето и предучилишната установа, што ја потврдува вербата на менторите во можноста да бидат водачи на промените во сопствената установа;
3. во периодот на реализација на нашето истражување најголеми позитивни промени помеѓу одговорите на менторите во првото и второто анкетаирање се случиле кај модалитетите им припаѓа на поединци едукатори во училиштето и предучилишната установа и му припаѓа на секој учител во училиштето и воспитувач во предучилишната установа, додека најмали промени се случиле во модалитетите е својствено и му припаѓа на директорот и е задача на некој надвор од училиштето и предучилишната установа, што покажува на извесно унапредување на вербата на менторите во сопствената способност за водење на промените во сопствената установа;
4. стандардната девијација на аритметичките средини во најголем број од модалитетите покажува пониски вредности во второто анкетаирање, што упатува на одредено воедначување и извесно усогласување на вербата на менторите во сопствената способност за водење на промените, што се потенцира со разликите на стандардните девијации на модалитетот му припаѓа на секој учител во училиштето и воспитувач во предучилишна установа;
5. вредностите на t-тестот за разликите на аритметичките средини на модалитетите во двете анкетаирања, покажуваат дека само кај модалитетите му припаѓа на секој учител во училиштето и

воспитувачите во предучилишната установа со вредност на t-тестот 4,229 и им припаѓа на поединци едукатори во училиштето и предучилишната установа, со вредност на t-тестот 3,312, постои статистички значајна разлика за степен на слобода 58 (60), значајност 0,05 и вредност 2,000.

Табела бр. 3.27 Резултати од посебната обработка на проценките на менторите за нивниот однос кон промените

	Учителите ментори			Воспитувачите ментори		
	Ф-И	ст. сло	t-тест	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 е задача на државата	-0,086	34	0,433	0,000	23	0,000
2 е задача на некој надвор од училиштето/предучилишната установа	-0,257	34	1,412	0,125	23	0,457
3 е својствено и му припаѓа на директорот	-0,114	34	0,536	-0,208	23	1,033
4 и припаѓа на стручните служби во училиштето/ предучилишната установа	0,086	34	0,543	0,000	23	0,000
5 им припаѓа на поединци едукатори во училиштето и предучилишната установа	0,943	34	4,743	0,000	23	0,000
6 му припаѓа на секој учител во училиштето и воспитувач во предучилишната установа	0,686	34	4,560	0,208	23	1,171
7 е премногу сложена за мене и не би можел да ја извршувам	-0,314	34	1,540	0,333	23	1,556
8 е соодветна на мојата професија и сум подготвен/а да ја извршувам	0,400	34	2,252	0,000	23	0,000

Со посебната обработка на одговорите на учителите ментори и воспитувачите ментори се фокусиравме на разликите на аритметичките средини и промените кои се случиле во текот на реализацијата на нашето истражување, притоа пресметувајќи ја и статистичката значајност на констатираните разлики. На тој начин дојдовме до сознанија дека:

1. позитивна промена кај учителите ментори се случила во нивниот став дека водењето на промени им припаѓа на поединци едукатори во училиштето и дека му припаѓа на секој учител во училиштето, додека кај воспитувачите ментори се зголемил бројот на исказите кои укажуваат дека водењето на промени е премногу сложена задача за менторите и истата не би можеле да ја извршуваат;
2. кај учителите ментори се намалила вредноста на аритметичката средина на модалитетот е премногу сложена за мене и не би можел да ја извршувам и вредност на модалитетот е задача на некој надвор

од училиштето, што покажува на одредено јакнење на вербата на учителите ментори во сопствениот потенцијал по оваа прашање. Кај воспитувачите ментори најниска и единствена негативна вредност добил модалитетот е својствено и му припаѓа на директорот;

3. статистичка значајност за степен на слобода 34 (35), значајност од 0,05 и вредност 2,030, покажуваат вредностите на t-тестот кај учителите ментори за модалитетите: им припаѓа на поединци едукатори во училиштето со вредност на t-тестот 4,743, му припаѓа на секој учител во училиштето со вредност на t-тестот 4,560, и модалитетот е соодветна на мојата професија и сум подготвен/а да ја извршувам со вредност на t-тестот 2,252;
4. ниту една вредност на t-тестот, пресметана за разликите помеѓу аритметичките средини на модалитетите во првото и второто анкетирање кај воспитувачите ментори не покажува статистички значајни вредности, за степен на слобода 23, значајност 0,05 и вредност 2,069.

Споредбата на разликите во настанатите промени кај учителите и воспитувачите ментори покажува дека моделот на менторство реализирано со нашето истражување повеќе влијаело врз развојот на вербата на учителите ментори во сопствената способност и во силата на секој поединец во колективот, отколку врз воспитувачите ментори.

Табела бр. 3.28 Резултати од збирната обработка на оценките на нементорите за нивниот однос кон промените

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 е задача на државата	3,259	3	0,778	3,121	2	0,873	-0,138	58	0,899
2 е задача на некој надвор од училиштето и ПУ	2,397	7	0,850	2,259	7	0,862	-0,138	58	0,868
3 е својствено и му припаѓа на директорот	2,931	5	0,785	2,931	5	0,716	0,000	58	0,000
4 и припаѓа на стручните служби во училиштето и ПУ	3,207	4	0,663	3,034	4	0,669	-0,172	58	1,394
5 им припаѓа на поединци едукатори во училиштето и ПУ	2,448	6	0,986	2,741	6	0,842	0,293	58	1,722
6 му припаѓа на секој учител во училиштето и восп. во ПУ	3,310	2	0,814	3,052	3	0,797	-0,259	58	1,729
7 е премногу сложена за мене и не би можел да ја извршувам	1,828	8	0,833	2,034	8	0,909	0,207	58	1,278
8 е соодветна на мојата професија и сум подготвен/а да ја извршувам	3,483	1	0,650	3,310	1	0,770	-0,172	58	1,303

Одговорите на нементорите вклучени во истражувањето на прашањето поставено по однос на водењето на промените во сопствената установа и нивната обработка не упатуваат на следново:

1. во првото и во второто анкетаирање нементорите се изјасниле дека водењето на промени е соодветно на професијата која ја извршуваат и дека се подготвени на тоа;
2. најниски вредности и во првото и во второто анкетаирање добил модалитетот е премногу сложена за мене и не би можел да ја извршувам, што укажува на постојење на извесна скепса во верувањето на нементорите во сопствените потенцијали за водење на промените;
3. сепак, најголема позитивна промена кај нементорите во периодот на реализација на нашето истражување, се случила кај модалитетот им припаѓа на поединци едукатори во училиштето и предучилишната установа, додека се намалила вредноста на модалитетот му припаѓа на секој учител во училиштето и воспитувачите во предучилишната установа;
4. вредностите на t-тестот кај ниту еден модалитет не покажуваат статистички значајни разлики помеѓу првото и второто анкетаирање за сите модалитети, за степен на слобода 57 (60), значајност 0,05 и вредност 2,000.

Табела бр. 3.29 Резултати од посебната обработка на проценките на нементорите за нивниот однос кон промените

	Учители нементори				Воспитувачи нементори			
	Ф-И	ранг	ст.сло.	t-тест	Ф-И	ранг	ст.сло.	t-тест
1 е задача на државата	-0,184	7	37	1,149	-0,050	3	19	0,157
2 е задача на некој надвор од училиштето	-0,053	5	37	0,242	-0,300	6	19	1,371
3 е својствено и му припаѓа на директорот	0,079	3	37	0,572	-0,150	4	19	0,489
4 и припаѓа на стручните служби во училиштето	0,053	4	37	0,361	-0,600	8	19	2,971
5 им припаѓа на поединци едукатори во училиштето	0,395	1	37	1,959	0,100	2	19	0,318
6 му припаѓа на секој учител во училиштето	-0,289	8	37	1,628	-0,200	5	19	0,704
7 е премногу сложена за мене и не би можел да ја извршувам	0,237	2	37	1,167	0,150	1	19	0,538
8 е соодветна на мојата професија и сум подготвен/а да ја извршувам	-0,079	6	37	0,504	-0,350	7	19	1,406

Посебната обработка на одговорите на нементорите со веќе наведените постапки укажуваат дека:

1. според разликата на одговорите во модалитетите и нивната аритметичка средина може да се види дека според учителите нементори, водењето на промените им припаѓа на поединци едукатори во училиштето, додека кај нив се намалила вербата дека тоа му припаѓа на секој учител во училиштето;
2. кај воспитувачите нементори најголема позитивна промена во текот на истражувањето се случила во нивниот став дека водењето на промените е премногу сложена за нив и дека не би можеле да ја извршуваат, додека се намалила довербата во стручните служби во училиштето;
3. кај учителите нементори ниту кај еден од модалитетите не постои статистичка значајност на разликите на аритметичките средини за степен на слобода 37, значајност 0,05 и вредност 2,030, додека кај воспитувачите нементори, само кај модалитетот и припаѓа на стручните служби во училиштето со вредност 2,971, постои статистичка значајност за степен на слобода 19, значајност 0,05 и вредност 2,093.

Од обработката на одговорите на менторите и нементорите по оваа прашање и нивната споредба може да констатираме дека и кај едните и кај другите постојат абележително воедначени почетни состојби, изразени во вредностите на аритметичките средини на првото и второто анкетирање кај сите модалитети. Вредноста на промените настанати во модалитетите кај менторите се зголемува со податокот што кај нементорите вредностите на аритметичките средини безмалку во сите модалитети остануваа со пониски вредности од оние кај менторите.

Проценките на менторите во листата за самоевалуација за односот на менторот кон промените пред и после нашето истражување, покажуваат дека најголем е бројот на ментори за кои тој однос е подобрен (35), помал е бројот на ментори за кои односот е непроменет (20), додека само за четворица ментори односот е влошен. Ова ни дава за право да

потенцираме дека е направено многу во подобрување на тој однос, но дека справувањето со промените е предизвик кој никогаш не завршува, а со тоа и потребата од постојано усовршување на менторите во тој дел.

За способноста за водење на промените во менторската институција која менторот ја поседува и влијанието кое врз неа е направено во периодот на реализација на нашето истражување, можеме со 95% сигурност да тврдиме дека промените се резултат на моделот на менторство, што ни дава за право да констатираме прифаќање на *алтернативната хипотеза* **“Моделот на менторство, ја зајакнува вербата на менторот во сопствената способност за водење на промените во менторските институции.**

Со вкрстување на сознанијата добиени од различни извори, агли на гледање, временски димензии и инструменти за прибирање на податоци, можеме да констатираме дека моделот на менторство реализиран со нашето истражување ја јакне и зацврстува колегијалноста помеѓу колегите ментори и придонесува за јакнење на позицијата на менторот во однос на промените. Гледано од овој аспект, „моделот на менторство“ би можеле да го промовираме како еден од начините за справување на менторите со промените и начин за јакнење на капацитетите на колегијалност во своето делување.

Од тука би подвлекле дека се потврдува и *прифаќа* нашиот првичен став преточен во посебна хипотеза по ова прашање дека **„Моделот на менторство“ го поттикнува развојот на капацитетите на менторите за меѓусебна соработка и помага во справување на менторите со промените во сопствената институција.**

3. „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И ОДНОСОТ НА МЕНТОРИТЕ КОН ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКАТА РЕАЛИЗАЦИЈА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС ВО МЕНТОРСКИТЕ ИНСТИТУЦИИ

3.1 „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И КОРИСТЕЊЕТО НА МЕТОДИТЕ НА НАСТАВНА РАБОТА ОД СТРАНА НА МЕНТОРИТЕ

3.1.1 „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И ВИДОТ НА МЕТОДИ НА РАБОТА КОИ СЕ КОРИСТАТ ОД СТРАНА НА МЕНТОРИТЕ

На прашањето за користење на методите на работа при реализација на воспитно-образовниот процес, своја проценка имаа можност да дадат менторите, студентите и нементорите вклучени во истражувањето, преку заокружување на една од петте понудени категории од кои најниска е категоријата никогаш, а највисока секогаш.

Табела бр. 3.30 Резултати од збирната обработка на оценките на менторите за користењето на методите на работа во воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев	Ф-И	ст. сло.	t-тест
1 метод на разговор	4,102	1	0,915	4,542	1	0,498	0,441	58	3,221
2 метод на усно узлагање	3,847	3	0,935	4,068	3	0,778	0,220	58	1,379
3 метод на работа со текст	3,492	6	0,722	3,678	7	0,791	0,186	58	1,326
4 илустративен метод	3,712	4	0,845	4,153	2	0,777	0,441	58	2,924
5 практични и лабораториски работи	2,814	9	0,929	3,068	9	0,821	0,254	58	1,562
6 метод на пишани работи	3,068	8	0,861	3,254	8	0,836	0,186	58	1,184
7 метод на демонстрација	3,983	2	0,892	3,983	4	0,748	0,000	58	0,000
8 метод на решавање проблеми	3,254	7	1,035	3,847	6	1,022	0,593	58	3,106
9 метод на игра	3,644	5	1,101	3,983	4	0,892	0,339	58	1,822

Од анализата на вредностите на аритметичките средини на секој од модалитетите, нивните рангови и висината на стандардната девијација на модалитетите кај менторите во првото и второто анкетаирање, ги добивме следниве сознанија:

1. ментори и во првото и во второто анкетаирање се изјасниле дека при реализација на воспитно-образовниот процес најчесто го користат методот на разговор, односно методот на демонстрација во првото и илустративниот метод во второто анкетаирање;

2. и во првото и второто анкетаирање менторите се изјасниле дека при реализација на воспитно-образовниот процес најмалку го користат методот на практични и лабораториски работи и методот на пишани работи;
3. најголеми позитивни промени воочени преку утврдување на разликите помеѓу аритметичките средини на првото и второто анкетаирање може да се воочат кај примената на методот на решавање на проблеми и кај методот на разговор;
4. од обработката на исказите на менторите може да се констатира непостоење на промена помеѓу првото и второто анкетаирање при користењето на методот на демонстрација во реализацијата на воспитно-образовниот процес, односно најмала позитивна промена во користењето на методот на работа со текст и метод на пишани работи;
5. и анализата на стандардните девијации на аритметичките средини на модалитетите укажува на намалување на вредностите на истите кај сите модалитети со исклучок на еден, што упатува на извесно забележително воедначување на ставовите на менторите по однос на поставеното прашање.
6. од аритметичките средини на фреквенциите на проценките на менторите во второто анкетаирање се гледа дека и понатаму најчесто користени методи од страна на менторите се методот на разговор, илустративниот метод и методот на усно излагање, додека најретко користени методи од страна на менторите се методот на практични и лабораториски работи и методот на пишани работи.

Од пресметувањето на значајноста на разликите на аритметичките средини со t-тест постапката, се добија следниве сознанија:

Статистички значајни промени настанале само кај три од деветте модалитети дадени во прашањето. Најголема е значајноста кај модалитетот користење на методот на разговор со вредност на t-тестот 3,221, потоа кај користењето на методот на решавање на проблеми со вредност на t-тестот 3,106 и кај користењето на илустративниот метод од

страна на менторите, со вредност на t-тестот 2,924, статистички значајни за степен на слобода 58 (60) и значајност од 0,05 со вредност 2,000.

Табела бр. 3.31 Резултати од посебната обработка на проценките на учителите ментори за користењето на методите на работа во воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст. сло	t-тест
1	3,914	1	1,052	4,543	1	0,498	0,629	34	3,149
2	3,714	2	0,973	4,000	3	0,793	0,286	34	1,327
3	3,571	3	0,728	3,714	6	0,813	0,143	34	0,763
4	3,371	4	0,721	4,057	2	0,754	0,686	34	3,834
5	2,857	9	0,761	3,200	9	0,786	0,343	34	1,827
6	3,200	5	0,821	3,514	8	0,770	0,314	34	1,628
7	3,171	6	0,971	3,971	4	0,696	0,800	34	3,905
8	3,171	6	0,971	3,914	5	0,967	0,743	34	3,161
9	3,057	8	0,954	3,571	7	0,838	0,514	34	2,361

Од анализата на проценките на учителите ментори преку пресметување на аритметичките средини на дадените модалитети, разликите на аритметичките средини на првото и второто анкетирање и висината на нивните стандардни девијации, дојдовме до следниве сознанија:

1. за учителите ментори и во првото и во второто анкетирање најексплоатиран метод при реализација на наставата е методот на разговор, додека во првото анкетирање покрај него, и методот на усно излагање, односно илустративниот метод во второто анкетирање;
2. и во првото и во второто анкетирање учителите ментори се изјасниле дека при реализација на наставата најмалку го користат методот на практични и лабораториски работи. Покрај него, метод кој најмалку е применуван од учителите ментори во првото анкетирање е методот на игра, а во второто методот на пишани работи;
3. при споредба на разликите на аритметичките средини на првото и второто анкетирање најголема разлика, и воедно најголема промена, може да се воочи кај примената на методот на демонстрација и методот на решавање на проблеми;

4. најмала разлика во аритметичките средини на првото и второто анкетање на исказите на учителите ментори, а со тоа и најмала промена, настанала кај примената на методот на работа со текст и методот на усно излагање;
5. споредбата на вредностите на стандардната девијација на аритметичките средини покажува намалени вредности во второто анкетање кај поголем број модалитети, што укажува на соодветно изедначување на третманот на тие методи во наставата, додека кај примената на методот на работа со текст, илустративниот метод и методот на практични и лабораториски работи менторите имале невоедначени и повеќе дисперзивни одговори.

При пресметувањето на значајноста на разликите на аритметичките средини на првото и второто анкетање со t-тест утврдивме дека:

- најголема значајност на разликите постои кај користењето на методот на демонстрација со вредност на t-тестот 3,905, и кај илустративниот метод со вредност на t-тестот 3,834, значајни за степен на слобода 34 (35) и значајност од 0,05 и вредност (2,030). Значајност на разликите постои и кај методот на решавање на проблеми, методот на разговор и методот на игра;

- статистички незначителна и најмала разлика постои кај модалитетот примена на методот на работа со текст, во вредност на t-тестот 0,763 за веќе споменатиот степен на слобода и ниво на значајност.

Табела бр. 3.32 Резултати од посебната обработка на проценките на воспитувачите ментори за користењето на методите на работа во воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло.	t-тест
1	4,375	2	0,564	4,542	2	0,498	0,167	23	1,062
2	4,042	5	0,841	4,167	4	0,745	0,125	23	0,534
3	3,375	6	0,696	3,625	7	0,753	0,250	23	1,169
4	4,208	3	0,763	4,292	3	0,789	0,083	23	0,364
5	2,750	9	1,127	2,875	8	0,832	0,125	23	0,428
6	2,875	8	0,881	2,875	8	0,781	0,000	23	0,000
7	4,167	4	0,850	4,000	5	0,816	-0,167	23	0,678
8	3,375	6	1,111	3,750	6	1,090	0,375	23	1,156
9	4,500	1	0,645	4,583	1	0,571	0,083	23	0,464

Од анализата на вредностите на аритметичките средини, нивното рангирање и висината на стандардната девијација на аритметичките средини кај одговорите дадени од страна на воспитувачите ментори, ги добивме следниве сознанија:

1. воспитувачите ментори и во првото и во второто анкетање се изјасниле дека при реализација на воспитно-образовниот процес најмногу ги користат методот на игра и методот на разговор, додека и во двете анкетања воспитувачите менторите се изјасниле дека најмалку го користат методот на практични и лабораториски работи и методот на пишани работи;
2. разликите на аритметичките средини помеѓу првото и второто анкетање ни покажуваат дека најголема разлика, а со тоа и најголема промена, настанала во исказите на воспитувачите ментори по однос на користењето на методот на решавање на проблеми и методот на работа со текст;
3. најмала разлика на аритметичките средини помеѓу првото и второто анкетање е пресметана во користењето на методот на демонстрација и методот на пишани работи од страна на воспитувачите ментори;
4. од споредбата на висината на стандардната девијација на модалитетите, може да се утврди дека кај поголем број од нив, вредностите при второто анкетање се помали од првото анкетање, што уште еднаш покажува дека постои извесно воедначување на ставовите на воспитувачите ментори по однос на користењето на методите на работа.
5. од висината на аритметичките средини во второто анкетање може да се види дека воспитувачите ментори почесто користат поголем број на методи од учителите ментори. Најчесто користени методи кај воспитувачите ментори се: методот на игра, методот на разговор, илустративниот метод и методот на демонстрација, со вредности во интервал од 4,000 до 4,583.

Вредностите на t-тестот на секој од модалитетите пресметан врз основа на значајноста на разликите на аритметичките средини на првото и

второто анкетање ни покажаа дека кај ниту еден од модалитетите не постои статистички значајна вредност на t-тестот за степен на слобода 23, значајност од 0,05 и вредност 2,069.

Табела бр. 3.33 Резултати од збирката обработка на проценките на студентите за користењето на методите на работа од страна на менторите во воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 метод на разговор	4,475	1	0,721	4,492	1	0,767	0,017	58	0,123
2 метод на усно излагање	4,322	2	0,700	4,068	3	0,841	-0,254	58	1,770
3 метод на работа со текст	3,508	6	0,909	3,559	7	0,944	0,051	58	0,296
4 илустративен метод	3,797	4	1,038	3,898	6	0,969	0,102	58	0,545
5 практични и лабораториски работи	2,373	9	1,163	3,068	9	1,247	0,695	58	3,104
6 метод на пишани работи	2,864	8	0,999	3,525	8	0,963	0,661	58	3,628
7 метод на демонстрација	3,678	5	0,910	4,085	2	0,888	0,407	58	2,436
8 метод на решавање проблеми	3,153	7	1,055	3,949	5	1,185	0,797	58	3,824
9 метод на игра	3,847	3	1,055	4,051	4	1,213	0,203	58	0,964

Од обработката на мислењата на студентите по однос на истото прашање со пресметување на аритметички средини, рангови на разликите помеѓу аритметичките средини и висина на стандардната девијација, ги добивме следниве сознанија:

1. студентите и во првото и во второто анкетање се изјаснале дека менторите во реализација на воспитно-образовниот процес најмногу го користат методот на разговор, додека покрај него во првото тоа бил методот на усно излагање, а во второто методот на демонстрација;
2. во првото и второто анкетање студентите се изјасниле дека менторите најмалку го користат методот на лабораториски и практични работи и методот на пишани работи;
3. од рангирањето на разликите помеѓу аритметичките средини на првото и второто анкетање може да се воочи дека најголема промена во мислењето на студентите по однос на користењето на методите на работа од страна на менторите постои кај користењето на методот на решавање на проблеми и кај методот на практични и лабораториски работи;

4. според мислењето на студентите, постои одредено намалување на користењето на методот на усно излагање од страна на менторите. Позитивна промена, но најмала, според мислењето на студентите, е настаната кај употребата на методот на разговор од страна на менторите.
5. од вредностите на стандардната девијација може да се утврди дека во просек не постојат големи осцилации нити во позитивна, нити во негативна насока, што покажува дека мислењето на студентите по однос на оваа прашање останува со недоволна групна ориентираност.

Од споредбата на мислењата на менторите и студентите базирани врз изнесените сознанија можеме да заклучиме дека:

- и според мислењето на менторите и според мислењето на студентите менторите најчесто го користат методот на разговор;
- според мислењето и на едните и на другите најголема промена е направена во зголемувањето на употребата на методот на решавање на проблеми од страна на менторите;
- според двете групи учесници во истражувањето, промените кои се случиле во периодот на реализација на нашето истражување, се однесуваат на сите модалитети, освен на еден - методот на усно излагање, кој има намалена вредност на аритметичката средина во второто анкетање;

Треба да констатираме дека и покрај тоа, тие две, заедно со методот на демонстрација, остануваат најмногу користени методи на работа од страна на менторите, според мислењето на студентите.

Вредностите на пресметаниот t-тест покажуваат статистичка значајност на разликите на аритметичките средини само кај методот на решавање на проблеми (3,824), методот на пишани работи (3,628), методот на практични и лабораториски работи (3,104) и методот на демонстрација (2,436), значајни за степен на слобода 58 (60) значајност од 0,05 и вредност 2,000.

Кај останатите модалитети не постои статистичка значајност на вредностите на t-тестот.

Табела бр. 3.34 Резултати од посебната обработка на проценките на студентите за користењето на методите на работа од страна на менторите во воспитно-образовниот процес

	Студенти учители			Студенти воспитувачи		
	Ф-И	ст.сло.	t-тест	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	-0,200	34	0,993	0,333	23	2,069
2	-0,371	34	2,071	-0,083	23	0,358
3	0,086	34	0,434	0,000	23	0,000
4	-0,143	34	0,579	0,458	23	1,696
5	0,971	34	3,373	0,292	23	0,828
6	0,657	34	2,750	0,667	23	2,876
7	0,229	34	1,090	0,667	23	2,456
8	0,514	34	1,841	1,208	23	3,958
9	0,371	34	1,384	-0,042	23	0,139

Обработката на исказите на студентите идни учители и студентите идни воспитувачи поединечно, се во насока на потврдување на веќе констатираните сознанија, само што кај учителите ментори, според студентите идни учители, поголеми промени настанале во користењето на методот на практични и лабораториски работи и методот на пишани работи, а кај воспитувачите ментори, според студентите идни воспитувачи, такви промени се случиле во методот на решавање на проблеми и методот на пишани работи.

Најмала позитивна промена, според исказите на студентите идни учители, е направена во користењето на методата на работа со текст, а најмногу е намалено користењето на методот на усно излагање од страна на учителите ментори;

Според студентите идни воспитувачи, нема промени во користењето на методот на работа со текст од страна на воспитувачите ментори, а значително е намалено користењето на методот на усно излагање.

Статистички значајни разлики на аритметичките средини пресметани со t-тестот постојат во одговорите на студентите идни учители кај примената на методот на практични и лабораториски работи (3,373), методот на пишани работи (2,750) и методот на усно излагање (2,071), за степен на слобода 34 (35) значајност од 0,05 и вредност 2,030.

Статистичка значајност кај одговорите на студентите идни воспитувачи постои во делот на користењето на методот на решавање проблеми од страна на воспитувачите ментори (3,958), методот на пишани работи (2,876), методот на демонстрација (2,456) и методот на разговор, чија вредност е еднаква со вредноста (2,069), отчитана за степен на слобода 23 и значајност од 0,05.

Разликата на аритметичките средини кај останатите модалитети и кај студентите идни учители и кај студентите идни воспитувачи не покажува статистичка значајност за пресметаните вредности на t-тестот.

Со сознанијата од обработката на мислењата на студентите само се потврдува забележително позитивното влијание на менторството реализирано во рамките на нашето истражување врз квалитетното применување на методите на работа од страна на менторите во менторските институции.

Табела бр. 3.35 Резултати од збирната обработка на оценките на нементорите за користењето на методите на работа во воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 метод на разговор	4,466	1	0,622	4,328	1	0,838	-0,138	57	0,998
2 метод на усно узлагање	4,121	2	0,853	3,983	2	0,991	-0,138	57	0,797
3 метод на работа со текст	3,603	6	0,808	3,414	6	0,966	-0,190	57	1,137
4 илустративен метод	3,776	4	0,891	3,793	4	0,713	0,017	57	0,114
5 практични и лабораториски работи	2,655	9	1,026	2,362	9	0,959	-0,293	57	1,575
6 метод на пишани работи	3,207	8	0,961	3,121	8	0,832	-0,086	57	0,512
7 метод на демонстрација	4,000	3	0,743	3,828	3	0,874	-0,172	57	1,135
8 метод на решавање проблеми	3,690	5	0,914	3,293	7	0,851	-0,397	57	2,398
9 метод на игра	3,569	7	1,019	3,776	5	0,966	0,207	57	1,113

И учителите и воспитувачите кои не се вклучени во процесот на менторство-нементори, одговараа на прашање кое се однесува на користењето на методите на работа при реализација на воспитно-образовниот процес. При обработката на нивните одговори со пресметување на аритметичка средина на исказите од првото и второто анкетирање, рангирање на разликата на аритметичките средини, пресметување и споредување на стандардната девијација на аритметичките средини и пресметување на статистичката значајност на

разликите на аритметичките средини со t-тест постапка, дојдовме до следниве сознанија:

1. нементорите и во првото и во второто анкетирање се изјасниле дека при реализацијата на воспитно-образовниот процес најмногу ги користат методот на разговор и методот на усно излагање;
2. најмалку применувани методи од страна на нементорите, според нивно мислење во двете анкетања, се методот на практични и лабораториски работи и методот на пишани работи;
3. од разликата на аритметичките средини на двете анкетања може да се воочи дека кај сите модалитети, освен кај користењето на методот на игра, постои негативен знак на вредностите, што укажува на тоа дека постои благо и незабележително намалување на користењето на сите методи на работа во реализацијата на воспитно-образовниот процес;
4. и во стандардната девијација на аритметичките средини на двете анкетања се задржува трендот на половичност во распоредот на исказите. Имено, кај половина од модалитетите се забележува зголемување на вредностите на стандардната девијација, а кај половина истите тие вредности имаат тренд на намалување, што укажува на непостоење единственост или воедначеност на ставовите на нементорите по однос на користењето на методите на работа;
5. само кај модалитетот 8- користење на методот на решавање проблеми од страна на наменторите, со t-тест е утврдена вредност 2,398, статистички значајна за степен на слобода 57 (60), значајност од 0,05 и вредност 2,000.

Од споредбата на обработките на одговорите на менторите и нементорите по оваа прашање може да се заклучи дека со реализацијата на менторството во рамките на нашето истражување се извршиле значителни позитивни промени во нивното користење од страна на менторите, во однос на нивното користење од страна на нементорите, каде промените немаат свој тек и единствена насока на движење.

Табела бр. 3.36 Резултати од посебната обработка на оценките на нементорите за користењето на методите на работа во воспитно-образовниот процес

	Учители нементори			Воспитувачи нементори		
	Ф-И	ст.сло.	t-тест	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	-0,053	37	0,320	-0,300	19	1,177
2	-0,158	37	0,743	-0,100	19	0,333
3	-0,053	37	0,267	-0,450	19	1,475
4	-0,105	37	0,587	0,250	19	0,900
5	-0,263	37	1,250	-0,350	19	1,039
6	0,053	37	0,304	-0,350	19	1,096
7	-0,132	37	0,755	0,050	19	0,182
8	-0,342	37	2,147	-0,400	19	1,094
9	0,237	37	1,119	0,000	19	0,000

И посебната обработка на оценките на учителите нементори и на воспитувачите нементори покажува дека кај нив, промените се во насока на генерално намалување на користењето на методите на работа, што не е случај само кај користењето на методот на пишани работи и методот на игра од страна на учителите и користењето на методот на демонстрација од страна на воспитувачите.

И додека кај воспитувачите нементори нема настанато статистички значајна разлика кај ниту еден модалитет, според одговорите на самите воспитувачи нементори, кај учителите нементори тоа е случај со методот на решавање на проблеми, чија вредност на t-тестот од 2,147 е статистички значајна за степен на слобода 37, значајност од 0,05 и вредност 2,030.

Во прилог на претходно констатираните состојби со користењето на оценките на менторите, студентите и нементорите по ова прашање, беа користени сознанија од екстерното и интерното набљудување на процесите и самоевалуација од страна на менторите.

Табела бр. 3.37 Резултати од обработката на сознанијата за користењето на методите на работа добиени преку екстерното набљудување на реализацијата на воспитно-образовниот процес кај менторите во менторските институции

	Учителите ментори						Воспитувачите ментори						(Ф-И)
	И	Ц	Ф	Ц-И	Ф-Ц	Ф-И	И	Ц	Ф	Ц-И	Ф-Ц	Ф-И	
1 метод на разговор	34	32	32	-2	0	-2	24	24	24	0	0	0	-2
2 метод на усно излагање	30	28	24	-2	-4	-6	22	20	18	-2	-2	-4	-10
3 метод на работа со текст	20	21	19	1	-2	-1	9	7	8	-2	1	-1	-2
4 илустративен метод	25	28	29	3	1	4	15	18	17	3	-1	2	6
5 практични и лабораториски работи	1	2	4	1	2	3	5	7	8	2	1	3	6
6 метод на пишани работи	14	17	16	3	-1	2	3	5	6	2	1	3	5
7 метод на демонстрација	24	25	29	1	4	5	14	17	19	3	2	5	10
8 метод на решавање проблеми	4	10	15	6	5	11	4	10	10	6	0	6	17
9 метод на игра	13	11	17	-2	6	4	22	22	21	0	-1	-1	3

Од обработката на сознанијата од екстерното набљудување може да се утврди дека:

1. учителите ментори од методите на работа најчесто го користат методот на разговор и методот на демонстрација, а воспитувачите ментори методот на разговор, метод на игра и метод на усно излагање;
2. и од страна на учителите најмалку е користен методот на практични и лабораториски работи, а од страна на воспитувачите ментори најмалку е користен методот на пишани работи, методот на работа со текст и методот на практични и лабораториски работи;
3. најголемо зголемување на користењето на методите на работа во периодот на времетраење на нашето истражување и кај учителите и кај воспитувачите ментори се случило во користењето на методот на решавање проблеми;
4. намалување на користењето на методите на работа и кај едните и кај другите се случило во користењето на метод на усно излагање, метод на работа со текст и метод на разговор, додека кај воспитувачите незабележливо се намалила доминацијата на методот на игра;

5. најголемо зголемување на користењето на методите на работа од страна на менторите се случило во користењето на методот на решавање проблеми и методот на демонстрација;
6. најголемо намалување на честотата на користење на методите на работа кај менторите се случила во користењето на метод на усно узлагање;

Од претходно наведените констатации можеме да согледаме дека во користењето на методите на работа, намалувањето на користењето на методот на усно узлагање, методот на работа со текст и методот на разговор, воопшто не значи дека тие го изгубиле приматот на најчесто користени методи на работа од страна на менторите, туку покажува дека менторите во текот на нашето истражување го промениле својот однос кон останатите методи на работа, кои гледано од дидактичко-методички аспект, во принцип обезбедуваат повисок квалитет на реализација на воспитно-образовниот процес.

Со интерната евалуација менторите секојдневно забележуваа на кој начин го реализирале воспитно-образовниот процес и кои методи на работа ги користеле во истиот, со заокружување со повеќечлен избор, во за тоа однапред подготвениот инструмент (даден во прилог).

Овие, покрај за наши потреби, беа сознанија за менторите кои учеа од сопствените чекори превземени во реализација на процесот, заради критика на истиот и добивање на позитивни и негативни искуства, како би можеле да предвидат евентуални корекции во наредниот акционен чекор во сопствените акциони истражувања.

Резултатите од забележаните фреквенции и нивната обработка се дадени во табелата подолу.

Табела бр. 3.38 Резултати од обработката на податоците од интерната евалуација добиени од страна на менторите за користењето на методите на работа во реализацијата на воспитно-образовниот процес

	Учителите ментори						Воспитувачите ментори						
	И	Ц	Ф	Ц-И	Ф-Ц	Ф-И	И	Ц	Ф	Ц-И	Ф-Ц	Ф-И	(Ф-И)
1 метод на разговор	96	100	102	4	2	6	61	68	68	7	0	7	13
2 метод на усно излагање	92	90	87	-2	-3	-5	56	54	55	-2	1	-1	-6
3 метод на работа со текст	64	55	51	-9	-4	-13	19	13	12	-6	-1	-7	-20
4 илустративен метод	16	43	44	27	1	28	15	18	17	3	-1	2	30
5 практични и лабораториски работи	3	9	8	6	-1	5	6	9	11	3	2	5	10
6 метод на пишани работи	14	16	18	2	2	4	2	5	4	3	-1	2	6
7 метод на демонстрација	27	44	43	17	-1	16	21	28	28	7	0	7	23
8 метод на решавање проблеми	17	27	27	10	0	10	13	16	17	3	1	4	14
9 метод на игра	9	10	12	1	2	3	55	56	53	1	-3	-2	1

Обработката која се состои од пресметување на фреквенциите и нивните разлики за секој од модалитетите во трите периоди од реализацијата на нашето и акционите истражувања на менторите (иницијално-И, циклусно-Ц и финално-Ф), покажува дека:

- учителите ментори забележиле дека од методите во реализација на воспитно-образовниот процес во сите три периоди најчесто го користат методот на разговор, методот на усно излагање и методот на работа со текст;
- воспитувачите ментори забележиле дека од методите во реализација на воспитно-образовниот процес во сите три периоди најчесто го користат методот на разговор, методот на усно излагање и методот на игра;
- и учителите и воспитувачите ментори забележале дека најретко го користеле методот на практични и лабораториски работи;
- промените кои настанале во користењето на методите на работа кај учителите ментори биле најзабележителни и позитивни во делот на користење на илустративниот метод, методот на демонстрација и методот на решавање на проблеми, додека кај воспитувачите ментори најмногу се зголемило користењето на методот на разговор и методот на демонстрација;

- и учителите и воспитувачите ментори најмали промени забележиле дека се случиле во користењето на методот на игра;
- кај учителите ментори се најмногу се намалило користењето на методот на работа се текст, исто како и кај воспитувачите ментори;

Од пресметувањето на просечното користење на методите на работа по периоди, добивме позитивна прогресија во користењето која кај учителите ментори во иницијаното мерење изнесува 3,21 методи на работа по час, во циклусното мерење изнесува 3,75, а во финалното 3,73 методи на работа по час. Кај воспитувачите во реализација на една воспитно-образовна активност во просек, во трите мерења дадени по редослед, се користело по: И=3,44; Ц=3,71, и Ф=3,68.

И кај едните и кај другите може да се констатира извесен пад на просекот во финалното мерење, за разлика од циклусното, поради фактот што, кулминација и директно влијание врз оваа компонента со обуките реализирани во рамките на менторството реализирано со нашето истражување, се случила непосредно по реализацијата на обуката.

И за видот на методите кои најмногу биле користени во анализираните часови има оправдување во зголемувањето на нивното користење, па дури и на сметка на другите, затоа што со дидактичко-методичката обука, покрај истакнувањето на квалитетите и значењето на полиметодичноста, свој удел имаа и содржините за вредностите на секоја од методите и нивната улога во унапредувањето на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

Со процесот на триангулација на сознанијата добиени од менторите, студентите, и нементорите по однос на прашањето за видот на методи на наставна работа кои се користат во реализација на воспитно-образовниот процес, дојдовме до заклучок дека само во користењето на одреден број методи се случиле промени за кои можеме со сигурност од 95% да тврдиме дека се плод на моделот на менторство реализирано во рамките на нашето истражување. Покрај тоа што и една од целите на нашето истражување беше зголеменото користење на тие методи, сепак, тоа би можело да биде предмет на потврдување или отфрлање во поединечни хипотези кои во ова

истражување не се разгледуваат, а за кои се остава простор за нивна подлабока анализа. Во ваков случај ни останува само да ја отфрлиме алтернативната посебна хипотеза „Моделот на менторство“ го поттикнува користењето на различни видови методи на наставна работа од страна на менторите, а да ја прифатиме нултата хипотеза „Моделот на менторство“ не влијае врз користењето на различни методи на наставна работа од страна на менторите во реализација на воспитно-образовниот процес.

3.1.2. „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И БРОЈОТ НА МЕТОДИ НА РАБОТА КОИ СЕ КОРИСТАТ ОД СТРАНА НА МЕНТОРИТЕ

На прашањето за бројот на методите кои се користат во реализација на воспитно образовниот процес, одговараа менторите, студентите и нементорите вклучени во истражувањето. Тие имаа можност да избираат помеѓу пет категории во кои најниската категорија е *никогаш*, а највисоката *секогаш*.

Одговорите на менторите на оваа прашање и резултатите од нивната збирна обработка дадени во табелата подолу, не упатуваат на констатирање на следниве состојби:

Табела бр. 3.39 Резултати од збирната обработка на проценките на менторите за бројот на методите на работа кои ги користат во реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Φ	ранг ф	ст.дев.	Φ-И	ст.сло.	t-тест
1 еден метод на наставна работа	2,136	4	1,049	1,559	4	0,907	-0,576	58	3,165
2 два методи на наставна работа	3,068	3	0,861	2,695	3	0,907	-0,373	58	2,271
3 три методи на наставна работа	3,424	1	0,848	3,508	2	0,946	0,085	58	0,508
4 четири и повеќе методи на наставна работа	3,119	2	1,403	3,542	1	1,169	0,424	58	1,767

- менторите во првото анкетирање се изјасниле дека најчесто користат три методи на работа при реализација на воспитно-образовниот процес, додека во второто, дека повеќе користат четири и повеќе методи;

2. за тоа дека најретко користат само еден метод, менторите се изјасниле и во првото и во второто анкетаирање, што може да се види од аритметичките средини на дадените модалитети;
3. најголема промена во смисла на уште поголемо намалување на користењето на методите на работа, според мислењето на менторите, се случила кај користењето на само еден метод на работа, додека благо, скоро незабележителна е промената која настанала кај примената на четири и повеќе методи на работа, што може да се види од пресметувањето на разликата на аритметичките средини на првото и второто анкетаирање;
4. висината на стандардните девијации на аритметичките средини на двете анкетаирања покажува дека токму во вистинските показатели на унапредувањето на воспитно-образовниот процес-користењето на само еден метод и користењето на четири и повеќе методи, менторите има намалена дисперзија на одговорите и поголема усогласеност во проценките;
5. преку t-тестот за пресметување на значајноста на разликите на аритметичките средини, статистички значајна разлика е добиена кај примената на еден метод на работа со вредност на t-тестот 3,165, и кај примената на два методи на работа, со вредност на t тестот 2,271, значајни за степен на слобода 58 (60) и значајност од 0,05 со вредност 2,000.

Табела бр. 3.40 Резултати од посебната обработка на проценките на учителите ментори за бројот на методите на работа кој ги користат при реализација на наставата во менторските институции

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло	t-тест
1	2,086	4	0,874	1,629	4	1,071	-0,457	34	1,928
2	3,029	3	0,774	2,686	3	0,949	-0,343	34	1,632
3	3,343	1	0,791	3,514	1	1,025	0,171	34	0,772
4	3,057	2	1,264	3,429	2	1,226	0,371	34	1,230

Преку правењето на идентичните постапки на обработка на податоците, чии резултати се дадени во табелата погоре, може да утврдиме дека учителите ментори и во првото и во второто анкетаирање се

изјасниле дека најчесто применуваат три методи на работа, додека најретко употребуваат еден метод на работа.

Висината на разликите на аритметичките средини на двете мерења и нивното рангирање ни покажува дека нема значителни промени во ставовите на учителите ментори во поглед на бројот на методите кои ги користат при реализација на наставата.

Од вредностите на стандардните девијации можеме да откриеме постоење на уште поголемо разидување по однос на ставовите на учителите ментори по однос на ова прашање.

При користење на t-тестот за пресметување на значајноста на разликите помеѓу аритметичките средини, за сите модалитети, се добиени вредности кои покажуваат дека истите се незначајни за степен на слобода 34 (35), значајност од 0,05 и вредност од 2,030.

Табела бр. 3.41 Резултати од посебната обработка на проценките на воспитувачите ментори за бројот на методите на работа кои ги користат во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	2,208	4	1,258	1,458	4	0,576	-0,750	23	2,600
2	3,125	3	0,971	2,708	3	0,841	-0,417	23	1,556
3	3,542	1	0,912	3,500	2	0,816	-0,042	23	0,163
4	3,208	2	1,581	3,708	1	1,060	0,500	23	1,260

Од исказите на воспитувачите ментори и нивната обработка може да се утврди дека:

1. воспитувачите ментори најчесто користеле по три методи на работа во првото анкетаирање, додека во второто, најчесто користеле четири и повеќе методи на работа;
2. воспитувачите ментори и во првото и во второто анкетаирање се изјасниле дека најретко користат по еден метод на работа;
3. најголема промена утврдена според разликата на аритметичките средини настанала кај употребата на еден метод на работа, и тоа во насока на намалување на честотата на користење од страна на воспитувачите ментори;
4. од висината на вредностите на пресметаната стандардна девијација може да се констатира воедначување на ставовите на воспитувачите

ментори кон бројот на користени методи на работа при реализација на воспитно-образовниот процес.

Статистички значајна е разликата на аритметичките средини само кај модалитетот користење на еден метод на работа, чија вредност на t-тестот изнесува 2,600, значајна за степен на слобода 23, значајност 0,05 и вредност 2,069.

Од анализата на обработката на изјаснувањата на менторите и пресметувањето на аритметичката средина во второто анкетаирање, јасно се гледа дека како по правило, редоследот на модалитетите според степенот на нивно користење е идентичен и во првото и во второто анкетаирање, што укажува дека со нашето истражување ние не сме извршиле влијание врз таквиот редослед, туку само врз квантитативниот интензитет на користењето на методите на работа.

Табела бр. 3.42 Резултати од збирната обработка на оценките на студентите за бројот на методите на работа кои ги користат менторите во реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 еден метод на наставна работа	2,729	3	1,448	1,610	4	0,883	-1,119	58	5,023
2 два методи на наставна работа	3,169	1	0,977	3,458	2	0,945	0,288	58	1,615
3 три методи на наставна работа	2,831	2	0,977	4,102	1	1,037	1,271	58	6,797
4 четири и повеќе методи на наставна работа	2,610	4	1,366	3,017	3	1,157	0,407	58	1,731

Студентите кои беа присутни при реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции во првото анкетаирање се изјасниле дека менторите најчесто користат два, а во второто анкетаирање три методи на наставна работа.

Во првото анкетаирање студентите се изјасниле дека менторите најретко користат четири и повеќе методи на работа, додека во второто најретко користат еден метод на работа.

Најголема позитивна разлика во аритметичките средини на првото и второто анкетаирање може да се забележи кај честотата на користење на три методи на работа од страна на менторите, додека најмала е разликата

и тоа негативна кај користењето на еден метод на работа од страна на менторите.

Стандардната девијација во овој случај има вредности кои ни даваат за право да кажеме дека во второто анкетаирање постои поголема кохезија и единство во одговорите на студентите по однос на бројот на методи кои се користат во реализација на воспитно-образовниот процес, притоа истакнувајќи ја разликата во вредностите на стандардната девијација кај користењето на еден метод на работа од страна на менторите.

Пресметувањето на значајноста на разликите помеѓу аритметичките средини покажува дека за степен на слобода 58 (60), значајност од 0,05 и вредност 2,000, вредностите на t-тестот на модалитетот користење на три методи на работа (6,797) и користење на еден метод на работа (5,023) се статистички значајни.

Со своето мислење студентите потврдуваат дека менторите најчесто користат четири и повеќе методи на работа, на сметка на намалување на користењето на само еден метод на работа, што се потврдува и со значајноста на разликите на аритметичките средини на овие два модалитети.

Табела бр. 3.43 Резултати од посебната обработка на оценките на студентите учители за бројот на методите на работа кои ги користат учителите менторите при реализација на наставата

	И	ранг. И	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ранг	ст.сло.	t-тест
1	2,857	2	1,397	1,714	4	0,881	-1,143	4	34	4,036
2	3,029	1	0,910	3,543	2	0,966	0,514	2	34	2,259
3	2,743	3	0,905	4,029	1	1,000	1,286	1	34	5,559
4	2,486	4	1,339	2,943	3	1,241	0,457	3	34	1,460

Табела бр. 3.44 Резултати од посебната обработка на оценките на студентите воспитувачи за бројот на методите на работа кои ги користат воспитувачите ментори при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	Ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	2,542	4	1,499	1,458	4	0,865	-1,083	23	3,001
2	3,375	1	1,033	3,333	2	0,898	-0,042	23	0,146
3	2,958	2	1,060	4,208	1	1,079	1,250	23	3,963
4	2,792	3	1,384	3,125	3	1,013	0,333	23	0,932

Студентите учители и студентите воспитувачи, одговарајќи на прашањето за бројот на методи кои се користат во реализација на воспитно-образовниот процес од страна на менторите, се изјасниле идентично како и веќе претставеното во претходната табела од збирната обработка на студентите.

Единствено е значајно за истакнување што освен во користењето на четири и повеќе методи на работа, статистички значајна разлика на аритметичките средини во модалитетите помеѓу првото и второто анкетирање на студентите идни учители има кај користењето на три методи на работа (5,559), користењето на еден метод на работа (4,036) и користењето на два методи на работа (2,259), значајни за степен на слобода 34 (35), значајност 0,05 и вредност од 2,030.

Кај студентите идни воспитувачи статистички значајна разлика има во вредностите на t-тестот на модалитетот користење на три наставни средства (3,963) и користење на еден метод на работа, со вредност на t-тестот 3,001, значајни за степен на слобода 23, значајност 0,05 и вредност 2,069.

Табела бр. 3.45 Резултати од збирната обработка на проценките на нементорите за бројот на методите на работа кои ги користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 еден метод на наставна работа	2,534	4	1,276	2,690	4	1,355	0,155	58	0,635
2 два методи на наставна работа	3,293	2	0,983	3,362	1	1,062	0,069	58	0,363
3 три методи на наставна работа	3,466	1	1,037	3,259	2	0,975	-0,207	58	1,107
4 четири и повеќе методи на наставна работа	3,034	3	1,438	2,759	3	1,291	-0,276	58	1,087

И нементорите одговараа на истото прашање за бројот на методи кои ги користат во реализација на воспитно-образовниот процес и резултатите од обработката на нивните одговори дадени во табелата погоре покажуваат дека:

1. нементорите во првото анкетирање се изјасниле дека најчесто користат по три методи на наставна работа, а најретко еден метод

- на работа, додека во второто, најчесто користат по два методи на работа, а најмалку еден метод на работа;
2. најголеми промени и тоа во насока на намалување на честотата на користење, помеѓу првото и второто анкетаирање кај нементорите, според нивното мислење, се случиле кај користењето на четири и повеќе методи на работа и користењето на три методи на работа.
 3. пресметаните вредности на стандардната девијација покажуваат поголема дисперзија на одговорите на нементорите во второто, одколку во првото анкетаирање кај три од четирите модалитети;
 4. вредностите на t-тестот на сите модалитети не покажуваат статистички значајна разлика помеѓу аритметичките средини на одговорите на нементорите во првото и второто анкетаирање.

Табела бр. 3.46 Резултати од посебната обработка на проценките на учителите и воспитувачите нементори за бројот на методите на работа кои се користат на при реализација на воспитно-образовниот процес

	Учители нементори			Воспитувачи нементори		
	Ф-И	ст.сло.	t-тест	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	-0,211	37	0,685	0,850	19	2,129
2	-0,158	37	0,615	0,500	19	1,915
3	-0,132	37	0,581	-0,350	19	1,020
4	-0,263	37	0,872	-0,300	19	0,627

Обработката на мислењата на учителите нементори и воспитувачите нементори посебно, покажува дека кај учителите нементори настанале значително помалку промени во примената на методите на работа, во однос на оние кои настанале кај воспитувачите нементори. Додека кај учителите нементори најголема промена настанала во примената на четири методи на работа, а најмала во користењето на три методи на работа, кај воспитувачите нементори најголема позитивна промена настанала во примената на еден метод на работа, а најголема негативна промена во користењето на три методи на работа.

Сепак, и покрај настанатите промени, од пресметувањето на t-тестот за значајност на разликите помеѓу аритметичките средини на првото и второто анкетаирање на учителите нементори, пресметаните вредности не

покажуваат значајност, и тоа за степен на слобода 37, значајност од 0,05 и вредност 2,030 за учителите.

Единствено значајна разлика има вредноста на t-тестот (2,129) добиена за користењето на еден метод на работа од страна на воспитувачите нементори, за степен на слобода 19, значајност 0,05 и вредност 2,093.

Споредбата на односот на менторите и нементорите кон бројот на методите на работа кои се користат во реализација на воспитно-образовниот процес ни покажува многу повисоки констатирани вредности на промените настанати кај менторите. Во периодот на реализација на менторството со нашето истражување се случиле поголем број на позитивни промени, кои за жал кај нементорите имаат негативен тренд.

Менторите имаат можност во листата за самоевалуација да извршат проценка за состојбите во делот на знаење и практикување на знаењата за користењето на методите на наставна работа во реализација на воспитно-образовниот процес, пред и по реализацијата на нашето истражување. Во простор определен за тоа, менторите се изјаснуваат преку обележување на една од категориите *недоволно, доволно, добро, многу добро и одлично*, за секој од модалитетите *знаев-знам, применував-применувам*.

Обработените податоци со пресметување на фреквенциите за секоја категорија и модалитет посебно, пресметување на нивните аритметички средини, стандардната девијација и значајност на разликите на аритметичките средини со t-тест постапка, се дадени во табелата подолу.

Табела бр. 3.47 Резултати од обработката на одговорите на менторите во процесот на самоевалуација за нивниот однос кон методите на наставна работа

		недоволно	доволно	добро	мн. добро	ар. одлично	ст. средина	ст. дев.	ст.сло.	t-тест
А	знаев	12	22	18	5	2	2,373	1,007	58	3,782
Б	знам	3	15	18	21	2	3,068	0,972		
В	применував	0	25	22	11	1	2,797	0,798	58	4,416
Г	применувам	0	12	15	19	13	3,559	1,046		

Анализата на обработените податоци претставени во табелата, ни дава за право да констатираме дека:

1. најголем број на ментори одговориле дека доволно знаеле, а најмал број дека одлично знаеле за методите на работа;
2. по реализацијата на нашето истражување, најголем број од менторите одговориле дека многу добро знаат за методите, а најмал број на ментори- 2, одговорил дека одлично знаат за методите на работа;
3. најголем број на ментори одговориле дека доволно знаеле за примената на методите, а најмал број од менторите се изјасниле дека одлично знаеле за методите;
4. по реализацијата на нашето истражување, најголем број на ментори одговориле дека многу добро ги применуваат методите на работа, а ниту еден не се изјаснил дека недоволно ги применува истите;
5. стандардните девијации на аритметичките средини на модалитетите покажуваат намалени вредности во модалитетот знам во однос на модалитетот знаев, за разлика од модалитетот применувам, во однос на модалитетот применував кој покажува нешто повисока вредност, што покажува дека сеуште постои простор за делување врз менторите на полето на примена на методите на работа од нивна страна;
6. висината на t-тестот за значајноста на разликите на аритметичките средини покажуваат значајност за степен на слобода 58 (60), ниво на значајност 0,05, и вредност 2,000, во односите на двата пара модалитети знаев-знам, применував-применувам;
7. вредностите на t-тестот за значајност на разликите во модалитетите при посебната обработка на резултатите кај двата вида модалитети за учителите ментори (2,796 и 3,859), покажува значајност за степен на слобода 34 (35), ниво на значајност 0,05 и вредност 2,030, што се потврдува и кај воспитувачите ментори за двата пара модалитети знаев-знам (2,622), и применував-применувам (2,301), за кои постои статистичка значајност на вредноста на t-тестот, за степен на слобода 23, ниво на значајност 0,05 и вредност 2,069.

Проценките на менторите дадени по оваа прашање покажуваат дека со нашето истражување се влијаело позитивно врз односот на менторите

кон методите на работа, но и дека има простор за делување во делот на намалување на фреквенциите во категориите недоволно и доволно, а за сметка на тоа, нивно зголемување во категориите многу добро и одлично.

Тоа покажува дека позитивниот тренд во промените кај менторите по однос на методите треба да претставува поттик за натамошна разработка и откривање на нови облици и форми на практикување на менторство, и е сигнал од менторите за нивно индиректно отварање кон промените.

Од изнесеното во интерпретациите на резултатите од одговорите на менторите, студентите и нементорите за бројот на методи кој се користи во реализација на воспитно-образовниот процес и нивно триангулирање, може се потврди дека претпоставките кои истражувачите ги имаа по однос на оваа прашање не се остварија. Тоа од друга страна значи отфрлање на алтернативната хипотеза *„моделот на менторство“ ги поттикнува менторите за користење на поголем број методи на работа во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции и се прифаќа нултата хипотеза „моделот на менторство“ не ги поттикнува менторите за користење на поголем број методи на работа при реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.*

По однос на влијанието на „моделот на менторство“ реализирано во рамките на нашето акционо истражување врз користењето на методите на работа од страна на менторите, можеме да заклучиме дека нашето влијание не било значително впечатливо и да констатираме дека ова претставува поле на работа и истражување на некои други акциони истражувања со видоизменет пристап кон оваа проблематика. Од ова произлегува констатацијата дека, посебната хипотеза *„моделот на менторство“ значително го подобрува односот на менторите кон методите на наставна работа, се отфрла.*

3.2 „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И КОРИСТЕЊЕТО НА ФОРМИТЕ НА РАБОТА ОД СТРАНА НА МЕНТОРИТЕ

3.2.1 „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И ВИДОТ НА ФОРМИ НА РАБОТА КОИ СЕ КОРИСТАТ ОД СТРАНА НА МЕНТОРИТЕ

На прашањето за користење на формите на работа при реализација на воспитно-образовниот процес одговараа менторите, студентите и нементорите вклучени во истражувањето со избор на една од петте понудени категории од кои најниска категорија е *никогаш*, а највисока *секогаш*.

Табела бр. 3.48 Резултати од збирната обработка на проценките на менторите за користењето на формите на работа при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев	Ф-И	ст.сло.	t-тест	
1 фронтална форма на наставна работа	3,881	1	0,940	3,864	2	0,929	-0,017	58	0,098
2 работа во парови	3,085	4	0,743	3,441	4	0,765	0,356	58	2,541
3 групна форма на наставна работа	3,593	3	0,692	4,051	1	0,675	0,458	58	3,607
4 индивидуална форма на наставна работа	3,644	2	0,859	3,712	3	0,903	0,068	58	0,414
5 индивидуализирана форма на наставна работа	2,932	5	1,006	3,068	5	0,918	0,136	58	0,758

Со пресметување на висината на аритметичките средини за секој модалитет посебно, анализата на вредностите на ранговите на аритметичките средини и висината на стандардната девијација на модалитетите кај сите ментори, ги добивме следниве сознанија:

1. менторите во првото анкетање се изјасниле дека најчесто во својата работа ја користат фронталната форма на наставна работа, додека во второто анкетање менторите се изјасниле дека од формите на работа најчесто ја користат групната форма на наставна работа;
2. менторите во првото и второто анкетање се изјасниле дека најмалку ја користат индивидуализираната форма на работа;
3. при споредбата на аритметичките средини на првото и второто анкетање и висината на нивната разлика, може да се воочи дека

- најголема разлика, а со тоа и најголема промена помеѓу почетокот и крајот на реализацијата на истражувањето, постои во користењето на групната форма на работа од страна на менторите;
4. при споредбата на аритметичките средини на првото и второто анкетаирање се воочува дека најмало влијание истражувачките активности имале врз користењето на фронталната форма на работа од страна на менторите;
 5. висината на стандардните девијации на аритметичките средини покажува дека нема значителни промени во однос на исказите на менторите, но дека сепак кај оние модалитети каде е извршено најголемо влијание постои извесно насочување на одговорите на менторите.
 6. сепак останува фактот кој произлегува од вредностите на аритметичките средини во второто анкетаирање, кој вели дека од страна на менторите најчесто се користи групната форма на работа, па фронталната, па индивидуалната па работата во парови, а најретко користена е индивидуализираната форма на работа.

Со пресметување на значајност на разликите помеѓу аритметичките средини на првото и второто анкетаирање со t-тест, може да се констатира дека најголема и статистички значајна разлика за степен на слобода 58 (60), значајност 0,05 и вредност 2,000, има кај користењето на групната форма на работа, со вредност на t-тестот 3,608, и користењето на работата во парови, со вредност на t-тестот 2,541.

Табела бр. 3.49 Резултати од посебната обработка на проценките на учителите ментори за користењето на формите на работа при реализација на наставата

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст сло	t-тест
1	3,714	1	1,058	3,943	1	0,924	0,229	34	0,949
2	3,057	4	0,630	3,286	4	0,740	0,229	34	1,372
3	3,429	3	0,599	3,829	2	0,654	0,400	34	2,629
4	3,657	2	0,924	3,514	3	0,937	-0,143	34	0,633
5	2,657	5	0,954	2,857	5	0,930	0,200	34	0,875

Обработката на истото прашање кај учителите ментори и воспитувачите ментори посебно, со пресметувања објаснети претходно, ни даваат слобода да констатираме дека:

1. учителите ментори во првото и второто анкетирање се изјасниле дека најчесто во својата работа ја користат фронталната форма на наставна работа, додека најмалку застапена форма на работа при реализацијата на наставата е индивидуализираната форма на наставна работа;
2. разликата помеѓу аритметичките средини на првото и второто анкетирање покажува дека најголема најголема промена настанала во одговорите на учителите ментори во однос на користењето на групната форма на наставна работа, додека најмала, и во насока на намалување на нејзиното користење промена, настанала во користењето на индивидуалната форма на наставна работа.

Пресметаните вредности на t-тестот за сите модалитети покажуваат дека единствено значајна разлика помеѓу аритметичките средини на првото и второто анкетирање постои кај користењето на групната форма на работа од страна на менторите, со вредност на t-тестот 2,629, значајна за степен на слобода 34 (35), значајност 0,05 и вредност 2,030.

Табела бр. 3.50 Резултати од посебната обработка на проценките на воспитувачите ментори за користењето на формите на работа при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	4,125	1	0,665	3,750	3	0,924	-0,375	23	1,579
2	3,125	5	0,881	3,667	4	0,745	0,542	23	2,251
3	3,833	2	0,745	4,375	1	0,564	0,542	23	2,780
4	3,625	3	0,753	4,000	2	0,764	0,375	23	1,676
5	3,333	4	0,943	3,375	5	0,807	0,042	23	0,161

Одговорите на воспитувачите ментори во првото анкетирање покажуваат дека во својата работа воспитувачите најчесто ја користеле фронталната форма на работа, додека во второто анкетирање се изјасниле дека најчесто ја користат групната форма на работа.

Воспитувачите ментори во првото анкетирање се изјасниле дека најмалку ја користат работата во парови, додека во второто тоа го кажале за индивидуализираната форма на работа.

Од одговорите на воспитувачите ментори може да се види дека најголема промена има во користењето на формата на работа во парови и

групната работа, додека најмала промена е направена во фронталната форма на работа.

Токму кај овие две форми на работа постои и статистички значајна разлика на аритметичките средини помеѓу првото и второто анкетање, и тоа вредност на t-тестот на модалитетот групна форма на работа од 2,780, и вредноста на t-тестот 2,251 на работата во парови, за степен на слобода 23, значајност 0,05, и вредност 2,069.

Според обработката на одговорите на менторите можеме да констатираме дека сепак најголеми промени во периодот на реализација на нашето истражување е извршено во користењето на групната форма на работа и работата во парови.

Табела бр. 3.51 Резултати од збирната обработка на проценките на студентите за користењето на формите на работа од страна на менторите при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 фронтална форма на наставна работа	3,949	1	0,928	3,627	4	1,247	-0,322	58	1,577
2 работа во парови	3,000	4	0,921	3,780	3	1,090	0,780	58	4,161
3 групна форма на наставна работа	3,712	2	0,884	4,288	1	0,975	0,576	58	3,335
4 индивидуална форма на наставна работа	3,356	3	1,070	4,237	2	0,851	0,881	58	4,911
5 индивидуализирана форма на наставна работа	2,559	5	1,211	3,254	5	0,913	0,695	58	3,489

Студентите, одговарајќи на прашањето за тоа кои од формите на работа ги користат менторите при реализација на воспитно-образовниот процес избираа една од петте понудени категории од кои најниска категорија е *никогаш*, а највисока *секогаш*. Студентите се изјасниле дека:

1. при првото првото анкетање, според студентите, менторите најчесто во својата работа ја користат фронталната форма на работа, додека во второто анкетање тоа била групната форма на работа;
2. студентите и во првото и во второто анкетање се изјасниле дека менторите најмалку ја користат индивидуализираната форма на наставна работа;

3. според студентите, најголема промена во користењето на формите на работа од страна на менторите по реализација на истражувањето, настанала во зголемување на користењето на индивидуалната форма на наставна работа, додека најмала промена настанала во користењето на фронталната форма на наставна работа;
4. за истакнување е споредбата на висината на стандардните девијации во првото и второто мерење по модалитети, каде може да се воочи намалување на дисперзијата на одговорите на студентите токму кај оние модалитети кај кои има најголемо подобрување, што уште оди во прилог на нашите заложби за унапредување на воспитно-образовниот процес во менторските институции;
5. статистички значајна разлика пресметана со t-тестот е утврдена на три од четирите модалитети, при што најголема и статистички значајна разлика е констатирана во примената на индивидуалната форма на работа од страна на менторите, со вредност 4,911, а најмала и незначајна, во примената на фронталната форма на работа, со вредност на t-тестот 1,577, за степен на слобода 58 (60), значајност од 0,05 и вредност 2,000.

Со споредба на резултатите добиени од одговорите на менторите и студентите може да се констатира и заклучи постоење на позитивно влијание на моделот на менторството реализирано во нашето истражување, врз видот и застапеноста на формите на работа во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

Табела бр. 3.52 Резултати од посебната обработка на оценките на студентите и на учители за користењето на формите на работа од страна на менторите при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	3,971	1	0,941	3,457	4	1,380	-0,514	34	1,795
2	2,914	4	0,906	3,657	3	0,984	0,743	34	3,238
3	3,457	3	0,905	4,200	2	1,009	0,743	34	3,196
4	3,486	2	1,052	4,543	1	0,648	1,057	34	4,989
5	2,571	5	1,103	3,371	5	0,988	0,800	34	3,150

Студентите идни учители со своите одговори покажуваат дека на почетокот од нашето истражување учителите ментори најмногу користеле фронтална форма на работа, а најмалку индивидуализирана форма на работа.

Студентите се изјасниле дека на крајот од истражувањето најмногу користена форма на работа е индивидуалната, додека најмалку користена форма од страна на учителите ментори останала индивидуализираната.

Според разликата на аритметичките средини, најголема позитивна промена е постигната во користењето на индивидуалната форма на работа, а најмала промена во насока на намалување на нејзиното користење, на фронталната форма на работа од страна на учителите ментори.

За степен на слобода 34. (35), значајност 0,05 и вредност од 2,030, статистички значајна разлика на аритметичките средини е добиена кај сите модалитети, освен кај модалитетот користење на фронталната форма на работа, со вредност на t-тестот 1,795. Највисок степен на значајност е забележан и постигнат кај модалитетот користење на индивидуалната форма на работа од страна на учителите ментори, со вредност на t-тестот 4,989.

Табела бр. 3.53 Резултати од посебната обработка на оценките на студентите идни воспитувачи за користењето на формите на работа од страна на менторите при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	3,917	2	0,909	3,875	3	0,971	-0,042	23	0,150
2	3,125	4	0,927	3,958	2	1,207	0,833	23	2,626
3	4,083	1	0,702	4,417	1	0,909	0,333	23	1,392
4	3,167	3	1,067	3,792	4	0,912	0,625	23	2,135
5	2,542	5	1,353	3,083	5	0,759	0,542	23	1,674

За разлика од студентите идни учители, според студентите идни воспитувачи, воспитувачите ментори најчесто во својата работа ја користат групната форма на работа и во првото и во второто анкетаирање, додека најретко ја користат индивидуализираната форма на работа во двете анкетаирања.

Најголема промена помеѓу двете анкетаирања, според студентите идни воспитувачи, се случиле кај примената на работата во парови од страна на

воспитувачите ментори, а намалување на примената е констатирано кај фронталната форма на работа.

Статистички значајни се вредностите на t-тестот на модалитетот користење на работата во парови (2,626) и користење на индивидуалната форма на работа од страна на воспитувачите ментори (2,135), значајни за степен на слобода 23, значајност 0,05, и вредност 2,069. Вредностите на t-тестот на останатите модалитети не покажуваат статистичка значајност на разликите на аритметичките средини на првото и второто анкетање.

Табела бр. 3.54 Резултати од збирната обработка на проценките на нементорите за користењето на формите на работа при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 фронтална форма на наставна работа	3,983	1	0,841	3,776	1	0,948	-0,207	57	1,233
2 работа во парови	3,103	4	0,781	3,328	4	0,818	0,224	57	1,497
3 групна форма на наставна работа	3,897	2	0,759	3,741	2	0,800	-0,155	57	1,063
4 индивидуална форма на наставна работа	3,466	3	0,855	3,483	3	0,895	0,017	57	0,105
5 индивидуализирана форма на наставна работа	2,897	5	0,941	2,914	5	0,836	0,017	57	0,103

И нементорите вклучени во истражувањето се произнесоа на прашањето *кои форми на работа ги користат при реализацијата на воспитно-образовниот процес*, притоа избирајќи по една од понудените пет категории за секој модалитет.

Од обработката на нивните одговори ги добивме следниве сознанија:

1. сите нементори во првото и второто анкетање се изјасниле дека најчесто во својата работа ја користат фронталната форма на работа;
2. исто така тие и во двете анкетања се изјасниле дека најретко ја користат индивидуализираната форма на работа;
3. најголема промена на состојбата со одговорите може да се забележи во користењето на работата во парови од страна на нементорите, најмала промена настанала во честотата на користењето на индивидуалната и индивидуализираната форма на работа,

додеканамалување на користењето се случило кај фронталната форма и групната форма на работа;

4. со пресметување на значајноста на разликите на аритметичките средини во првото и второто мерење кај сите модалитети, утврдивме дека кај ниту еден од модалитетите не постои статистички значајна разлика за степен на слобода 57 (60), значајност 0,05 и вредност 2,000.

Табела бр. 3.55 Резултати од посебната обработка на проценките на учителите нементори за користењето на формите на работа при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	3,789	2	0,832	3,658	1	0,981	-0,132	37	0,622
2	3,237	4	0,705	3,289	4	0,685	0,053	37	0,326
3	3,842	1	0,812	3,658	1	0,770	-0,184	37	1,001
4	3,526	3	0,850	3,526	3	0,752	0,000	37	0,000
5	3,158	5	0,904	3,000	5	0,725	-0,158	37	0,829

Учителите нементори во своите одговори при првото анкетирање истакнале дека најчесто ја користат групната форма на наставна работа, додека во второто се изјасниле дека подеднакво ги користат фронталната и групната форма на наставна работа.

И во првото и во второто анкетирање учителите нементори се изјасниле дека најмалку ја користат индивидуализираната форма на наставна работа.

Најголема промена во периодот на реализацијата на нашето истражување се има случено кај користењето на групната форма на работа од страна на учителите нементори и тоа во насока на намалување на честотата на нејзино користење. За сметка на тоа, позитивна промена се случила во користењето на работата во парови.

Вредностите на t-тестот покажуваат дека кај ниту еден модалитет не постојат статистички значајни вредности за степен на слобода 37, значајност од 0,05 и вредност 2,030.

Табела бр. 3.56 Резултати од посебната обработка на проценките на воспитувачите нементори за користењето на формите на работа при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	4,350	1	0,726	4,000	1	0,837	-0,350	19	1,377
2	2,850	4	0,853	3,400	3	1,020	0,550	19	1,803
3	4,000	2	0,632	3,900	2	0,831	-0,100	19	0,418
4	3,350	3	0,853	3,400	3	1,114	0,050	19	0,155
5	2,400	5	0,800	2,750	5	0,994	0,350	19	1,196

Воспитувачите нементори во одговарањето на поставеното прашање при првото и второто анкетирање истакнале најчесто ја користат фронтална форма на работа при реализација на воспитно-образовниот процес.

Според воспитувачите нементори најмалку користена форма од нивна страна во двете анкетирања била индивидуализираната форма на работа.

Разликата на аритметичките средини покажува дека кај воспитувачите нементори во периодот на траење на нашето истражување најголеми позитивни промени се случиле во користењето на работата во парови од страна на нементорите.

Најмала промена на состојбите е постигната во користењето на индивидуалната форма на работа, а се намалило користењето на фронталната форма на работа.

Вредностите на t-тестот на сите модалитети во случајов, се пониски од 2,093, за степен на слобода 19 и значајност 0,05 и на се статистички значајни.

Иако аритметичката средина на фреквенциите на модалитетите во второто анкетирање покажуваат еднаква распределеност на видот на формите кои се користат во реализацијата на воспитно-образовниот процес и во менторските и во нементорските институции, сепак вредностите на истите кај менторите се во просек нешто повисоки, што укажува на постоење на извесен и забележливо попозитивен и плански организиран пристап кон формите на работа кај менторите.

Ако изнесеното го споредиме со резултатите од обработката на одговорите на менторите, можеме без двоумење да заклучиме дека со

„моделот на менторство“ реализирано со нашето истражување се направиле поголеми и позначајни позитивни промени во користењето на формите на работа од страна на менторите, што директно се потврдува од страна на студентите, а индиректно од одговорите на нементорите.

Со тој податок можеме да ја отфрлиме нултата хипотеза *моделот на менторство не влијае врз користењето на формите на наставна работа од страна на менторите*, и да ја *прифатиме алтернативната хипотеза* која гласи: *Моделот на менторство го поттикнува користењето на "современите" форми на наставна работа од страна на менторите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.*

3.2.2 „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И БРОЈОТ НА ФОРМИ НА РАБОТА КОИ СЕ КОРИСТАТ ОД СТРАНА НА МЕНТОРИТЕ

Одговор на прашањето за *бројот на формите на работа кои се користат во реализација на воспитно-образовниот процес* дадоа менторите, студентите идни учители и воспитувачи и нементорите вклучени во истражувањето со избор на избор на една од петте понудени категории од кои најниска категорија е *никогаш*, а највисока *секогаш*, за секој од модалитетите.

Табела бр. 3.57 Резултати од збирната обработка на проценките на менторите за бројот на формите на работа кои менторите го користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 една форма на наставна работа	2,102	4	1,084	1,831	4	1,011	-0,271	58	1,393
2 две форми на наставна работа	2,881	3	0,885	3,000	3	0,957	0,119	58	0,693
3 три форми на наставна работа	3,356	1	0,707	3,610	1	0,737	0,254	58	1,896
4 четири и повеќе форми на наставна работа	3,051	2	1,241	3,085	2	1,109	0,034	58	0,155

Менторите по однос на наведеното прашање и во првото и во второто анкетаирање се изјасниле дека најчесто во реализација на воспитно-

образовниот процес користат по три форми на работа, а најмалку користат само една форма.

Разликата на аритметичките средини на секој од модалитетите и нивното рангирање покажува дека од почетокот на нашето истражување до неговото завршување, најголема промена, според одговорите на менторите, настанала токму во користењето на три форми на работа, а најмала промена кај користењето на четири и повеќе форми на работа. Според нив се намалило користењето на само една форма на работа од страна на менторите.

Со пресметување на t-тестот за значајноста на разликите помеѓу аритметичките средини на модалитетите во првото и второто анкетирање може да се забележи дека ниту кај еден модалитет не настанала статистички значајна разлика за степен на слобода 58 (60), значајност 0,05 и вредност 2,000.

Табела бр. 3.58 Резултати од посебната обработка на оценките на учителите ментори за бројот на формите на работа кои ги користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст. сло	t-тест
1	2,057	4	0,924	1,886	4	1,063	-0,171	34	0,710
2	2,943	2	0,826	3,257	2	0,840	0,314	34	1,556
3	3,143	1	0,639	3,543	1	0,731	0,400	34	2,403
4	2,943	2	1,241	2,771	3	1,098	-0,171	34	0,603

И обработката на одговорите на учителите ментори на истото прашање покажува исти рангови на вредностите на аритметичките средини во делот на бројот на најчесто и најретко користени форми на работа.

Во делот на рангот на промените настанати во бројот на формите кој се користи при реализација на наставата, фигурираат користењето на една, односно четири и повеќе форми на наставна работа од страна на учителите ментори како форми кај кои се намалило користењето, а останатите две, како форми кај кои се зголемило користењето.

Вредноста на t-тестот само кај модалитетот користење на три форми на наставна работа (2,403) покажува статистички значајна разлика за степен на слобода 34 (35), значајност 0,05 и вредност 2,030.

Табела бр. 3.59 Резултати од посебната обработка на проценките на воспитувачите ментори за бројот на формите на работа кои ги користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	2,167	4	1,280	1,750	4	0,924	-0,417	23	1,266
2	2,792	3	0,957	2,625	3	0,992	-0,167	23	0,580
3	3,667	1	0,687	3,708	1	0,735	0,042	23	0,199
4	3,208	2	1,224	3,542	2	0,957	0,333	23	1,029

Од анализата на вредностите на ранговите на аритметичките средини и висината на стандардната девијација на одговорите на воспитувачите ментори на дадените модалитети, добивме сознанија идентични како оние кај учителите ментори, само што кај нив, според мислењето на воспитувачите ментори, најголема позитивна промена настанала во користењето на четири и повеќе форми на работа, најмала во користењето на три, а негативна промена во користењето на една форма на работа.

Висината на t-тестот покажува дека кај ниту еден од модалитетите не постои статистички значајна разлика за степен на слобода 23, значајност 0,05 и вредност 2,069.

При споредбата на аритметичките средини од резултатите од обработката на одговорите на учителите и воспитувачите ментори во второто анкетаирање, може да заклучиме дека во просек, воспитувачите ментори користат поголем број форми на работа од учителите ментори.

Табела бр. 3.60 Резултати од посебната обработка на проценките на студентите за бројот на форми на работа кои менторите ги користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 една форма на наставна работа	3,119	2	1,236	2,136	4	1,308	-0,983	58	4,160
2 две форми на наставна работа	3,220	1	0,865	3,864	2	0,747	0,644	58	4,292
3 три форми на наставна работа	2,763	3	0,945	3,949	1	1,111	1,186		
4 четири и повеќе форми на наставна работа	2,220	4	1,180	2,915	3	1,154	0,695		

Обработката на одговорите на студентите на прашањето за бројот на формите на работа кој го користат менторите при реализација на воспитно-образовниот процес и избор на една од петте понудени категории од кои најниска категорија е *никогаш*, а највисока *секогаш*, не упатуваат на следниве констатации:

1. во првото анкетаирање студентите се изјасниле дека менторите во реализација на воспитно-образовниот процес користат најмногу две форми на наставна работа, додека во второто три форми на наставна работа;
2. сите студенти во првото анкетаирање се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес најмалку користат четири и повеќе форми на наставна работа, а во второто анкетаирање дека најмалку користат една форма на наставна работа;
3. со пресметување на разликите на аритметичките средини на првото и второто анкетаирање се покажа дека најголема промена е направена кај користењето на три форми на наставна работа од страна на менторите, а најголема негативна промена е направена во користењето на една форма на наставна работа;
4. сите вредности на t-тестот за значајност на разликите помеѓу аритметичките средини на првото и второто анкетаирање кај модалитетите покажуваат статистичка значајност за степен на слобода 58 (60), значајност 0,05 и вредност 2,000, и тоа: најголема значајност постои кај модалитетот користење на три форми на работа од страна на менторите (6,195), а најмала кај модалитетот користење на четири и повеќе форми на работа (3,207).

Резултатите од одговорите на студентите само потврдуваат дека бројот на форми на работа кои се користат од страна на менторите е зголемен во второто анкетаирање. Сепак, просечните вредности на аритметичките средини кај анкетаирањата на студентите се повисоки од оние на менторите и укажуваат на постоење на одредена скромност на менторите по однос на ова прашање, но и потврда повеќе од независен извор на информации за процесот.

Табела бр. 3.61 Резултати од посебната обработка на проценките на студентите учители за бројот на формите на работа кои менторите ги користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	3,057	1	1,241	2,057	4	1,264	-1,000	34	3,293
2	3,029	2	0,774	3,771	2	0,759	0,743	34	3,995
3	2,886	3	0,887	4,057	1	0,984	1,171	34	5,156
4	2,257	4	1,179	2,914	3	1,105	0,657	34	2,371

Од анализата на вредностите на аритметичките средини на одговорите на студентите идни учители и нивното рангирање ги добивме следниве сознанија:

1. во првото анкетаирање студентите идни учители се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес учителите ментори најмногу користат една форми на наставна работа, додека во второто дека најчесто користат три форми на наставна работа;
2. студентите идни учителите во првото анкетаирање се изјасниле дека од страна на учителите ментори најмалку се користат четири и повеќе форми на наставна работа, додека во второто, се изјасниле дека менторите најретко користат една форма на наставна работа;
3. најголема промена пресметана според разликата на аритметичките средини на двете анкетаирања е настаната кај модалитетот користење на три форми на работа, а најмала промена во користењето на четири и повеќе форми на работа од страна на менторите.

Со пресметување на вредностите на t-тестот за значајност на разликите на аритметичките средини од првото и второто анкетаирање за сите модалитети, утврдивме дека кај сите постојат статистички значајни вредности на t-тестот, при што тој највисока вредност има кај користењето на три форми на работа (5,156), додека најниска вредност има кај користењето на четири и повеќе форми на работа од страна на учителите ментори (2,371), значајни за степен на слобода 34 (35), значајност 0,05 и вредност 2,030.

Табела бр. 3.62 Резултати од посебната обработка на проценките на студентите воспитувачи за бројот на формите на работа кои менторите ги користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	3,208	2	1,224	2,250	4	1,362	-0,958	23	2,510
2	3,500	1	0,913	4,000	1	0,707	0,500	23	2,077
3	2,583	3	0,997	3,792	2	1,258	1,208	23	3,612
4	2,167	4	1,179	2,917	3	1,222	0,750	23	2,119

Студентите идни воспитувачи при првото и при второто анкетирање се изјасниле дека во реализацијата на воспитно-образовниот процес, воспитувачите ментори најчесто користат две форми на наставна работа.

Според студентите, во првото анкетирање, воспитувачите ментори најмалку користат четири и повеќе форми на наставна работа, додека во второто, според мислењето на студентите идни воспитувачи, менторите воспитувачи најмалку користат една форма на наставна работа.

Најголеми позитивни промени се случиле во користењето на три форми на работа од страна на менторите, додека се намалила употребата на само една форма на работа од страна на воспитувачите ментори.

Вредностите на t-тестот кај сите модалитети покажуваат значајност за степен на слобода 23, значајност од 0,05 и вредност 2,069. При тоа, може да издвоиме дека најголема значајност на вредноста на t-тестот има модалитетот користење на три форми на работа (3,612), а најмала значајност има модалитетот користење на две форми на работа (2,119).

Од споредбата на резултатите од табелите со посебните обработки на одговорите на учителите и воспитувачите ментори може да се утврди дека и кај учителите ментори и кај воспитувачите ментори, освен во модалитетот користење една форма на работа, каде има намалени вредности, постои значително зголемување на вредностите во второто анкетирање. Тоа покажува дека просечно е зголемена примената на формите на работа од страна на менторите во менторските институции.

Притоа, вредно е за истакнување дека вредностите на t тестот кај учителите ментори се повисоки од оние на воспитувачите ментори, што покажува дека степенот на сигурност во направените промени со нашето истражување кај учителите ментори е забележително повисок од оној кај воспитувачите ментори.

Табела бр. 3.63 Резултати од збирната обработка на проценките на нементорите за бројот на формите на работа кои ги користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 една форма на наставна работа	2,603	4	1,203	2,845	3	1,349	0,241	58	1,017
2 две форми на наставна работа	3,552	1	0,770	3,379	1	0,827	-0,172	58	1,162
3 три форми на наставна работа	3,345	2	0,842	3,224	2	0,929	-0,121	58	0,733
4 четири и повеќе форми на наставна работа	2,897	3	1,282	2,810	4	1,166	-0,086	58	0,379

И нементорите одговараа на прашањето за тоа колку форми на работа користат при реализација на воспитно-образовниот процес, на начин како и нивните колеги менторите.

Од анализата на вредностите на аритметичките средини и висината на стандардната девијација на модалитетите кај сите нементори, ги добивме следниве сознанија:

1. во првото и второто анкетање сите нементори се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес користат најмногу две форми на наставна работа;
2. сите нементори во првото анкетање се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес најмалку користат една форма на наставна работа, додека во второто анкетање се изјасниле дека најмалку користат четири и повеќе форми на наставна работа;
3. најголема позитивна разлика во аритметичките средини на модалитетите настанала во користењето на една форма на работа од страна на нементорите;
4. најмала промена и тоа во насока на намалување на честотата на нејзино користење настанала во користењето на четири и повеќе форми на работа;
5. во три од четирите модалитети може да се забележи постоење на зголемени вредности на стандардната девијација, што покажува одредена зголемена дисперзија на одговорите на нементорите по однос на оваа прашање;

б. вредностите на t-тестот за разликата на аритметичките средини помеѓу првото и второто анкетање кај сите модалитети поединечно, не покажуваат статистички значајни разлики за степен на слобода 57 (60), значајност 0,05 и вредност 2,000.

Табела бр. 3.64 Резултати од посебната обработка на проценките на учителите нементори за бројот на формите на работа кои ги користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло.	t-тест
1	2,842	3	1,014	2,684	4	1,216	-0,158	37	0,607
2	3,895	1	0,598	3,421	1	0,674	-0,474	37	3,198
3	3,289	2	0,758	3,316	2	0,862	0,026	37	0,140
4	2,474	4	1,019	2,763	3	1,011	0,289	37	1,226

Обработката и анализата на одговорите на учителите нементори преку вредностите на ранговите на аритметичките средини и висината на стандардната девијација на модалитетите, ги добивме следниве сознанија:

1. во првото и во второто анкетање учителите нементори се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес најмногу користат две форми на наставна работа;
2. нементорите учители во првото анкетање се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес најмалку користат четири и повеќе форми на наставна работа, додека во второто анкетање се изјасниле дека најмалку користат една форма на наставна работа;
3. најголема негативна разлика на аритметичките средини, која истовремено претставува статистички значајна промена, се случила во користењето на три форми на работа од страна на нементорите со вредност на t-тестот 3,198, значајна за степен на слобода 37, значајност 0,05 и вредност 2,030.

Табела бр. 3.65 Резултати од посебната обработка на проценките на воспитувачите нементори за бројот на формите на работа кои ги користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст. дев.	Ф-И	ст. сло.	t-тест
1	2,150	4	1,388	3,150	2	1,526	1,000	19	2,113
2	2,900	3	0,624	3,300	1	1,054	0,400	19	1,424
3	3,450	2	0,973	3,050	3	1,023	-0,400	19	1,234
4	3,700	1	1,345	2,900	4	1,411	-0,800	19	1,789

Сознанијата добиени од анализата на вредностите на ранговите на аритметичките средини и висината на стандардната девијација на модалитетите кај воспитувачите нементори, упатуваат на следново:

1. во првото анкетаирање воспитувачите нементори се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес користат најмногу четири и повеќе форми на наставна работа, додека во второто анкетаирање тие се изјасниле дека најчесто користат две форми на наставна работа;
2. воспитувачите нементори во првото анкетаирање се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес најмалку користат една форма на наставна работа, а во второто, дека најретко користат четири и повеќе форми на наставна работа;
3. најголема позитивна промена настанала во користењето на една форма на работа од страна на воспитувачите нементори, а најмала промена според нив има во користењето на две, а најголемо намалување има во користењето на три форми на работа;
4. за истакнување се и вредностите на стандардната девијација на аритметичките средини на сите модалитети кои во второто анкетаирање покажуваат повисоки вредности, што упатува на зголемена дисперзија на одговорите на нементорите по оваа прашање;
5. вредноста на t-тестот само кај модалитетот користење на една форма на работа од страна на воспитувачите нементори (2,113) покажува статистичка значајност за степен на слобода 19, значајност 0,05 и вредност 2,093.

Од висината на стандардната девијација на аритметичките средини на модалитетите во двете мерења кај нементорите и неговата споредба со оние на менторите, произлегува дека и во двете анкетаирања, вредностите на стандардната девијација се повисоки кај нементорите, што ни покажува дека кај менторите постоел процес на извесно воедначување на одредени вредности во поглед на бројот на користени форми од страна на менторите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

За проверка на претходно констатираните состојби со користењето на проценките на менторите, студентите и нементорите по ова прашање, беа користени сознанија од екстерното и интерното набљудување на процесите и самоевалуација од страна на менторите.

Табела бр. 3.66 Резултати од обработката на сознанијата за користењето на формите на работа добиени преку екстерното набљудување на реализацијата на воспитно-образовниот процес кај менторите во менторските институции

	Учителите ментори						Воспитувачите ментори						
	И	Ц	Ф	Ц-И	Ф-Ц	Ф-И	И	Ц	Ф	Ц-И	Ф-Ц	Ф-И	(Ф-И)
1 фронтална форма на наставна работа	34	33	32	-1	-1	-2	24	20	18	-4	-2	-6	-8
2 работа во парови	24	27	28	3	1	4	17	16	17	-1	1	0	4
3 групна форма на наставна работа	18	27	31	9	4	13	10	15	18	5	3	8	21
4 индивидуална форма на наставна работа	24	24	26	0	2	2	12	14	15	2	1	3	5
5 индивидуализирана форма на наставна работа	13	15	16	2	1	3	0	2	4	2	2	4	7

Од обработката на сознанијата од екстерното набљудување може да се утврди дека:

1. учителите ментори од формите на работа најмногу ги користат фронталната форма на работа и групната форма на работа, исто како и воспитувачите ментори;
2. и од страна на учителите и од страна на воспитувачите ментори најмалку се користени индивидуализираната форма на работа и индивидуалната форма на работа;
3. најголемо зголемување на користењето на формите на работа во периодот на времетраење на нашето истражување и кај учителите и кај воспитувачите ментори се случило во користењето на групната форма на наставна работа;
4. намалување на користењето на формите на работа и кај едните и кај другите се случило во користењето на фронталната работа "се тоа што тоа намалување е позабележ: воспитувачите ментори;

5. најголемо зголемување на користењето на формите на работа од страна на менторите се случило во користењето на групната форма на работа, најмало зголемување во користењето на работата во парови, а се намалило користењето на фронтална форма на наставна работа;

Од претходно наведените констатации можеме да согледаме дека во користењето на формите на работа постои умерен напредок во делот на намалување на користењето на фронталната форма на работа, кој може да се протолкува како зголемување на свеста кај менторите за вредностите и значењето на останатите форми на работа, како на пример групната форма на работа, која по реализацијата на нашето истражување покажала извесно зголемување.

Со овие сознанија од екстерното набљудување се истакнува и потврдува подобрувањето на дидактичко-методичката оспособеност на менторите за користење на формите на работа, посебно во делот на видот на формите кои се користат и честотата на нивното користење.

Преку интерната евалуација на менторите дојдовме до сознанија за тоа како тие секојдневно го забележувале текот на воспитно-образовниот процес и кои форми на работа ги користеле во истиот, со заокружување со повеќечлен избор, во за тоа однапред подготвениот инструмент (даден во прилог) со што и самите доаѓале до сознанија корисни за текот на нивните акциони истражувања и начините и облиците на нивно подобрување.

Табела бр. 3.67 Резултати од обработката на податоците од интерната евалуација добиени од страна на менторите за користењето на формите на работа во реализацијата на воспитно-образовниот процес

	Учители ментори						Воспитувачи ментори						
	И	Ц	Ф	Ц-И	Ф-Ц	Ф-И	И	Ц	Ф	Ц-И	Ф-Ц	Ф-И	(Ф-И)
1 фронтална форма на наставна работа	103	98	91	-5	-7	-12	68	57	56	-11	-1	-12	-24
2 работа во парови	53	59	67	6	8	14	34	39	44	5	5	10	24
3 групна форма на наставна работа	56	64	72	8	8	16	42	48	63	6	15	21	37
4 индивидуална форма на наставна работа	23	26	29	3	3	6	33	47	42	14	-5	9	15
5 индивидуализирана форма на наставна работа	7	14	18	7	4	11	4	9	10	5	1	6	17

Резултатите од забележаните фреквенции и нивната обработка која се состои од пресметување на нивните разлики за секој од модалитетите во трите периоди од реализацијата на нашето и акционите истражувања на менторите (*иницијално-И*, *циклично-Ц* и *финално-Ф*), покажува дека:

- учителите ментори забележиле дека од формите на работа во реализација на воспитно-образовниот на почетокот најчесто ја користеле фронталната и групната форма на наставна работа, исто како и на крајот од истражувањето ;
- воспитувачите ментори забележиле дека од формите на работа во реализација на воспитно-образовниот процес на почетокот најчесто ја користеле фронтална форма на наставна работа, додека на крајот од истражувањето најчесто ја користеле групна форма на наставна работа;
- и учителите и воспитувачите ментори забележиле дека најретко ја користат индивидуализирана форма на наставна работа во сите три периоди од истражувањето;
- промените кои настанале во користењето на формите на работа кај учителите ментори биле најзабележителни и позитивни во делот на користење на групната форма на наставна работа и работата во парови, исто како и кај воспитувачите ментори;
- и од страна на учителите и од страна на воспитувачите ментори најмали промени биле забележани во користењето на индивидуална форма на наставна работа, додека и кај двете групи истражувачи/испитаници се намалило користењето на фронталната форма на наставна работа;

Од пресметувањето на просечното користење на формите на работа по периоди, добивме позитивна прогресија во користењето, која кај учителите ментори во иницијаното мерење изнесува 2,31 методи на работа по час, во циклусното мерење изнесува 2,47, а во финалното 2,64 форми на работа по час. Кај воспитувачите во реализација на една воспитно-образовна активност во просек, во трите мерења дадени по редослед, од формите на работа се користеле по: И=2,51; Ц=2,78, и Ф=2,99.

Како што беше случај и со методите на наставна работа, и кај едните и кај другите може да се забележи дека, за разлика од сознанијата добиени во делот на користењето на методите на работа, овде постои поблаг, но постојан пораст на вредностите на фреквенциите на модалитетите, што покажува дека користењето на формите на работа претставува поле кое може да се менува со натамошно делување врз него.

Застапеноста на формите според видот во реализацијата на воспитно-образовниот процес покажува дека, реализацијата на обуките за карактеристиките и користењето на формите на работа оставиле впечаток врз менторите и влијаеле врз нивното користење во насока на зголемување на користењето на, во теоријата и практиката потврдените форми (групната и работата во парови), а извесно намалување на вечно критикуваната фронтална форма на наставна работа.

За проверка на веродостојноста на резултатите добиени од претходните извори на сознанија, истовремено користејќи и различни инструменти и различно време на добивање на сознанијата, користевме и листа на самоевалуација за менторите, на која тие одговараа за состојбите во делот на знаење и практикување на знаењата за користењето на формите на наставна работа во реализација на воспитно-образовниот процес, пред и по реализацијата на, со нашето истражување имплементираното менторство. Во празен простор, менторите се изјаснуваа преку обележување по една од категориите *недоволно, доволно, добро, многу добро и одлично*, за секој од модалитетите *знаев-знам, применував-применувам*, посебно.

Обработените податоци со пресметување на фреквенциите за секоја категорија и модалитет посебно, пресметување на нивните аритметички средини и стандардна девијација и значајност на разликите на аритметичките средини со t-тест постапка, се дадени во табелата подолу.

Табела бр. 3.68 Резултати од обработката на одговорите на менторите во процесот на самоевалуација за нивниот однос кон формите на наставна работа

	недоволно	доволно	добро	мн. добро	одлично	ар. средина	ст. дев.	ст. сло.	t-тест
А знаев	7	19	17	13	3	2,763	1,079	58	4,646
Б знам	1	5	19	24	10	3,627	0,919		
В применував	4	16	22	15	2	2,915	0,962	58	4,976
Г применувам	0	7	10	32	10	3,763	0,870		

Од табелата може да се констатира следново:

1. најголем број на ментори одговориле дека доволно знаеле, а најмал број дека одлично знаеле за формите на работа;
2. по реализацијата на нашето истражување, најголем број од менторите одговориле дека многу добро знаат за формите, а најмал број на ментори- само 1, одговорил дека недоволно знае за формите;
3. најголем број на ментори одговориле дека доволно ги практикувале формите на работа, а најмал број од менторите се изјасниле дека одлично ги применувале истите;
4. по реализацијата на нашето истражување, најголем број на менторите одговориле дека многу добро ги применуваат формите на работа, а ниту еден не се изјаснил дека недоволно ги применува истите;
5. стандардните девијации на аритметичките средини на модалитетите покажуваат намалени вредности во модалитетите знам и применувам, за разлика од оние на модалитетите знаев и применував, што покажува дека постои извесно воедначување на односот на менторите кон оваа прашање;
6. и висината на t-тестот за значајноста на разликите на аритметичките средини покажуваат значајност за степен на слобода 58 (60), ниво на значајност 0,05, и вредност 2,000;
7. вредностите на t-тестот за значајност на разликите во модалитетите при посебната обработка на резултатите кај двата вида модалитети за учителите ментори (4,660 и 5,518), покажува значајност за степен на слобода 34 (35), ниво на значајност 0,05 и вредност 2,030, додека кај воспитувачите ментори само кај модалитетите знаев-знам

постои статистичка значајност на вредноста на t-тестот за степен на слобода 23, ниво на значајност 0,05 и вредност 2,069.

Проценките дадени преку самоевалуацијата од страна на менторите во поглед на знаењата, односно примената на формите на работа ни дава за право да констатираме дека има значителен напредок во поглед на двете пред и после реализацијата на нашето истражување, со што се потврдува позитивното влијание на практикуваниот модел на менторство заедно со менторите.

Сознанијата од квадриангулираната обработка на различните инструменти, индикатори, агли на гледање на испитаници и временски дистанци, покажуваат дека покрај практикуваниот модел на менторство кој имал одредено влијание врз зголемување на бројот на форми на наставна работа кои се користат од страна на менторите, постојат и други, за нас непознати влијанија врз оваа појава. Сепак правото да констатираме дека влијанието на „моделот на менторство“ е пресудно во таа промена, произлегува од сознанијата добиени преку екстерното и интерното набљудување, кои се со поголем степен на објективност, бидејќи се резултат на непосредно бележење на набљудувана акција. Ако ги прифатиме ваквите образложенија, со 95% сигурност можеме да констатираме дека она што било цел на „моделот на менторство“ се постигнало. На тој начин би ја отфрлиле нултата хипотеза *моделот на менторство не влијае врз зголемување на потребата од користење на поголем број форми на наставна работа од страна на менторите* и би ја прифатиле *алтернативната хипотеза „моделот на менторство“ кај менторите ја промовира идеата и потребата од користење на поголем број форми на наставна работа.*

За нас од особена важност е податокот кој го добивме со потврдување на поединечните хипотези по однос на ова прашање. Тоа ни дава за право да потврдиме и констатираме дека промените кои настанале во користењето на формите на работа од страна на менторите се со 95% сигурност, плод на нашето истражување, од каде произлегува дека се *прифаќа поединечната хипотеза на истражувањето која гласи: „Моделот на менторство“ го унапредува односот на менторите кон користењето на*

формите на работа при реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

3.3 „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И ОДНОСОТ НА МЕНТОРИТЕ КОН НАСТАВНИТЕ СРЕДСТВА

3.3.1 „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И ВИДОТ НА НАСТАВНИ СРЕДСТВА И ПОМАГАЛА КОИ ГИ КОРИСТИ МЕНТОРОТ

На прашањето за користење на наставни средства и помагала во реализацијата на воспитно-образовниот процес свој одговор дадоа менторите, студентите и нементорите вклучени во истражувањето, со избор на една од петте понудени категории, од кои најниската категорија е *никогаш*, а највисоката *секогаш*.

Табела бр. 3.69 Резултати од збирната обработка на оценките на менторите за користењето на наставните средства и помагала при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 графоскоп и графо фолии	1,407	16	0,739	2,000	15	1,135	0,593	58	3,336
2 Дијапроектор и дијаслики	1,339	17	0,600	1,576	17	0,764	0,237	58	1,861
3 ТВ и ТВ програми	2,339	13	1,002	2,508	14	0,963	0,169	58	0,929
4 радио и радио програми	2,695	10	1,154	2,814	10	1,065	0,119	58	0,575
5 аудио рекордер и плејер и аудио ленти	2,390	12	1,328	2,695	11	1,197	0,305	58	1,300
6 видео рекордер и плејер и видео ленти	2,034	14	1,089	2,644	12	1,190	0,610	58	2,881
7 Табла	3,898	3	1,053	4,339	2	0,773	0,441	58	2,570
8 учебник	3,915	2	1,046	4,034	3	0,974	0,119	58	0,632
9 Цртежи/илустрации	4,271	1	0,799	4,458	1	0,620	0,186	58	1,404
10 Фотографии	3,441	4	1,078	3,763	4	0,830	0,322	58	1,803
11 Модели	3,085	8	1,078	3,356	7	0,839	0,271	58	1,512
12 Макети	2,831	9	1,152	3,254	9	0,856	0,424	58	2,249
13 Апликации	3,407	5	1,237	3,644	5	0,952	0,237	58	1,158
14 наставни ливчиња	3,220	6	1,165	3,322	8	0,832	0,102	58	0,541
15 Флип чарт	1,559	15	0,979	1,525	18	0,810	-0,034	58	0,203
16 Работни листови	3,136	7	1,255	3,508	6	1,079	0,373	58	1,716
17 математички плочки	2,542	11	1,239	2,542	13	1,344	0,000	58	0,000
18 Power point презентации	1,254	18	0,653	1,881	16	0,958	0,627	58	4,118
19 компјутерски симулации	1,186	19	0,567	1,492	19	0,722	0,305	58	2,532

Во табелата погоре се претставени добиените резултати од збирната обработка на одговорите на менторите, од кои може да се констатираат следниве состојби:

1. менторите и во првото и во второто анкетање се изјасниле дека од наставните средства најчесто ги користат цртежите и илустрациите, учебникот и таблата;
2. најмалку користени наставни средства и помагала од страна на менторите, според нивните одговори во двете анкетања, се компјутерските симулации, Power point презентациите и дијапроектот и дијафилмот и флип чарт;
3. најголеми промени помеѓу првото и второто анкетање, пресметани според разликите на аритметичките средини на сите модалитети и нивното рангирање, се случиле во користењето на Power point презентациите, видео рекордер и плејер и видео ленти и графоскоп и графофолии;
4. најмали промени се случиле во користењето на математички плочки и наставни ливчиња, додека се намалило користењето на флип чарт;
5. анализата на стандардната девијација на аритметичките средини на сите модалитети покажува значително повисоки вредности во второто анкетање, што упатува на тоа дека по прашањето за користење наставните средства од различни причини, мислењата на менторите се дисперзираат.

Со пресметување на значајноста на разликите на аритметичките средини на модалитетите со t-тест, за степен на слобода 58 (60), значајност од 0,05 и вредност 2,000, се добија статистички значајни промени кај следниве модалитети: Power point презентации (4,118), графоскоп и графофолии (3,336), видео рекордер и плејер и видео ленти (2,881), табла (2,570), компјутерски симулации (2,532) и макети (2,249).

Табела бр. 3.70 Резултати од посебната обработка на проценките на учителите ментори за користењето на наставните средства и помагала при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло	t-тест
1 графоскоп и графо фолии	1,486	16	0,806	2,057	15	1,286	0,571	34	2,195
2 дијапроектор и дијаслики	1,229	17	0,420	1,457	17	0,690	0,229	34	1,649
3 ТВ и ТВ програми	2,029	13	0,910	2,286	12	0,912	0,257	34	1,164
4 радио и радио програми	2,200	10	1,009	2,429	10	0,803	0,229	34	1,034
5 аудио рекордер и плејер и аудио ленти	2,057	12	1,264	2,429	10	1,103	0,371	34	1,291
6 видео рекордер и плејер и видео ленти	1,771	14	1,071	2,257	13	1,051	0,486	34	1,887
7 Табла	4,257	2	0,840	4,629	1	0,539	0,371	34	2,170
8 учебник	4,286	1	0,777	4,400	2	0,835	0,114	34	0,584
9 цртежи/илустрации	4,143	3	0,867	4,343	3	0,674	0,200	34	1,062
10 Фотографии	3,286	5	1,058	3,657	4	0,791	0,371	34	1,640
11 Модели	2,914	7	0,906	3,171	7	0,810	0,257	34	1,234
12 Макети	2,543	9	1,051	3,029	9	0,878	0,486	34	2,068
13 Апликации	2,857	8	1,125	3,171	7	0,810	0,314	34	1,322
14 наставни ливчиња	3,629	4	0,865	3,543	5	0,648	-0,086	34	0,463
15 флип чарт	1,543	15	0,905	1,457	17	0,840	-0,086	34	0,405
16 работни листови	3,057	6	1,286	3,457	6	1,130	0,400	34	1,362
17 математички плочки	2,114	11	1,115	2,229	14	1,289	0,114	34	0,391
18 Power point презентации	1,229	17	0,590	1,629	16	0,865	0,400	34	2,228
19 компјутерски симулации	1,143	19	0,487	1,200	19	0,466	0,057	34	0,495

Обработката на одговорите на учителите ментори само оди во прилог на веќе констатираните состојби во претходната збирна анализа. Имено, и учителите ментори се изјасниле за истите модалитети кои најчесто се користат во реализација на наставата. Според нив, и најретко користените средства при реализација на наставата се идентични со оние од претходната табела.

Најголеми промени, пресметани според разликата на аритметичките средини на сите модалитети и нивното рангирање, настанале кај користењето на графоскоп и графофолии, видео рекордер и плејер и видео ленти и макетите, најмалку се променила примената на математички плочки и учебниците, а се намалило користење на наставни ливчиња, флип чарт и компјутерски симулации.

Вредностите на стандардната девијација генерално покажуваат постоење на поголема раслоеност и дисперзија на одговорите на менторите, дури и кај два од четирите модалитети кои покажуваат статистички значајна разлика на аритметичките средини на двете анкетирања: графоскоп и графофолии и Power point презентации.

Само вредностите на t-тестот на двата наведени модалитети користење на графоскоп и графофолии (2,195) и Power point презентации (2,228) и другите два користење на табла (2,170) и макети (2,068), покажуваат статистички значајна разлика за степен на слобода 34 (35), значајност од 0,05 и вредност 2,030.

Табела бр. 3.71 Резултати од посебната обработка на проценките на воспитувачите ментори за користењето на наставните средства и помагала при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 графоскоп и графо фолии	1,292	17	0,611	1,917	16	0,862	0,625	23	2,837
2 дијапроектор и дијаслики	1,500	16	0,764	1,750	18	0,829	0,250	23	1,064
3 ТВ и ТВ програми	2,792	12	0,957	2,833	14	0,943	0,042	23	0,149
4 радио и радио програми	3,417	4	0,954	3,375	9	1,148	-0,042	23	0,134
5 аудио рекордер и плејер и аудио ленти	2,875	11	1,269	3,083	11	1,222	0,208	23	0,567
6 видео рекордер и плејер и видео ленти	2,417	14	0,997	3,208	10	1,154	0,792	23	2,490
7 Табла	3,375	5	1,111	3,917	3	0,862	0,542	23	1,847
8 учебник	3,375	5	1,148	3,500	8	0,913	0,125	23	0,409
9 цртежи/илустрации	4,458	1	0,644	4,625	1	0,484	0,167	23	0,992
10 Фотографии	3,667	3	1,067	3,917	3	0,862	0,250	23	0,874
11 Модели	3,333	7	1,247	3,625	5	0,807	0,292	23	0,942
12 Макети	3,250	8	1,164	3,583	6	0,702	0,333	23	1,176
13 Апликации	4,208	2	0,912	4,333	2	0,687	0,125	23	0,525
14 наставни ливчиња	2,625	13	1,285	3,000	12	0,957	0,375	23	1,122
15 флип чарт	1,583	15	1,077	1,625	19	0,753	0,042	23	0,152
16 работни листови	3,250	8	1,199	3,583	6	0,997	0,333	23	1,025
17 математички плочки	3,167	10	1,143	3,000	12	1,291	-0,167	23	0,464
18 Power point презентации	1,292	17	0,735	2,250	15	0,968	0,958	23	3,781
19 компјутерски симулации	1,250	19	0,661	1,917	16	0,812	0,667	23	3,052

Одговорите на воспитувачите ментори и нивната обработка покажуваат дека воспитувачите ментори при двете анкетирања се изјасниле дека најчесто во својата работа користат цртежи/илустрации,

апликации и фотографии. Воспитувачите ментори во првото анкетаирање се изјасниле дека најмалку користат компјутерски симулации, графоскоп и графофолии и Power point презентации, додека во второто тоа се користењето флип чарт, дијапроектор и дијаслики, графоскоп и графофолии и компјутерски симулации.

Разликите на аритметичките средини на првото и второто анкетаирање кај модалитетите поединечно и нивното рангирање, покажуваат дека најголеми позитивни промени, односно зголемување на степенот на користење, настанале во одговорите на воспитувачите ментори за модалитетот користење на Power point презентации и видео рекордер и плејер и видео ленти, а најмала промена кај користењето на ТВ и ТВ програми и намалена употреба на флип чарт и радиото и радио програмите.

Статистички значајни вредности на разликата на аритметичките средини со пресметување на t-тест, добивме само кај четири од 19-те модалитети и тоа: Power point презентации (3,781), компјутерски симулации (3,052), графоскоп и графофолии (2,837) и видео рекордер и плејер и видео ленти (2,490), значајни за степен на слобода 23, значајност од 0,05 и вредност 2,069.

Овде можеме да констатираме дека зголемувањето и намалувањето на степенот на користење на некои наставните средства не влијае врз промена на вкупната слика за тоа. Имено, и покрај настанатите промени преку моделот на менторство реализирано со нашето истражување, сепак најкористени наставни средства од страна на менторите остануваат цртежите/илустрациите, таблата и учебниците, додека најретко користени средства и понатаму се компјутерските симулации, флип чартот, дијапроекторот и дијасликите, Power point презентациите и графоскопот.

Табела бр. 3.72 Резултати од збирната обработка на проценките на студентите за користењето на наставните средства и помагала од страна на менторите при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 графоскоп и графо фолии	1,729	16	0,860	3,000	9	1,340	1,271	58	6,078
2 дијапроектор и дијаслики	1,492	18	0,745	1,322	19	0,595	-0,169	58	1,354
3 ТВ и ТВ програми	2,034	14	1,057	1,966	15	0,901	-0,068	58	0,372
4 радио и радио програми	2,881	10	1,354	2,254	12	0,985	-0,627	58	2,853
5 аудио рекордер и плејер и аудио ленти	2,254	12	1,360	2,102	14	0,951	-0,153	58	0,700
6 видео рекордер и плејер и видео ленти	2,000	15	1,074	2,220	13	1,026	0,220	58	1,130
7 Табла	4,542	1	0,870	4,254	2	0,949	-0,288	58	1,704
8 учебник	4,407	3	1,027	4,119	3	0,885	-0,288	58	1,619
9 цртежи/илустрации	4,424	2	0,786	4,373	1	0,635	-0,051	58	0,383
10 Фотографии	3,492	6	1,226	3,898	4	1,020	0,407	58	1,942
11 Модели	3,068	9	1,148	3,661	5	0,950	0,593	58	3,033
12 Макети	2,814	11	1,065	3,424	6	0,960	0,610	58	3,240
13 Апликации	3,153	7	1,219	3,356	7	0,878	0,203	58	1,031
14 наставни ливчиња	3,508	4	1,307	3,356	7	1,086	-0,153	58	0,684
15 флип чарт	2,237	13	1,293	1,746	17	1,083	-0,492	58	2,219
16 работни листови	3,508	4	1,226	2,831	10	1,304	-0,678	58	2,884
17 математички плочки	3,085	8	1,406	1,797	16	1,259	-1,288	58	5,198
18 Power point презентации	1,661	17	1,083	2,644	11	1,218	0,983	58	4,593
19 компјутерски симулации	1,441	19	0,808	1,593	18	0,826	0,153	58	1,005

Студентите запрашани за тоа кои наставни средства ги користат менторите при реализација на наставните средства и помагала, во првото анкетирање, избирајќи една од понудените пет опции како и менторите, одговориле дека менторите најчесто ја користат таблата, цртежите и илустрациите и учебниците. Најчесто употребувани средства од страна на менторите, според мислењето на студентите во второто анкетирање, се цртежите и илустрациите, таблата и учебниците.

Според студентите, најретко употребувани наставни средства и помагала од страна на менторите во првото анкетирање се компјутерски симулации, дијапроектор и дијаслики и Power point презентации, додека во второто, тоа биле користењето на дијапроектор и дијаслики, компјутерски симулации и флип чарт.

Најголема промена пресметана врз основа на разликите на аритметичките средини на првото и второто анкетирање е констатирана кај мислењето на студентите за зголемено користење на графоскоп и

графофолии, Power point презентации и макети, додека според студентите, се намалило користењето на математички плочки, работни листови и радио и радио програми од страна на менторите во реализација на воспитно-образовниот процес.

Вредностите на t-тестот пресметани врз основа на разликите на аритметичките средини на двете мерења кај модалитетите покажуваат статистичка значајност кај модалитетите: користење на графоскоп и графофолии (6,078), математички плочки (5,198), Power point презентации (4,593), макети (3,240), модели (3,033), работни листови (2,884), радио и радио програми (2,853), флип чарт (2,219), за степен на слобода 58 (60), значајност 0,05 и вредност 2,000.

Табела бр. 3.73 Резултати од посебната обработка на оценките на студентите за користењето на наставните средства и помагала од страна на менторите при реализација на воспитно-образовниот процес

		Студенти учители			Студенти воспитувачи		
		Ф-И	ст.сло.	t-тест	Ф-И	ст.сло	t-тест
1	графоскоп - графо фолии	1,371	34	5,088	1,125	23	3,376
2	дијапроектор и дијаслики	-0,057	34	0,323	-0,333	23	2,208
3	ТВ и ТВ програми	0,343	34	1,429	-0,667	23	2,663
4	радио и радио програми	-0,286	34	1,077	-1,125	23	3,020
5	аудио рекордер и плејер и аудио ленти	0,171	34	0,650	-0,625	23	1,692
6	видео рекордер и плејер и видео ленти	0,457	34	1,873	-0,125	23	0,390
7	табла	-0,286	34	2,953	-0,292	23	0,965
8	учебник	-0,343	34	2,509	-0,208	23	0,686
9	цртежи/илустрации	-0,086	34	0,482	0,000	23	0,000
10	фотографии	0,429	34	1,615	0,375	23	1,213
11	модели	0,686	34	2,657	0,458	23	1,748
12	макети	0,743	34	2,977	0,417	23	1,526
13	апликации	0,400	34	1,638	-0,083	23	0,267
14	наставни ливчиња	-0,257	34	0,991	0,000	23	0,000
15	флип чарт	-0,286	34	0,920	-0,792	23	3,088
16	работни листови	-0,886	34	3,203	-0,375	23	1,274
17	математички плочки	-0,971	34	2,884	-1,750	23	4,897
18	Power point презентации	1,086	34	4,374	0,833	23	2,150
19	компјутерски симулации	0,286	34	1,337	-0,042	23	0,217

Од анализата на обработката на одговорите на студентите идни учители и студентите идни воспитувачи може да се утврди дека и според едните и според другите во двете мерења, најмногу се зголемило користењето на: графоскоп и графофолии, Power point презентации, модели и макети.

Според студентите идни учители, најмала позитивна промена се случила во користењето на дијапроектори и дијаслики и цртежи/илустрации, а најмногу се намалило користењето на математички плочки, работни листови и ученици од страна на учителите ментори.

Според студентите идни воспитувачи, никакви промени според разликата на аритметичките средини не настанале во користењето на цртежи/илустрации и наставни ливчиња, а најмали промени и тоа во насока на намалување, се случиле во користењето на компјутерските симулации од страна на воспитувачите ментори.

Вредностите на t-тестот за значајност на разликите на аритметичките средини на првото и второто анкетирање кај модалитетите, покажува статистичка значајност кај повеќе модалитети, од кои за оние кај студентите учители, би ги нагласиле вредностите на t-тестот на користењето на графоскоп и графофолии (5,088), Power point презентации (4,374) и работни листови (3,203), значајни за степен на слобода 34 (35), значајност 0,05 и вредност 2,030.

Кај проценките на студентите идни воспитувачи за истакнување се вредностите на t-тестот за модалитетите користење на математички плочки (4,897), графоскоп и графофолии (3,376) и флип чарт (3,088), значајни за степен на слобода 23, значајност од 0,05 и вредност 2,069.

На прашањето за *користење на наставните средства и помагала при реализација на воспитно-образовниот процес*, се изјаснија и нементорите вклучени во истражувањето, преку заокружување на една од петте категории како во случајот со студентите и менторите.

Табела бр. 3.74 Резултати од збирната обработка на проценките на нементорите за користењето на наставните средства и помагала при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 графоскоп и графофолии	1,362	16	0,607	1,500	16	0,771	0,138	58	1,070
2 дијапроектор И дијаслики	1,448	15	0,648	1,414	18	0,720	-0,034	58	0,271
3 ТВ и ТВ програми	2,345	11	1,092	2,362	12	1,228	0,017	58	0,080
4 радио и радио програми	2,345	11	1,123	2,690	11	1,148	0,345	58	1,636
5 аудио рекордер и плејер и аудио ленти	1,914	13	1,119	2,121	14	1,274	0,207	58	0,929
6 видео рекордер и плејер и видео ленти	1,845	14	1,111	2,190	13	1,306	0,345	58	1,532
7 Табла	4,466	1	0,724	4,414	2	0,891	-0,052	58	0,343
8 учебник	4,362	3	0,824	4,431	1	0,833	0,069	58	0,448
9 цртежи/илустрации	4,379	2	0,715	4,293	3	0,810	-0,086	58	0,608
10 Фотографии	4,000	4	0,871	4,000	4	0,871	0,000	58	0,000
11 Модели	3,655	6	1,009	3,672	6	0,898	0,017	58	0,097
12 Макети	3,345	9	1,225	3,276	9	1,030	-0,069	58	0,328
13 Апликации	3,828	5	1,002	3,776	5	1,018	-0,052	58	0,276
14 наставни ливчиња	3,500	8	1,055	3,552	7	1,132	0,052	58	0,255
15 флип чарт	1,310	17	0,748	1,500	16	1,087	0,190	58	1,095
16 работни листови	3,552	7	1,289	3,328	8	1,382	-0,224	58	0,903
17 математички плочки	2,862	10	1,456	2,828	10	1,341	-0,034	58	0,133
18 Power point презентации	1,310	17	0,835	1,586	15	1,190	0,276	58	1,446
19 Компјутерски симулации	1,138	19	0,433	1,103	19	0,547	-0,034	58	0,376

Збирната обработка на нивните одговори е дадена во табелата погоре.

Од табелата се гледа дека:

- со пресметување на аритметичките средини на модалитетите и нивното рангирање добивме дека нементорите, при двете мерења, се изјасниле дека најчесто во својата работа ги користат таблата, учебникот и цртежите/илустрациите;
- најретко користени наставни средства и помагала од страна на нементорите, според нивните одговори во првото анкетаирање, се компјутерските симулации, флип чарт и Power point презентации;
- најретко од страна на нементорите, според нивното мислење во второто анкетаирање, се користат компјутерските симулации, дијапроектор и дијаслики, графоскоп и графофолии и флип чарт.
- од разликата на аритметичките средини на модалитетите на првото и второто анкетаирање може да се утврди дека најмногу се зголемило користењето на радио и радио програми и видео рекордер и плејер и видео ленти од страна на нементорите;

5. промена воопшто не е направена во користењето на фотографиите, а најмала промена се случила во користењето на ТВ и ТВ програми и модели во реализација на воспитно образовниот процес од страна на нементорите, додека најголемо намалување се случило во користењето на работни листови;
6. вредностите на стандардните девијации на модалитетите во првото и второто анкетирање покажуваат поголема дисперзија на одговорите на нементорите во второто анкетирање, што упатува на непостоење на процес кој би делувал на нивно консолидирање и воедначување.

Вредноста на t-тестот за значајност на разликата на аритметичките средини на модалитетите во двете анкетирања не покажува статистичка значајност за степен на слобода 19, значајност 0,05 и вредност 2,093 кај ниту еден од модалитетите.

Табела бр. 3.75 Резултати од посебната обработка на проценките на нементорите за користењето на наставните средства и помагала при реализација на воспитно-образовниот процес

		Учители нементори			Воспитувачи нементори		
		Ф-И	ст.сло.	t- тест	Ф-И	ст.сл о.	t- тест
1	графоскоп и графофолии	0,026	37	0,178	0,350	19	1,377
2	дијапроектор и дијаслики	-0,079	37	0,695	0,050	19	0,181
3	ТВ и ТВ програми	-0,158	37	0,733	0,350	19	0,936
4	радио и радио програми	0,289	37	1,332	0,450	19	1,129
5	аудио рекордер и плејер и аудио ленти	0,105	37	0,384	0,400	19	1,066
6	видео рекордер и плејер и видео ленти	0,079	37	0,322	0,850	19	2,223
7	табла	-0,079	37	0,444	0,000	19	0,000
8	Учебник	0,000	37	0,000	0,200	19	0,607
9	цртежи/илустрации	-0,158	37	0,998	0,050	19	0,172
10	фотографии	0,026	37	0,131	-0,050	19	0,177
11	модели	-0,079	37	0,373	0,200	19	0,605
12	макети	-0,184	37	0,747	0,150	19	0,370
13	апликации	0,158	37	0,722	-0,450	19	1,348
14	наставни ливчиња	0,237	37	1,828	-0,300	19	0,668
15	флип чарт	0,342	37	1,554	-0,100	19	0,347
16	работни листови	-0,211	37	0,761	-0,250	19	0,524
17	математички плочки	0,105	37	0,323	-0,300	19	0,686
18	Power point презентации	0,342	37	1,306	0,150	19	0,613
19	компјутерски симулации	0,079	37	0,665	-0,250	19	1,751

Посебната обработка на одговорите на нементорите покажува дека:

1. кај учителите нементори најголема позитивна промена се случила во користењето на Power point презентации, флип чарт и радио и радио програми, додека кај воспитувачите нементори таа се случила во користењето на видео рекордер и плејер и видео ленти, радио и радио програми и аудио рекордер и плејер и аудио ленти;
2. намалување на користењето на наставни средства и помагала од страна на учителите нементори настанало во користењето на работни листови, макети и цртежи/илустрации, додека кај воспитувачите нементори тоа се случило со користењето на апликациите, наставните ливчиња и математичките плочки;
3. кај учителите нементори промена воопшто не се случила во користењето на учебници, а кај воспитувачите нементори во користењето на табла во реализација на активностите;
4. вредностите на t-тестот на сите модалитети за разликата на аритметичките средини на двете анкетирања кај учителите нементори не покажуваат значајност кај ниту еден модалитет за степен на слобода 37, значајност 0,05 и вредност 2,030.
5. кај воспитувачите нементори, само во случајот користење на видео рекордер и плејер и видео ленти со вредност на t-тестот 2,223, постои статистичка значајност за степен на слобода 19, значајност 0,05 и вредност 2,093.

Од споредбата на табелите во кои се обработени одговорите на менторите и нементорите може да се констатира постоење на идентична листа на наставни средства кои најчесто и најретко се користат од страна на менторите и нементорите.

Сепак, треба да се потенцира дека во периодот на реализација на „моделот на менторство“ во нашето истражување, *кај менторите настанале значајни промени кои придонеле за зголемување, на и онака скромното користење на некои од наставните средства и нивно благо изедначување со примената на останатите наставни средства.* Иако не постои статистичка значајноста на промените кај секој од модалитетите, сепак одредени констатирани промени кај некои од нив, се значајни за нас

во конечното определување на карактерот на промените. Имено, ако се земе в предвид дека акцентот на нашето истражување покрај другото, е и унапредување на користењето на макетите, моделите, графоскопот и графофолиите, Power point презентациите и видео рекордерот и плејер и видеоленти (што може да се види во прилозите во делот на обуките и описот на наставни средства и помагала кои се доделени од страна на педагошките факултети) кои кај повеќето извори на сознанија за нив имаа статистички значајни разлики на аритметичките средини, тогаш можеме со право и со висок процент на сигурност да констатираме постоење на нивна извесна поврзаност. Овие сознанија ни дозволуваат да констатираме *прифаќање на алтернативната хипотеза за оваа прашање „моделот на менторство“ значително ја унапредува употребата на различни наставни средства и помагала од страна на менторите при реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции*, и отфрлање на нултата хипотеза *„моделот на менторство“ нема влијание врз употребата на различни наставни средства и помагала од страна на менторите при реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.*

3.3.2 „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И БРОЈОТ НА НАСТАВНИ СРЕДСТВА И ПОМАГАЛА КОИ ГИ КОРИСТИ МЕНТОРОТ

На прашањето за бројот на наставни средства и помагала кои се користат при реализација на воспитно-образовниот процес, свој одговор со избор на една од петте понудени категории, од кои најниска е *НИКОГАШ*, а највисока категоријата *СЕКОГАШ*, дадоа менторите, студентите и нементорите вклучени во истражувањето.

Табела бр. 3.76 Резултати од збирната обработка на оценките на менторите за бројот на наставни средства и помагала кои се користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 едно наставно средство	2,508	4	1,294	2,203	4	1,204	-0,305	58	1,315
2 две наставни средства	2,915	2	0,766	2,915	3	0,979	0,000	58	0,000
3 три наставни средства	3,339	1	0,875	3,407	1	0,784	0,068	58	0,439
4 четири и повеќе наставни средства	2,881	3	1,194	3,356	2	1,232	0,475	58	2,106

Од проценките на менторите, анализата на нивните фреквенции и на нив пресметани аритметички средини и нивното рангирање, ги добивме следниве сознанија:

1. во првото и второто анкетаирање сите ментори се изјасниле дека во реализација на воспитно-образовниот процес користат најмногу три наставни средства, а дека најмалку користат по едно наставно средство;
2. зголемување на користењето на четири и повеќе наставни средства од страна на менторите и непостоење на промена во користењето на две наставни средства се сознанијата добиени од разликата на аритметичките средини на модалитетите во првото и второто анкетаирање. Од страна на менторите, според нивните одговори, се намалило користењето на едно наставно средство при реализација на воспитно-образовниот процес;
3. вредноста на t-тестот само кај модалитетот користење на четири и повеќе наставни средства (2,106) покажува статистичка значајност за степен на слобода 58 (60), значајност од 0,05 и вредност 2,000.

Табела бр. 3.77 Резултати од посебната обработка на проценките на учителите ментори за бројот на наставни средства и помагала кои се користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст. сло	t-тест
1 едно наставно средство	2,514	4	1,273	2,371	4	1,244	-0,143	34	0,468
2 две наставни средства	2,800	2	0,786	3,000	2	0,986	0,200	34	0,925
3 три наставни средства	3,114	1	0,820	3,314	1	0,854	0,200	34	0,985
4 четири и повеќе наставни средства	2,629	3	1,149	2,886	3	1,214	0,257	34	0,897

Обработката на одговорите на учителите ментори не доведе до следниве сознанија:

1. во првото и второто анкетаирање учителите ментори се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес најмногу користат три наставни средства.
2. тие и во првото и во второто анкетаирање се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес најмалку користат едно наставно средство;

3. според учителите менторите најмногу се зголемила употребата на четири и повеќе наставни средства, а се намалила употребата на само едно наставно средство;
4. само по однос на модалитетот користење на едно наставно средство се намалила вредноста на стандардната девијација на аритметичката средина во второто анкетаирање, за разлика од она во првото анкетаирање. Тоа упатува на одредено усогласување на менторите по однос на користењето на само едно наставно средство;
5. сите вредности на t-тестот за разликите на аритметичките средини на првото и второто анкетаирање кај сите модалитети покажуваат пониски вредности од 2,000, вредност за степен на слобода 58 (60) и значајност од 0,05.

Табела бр. 3.78 Резултати од посебната обработка на оценките на воспитувачите ментори за бројот на наставни средства и помагала кои се користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 едно средство	2,500	4	1,323	1,958	4	1,098	-0,542	23	1,511
2 две средства	3,083	3	0,702	2,792	3	0,957	-0,292	23	1,179
3 три средства	3,667	1	0,850	3,542	2	0,644	-0,125	23	0,562
4 четири и повеќе средства	3,250	2	1,164	4,042	1	0,889	0,792	23	2,593

Од анализата на вредностите на аритметичките средини на сите модалитети, нивните рангови и висината на стандардната девијација на модалитетите кај воспитувачите ментори, ги добивме следниве сознанија:

1. во првото анкетаирање воспитувачите ментори, исто како и учителите ментори, се изјаснале дека во воспитно-образовниот процес најчесто користат по три наставни средства, додека во второто анкетаирање се изјасниле дека најмногу користат четири и повеќе наставни средства;
2. воспитувачите ментори во првото и во второто анкетаирање се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес најмалку користат едно наставно средство;
3. според воспитувачите ментори, во својата работа тие најмногу ја зголемиле употребата на четири и повеќе средства, а ја намалиле

употребата на едно средство во периодот на текот на истражувањето;

4. сепак, значајност на вредноста на t-тестот единствено постои кај модалитетот користење на четири и повеќе наставни средства (2,593), значајна за степен на слобода 23, значајност 0,05, и вредност 2,069.

Споредбата меѓу учителите ментори и воспитувачите ментори покажува дека воспитувачите во просек користат поголем број на наставни средства од учителите ментори.

И дисперзијата на одговорите на воспитувачите ментори е помала од она кај учителите ментори, што покажува дека кај воспитувачите ментори постои постепено но позабрзано нивно усогласување по однос на бројот на наставни средства кои се користат во реализацијата на воспитно-образовниот процес.

Табела бр. 3.79 Резултати од збирната обработка на проценките на студентите за бројот на наставни средства и помагала кои менторите ги користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 едно наставно средство	3,220	2	1,316	2,525	4	1,418	-0,695	58	2,735
2 две наставни средства	3,305	1	0,742	3,847	1	0,935	0,542	58	3,459
3 три наставни средства	3,136	3	1,127	3,797	2	1,005	0,661	58	3,335
4 четири и повеќе наставни средства	2,678	4	1,333	2,712	3	1,009	0,034	58	0,154

Студентите, проценувајќи за тоа колку наставни средства и помагала користат менторите при реализација на воспитно-образовниот процес, се изјасниле на следниов начин:

1. во првото и второто анкетирање сите студенти се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес менторите најмногу користат по две наставни средства;
2. студентите при првото анкетирање се изјасниле дека менторите најмалку користат четири и повеќе наставни средства, додека во второто анкетирање, се изјасниле дека од страна на менторите најмалку се користи едно наставно средство;

3. според студентите, а пресметано врз основа на разликите на аритметичките средини на модалитетите во првото и второто анкетаирање, намалено е користењето на едно наставно средство од страна на менторите, а зголемено е користењето на три наставни средства;
4. намалувањето на вредноста на стандардната девијација кај модалитетите користење на три и користење на четири и повеќе наставни средства од страна на студентите покажува зголемена усогласеност на ставовите на менторите по ова прашање;
5. разликата на аритметичките средини е значајна за вредностите на t-тестот пресметани кај користењето на две наставни средства (3,459), три наставни средства (3,335) и едно наставно средство (2,735), значајни за степен на слобода 58 (60), значајност од 0,05 и вредност 2,000.

Табела бр. 3.80 Резултати од посебната обработка на оценките на студентите за бројот на наставни средства и помагала кои менторите ги користат при реализација на воспитно-образовниот процес

		Студенти учители			Студенти воспитувачи		
		Ф-И	ст.сло.	t-тест	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	едно наставно средство	-0,257	34	0,757	-1,333	23	3,839
2	две наставни средства	0,743	34	4,066	0,250	23	0,901
3	три наставни средства	0,629	34	2,723	0,708	23	2,126
4	четири и повеќе наставни средства	0,514	34	1,795	-0,667	23	2,069

Посебната обработка на одговорите на студентите идни учители и студентите идни воспитувачи ни дава за право да констатираме дека:

1. студентите учители, според разликата на аритметичките средини на нивните одговори, се изјасниле дека подобрување, односно зголемена употреба на наставните средства и помагала од страна на учителите ментори има во користењето на две наставни средства и помагала, додека намалена е употребата на едно наставно средство во реализација на воспитно-образовниот процес;

2. кај воспитувачите ментори, според мислењето на студентите идни воспитувачи, постои зголемена употреба на три наставни средства и помагала, а намалена е употребата на едно наставно средство од страна на воспитувачите ментори при реализација на воспитно-образовниот процес;
3. статистички значајна разлика на вредностите на t-тестот за модалитетите кај студентите учители, пресметана за степен на слобода 34 (35), значајност 0,05 и вредност 2,030, постои кај модалитетите користење на две наставни средства (4,066) и користење на три наставни средства (2,723);
4. вредностите на t-тестот кај модалитетите на одговорите на студентите идни воспитувачи, едно наставно средство (3,839), три наставни средства (2,126) и четири и повеќе наставни средства (2,069), имаат статистичка значајност за степен на слобода 23, значајност 0,05 и вредност (2,069).

И од обработката на одговорите на студентите може да се констатира забележително зголемување на користењето на наставни средства од страна на менторите.

Табела бр. 3.81 Резултати од збирната обработка на оценките на нементорите за бројот на наставни средства и помагала кои се користат при реализација на воспитно-образовниот процес

		И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст. сло	t-тест
1	едно наставно средство	2,828	3	1,391	2,931	3	1,187	0,103	57	0,431
2	две наставни средства	3,207	1	0,637	3,466	1	0,875	0,259	57	1,820
3	три наставни средства	3,121	2	0,948	3,207	2	1,063	0,086	57	0,461
4	четири и повеќе наставни средства	2,793	4	1,336	2,810	4	1,238	0,017	57	0,072

Анализата на одговорите на прашањето за *бројот на наставни средства кои ги користат при реализацијата на воспитно-образовниот процес* дадени од страна на нементорите со определување за една од петте понудени категории и нивната обработка, ги даваат следниве сознанија:

1. сите нементори и во првото и во второто анкетирање се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес користат најмногу две

- наставни средства, а најмалку користат четири и повеќе наставни средства;
2. кај нементорите, според нивните одговори, помеѓу првото и второто анкетирање позитивна промена настанала во користењето на две наставните средства, додека најмало зголемување се случило во користењето на четири и повеќе наставни средства;
 3. кај ниту еден од модалитетите на вредностите на разликите на аритметичките средини не постои статистички значајна разлика за степен на слобода 27 (60), значајност од 0,05 и вредност 2,000.

Табела бр. 3.82 Резултати од посебната обработка на оценките на нементорите за бројот на наставни средства и помагала кои се користат при реализација на воспитно-образовниот процес

		Учители нементори			Воспитувачи нементори		
		Ф-И	ст.сло.	t-тест	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	едно наставно средство	-0,211	37	0,720	0,700	19	1,807
2	две наставни средства	0,263	37	1,618	0,250	19	0,903
3	три наставни средства	0,368	37	1,575	-0,450	19	1,488
4	четири и повеќе наставни средства	0,184	37	0,656	-0,300	19	0,677

Посебната обработка на одговорите на нементорите со анализа на вредностите на аритметичките средини и нивно рангирање и пресметување на t-тестот за значајност на разликите на аритметичките средини, ни дава за право да констатираме дека:

1. според учителите нементори, најголемо подобрување во текот на истражувањето пресметано врз база на разликата на аритметичките средини на двете анкетирања кај секој модалитет посебно, настанало во користењето на три наставни средства, додека се намалила употребата на само едно наставно средство во реализацијата на воспитно-образовниот процес;
2. според воспитувачите нементори најголемо зголемување настанало во користењето на едно наставно средство, а се намалила употребата на три наставни средства од страна на воспитувачите нементори;
3. вредностите на t-тестот за разликите на аритметичките средини на двете анкетирања кај сите модалитети не покажуваат статистичка

значајност за кај учителите нементори степен на слобода 37, значајност 0,05 и вредност 2,030, и кај воспитувачите нементори степен на слобода 19, значајност 0,05 и вредност 2,093.

Заклучокот од досега кажаното и утврденото по ова прашање е дека, и покрај тоа што и кај нементорите се случиле одредени промени, ниту нивниот интензитет, ниту нивниот квалитет не е оддалеку сличен со промените кои се случиле под влијание на моделот на менторство реализирано со нашето истражување.

Од екстерното набљудување на реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции и на учителите и на воспитувачите ментори дојдовме до податоци обработени и презентирани во табелата подолу:

Табела бр. 3.83 Резултати од обработка на сознанијата за користење на наставните средства и помагала добиени преку екстерното набљудување на реализацијата на воспитно-образовниот процес кај менторите во менторските институции

	Учителите ментори						Воспитувачите ментори						
	И	Ц	Ф	Ц-И	Ф-Ц	Ф-И	И	Ц	Ф	Ц-И	Ф-Ц	Ф-И	(Ф-И)
1 Графоскоп и графофолии	18	19	28	1	9	10	3	10	11	7	1	8	18
2 дијапроектор и дијаслики	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 ТВ и ТВ програми	1	2	2	1	0	1	5	4	5	-1	1	0	1
4 радио и радио програми	2	3	3	1	0	1	10	11	12	1	1	2	3
5 аудио рекордер и плејер и аудио ленти	2	4	3	2	-1	1	27	25	27	-2	2	0	1
6 видео рекордер и плејер и видео ленти	24	27	27	3	5	8	3	8	11	5	3	8	16
7 Табла	34	30	28	-4	-2	-6	25	20	20	-5	0	-5	-11
8 учебник	38	34	28	-4	-6	-10	11	7	8	-4	1	-3	-13
9 цртежи/илустрации	34	37	40	3	3	6	30	27	28	-3	1	-2	4
10 Фотографии	10	11	17	1	6	7	15	9	13	-6	4	-2	5
11 Модели	2	12	14	10	2	12	4	11	13	7	2	9	21
12 Макети	2	16	24	14	8	22	2	14	15	12	1	13	35
13 Апликации	4	12	16	8	4	12	3	5	8	2	3	5	17
14 наставни ливчиња	17	18	25	1	7	8	2	12	12	10	0	10	18
15 флип чарт	2	6	5	4	-1	3	7	8	16	1	8	9	12
16 работни листови	17	21	20	4	-1	3	14	13	15	-1	2	1	4
17 математички плочки	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
18 Power point презентации	0	2	6	2	4	6	0	2	4	2	2	4	10
19 компјутерски симулации	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1

Од обработката на сознанијата од екстерното набљудување може да се утврди дека:

1. учителите ментори најмногу користат цртежи/илустрации, графоскоп и графофолии, табла и учебник, а воспитувачите ментори во реализација на воспитно образовниот процес најмногу користи цртежи/илустрации и аудио рекордер и плејер и аудио ленти;
2. од страна на учителите ментори најмалку се користени радио и радио програми, аудио рекордер и плејер и аудио ленти и ТВ и ТВ програми, а од воспитувачите ментори математичките плочки и компјутерските симулации;
3. и учителите и воспитувачите ментори во набљудуваните часови и активности воопшто не користеле дијапроектор и дијаслики, математички плочки и компјутерски симулации;
4. најголемо зголемување на користењето на наставните средства и помагала од страна на учителите ментори се случило се користењето на макети, модели и апликации, додека кај воспитувачите ментори тоа се случило со користењето на макетите и наставните ливчиња;
5. намалување на користењето од страна на учителите ментори се случило со наставните средства учебник и табла, а покрај нив, кај воспитувачите ментори се намалило и користењето на цртежи/илустрации и фотографии;
6. најголемо зголемување на користењето на наставните средства и помагала од страна на менторите се случило во користењето на макети, модели, наставни ливчиња и графоскоп и графофолии;
7. најмала промена се случила во користењето на ТВ и ТВ програми, аудио рекордер и плејер и аудио ленти, математички плочки и компјутерски симулации;
8. промена воопшто не се случила во користењето на дијапроектор и дијаслики, а намалување на користењето се случило во користењето на таблата и учебникот од страна на менторите;

Од анализата на претходно наведените констатации можеме да согледаме дека во користењето на најголем број на наставни средства има позитивна прогресија во насока на зголемување на нивното користење. Констатираниите позитивни промени се случиле во најголем дел од наставните средства кои беа доделени од страна на педагошките факултети, а за истакнување е и малата, но забележливо зголемена употреба на Power point презентациите од страна на менторите, за кои во процесот на реализација на менторството со нашето истражување, беше реализирана посебна работилница.

Сознанијата добиени од екстерното набљудување ги потврдуваат сознанијата добиени од анкетањето на менторите, студентите и нементорите по ова прашање. И овде се потврдува забележително позитивното учество на моделот на менторство реализирано со нашето истражување во подобрувањето на третманот на наставните средства и помагала во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

Интерната евалуација реализирана од страна на менторите со заокружување со повеќе член избор, не доведе до сознанија за користењето на наставните средства и помагала при реализација на воспитно-образовниот процес и истовремена реализација на сопствените акциони истражувања.

Табела бр. 3.84 Резултати од обработката на податоците од интерната евалуација добиени од страна на менторите за користењето на наставните средства и помагала во реализацијата на воспитно-образовниот процес

	Учители ментори						Воспитувачи ментори						
	И	Ц	Ф	Ц-И	Ф-Ц	Ф-И	И	Ц	Ф	Ц-И	Ф-Ц	Ф-И (Ф-И)	
1 графоскоп и графо фолии	10	18	19	8	1	9	1	5	9	4	4	8	17
2 дијапроектор И дијаслики	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 ТВ и ТВ програми	1	3	3	2	0	2	4	5	6	1	1	2	4
4 радио и радио програми	2	0	0	-2	0	-2	11	10	13	-1	3	2	0
5 аудио рекордер и плејер и аудио ленти	9	12	14	3	2	5	12	9	11	-3	2	-1	4
6 видео рекордер и плејер и видео ленти	9	14	16	5	2	7	2	6	9	4	3	7	14
7 Табла	33	31	29	-2	-2	-4	19	17	16	-2	-1	-3	-7
8 учебник	30	27	24	-3	-3	-6	11	15	14	4	-1	3	-3
9 цртежи/илустрации	15	27	28	12	1	13	16	22	21	6	-1	5	18

10	Фотографии	5	12	13	7	1	8	6	11	11	5	0	5	13
11	Модел	3	7	12	4	5	9	3	12	14	9	2	11	20
12	Макети	4	16	21	12	5	17	2	5	11	3	6	9	26
13	Апликации	4	7	7	3	0	3	3	4	6	1	2	3	6
14	наставни ливчиња	16	19	18	3	-1	2	2	10	8	8	-2	6	8
15	флип чарт	2	7	8	5	1	6	2	3	5	1	2	3	9
16	работни листови	20	24	18	4	-6	-2	13	13	11	0	-2	-2	-4
17	математички плочки	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	Power point презентации	0	3	5	3	2	5	0	1	3	1	2	3	8
19	компјутерски симулации	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Забележаните фреквенции за секој од модалитетите во трите периоди од реализацијата на нашето и акционите истражувања на менторите (*иницијално-И*, *циклично-Ц* и *финално-Ф*) и нивната обработка покажува дека:

- учителите ментори забележиле дека од наставните средства и помагала во реализација на воспитно-образовниот на почетокот од истражувањето најчесто користеле табла, учебник и наставни листови, додека на крајот од истражувањето тоа била таблата, цртежи/илустрации, учебник, макети и графоскоп и графофолии;
- воспитувачите ментори забележиле дека од наставните средства и помагала во реализација на воспитно-образовниот процес на почетокот најчесто користеле табла и цртежи/илустрации, додека на крајот од истражувањето истите ги замениле местата, но во придружба со користењето на учебникот и моделите;
- од анализата на белешките на менторите може да се утврди дека некои наставни средства и помагала воопшто не наоѓаат примена во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции, како што се: дијапроектор и дијаслики, математички плочки, и компјутерски симулации;
- промените кои настанале во користењето на наставните средства и помагала кај учителите ментори биле позитивни и најзабележителни во користење на макети, цртежи/ илустрации, графоскоп и графофолии и модели, додека кај воспитувачите ментори забележително зголемено е користењето на макетите, моделите, цртежите/ илустрациите, и графоскопот и графофолиите;

Од пресметувањето на просечното користење на наставните средства и помагала по периоди, добивме дека менторите постепено и незначително го зголемуваат бројот на наставните средства кои се користат од нивна страна за период од еден час или воспитно-образовна активност, кој кај учителите ментори ја има линијата на прогресија која започнува со 1,55 наставни средства по час во иницијалното мерење, 2,16 во циклусното мерење, и 2,24 во финалното мерење, додека кај воспитувачите ментори вредностите се: И=1,49, Ц=2,06 и Ф=2,33.

Од ова може да се заклучи дека учителите ментори во просек користат повеќе наставни средства во реализација на својата работа со децата, за разлика од воспитувачите ментори, и да нагласиме дека таа разлика не настанала со нашето истражување, туку дека истата постоела и пред тоа. Со ова се потврдува одредено воедначено делување на реализираните обуките со менторите, во делот на наставните средства и помагала.

Користењето на наставните средства и помагала според видот од страна на менторите ги потврдува со резултати напорите кои се направени од страна на педагошките факултети во доделувањето на наставни средства на менторските институции и намерата на процесот на обуката со кој се подобри односот на менторите кон наставните средства.

Насоченото влијание на „моделот на менторство“ врз бројот на наставни средства и помагала кои ги користат менторите, значително позитивно се одразил врз зголемување на користењето на наставни средства по реализиран час, односно воспитно-образовна активност. Имено, резултатите од триангулацијата на сознанијата добиени од различни извори, агли на гледање, инструменти за прибирање на податоци и различни временски дистанци, покажуваат дека е зголемен бројот на наставни средства кои менторите ги користат во својата работа во периодот на реализација на нашето истражување. Ваквите сознанија ни покажуваат дека можеме да ја *прифатиме алтернативната хипотеза дека со „моделот на менторство“ се иницира користење на поголем број наставни средства и помагала од страна на менторите во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции*, а ја отфрлиме нултата хипотеза според која со „моделот на менторство“ не се влијае врз

бројот на наставни средства кои ги користат менторите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

3.3.3 „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И ОДНОСОТ НА МЕНТОРИТЕ КОН ИЗРАБОТКАТА НА НАСТАВНИ СРЕДСТВА И ПОМАГАЛА КОИ СЕ КОРИСТАТ ВО НАСТАВАТА

На прашањето за тоа кој е автор на наставните средства кои се користат во реализација на воспитно-образовниот процес, свој одговор дадоа менторите, студентите и нементорите вклучени во истражувањето со избирање на една од петте понудени категории, од кои најниска е категоријата *никогаш*, а највисока категоријата *секогаш*.

Табела бр. 3.85 Резултати од збирната обработка на проценките на менторите за авторите на наставни средства и помагала кои се користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	Ст. дев.	Φ	ранг ф	ст.дев.	Φ-И	ст.сло.	t-тест	
1	кои ги изработувам јас самиот/ мата	3,746	1	1,002	4,102	1	0,817	0,356	58	2,097
2	кои ги изработуваат учениците/ децата	2,966	3	0,758	3,051	3	0,832	0,085	58	0,573
3	кои ги изработувам заедно со учениците/ децата	3,339	2	0,794	3,390	2	0,782	0,051	58	0,348
4	кои ги изработувам заедно со студентите	1,983	5	1,000	2,356	5	0,935	0,373	58	2,075
5	се доделени од страна на педагошките факултети	1,678	6	0,982	2,220	6	1,236	0,542	58	2,617
6	се готови наставни средства	2,695	4	0,849	2,983	4	0,911	0,288	58	1,762

Од анализата на фреквенциите и пресметаните на нив аритметичките средини, висината на стандардната девијација на аритметичките средини на модалитетите од одговорите на менторите, ги добивме следниве сознанија:

1. менторите во првото и второто анкетање се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес најчесто ги користат наставните средства кои сами ги изработуваат;

2. и во првото и во второто анкетаирање менторите се изјасниле дека во својата работа најретко ги користат наставните средства што се доделени од страна на педагошките факултети;
3. висината на разликите на аритметичките средини во двете анкетаирања и нивната разлика, ни покажува дека со менторството реализирано во нашето истражување, најмногу се влијаело врз зголемување на користењето на наставни средства од страна на менторите кои се доделени од страна на педагошките факултети и наставните средства кои ги изработуваат менторите заедно со студентите;
4. со менторството реализирано во рамките на нашето истражување најмалку, но сепак позитивно, се влијаело врз користењето на наставни средства кои менторите ги изработуваат заедно со учениците/децата и користењето на оние наставни средства кои ги изработуваат учениците/децата;
5. вредностите на стандардната девијација кај модалитетот користењето на наставни средства од страна на менторите кои се доделени од страна на педагошките факултети, покажуваат поголема дисперзија во одговорите на менторите на ова прашање, што покажува дека сеуште има простор за делување во насока на поголем ангажман на педагошките факултети во изработката и донирањето на наставни средства на менторските институции и обука за користење на тие наставни средства;

Вредностите на t-тестот за значајност на разликите на аритметичките средини во првото и второто анкетаирање кај модалитетите покажуваат кај модалитетите: наставни средства кои се доделени од страна на педагошките факултети со вредност на t-тестот 2,617, кои ги изработувам јас самиот/мата со вредност на t-тестот 2,097, и кои ги изработувам заедно со студентите, со вредност на t-тестот 2,097, значајни за степен на слобода 58 (60), значајност 0,05 и вредност 2,000.

Табела бр. 3.86 Резултати од посебната обработка на оценките на учителите ментори за авторите на наставни средства и помагала кои се користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст. сло	t-тест
1 кои ги изработувам јас самиот/мата	3,400	1	1,020	4,000	1	0,894	0,600	34	2,579
2 кои ги изработуваат учениците	3,143	3	0,682	3,200	3	0,821	0,057	34	0,312
3 кои ги изработувам заедно со учениците	3,200	2	0,709	3,286	2	0,777	0,086	34	0,475
4 кои ги изработувам заедно со студентите	1,971	5	0,941	2,343	5	0,984	0,371	34	1,591
5 се доделени од страна на Педагошките факултети	1,686	6	1,141	2,200	6	1,327	0,514	34	1,714
6 се готови наставни средства	2,657	4	0,924	2,971	4	0,971	0,314	34	1,367

Табела бр. 3.87 Резултати од посебната обработка на оценките на воспитувачите ментори за авторите на наставни средства и помагала кои се користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 кои ги изработувам јас самиот/мата	4,250	1	0,722	4,250	1	0,661	0,000	23	0,000
2 кои ги изработуваат децата	2,708	4	0,789	2,833	4	0,799	0,125	23	0,534
3 кои ги изработувам заедно со децата	3,542	2	0,865	3,542	2	0,763	0,000	23	0,000
4 кои ги изработувам заедно со студентите	2,000	5	1,080	2,375	5	0,857	0,375	23	1,304
5 се доделени од страна на Педагошките факултети	1,667	6	0,687	2,250	6	1,090	0,583	23	2,172
6 се готови наставни средства	2,750	3	0,722	3,000	3	0,816	0,250	23	1,100

Од посебната обработка на одговорите на учителите и воспитувачите ментори со претходно опишаните постапки можеме да констатираме дека:

1. учителите ментори, исто како и воспитувачите ментори, и во првото и во второто анкетаирање се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес најмногу ги користат наставните средства што сами ги изработуваат;
2. и во двете анкетаирања менторите биле единствени по тоа што се изјасниле дека во својата работа најмалку ги користат наставните средства што се доделени од страна на педагошките факултети;
3. сепак, според учителите ментори, а добиено од пресметаната разлика на аритметичките средини на двете анкетаирања кај сите

- модалитети, во периодот на реализација на истражувањето, најмногу е зголемено користењето на наставни средства изработени од страна на учителите ментори и наставните средства доделени од страна на педагошките факултети, додека најмалку е зголемено користењето на наставни средства кои ги изработуваат учениците;
4. кај воспитувачите ментори, според нивното мислење, најмногу е зголемена употребата на средства доделени од страна на педагошките факултети и оние изработени од страна на менторите и студентите, а најмалку се зголемила употребата на наставни средства изработени од страна на менторите и оние кои менторот ги изработува заедно со децата;
 5. сепак, значително зголемената дисперзија на одговорите на менторите по однос на оваа прашање претставена преку висината на стандардната девијација, посебно во делот на користењето на наставните средства доделени од страна на педагошките факултети, само го намалува значењето на направената промена, но ја зголемува обврската за натамошно истражување за продлабочување на соработката на педагошките факултети и менторските институции;
 6. вредностите на t-тестот само кај модалитетот користење на наставни средства кои се изработени од страна на учителите ментори 2,579, се статистички значајни за степен на слобода 34 (35), значајност 0,05, и вредност 2,030, додека кај воспитувачите ментори, само вредноста на t-тестот на модалитетот користење на средства доделени од страна на педагошките факултети 2,172, покажува значајност за степен на слобода 23, значајност 0,05 и вредност 2,069.

Одговорите на студентите на истото прашање, на ист начин како и менторите, се обработени и претставени во табелата подолу.

Табела бр. 3.88 Резултати од збирната обработка на оценките на студентите за авторите на наставни средства и помагала кои ги користат менторите при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест	
1	кои ги изработува самиот/мата	3,729	1	1,039	4,254	1	1,098	0,525	58	2,647
2	кои ги изработуваат учениците и децата	3,068	4	0,880	3,153	5	0,860	0,085	58	0,524
3	кои ги изработува заедно со учениците и децата	3,322	2	1,142	3,593	2	0,784	0,271	58	1,492
4	кои ги изработуваат заедно со студентите	2,847	5	1,102	3,119	6	1,439	0,271	58	1,140
5	се доделени од страна на Педагошките факултети	2,593	6	1,075	3,576	3	1,210	0,983	58	4,624
6	се готови наставни средства	3,186	3	1,127	3,237	4	1,169	0,051	58	0,238

Според обработката на одговорите на сите студенти, преку пресметување на фреквенциите на одговорите и нивната аритметичка средина, за секој модалитет, можеме да констатираме дека:

1. студентите во првото и второто анкетање се изјасниле дека во воспитно-образовниот процес менторите најчесто ги користат наставните средства кои ги изработуваат сами;
2. студентите во првото анкетање се изјасниле дека менторите во својата работа најмалку ги користат наставните средства што се доделени од страна на педагошките факултети, а во второто дека најмалку ги користат наставните средства кои менторите ги изработуваат заедно со студентите;
3. најголемо зголемување на користењето на наставните средства се случило кај користењето на наставни средства доделени од страна на педагошките факултети, додека најмала позитивна промена, според одговорите на студентите, се случила во користењето од страна на менторите на готови наставни средства и наставни средства изработени од страна на учениците/децата;

Статистички значајни вредности на t-тестот пресметан за разликите на аритметичките средини на модалитетите во првото и второто анкетање добивме за модалитетот користење на наставни средства добиени од страна на педагошките факултети, за вредност на t-тестот 4,624 и модалитетот користење на наставни средства изработени од менторите, со

вредност на t-тестот од 2,647, значајни за степен на слобода 58 (60), значајност 0,05 и вредност 2,000.

Од досега изнесеното по ова прашање, може да се заклучи дека проценките на менторите и студентите одат во насока на истакнување на улогата на менторот како автор и изработувач на наставни средства, што беше една од целите на моделот на менторство реализирано во нашето истражување.

Исто така, забележителна е усогласеноста на нивните оценки за подобрувањето на состојбата со користењето на наставни средства доделени од страна на педагошките факултети, со што уште еднаш се потврдуваат заложбите на нашето истражување за поголема соработка помеѓу педагошките факултети и менторските институции во делот на размена на наставни средства.

И за студентите и за менторите, според нивната проценка, користењето на наставните средства изработени со заеднички ангажман од страна на менторите и студентите би требало да претставува еден од приоритетите и поле за делување преку нови форми на реализација на менторството и нови акциони истражувања.

Табела бр. 3.89 Резултати од посебната обработка на оценките на студентите за авторите на наставни средства и помагала кои ги користат менторите при реализација на воспитно-образовниот процес

		Студенти учители			Студенти воспитувачи		
		Ф-И	ст.сло.	t-тест	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	кои ги изработува менторот/ката	0,200	34	0,725	1,000	23	3,920
2	кои ги изработуваат учениците/децата	0,314	34	1,656	-0,250	23	0,893
3	кои ги изработува менторите заедно со учениците/децата	0,229	34	0,943	0,333	23	1,200
4	кои ги изработуваат менторите заедно со студентите	0,257	34	0,839	0,292	23	0,757
5	се доделени од страна на педагошките факултети	1,000	34	3,516	0,958	23	3,023
6	се готови наставни средства	0,571	34	2,184	-0,708	23	2,255

Од посебните обработки на одговорите на студентите идни учители и студентите идни воспитувачи, посебно во делот на промените кои настанале како резултат на разликите на аритметичките средини кај сите

модалитети, и вредностите на t-тестот за значајноста на тие разлики, може да се констатира следново:

1. во текот на реализацијата на нашето истражување, според мислењето на студентите идни учители, учителите најмногу го зголемиле користењето на наставни средства доделени од страна на педагошките факултети и готовите наставни средства, додека најмалку ја зголемиле употребата на наставни средства кои ги изработуваат самите. Кај сите модалитети се забележуваат позитивни вредности што упатува на извесно подобрување на сите модалитети во процесот на реализација на нашето истражување;
2. според одговорите на студентите идни воспитувачи, воспитувачите ментори најмногу ја зголемиле употребата на наставни средства кои менторите ги изработуваат самите и оние доделени од страна на педагошки факултети, додека најмала позитивна промена е направена во користењето на наставни средства кои воспитувачите ментори ги изработуваат заедно со студентите. Најголема негативна промена во насока на намалување на користењето од страна на воспитувачите ментори е користењето на готови наставни средства;
3. вредностите на t-тестот кај одговорите дадени од страна на студентите идни учители за модалитетите користење на наставни средства доделени од страна на педагошките факултети (3,516) и користење на готови наставни средства (2,184) се статистички значајни за степен на слобода 34 (35), значајност 0,05 и вредност 2,030;
4. кај одговорите на студентите идни воспитувачи вредностите на t-тестот за модалитетите користење на наставни средства кои воспитувачите ментори ги изработуваат самите (3,920), доделени од страна на педагошките факултети (3,023) и користење на готови наставни средства (2,255), се статистички значајни за степен на слобода 23, значајност од 0,05 и вредност 2,069.

Одговорите на нементорите вклучени во истражувањето, дадени на прашањето *кој е автор на наставните средства кои ги користите при*

реализацијата на воспитно-образовниот процес, а обработени на начин претходно опишан кај менторите, не доведоа до следниве сознанија:

Табела бр. 3.90 Резултати од збирната обработка на оценките на нементорите за авторите на наставни средства и помагала кои се користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. И	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 кои ги изработувам јас самиот/мата	4,069	1	0,763	3,810	1	0,753	-0,259	58	1,838
2 кои ги изработуваат учениците/децата	3,362	3	0,959	3,397	3	0,946	0,034	58	0,195
3 кои ги изработувам заедно со учениците/ децата	3,759	2	0,952	3,741	2	0,800	-0,017	58	0,106
4 се доделени од страна на педагошките факултети	2,103	5	1,309	1,828	5	0,949	-0,276	58	1,299
5 се готови наставни средства	2,672	4	1,073	2,672	4	1,089	0,000	58	0,000

1. нементорите во двете анкетања се изјасниле дека најчесто во реализација на воспитно-образовниот процес користат наставни средства кои ги изработуваат самите;
2. најмалку користени од страна на нементорите, според нивните одговори во двете анкетања, се оние наставни средства кои се доделени од страна на педагошките факултети;
3. постои незначително зголемување на користењето на наставни средства од страна на нементорите изработени од страна учениците/ децата, додека најголема промена во насока на намалување на нивното користење е во користењето на наставни средства кои се доделени од страна на педагошките факултети;
4. вредностите на стандардните девијации во двете анкетања покажуваат извесна воедначеност, што покажува на константност на нементорите во нивните оценки по оваа прашање;
5. вредностите на t-тестот кај ниту еден од модалитетите не покажува значајност за степен на слобода 57 (60), значајност од 0,05 и вредност 2,000.

Табела бр. 3.91 Резултати од збирната обработка на оценките на учителите нементори за авторите на наставни средства и помагала кои се користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 кои ги изработувам јас самиот/мата	3,974	1	0,811	3,684	2	0,831	-0,289	37	1,517
2 кои ги изработуваат учениците	3,500	3	0,881	3,500	3	0,967	0,000	37	0,000
3 кои ги изработувам заедно со учениците	3,789	2	0,832	3,737	1	0,784	-0,053	37	0,280
4 се доделени од страна на Педагошките факултети	1,868	5	1,030	1,789	5	0,950	-0,079	37	0,343
5 се готови наставни средства	2,579	4	1,091	2,474	4	1,070	-0,105	37	0,419

Посебната обработка на одговорите на учителите ментори покажува дека:

1. учителите нементори во почетокот на нашето истражување најмногу користеле наставните средства кои ги изработуваат самите, додека на крајот од истражувањето се изјасниле дека најмногу во својата работа ги користат наставните средства кои ги изработуваат заедно со учениците;
2. според учителите нементори, најмалку користени наставни средства од нивна страна во двете анкетирања, биле наставните средства кои се доделени од страна на педагошките факултети;
3. промените кои се случиле во периодот на времетраењето на нашето истражување покажуваат негативен предзнак, што упатува на сознание дека е намалена употребата на оние наставни средства кои дотогаш се користеле во реализација на воспитно-образовниот процес од страна на учителите нементори, без разлика кој е авторот на истите;
4. вредностите на t-тестот за разликата на аритметичките средини помеѓу првото и второто анкетирање кај сите модалитети покажуваат вредности кои статистички не се значајни за степен на слобода-37, значајност 0,05 и вредност 2,030.

Табела бр. 3.92 Резултати од збирната обработка на проценките на воспитувачите нементори за авторите на наставни средства и помагала кои се користат при реализација на воспитно-образовниот процес

	И	ранг. И	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 кои ги изработувам јас самиот/ мата	4,250	1	0,622	4,050	1	0,497	-0,200	19	1,094
2 кои ги изработуваат децата	3,100	3	1,044	3,200	3	0,872	0,100	19	0,320
3 кои ги изработувам заедно со децата	3,700	2	1,145	3,750	2	0,829	0,050	19	0,154
4 се доделени од страна на Педагошките факултети	2,550	5	1,627	1,900	5	0,943	-0,650	19	1,506
5 се готови наставни средства	2,850	4	1,014	3,050	4	1,023	0,200	19	0,605

Од посебната обработка на одговорите на воспитувачите нементори може да се види дека:

- воспитувачите нементори и при првото и при второто анкетање се изјасниле дека најчесто користат наставни средства кои ги изработуваат самите, а дека најретко, во двете мерења, користат наставни средства кои се доделени од страна на педагошките факултети;
- според воспитувачите нементори, најголема промена е настаната во користењето на наставните средства доделени од страна на педагошките факултети и тоа во намалување на нивното користење, додека единствено е зголемено користењето на готови наставни средства и наставни средства кои ги изработуваат децата.
- Ниту една од вредностите на t-тестот не покажуваат за постоење на статистички значајна разлика на аритметичките средини кај сите модалитети помеѓу првото и второто анкетање за степен на слобода 19, значајност 0,05 и вредност 2,093.

Од споредбата на одговорите на менторите и нементорите може да се констатира дека и кај едните и кај другите, после реализацијата на нашето истражување, се нема случено промена на ранговите на аритметичките средини, со таа разлика што промените кои се случиле кај менторите се статистички значајни, а оние кај нементорите не.

Менторите имаат можност во листата за самоевалуација, исто како што тоа го правеа при самоевалуацијата за користењето на методите и

формите на наставна работа, да извршат проценка за состојбите во делот на знаење и практикување на знаењата за користењето на наставните средства и помагала во реализацијата на воспитно-образовниот процес, пред и по реализацијата на нашето истражување. И во овој случај менторите се изјаснуваа преку обележување на една од категориите *недоволно, доволно, добро, многу добро и одлично*, за секој од модалитетите *знаев-знам, применував-применувам*.

Обработените податоци со пресметување на фреквенциите за секоја категорија и модалитет посебно, пресметување на нивните аритметички средини и стандардна девијација и значајност на разликите на аритметичките средини со t-тест постапка, се дадени во табелата подолу.

Табела бр. 3.93 Резултати од обработката на одговорите на менторите во процесот на самоевалуација за нивниот однос кон наставните средства и помагала

	недоволно	доволно	добро	мн. добро	одлично	ар. сред	ст. дев.	ст. сло.	t-тест
А знаев	18	23	9	7	2	2,186	1,097	58	4,426
Б знам	1	22	16	10	10	3,102	1,130		
В применував	20	18	17	3	1	2,102	0,986	58	7,598
Г применувам	1	12	11	23	12	3,559	1,078		

Од анализата на обработените податоци можеме да констатираме дека:

1. најголем број на ментори одговориле дека доволно знаеле, а најмал број дека одлично знаеле за наставните средства и помагала;
2. по реализацијата на нашето истражување, најголем број од менторите одговориле дека доволно знаат за наставните средства и помагала, а најмал број на ментори- 1, одговорил дека недоволно знае за наставните средства и помагала;
3. за напоменување е сепак значителното зголемување на менторите кои се изјасниле дека добро, многу добро и одлично знаат за наставните средства и помагала;
4. најголем број на ментори одговориле дека недоволно ги применувале наставните средства и помагала, а најмал број- само 1, дека одлично ги применувале наставните средства и помагала;

5. по реализацијата на нашето истражување, најголем број на ментори одговориле дека многу добро ги применуваат наставните средства и помагала, а еден од нив се изјаснил дека недоволно ги применува истите;
6. стандардните девијации на аритметичките средини на модалитетите покажуваат зголемени вредности во модалитетот знам во однос на модалитетот знаев и во модалитетот применувам, во однос на модалитетот применував, со што може да се констатира зголемување на разликите во проценките на менторите по однос на ова прашање;
7. висината на t-тестот за значајноста на разликите на аритметичките средини покажуваат значајност за степен на слобода 58 (60), ниво на значајност 0,05, и вредност 2,000, во односите на двата пара модалитети знаев-знам, применував-пренувам;
8. вредностите на t-тестот за значајност на разликите во модалитетите при посебната обработка на резултатите кај двата вида модалитети за учителите ментори (4,507 и 5,974), покажува значајност за степен на слобода 34 (35), ниво на значајност 0,05 и вредност 2,030, што не е случај и со воспитувачите ментори, каде само за вредноста на t-тестот за парот применував-пренувам 4,601, постои статистичка значајност на вредноста на t-тестот, за степен на слобода 23, ниво на значајност 0,05 и вредност 2,069.

Проценките дадени по прашањето за знаењата и примената на наставните средства и помагала од страна на менторите и нивната обработка, покажуваат дека и кај наставните средства е направен напредок кој е констатиран во претходно спроведените обработки и анализи на сознанијата од другите извори за оваа прашање.

Единствена забелешка која произлегува од разликата на стандардните девијации на споредуваните модалитети е можеби таа што, кај менторите не постои воедначеност на проценките на менторите по однос на даденото прашање, што би требало да претставува предизвик за кој ќе треба да се бара решенија.

Со проценките дадени од страна на менторите во листата за самоевалуација за *способноста на менторите за изработка на наставни средства*, се потврдува дека зголемената употреба на наставните средства и помагала изработени од страна на менторите при реализацијата на нашето истражување, пред сè се должи на нивното оспособување во текот на спроведеното истражување за таа дејност. Имено, ниту еден од менторите не одговорил дека состојбата на тоа поле е влошена, дваесет и двајца одговориле дека состојбата е непроменета, а дури триесет и седум од вкупно 59 ментори, одговориле дека имаат подобрена способност за изработка на наставни средства.

Со триангулација на резултатите и од нив добиените сознанија по оваа прашање од различните извори, можеме да констатираме дека постои зголемена употреба на наставни средства изработени од страна на менторите врз кои директно се влијаело со моделот на менторство реализирано во рамките на нашето истражување. Силината на оваа констатација лежи во фактот што има незначителни промени или воопшто не е променета состојбата со користење на некои наставни средства кои не биле во центарот на влијание на нашето истражување. Врз основа на ова со 95% сигурност во постоењето на взаемната условеност, можеме да ја отфрлиме нултата хипотеза *моделот на менторство не влијае врз користењето на наставните средства и помагала од страна на менторите според нивното потекло* и да ја *прифатиме алтернативната поединечна хипотеза*, која гласи: *Со моделот на менторство значително се намалуваат разликите во користењето на наставни средства и помагала изработени од различни автори.*

Поради фактот што трите претходно поставени хипотези за користењето на наставните средства и помагала се потврдија, можеме да констатираме и *прифаќање на посебната хипотезата: Со практикување на „моделот на менторство“ се постигнува забележително унапредување на односот на менторите кон дидактичко-методичката реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.*

4. „МОДЕЛОТ НА МЕНТОРСТВО“ И ОДНОСОТ НА МЕНТОРИТЕ КОН ИСТРАЖУВАЧКИТЕ ПОСТАПКИ

4.1 НАЧИНИТЕ НА ПРИБИРАЊЕ СОЗНАНИЈА ОД СТРАНА НА МЕНТОРИТЕ ЗА УСПЕХОТ ОД СОПСТВЕНИОТ АНГАЖМАН

На поставеното прашање на кој начин прибирате информации за сопствениот ангажман, свој одговор со определување на една од петте понудени категории каде најниска е категоријата никогаш, а највисока категоријата секогаш, дадоа менторите и нементорите вклучени во нашето истражување.

Во обработката на одговорите на менторите, која е дадена во табелата подолу, беа користени постапките пресметување на аритметичките средина на модалитетите во првото и второто анкетаирање, нивно рангирање, пресметување на стандардната девијација на аритметичките средини и значајноста на разликите на аритметичките средини со t-тест.

Табела бр. 3.94 Резултати од збирната обработка на оценките на менторите за начинот на прибирање сознанија за сопствениот ангажман

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 дискусии помеѓу колегите	2,881	7	0,904	3,610	5	0,975	0,729	58	4,177
2 дискусии помеѓу раководните структури на училиштето/ПУ	3,034	5	0,938	3,492	6	0,789	0,458	58	2,843
3 индивидуални или групни разговори со моите ученици/ деца	3,339	2	1,002	3,746	4	0,949	0,407	58	2,244
4 разговори помеѓу различни интересенти (родители, ученици/деца, колеги)	3,339	2	0,836	3,797	3	0,683	0,458	58	3,228
5 набљудување на училницата/ занималната	3,525	1	0,909	3,983	1	0,833	0,458	58	2,827
6 Интервјуа	2,119	10	1,091	2,763	9	1,198	0,644	58	3,028
7 Дневници	3,000	6	1,340	3,475	7	1,212	0,475	58	2,000
8 мерење на ученичките/ детските постигнувања	3,068	4	1,133	3,949	2	1,016	0,881	58	4,412
9 анкетаирање на родителите	2,322	8	1,096	3,085	8	1,169	0,763	58	3,625
10 анкетаирање на колегите	2,237	9	1,079	2,559	10	1,109	0,322	58	1,585
11 фотографии или видео	2,017	12	1,097	2,254	11	0,967	0,237	58	1,236
12 сознанија од фокусните групи	2,102	11	1,231	2,220	12	0,993	0,119	58	0,571

Од добиените резултати може да се воочи следново:

1. менторите во првото анкетаирање се изјасниле дека најчесто своите сознанијата ги добиваат преку набљудување на училницата/

- занималната, преку индивидуални или групни разговори со своите ученици/деца и преку разговори помеѓу различни интересенти (родители, ученици/ деца, колеги);
2. во второто анкетаирање ментори се изјасниле дека најчесто ги прибираат своите сознанијата преку набљудување на училницата/ занималната и преку мерење на ученичките/детските постигнувања;
 3. најредок извор на сознанија за сопствениот ангажман за менторите биле сознанијата добиени од фотографиите или видеото и оние од фокусните групи во првото, а во второто анкетаирање тоа се истите два модалитети само со различен редослед;
 4. вредностите на стандардната девијација во второто анкетаирање кај поголем број модалитети се пониски од оние во првото анкетаирање, што упатува на податокот дека постои извесно намалување на дисперзијата на оценките на менторите по оваа прашање, што покажува дека менторите, по реализацијата на менторството во нашето истражување, почнале да применуваат значително поголем број на начини за прибирање на сознанија за сопствениот ангажман;
 5. по однос на промените кои се случиле меѓу двете анкетаирања, може да се констатира дека сите настанати промени се со позитивен предзнак, што значи дека се зголемени вредностите на аритметичките средини на модалитетите во второто анкетаирање;
 6. највисока е разликата, а со тоа и најмногу се зголемило користењето на мерење на ученичките/ детските постигнувања и анкетаирање на родителите како начин на прибирање сознанија за својот ангажман, а најмала позитивна промена се случила во користењето на сознанија од фокусните групи;
 7. само во три од дванаесетте модалитети, вредностите на t-тестот не покажуваат статистички значајна разлика. Од оние кои покажуваат статистички значајна вредности, за нагласување е вредноста на t-тестот кај мерењето на ученичките/ детските постигнувања (4,412) и дискусии помеѓу колегите (4,177), значајни за степен на слобода 58 (60), значајност 0,05 и вредност 2,000.

Табела бр. 3.95 Резултати од посебната обработка на проценките на менторите за начинот на прибирање сознанија за сопствениот ангажман

		Учителите ментори			Воспитувачите ментори		
		Ф-И	ст. сло	t-тест	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1	дискусии помеѓу колегите	0,857	34	3,479	0,542	23	2,393
2	дискусии помеѓу раководните структури на училиштето/ПУ	0,543	34	3,092	0,333	23	1,090
3	индивидуални или групни разговори со моите ученици/ деца	0,457	34	2,007	0,333	23	1,115
4	разговори помеѓу различни интересенти (родители, ученици/деца, колеги)	0,429	34	2,525	0,500	23	2,025
5	набљудување на училницата/ занималната	0,857	34	4,387	-0,125	23	0,482
6	Интервјуа	0,714	34	2,535	0,542	23	1,660
7	Дневници	0,971	34	3,375	-0,250	23	0,744
8	мерење на ученичките/ детските постигнувања	0,971	34	3,679	0,750	23	2,415
9	анкетирање на родителите	0,771	34	2,555	0,750	23	2,703
10	анкетирање на учениците	0,600	34	2,217	/	/	/
11	анкетирање на колегите	0,371	34	1,420	0,708	23	2,482
12	фотографии или видео	0,143	34	0,662	0,250	23	0,793
13	сознанија од фокусните групи	0,143	34	0,542	0,083	23	0,250

Од посебната обработка на одговорите на учителите ментори и воспитувачите ментори може да се констатира дека:

1. промени кои настанале кај учителите ментори се во насока на зголемување на користењето на сите посочени начини на прибирање сознанија од страна на учителите ментори, а за истакнување е зголемената примена на мерењето на ученичките постигнувања и користењето на дневниците, а најмала промена појавува во користењето на фотографиите и сознанијата од фокусните групи;
2. кај воспитувачите ментори најголеми промени и тоа позитивни, настанале во користењето на мерењето на развојот и напредувањето на децата и анкетирањето на родителите, како начин на прибирање податоци за сопствениот ангажман, а се намалило користењето на дневниците и набљудувањето на занималната;
3. вредностите на t-тестот кај модалитетите од одговорите на учителите ментори само во четири случаи не покажуваат

статистичка значајност. Од оние кај кои се покажала статистички значајна разликата на аритметичките средини помеѓу првото и второто анкетирање, за издвојување се вредностите на набљудување на училницата (4,387), мерење на ученичките постигнувања (3,679) и дискусиите помеѓу колегите (3,479), вредности значајни за степен на слобода 35, значајност на ниво 0,05 и вредност 2,030;

4. кај воспитувачите ментори само вредностите на t-тестот кај модалитетите анкетирање на родителите (2,703), анкетирање на колегите (2,482), мерењето на развојот и напредувањето на децата (2,415) и дискусии помеѓу колегите (2,393) покажуваат статистичка значајност за степен на слобода 23, ниво на значајност 0,05 и вредност 2,069.

И нементорите вклучени во нашето истражување одговараа на прашањето за *начинот на прибирање сознанија за сопствениот ангажман* на начин како менторите и студентите.

Табела бр. 3.96 Резултати од збирната обработка на оценките на нементорите за начинот на прибирање сознанија за сопствениот ангажман

	И	ранг. и	ст. дев.	Ф	ранг Ф	ст.дев.	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 дискусии помеѓу колегите	3,500	7	0,895	3,379	7	1,080	-0,121	58	0,655
2 дискусии помеѓу раководните структури на училиштето/ПУ	3,586	6	0,947	3,500	6	1,103	-0,086	58	0,452
3 индивидуални или групни разговори со моите ученици/ деца	3,776	2	0,929	3,741	3	0,821	-0,034	58	0,212
4 разговори помеѓу различни интересенти (родители, ученици/деца, колеги)	3,638	5	0,959	3,655	4	1,092	0,017	58	0,090
5 набљудување на училницата/ занималната	3,724	4	0,996	3,759	2	1,022	0,034	58	0,184
6 Интервјуа	2,483	9	1,133	2,793	9	1,200	0,310	58	1,432
7 Дневници	3,759	3	1,291	3,569	5	1,233	-0,190	58	0,809
8 мерење на ученичките/ детските постигнувања	3,862	1	0,937	4,017	1	0,861	0,155	58	0,929
9 анкетирање на родителите	2,621	8	1,172	2,845	8	1,324	0,224	58	0,966
10 анкетирање на колегите	2,121	10	1,052	2,569	10	1,275	0,448	58	2,066
11 фотографии или видео	1,879	11	1,018	1,707	12	0,965	-0,172	58	0,936
12 сознанија од фокусните групи	1,776	12	0,983	1,724	11	0,906	-0,052	58	0,295

Од анализата на вредностите на аритметичките средини на секој од модалитетите, нивното рангирање, висината на стандардната девијација

кај модалитетите, и вредностите на t-тестот за значајност на разликите на аритметичките средини, ги добивме следниве сознанија:

1. нементорите во првото анкетаирање се изјасниле дека сознанија за својата работа најчесто прибираат преку мерење на ученичките/детските постигнувања и преку индивидуални или групни разговори со своите ученици/деца, додека во второто анкетаирање, тие се изјасниле дека сознанијата најчесто ги добиваат преку мерење на ученичките/детските постигнувања и набљудувањата на училницата/ занималната;
2. во првото анкетаирање нементорите се изјасниле дека за прибирање сознанија најретко ги користат фотографиите или видео и сознанијата од фокусните групи, исто како и во второто, само со обратен редослед;
3. разликата на аритметичките средини покажува дека помеѓу двете анкетаирања најголема промена во насока на зголемување на неговата примена се случила кај модалитетот анкетаирање на родителите и интвјуата, додека најголема промена изразена преку намалена употреба, се случиле кај модалитетите користење на дневниците и фотографиите или видеото;
4. само кај модалитетот користење на анкетаирањето на колегите, вредноста на t-тестот (2,066) покажува статистичка значајност за степен на слобода 57 (60), ниво на значајност 0,05 и вредност 2,000.

Табела бр. 3.97 Резултати од посебната обработка на проценките на нементорите за начинот на прибирање сознанија за сопствениот ангажман

	Учители нементори			Воспитувачи нементори		
	Ф-И	ст.сло.	t тест	Ф-И	ст.сло.	t-тест
1 Дискусии помеѓу колегите	-0,263	37	1,045	0,150	19	0,600
2 Дискусии помеѓу раководните структури на училиштето/ПУ	0,079	37	0,329	-0,400	19	1,233
3 индивидуални или групни разговори со моите ученици/ деца	-0,079	37	0,398	0,050	19	0,173
4 разговори помеѓу различни интересенти (родители, ученици/деца, колеги)	0,184	37	0,788	-0,300	19	0,880
5 набљудување на училницата/ занималната	0,237	37	1,005	-0,350	19	1,110
6 Интервјуа	0,500	37	1,819	-0,050	19	0,146
7 Дневници	-0,158	37	0,529	-0,250	19	0,633

8	мерење на ученичките/ детските постигнувања	0,263	37	1,370	-0,050	19	0,164
9	Анketирање на родителите	0,500	37	1,693	-0,300	19	0,818
10	Анketирање на учениците	0,263	37	0,861	/	/	/
11	Анketирање на колегите	0,763	37	2,724	-0,150	19	0,448
12	фотографии или видео	-0,158	37	0,733	-0,200	19	0,593
13	сознанија од фокусните групи	-0,026	37	0,116	-0,100	19	0,350

Од обработката на одговорите на учителите нементори и воспитувачите нементори може да се констатира дека:

1. промени кои настанале кај учителите нементори во периодот на реализација на нашето истражување покажуваат дека, од страна на учителите нементори се зголемила употребата на анketирањето на колегите и интервјуата, а се намалило користењето на дискусиите помеѓу колегите и дневниците и фотографиите или видеото, како извори на сознанија на учителите нементори;
2. кај воспитувачите нементори единствена позитивна промена се случила во користењето на дискусиите помеѓу колегите и користењето на индивидуални или групни разговори на воспитувачите со нивните деца, додека се намалило користењето на останатите модалитети, од кои за истакнување е намалувањето на користењето на дискусиите помеѓу раководните структури на предучилишната установа и набљудувањето на занималната. Сепак, може да се вoочи дека кај учителите нементори настанале повеќе позитивни промени отколку кај воспитувачите нементори;
3. од вредностите на t-тестот на сите модалитети и кај учителите нементори и кај воспитувачите нементори, само модалитетот кај учителите нементори, анketирање на колегите со вредност 2,724, покажува значајност за степен на слобода 37, ниво на значајност 0,05 и вредност 2,030.

Споредбата на резултатите од обработката на менторите и нементорите на ова прашање покажува дека менторите дале пониски вредности на поголем број начини на прибирање сознанија за сопствената работа и во првото и во второто анketирање за разлика од нементорите.

За нас е важно да потенцираме дека врз она, врз што сме делувале со нашето истражување, и покрај пониските вредности во првото

анкетирање, кај менторите е направена позитивна промена, која е посебно изразена во користењето на дискусиите меѓу колегите, набљудување на училищата и анкетирањето на родителите.

Избирајќи по една од категориите *недоволно*, *доволно*, *добро*, *многу добро* и *одлично*, за секој од модалитетите *знаев-знам*, *применував-применувам*, менторите всушност ги изразуваа своите проценки за сопствениот однос кон истражувачките постапки кои лежат во позадината на претходно поставеното прашање.

Нивните проценки, обработени со пресметување на фреквенциите за секоја категорија и модалитет посебно, пресметување на нивните аритметички средини и стандардна девијација и значајност на разликите на аритметичките средини со t-тест постапка, не упатуваат на следниве констатации:

Табела бр. 3.98 Резултати од обработката на одговорите на менторите во процесот на самоевалуација за нивниот однос кон истражувачките постапки

		недоволно	доволно	добро	мн. добро	одлично	ар. средина	ст. дев.	ст. сло.	t-тест
А	Знаев	36	13	7	3	0	1,610	0,883	58	7,029
Б	Знам	4	22	13	18	2	2,864	1,033		
В	применував	21	11	20	6	1	2,237	1,095	58	5,825
Г	применувам	1	9	26	14	9	3,356	0,970		

1. најголем број на ментори одговориле дека недоволно знаеле, а ниту еден ментор не одговорил дека одлично знаел за истражувачките постапки;
2. по реализацијата на нашето истражување, најголем број од менторите одговориле дека доволно знаат за истражувачките постапки, а најмал број на ментори- 2, одговорил дека одлично знае за истражувачките постапки;
3. за напоменување е сепак значителното зголемување на менторите кои се изјасниле дека добро и многу добро знаат за истражувачките постапки;

4. најголем број на ментори одговориле дека недоволно ги применувале истражувачките постапки, а најмал број- само 1, дека одлично ги применувал истражувачките постапки;
5. по реализацијата на нашето истражување, најголем број на ментори одговориле дека добро ги применуваат истражувачките постапки, а еден од нив се изјаснил дека недоволно ги применува истите;
6. сепак значително е зголемен бројот на оние ментори кои, по однос на примената на истражувачките постапки, се изјасниле дека добро и многу добро ги применуваат истите;
7. стандардните девијации на аритметичките средини на модалитетите покажуваат зголемени вредности во модалитетот знам, во однос на модалитетот знаев, додека во модалитетот применувам, во однос на модалитетот применував, може да се констатира намалена вредност, што упатува на поголема воедначеност на проценките на менторите во поглед на примената, одколку во поглед на знаењето за истражувачките постапки;
8. висината на t-тестот за значајноста на разликите на аритметичките средини покажуваат значајност за степен на слобода 58 (60), ниво на значајност 0,05, и вредност 2,000, во односите на двата пара модалитети знаев-знам, применував-пренувам;
9. вредностите на t-тестот за значајност на разликите во модалитетите при посебната обработка на резултатите кај двата вида модалитети за учителите ментори (6,036 и 4,538), покажува значајност за степен на слобода 34 (35), ниво на значајност 0,05 и вредност 2,030, што е случај и со воспитувачите ментори, каде и двете вредности (3,716 и 3,579), покажуваат статистичка значајност на вредноста на t-тестот, за степен на слобода 23, ниво на значајност 0,05 и вредност 2,069.

Врз основа на обработените проценки од менторите, можеме да заклучиме дека нивниот однос кон истражувачките постапки и во поглед на знаењето и во поглед на примената покажува позитивна нагорна линија, што всушност беше и една од целите на моделот на менторство реализиран со нашето истражување.

Единствено, сенка врз оваа констатација фрла дисперзијата констатирана во стандардната девијација кај оценките на менторите во поглед на знаењата за истражувачките постапки, која треба да се надминува преку унапредување на процесите на менторство и релациите менторски институции и педагошки факултети. Проблемите со воедначеноста во оценките се во втор план кога констатираните вредности на аритметичките средини ни овозможуваат да констатираме зголемено учество на различни начини на прибирање на сознанија од страна на менторите. Според ова можеме да констатираме отфрлање на нулта хипотезата *моделот на менторство не влијае врз начините на прибирање на сознанија од страна на менторите при реализацијата на воспитно-образовниот процес, и прифаќање на алтернативната хипотеза која гласи: со моделот на менторство се зголемува бројот на истражувачки постапки со кои менторите прибираат сознанија за сопствениот ангажман и интензитетот на нивното користење.*

Оспособеноста на менторите за реализација на акциони истражувања за осовременување на сопствената практика може да се согледа од анализата на интерната евалуација реализирана од страна на менторите за подготовка на наредниот час/воспитно-образовна активност, позитивни и негативни согледувања на менторите од текот на тој процес, анализа на позитивните и негативните аспекти од таа реализација и предвидување на наредниот акционен чекор. За реализација на овие активности менторите беа оспособени преку претходно реализираната обука, преку која е направено запознавање на менторите со сите постапки предвидени во акционите истражувања, нивно усогласување во оценките за определените категории и модалитети, и начините на бележење на сознанијата стекнати од тековниот процес. Врз основа на таа интерна евалуација и нејзина анализа, можеме да ги истакнеме следниве сознанија:

1. менторите на почетокот од истражувањето, со исклучок на некои од нив, ги пополнувале само оние прашања преку кои може да се анализира *текот на реализираниот час/ воспитно-образовна активност,*

2. по реализацијата на третиот, односно четвртиот час/ активност, менторите почнуваат срамежливо, со по неколку зборови, да ги пополнуваат категориите *позитивни и негативни сознанија од процесот*;
3. по извесното опуштање и стекнувањето доверба во инструментот и надворешниот истражувач, пропратени со континуирани консултации со надворешниот истражувач, менторите веќе од реализацијата на четвртиот, односно петтиот час/ активност, почнуваат со пополнување и на категориите *корекции во наредните чекори*, каде се повеќе доаѓа до израз самокритиката на менторите за сопствените постапки и постапките на другите во реализираниот процес;
4. од анализата на пополнетите категории од страна на менторите може да се открие дека на почетокот од нивните акционите истражувања, во категоријата *позитивни и негативни сознанија од процесот* менторите најпрво пополнувале само за позитивните сознанија од процесот. Потоа срамежливо почнуваат да ја пополнуваат и категоријата негативни сознанија, која во однос на позитивните сознанија, во текот на целото акционо истражување, претставува посиромашна и помалку експлоатирана категорија;
5. во категоријата негативни сознанија од процесот на почетокот од реализацијата на акционите истражувања менторите ги истакнувале само негативните сознанија од објективен карактер, во стилот: *на овој час имав многу отсутни ученици; неколку деца ми се болни и тоа го отежнува процесот; планираното учество на родителите во процесот не се случи поради нивна презафатеност; сите деца не пристигнаа навреме за оваа активност; колешката денес е отсутна и ми фалеше нејзина помош* и др.
6. потоа менторите, во продолжување на пополнувањето на категоријата негативни искуства, акцентот покрај наведеното, го ставиле на негативните сознанија со субјективен карактер, но оние кои не можат да бидат решени од страна на менторите или во моментот не можат да реализираат од оправдани причини, како на

пример: недостаток на работен материјал; лош изглед на училищата; во наставниот план требало да се предвиди поголем број на часови за ова проблематика; недоработена домашна работа од страна на учениците, и др.

7. на крај во пополнувањето на категоријата негативни сознанија од процесот на ред доаѓаат и објективните причини, во кои на индиректен начин се посочуваат проблемите кои се плод на работата на менторите, како на пример: *требаше да подготвам и наставни ливчиња за повторување на знаењето; неправилно ја користев таблата кога ги пишував заклучоците; недостаток на слики од националните паркови, слики од пештерите, брзите реки; го помешав редоследот на покажување на илустрациите; требаше да ги поделам во групи кога повторувавме за карактеристиките на зимата; поставив многу прашања на кои не добив одговор*, и др.

Сметаме дека сознанијата до кои ние, но и менторите, дојдоа од реализацијата на интерната евалуација на воспитно-образовниот процес, се значајни од следниве неколку причини:

- менторите се стекнаа со првични сознанија за тоа како е да бидеш истражувач;
- менторите беа единствени во прифаќањето на инструментите и нивното корегирање во текот на реализацијата на процесот;
- забележливо, но сигурно и отворено менторите проговорија за тоа што го сметаа за позитивно во сопствената училица/ занимална;
- менторите проговорија и за објективните и субјективните причини за постоење на негативни постапки и активности во текот на реализацијата на часот, односно активността;
- отвореноста на менторите кон процесот на истражување беше причина и за успешно вклучување на менторите во реализација на пилот проектите реализирани преку „моделот на менторство“ реализирано во рамките на нашето истражување;
- договорот на менторите со надворешниот истражувач кој предвидува необјавување на негативните сознанија на менторите за

процесот ни дава за право да ги коментираме исказите дадени од страна на менторите, но не и да ги посочиме нивните автори и институциите.

Од досега изнесените аргументи по однос на придобивките кои се случиле во менторските институции при реализација на моделот на менторство реализирано во рамките на нашето акционо истражување и нивната поткрепа со значително големиот број на прифатени посебни и поединечни хипотези, можеме со задоволство да потврдиме дека се *прифаќа општата хипотеза, која гласи: „Моделот на менторство“ забележително ја унапредува реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции на Педагошките факултети во Република Македонија.*

ЗАКЛУЧОЦИ

Намерата, преку истражување да се променат одредени состојби и појави во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции на педагошките факултети, претставуваше водилка на истражувачите во откривањето на можните постоечки проблеми, нивно ставање во рамки за можно делување, планирање на активности или акциони чекори и превземање на акционите чекори со нивно многустрано следење, се оствари. Остварувањето на таа намера беше водено од претпоставките за постоење на цврстина, ресурси и потенцијал во менторските институции.

Моделот на менторство кое се создаде како збир на активности, постапки и сложени односи кои произлегуваат од анализата на досегашната реализација на менторството во оспособувањето на студентите идни учители и воспитувачи, пред сè претставува обврска за педагошките факултети која произлегува од благодарноста на педагошките факултети кон менторските институции за практичното оспособување на сопствените студентите и процес на создавањето соодветни и современи услови за реализирање на таа практика. Вака замислениот и практично реализиран модел на менторство со нашето истражување треба да претставува поттик за менторите и менторските институции за промена на односот од менторство како обврска, кон менторство како задоволство и можност за лично, колегијално и институционално унапредување. Претходно искажаното, своја поткрепа има во резултатите добиени со нашето истражување, а претставени преку исказите кои следат.

I

Моделот на менторство и улогата на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции беше првото подрачје на кое му беше посветено внимание со нашето истражување и беше третирано со моделот на менторство. Сознанијата за ова подрачје не упатија на заклучокот дека „*Моделот на менторство*“ ја унапредува и ја зголемува улогата на студентот во реализацијата на воспитно-образовниот

процес во менторската институција. Овој заклучок се темели на проучување и менување на неколку специфични области во оваа подрачја.

Во областа учество на студентите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции констатиравме дека преку моделот на менторство студентите забележливо ја зголемиле својата улога во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции на педагошките факултети. Притоа се случило и смалување на разликите во проценките по однос на модалитетите и нивно незабележливо воедначување. Ваквите сознанија се потврдиле и од страна на студентите кои се изјаснуваат за идентификувано забележливо зголемување на своето влијание врз реализацијата на воспитно-образовниот процес по реализацијата на моделот на менторство практикуван со нашето истражување. Сепак овде би истакнале дека менторите се повеќе убедени во зголемувањето на учеството на студентите во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции од самите студенти, но и дека улогата на студентите идни учители во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции е повеќе подобрена преку моделот на менторство практикуван со нашето акционо истражување, отколку улогата на студентите идни воспитувачи. Ваквите сознанија беа причина по ова прашање да констатираме дека со „моделот на менторство“ значително се подобрува и зголемува улогата на студентот во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

Во областа влијание на студентите врз воспитно-образовниот процес, добивме сознанија дека „моделот на менторство“ придонесува за значително зголемување на позитивното влијание на студентите врз реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции. Во прилог на ова се поединечните сознанија кои покажуваат зголемување на позитивното влијание на студентите врз воспитно-образовниот процес, а намалување на неговото негативно влијание и поголема промена во оваа област кај учителите ментори, отколку воспитувачите ментори, што е потврдено и од страна на студентите. Овде

би ја потенцирале вербата на менторите и студентите во силината на улогата на студентите во делувањето во менторските институции, која повеќе е на страната на менторите.

Во областа втемеленост на односите помеѓу менторите и студентите при реализација на менторството, се потврдува дека кај модалитетите за кои авторот сметал дека имаа своја издржаност се постигнало на благо нивелирање на разликите во поглед на втемеленоста на односите помеѓу менторите и студентите во процесот на реализација на менторството предвидено и спроведено во рамките на нашето истражување, во насока на подобрување на нивниот статус, притоа констатирајќи дека *„моделот на менторство“ ги развива и ги унапредува по вид и по интензитет односите помеѓу менторите и студентите за време на реализацијата на процесот на менторство.*

II

„Моделот на менторство“ и односот помеѓу менторите во менторските институции е второто подрачје кое беше во полето на нашиот интерес. Делувајќи и истражувајќи во негови рамки, заклучивме дека *„Моделот на менторство“ го поттикнува развојот на капацитетите на менторите за меѓусебна соработка и помага во справување на менторите со промените во сопствената институција.* До ваквиот заклучок дојдовме по поединечното проучување на четирите области кои за нас беа доволен репрезент за истражуваната појава.

Со проучување на првата област односот помеѓу менторите во менторските институции констатиравме подобрување на оние подрачја кои во првото мерење покажувале извесно заостанување зад другите, при што се постигнала нивна блага воедначеност, но и одреден степен на единство во односите и реакциите на менторите во менторскиот колектив. Тоа единство е поголемо кај воспитувачите ментори и кај нив е утврдено повисоко ниво на задоволство од меѓусебните односи. Сите сознанија по ова прашање упатуваат на сознанието дека *„моделот на менторство“ забележливо ја поттикнува и зголемува вербата на менторите во односите помеѓу колегите во менторските институции.*

Во областа промени кај менторите при работа на пилот проекти, третирана со моделот на менторство во нашето истражување, добивме сознанија дека на ист начин спроведениот модел на менторство, влијаел врз различни модалитети со различен интензитет кај двете групи ментори. Сепак, и во двата случаи станува збор за значително воедначен пристап кон оваа прашање и кај учителите и кај воспитувачите ментори, со што се потврди нашата претпоставка дека *пилот проектите реализирани во рамките на „моделот на менторство“ ги негуваат и развојно ги поттикнуваат интеракциските процеси помеѓу менторите.*

Наредната област од ова подрачје учеството на менторите во пилот проекти и нивниот однос кон промените, ни покажа дека во текот на реализација на моделот на менторство и пилот проектите развиени во негови рамки, значително се подобрил односот на менторите кон промените на сопственото работно место, притоа настанувајќи исклучително повисоки и квалитативно впечатливи промени, кои позитивно се одразиле врз оспособеноста на учителите ментори за справување со промените во менторските училишта. Со тоа се потврди нашата претпоставка дека *учеството на менторите во пилот проекти реализирани во рамките на „моделот на менторство“ ги помага и ги развива односите на менторите кон промените.*

Во четвртата и последна област од оваа подрачје способност на менторите за водење на промените во менторската институција не доведе до сознанија дека моделот на менторство повеќе влијаел врз развојот на вербата на учителите ментори во сопствената способност и во силата на секој поединец во колективот, отколку врз воспитувачите ментори. Сепак промените и кај воспитувачите биле доволно значајни, за да можеме да констатираме дека *„Моделот на менторство, ја зајакнува вербата на менторот во сопствената способност за водење на промените во менторските институции.*

III

„Моделот на менторство“ и односот на менторите кон дидактичко-методичката реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции е третото подрачје во кое се делуваше со нашето акционо

истражување. Во ова подрачје дојдовме до сознанија дека преку „моделот на менторство“ се постигнува забележително унапредување на односот на менторите кон дидактичко-методичката реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции. За потврдување на оваа констатација ни помогнаа искуствата и сознанијата од области на кои им беше посветено посебно внимание.

Во областа за односот на „моделот на менторство“ и користењето на методите на наставна работа од страна на менторите, во делот на промените во *видот на методи на работа кои се користат од страна на менторите*, добивме сознанија дека „моделот на менторство“ влијаел врз извесно забележително воедначување на ставовите на менторите по однос на поставеното прашање. И покрај таквото воедначување, промените кои биле направени со моделот на менторство, иако во позитивна насока, не биле толку значајни за да може да се констатира негово влијание врз поттикнувањето на менторите за користењето на различни методи на наставна работа при реализација на воспитно-образовниот процес.

Во делот на односот на моделот на менторство и бројот на методи кои се користат од страна на менторите, констатиран е идентичен редоследот на модалитетите според степенот на нивно користење и во првото и во второто мерење, што укажува дека со нашето истражување не сме извршиле влијание врз таквиот редослед, туку само врз квантитативниот интензитет на користење на методите на работа. Ваквото сознание ни овозможи да го формулираме заклучокот по ова прашање кој не е во прилог на нашата претпоставка и би укажал на тоа дека „моделот на менторство“ не ги поттикнува менторите за користење на поголем број методи на работа при реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

Во областа на односот на „моделот на менторство“ и користењето на формите на работа од страна на менторите, дојдовме до сознание кое упатува на заклучокот дека „моделот на менторство“ го унапредува односот на менторите кон користењето на формите на работа при реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

До овој заклучок дојдовме преку третирање на аспектот на видот на форми на работа кои се користат од страна на менторите и нивниот број.

По однос на влијанието на „моделот на менторство“ и видот на форми на работа кои се користат од страна на менторите, дојдовме до сознанија дека значително е зголемена застапеноста на формите на работа од различен вид од страна на менторите. Иако е констатирана еднаква распределеност на видот на формите кои се користат во реализацијата на воспитно-образовниот процес и во менторските и во нементорските институции, сепак вредностите на истите кај менторите се во просек нешто повисоки, што укажува на постоење на извесен и забележливо попозитивен и плански организиран пристап кон формите на работа кај менторите. Тоа беше мотив и сознание повеќе во прилог на нашата претпоставка дека моделот на менторство го поттикнува користењето на „современите“ форми на наставна работа од страна на менторите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

И со сознанијата добиени по однос на влијанието на „моделот на менторство“ врз бројот на форми на работа кои се користат од страна на менторите, сведоци бевме на постоење на процес на извесно воедначување на одредени вредности во поглед на бројот на користени форми од страна на менторите во реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции. Овие сознанија, добиени преку триангулација на сознанија од различни извори, различни испитаници и инструменти за прибирање на податоци ни овозможија да заклучиме дека *„моделот на менторство“ кај менторите ја промовира идеата и потребата од користење на поголем број форми на наставна работа.*

Во областа на влијанието на „моделот на менторство“ врз односите на менторите кон наставните средства, дојдовме до заклучок дека *„моделот на менторство“ значително ја унапредува употребата на различни наставни средства и помагала од страна на менторите при реализација на воспитно-образовниот процес во менторските институции.* Ова се потврди преку сознанијата добиени за влијанието на *„моделот на менторство“ врз видот на наставни средства и помагала кои ги користат менторите и*

неговото влијание врз бројот на наставни средства кои се користат од страна на менторите.

По однос на видот на наставни средства, констатирано е значително зголемување на користењето токму на оние наставни средства врз кои се сакало да се влијае со моделот на менторство. Покрај тоа, се случило благо, скоро незабележливо, но сепак констатирано воедначување на користењето на различните наставни средства, што ни дава за право да заклучиме дека сепак *кај менторите настанале значајни промени кои придонеле за зголемување, на и онака скромното користење на некои од наставните средства и нивно благо изедначување со примената на останатите наставни средства.*

И во односот на „моделот на менторство“ и бројот на наставни средства и помагала кои ги користи менторот, дојдовме до сознанија кои потврдуваат дека „моделот на менторство“ се иницира користење на поголем број наставни средства и помагала од страна на менторите во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции.

Во прилог на овие сознанија и потврдување на позитивниот влијание на моделот на менторство врз односот на менторите кон наставните средства, се и позитивните промени кои се случиле во делот на користењето на наставни средства кои се изработки на менторите, а кои биле цел на третирање со моделот на менторство. Со добиените сознанија се потврдило дека моделот на менторство *значително влијаел врз намалување на разликите во користењето на наставни средства и помагала изработени од различни автори.*

IV

Четвртото подрачје на кое му беше посветено внимание со моделот на менторство е *влијанието на „моделот на менторство“ врз односот на менторите кон истражувачките постапки.* Сознанијата по однос на оваа подрачје беа прибрани на индиректен начин преку утврдување на начините на прибирање сознанија на менторите за сопствениот ангажман. Овие сознанија покажуваат дека со тоа што сме делувале со нашето

истражување, и покрај пониските вредности во првото анкетаирање, кај менторите е направена позитивна промена, која е посебно изразена во користењето на дискусиите меѓу колегите, набљудување на училишната и анкетаирањето на родителите. Тоа е причина која ни овозможува да констатираме дека со моделот на менторство се зголемува бројот на истражувачки постапки со кои менторите прибираат сознанија за сопствениот ангажман и интензитетот на нивното користење.

Од искажаните констатирани состојби, сознанија, искуства и заклучоци еденствено ни останува да потврдиме дека „Моделот на менторство“ забележително ја унапредува реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторските институции на Педагошките факултети во Република Македонија.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

СТРАНСКА ЛИТЕРАТУРА

1. Adams D.& Hamm M. (1994). *New Design for Teaching and Learning- Promoting Active Learning in Tomorrow`s Schools*, San Francisko: Jossey-Bass Publishers.
2. Argyris C.&Schön A. D. (1974). *Theory in Practice-Increasing Professional Effectiveness*. San Francisko: Jossey-Bass Classics, USA
3. Beinum H. and Beinum I. L. (2001). On the Misleading Simplicity of Action Research in: *Action Research: Empowerment and Reflection (Ed)*, Boog Ben, Coenen Harrie& Keune Lou, Dutch University Press.
4. Beinum H. and Beinum I. L. (2001). An Introduction, in *Action research: Empowerment and Reflection (Ed.)*, Boog Ben, Coenen Harrie& Keune Lou, Dutch University Press.
5. Бижков Г. (1995). *Методологија и методи на педагогическите изседвања*, Софија: Аскони-Издат
6. Бижков Г. и Краевски В. (1999). *Методологија и методи на педагогическите изседвања*, Софија: Аскони-Издат.
7. Bognar L.- Matijević M.(1993) *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
8. Boog B. (2001). Action research: Empowerment and Reflection: An Introduction, in *Action Research: Empowerment and Reflection (ed)*, Boog Ben, Coenen Harrie& Keune Lou, Dutch University Press.
9. Boud D., Keorg R.&Walker D. (2002). (Ed) *Reflection: Turning Experience into learning*, London: Kogan Page.
10. Boud D., Keorg R.&Walker D. (2002). What is Reflection in Learning in: (Ed) *Reflection: Turning Experience into learning*, London: Kogan Page.
11. Brooks G. M. Reflection on the Tensions of Change, во (Ed.) Bollen Robert, *Educational Change Facilitators: Craftmanship and Effectiveness*, National Centre for Schoolimprovement
12. Bryman A. (1993). *Quantity and Quality in Social Research*, London: Routledge.
13. Burnard S. (1998). *Developing Children's Behaviour in the Classroom- A Practical Guide for Teachers and Students*, The Falmer Press.
14. Cameron-Jones M. (1991). *Training Teachers: A Practical Guide*, The Scottish Council for Research in Education.
15. Carr W. & Kemmis S. (2002). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London and New York: RoutledgeFalmer.
16. Cohen L.&Manion L. (1994). *Research methods in education*, 4th edition, London and New York: Routledge.
17. Collison J. (1998). Mentoring: Realising the True Potential of School-based ITE, in (Ed). *Primary Teacher Education: High Status? High Standards?*, Falmer Press.
18. Cooper H.&Batteson C. (1998) Mentoring: Possible Developments and Constraints, in (Ed). *Primary Teacher Education: High Status? High Standards?*, Falmer Press.
19. Дедић Ђ. (1996) *Одабрана поглавја школске и породичне педагогије*, Брање: Учитељски факултет-Брање.

20. Edwards A. & Talbot R. (1999) *The Hard-pressed researcher- A research handbook for the caring profession*, London and New York: LONGMAN.
21. Elliot J. (2001). *Action research for educational change*, London: Open University Press.
22. Fajgelj S. (2004) *Metode istraživanja ponašanja*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
23. Filipović S.N. (1988). *Didaktika 1*, Sarajevo: Svijetlost.
24. Fullan M. (1995). *Change Forces- Probing the Depths of Educational Reforms*, London: The Falmer Press,
25. Fullan M. & Hargreaves A. (1995). *What`s worth fighting for in your school*, Open University Press.
26. Hallinan T. M. (1987). The Social Organization of Schools: An Overview, In Ed. *The Social Organization of Schools: New Conceptualizations of the learning process*, New York & London: Plenum Press.
27. Halmi A. (2001). Specifičnosti metodologije pedagoškog istraživanja, *Napredak*, 142 (2), 168-178.
28. Herrera A. & Mandić P. (1989). *Образование за XXI stoljeće*, Sarajevo: Svijetlost; Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.
29. Hopkins D. (1987). *A Teacher`s Guide to Classroom Research*, London: Open University Press.
30. Hopkins D. (1994) Yellow brick road, School Improvement, *Managing Schools Today*, Vol. 3, Issue: 6.
31. Hopkins D. & Reynolds D. (1996) *School Improvement in An Era of Change*, Trowbridge, Wiltshire, London: Redwood Books.
32. Howell D. & Howell D (2002). *Using PowerPoint in the Classroom*, Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company.
33. Huczynski A. & Buchanan D. (2001). *Organizational Behaviour- An Introductory Text*, (4th edition), Prentice Hall.
34. Iliev D. (2004-a). *Dilemmas for Quality of Educational Changes Through Action Research: The Macedonian Experience-* International Conference on "Quality in Education in the Balkan Countries" organized by Balkan Society for Education and Pedagogy, in Sofia-Bulgaria.
35. Iliev D. (2004-b), *The reflective practice and the development of educative social communities*, (од учеството на Меѓународниот семинар „Образование за сите“ организиран и одржан во Варна 5-9 јули, во организација на Министерството на образование и наука на Бугарија, Националниот институт по образование Шуменскиот Универзитет и Центарот за педагошки истражувања)
36. Itković Z. (1997). *Opća metodika nastave*. Sveučilište u Splitu
37. Ivanova I. (2002). Thinking About Learning in Universities, In Ed. *Leading schools for learning*, Ljubljana: National leadership school.
38. Lawton D. & Gordon P. (1993). *Dictionary of education*. London: Hoder & Stoughton.
39. Lindlof R. T. & Taylor C. B. (2002). *Qualitative Communication Research Methods-2nd edition*, SAGE Publications, USA.

40. Tight M., (2002). *Key concepts in Adult Education and Training*, London and New York: RoutledgeFalmer.
41. Malderez A.&Bodoczky C. (1999). *Mentor Courses: A resource book for trainer-trainers*, Cambridge University press.
42. Marsh J.C. (1994). *Kurikulum: Temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.
43. McKernan J. (1996). *Curriculum action research, A Handbook of Methods and Resources for the Reflection practitioner*. London: Kogan page.
44. McMillan J.& Wergin F.J., (1998). *Understanding&Evaluation Educational Research*, Merrill- Prentice Hall, USA.
45. Mialaret G. (1985). *Introduction to the educational sciences*, Geneva: International Bureau of Education, UNESCO.
46. Mitrović D. (1981). *Moderni tokovi komparativne pedagogije*, Sarajevo: Svijetlost.
47. Mohrman A. S. (1994). *Understanding and Managing the Change Process*, in: *School Based Management: Organizing for High Performance*, San Francisko: Jossey-Bass Publishers.
48. Mužić V. (1968). *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
49. Mužić V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Educa.
50. Orstein C. A.&Levine U. D., (1985) *An Introduction to the Foundations of Education-3rd Edition*, Boston: Houghton Mifflin Company.
51. Peček P., Černigoj M.&Vaupot R. S. (2002). *Non-formal Staff Development in Primary Schools*, In Ed. *Leading schools for learning*, Ljubljana: National leadership school.
52. Pešić M. (1990). *Akciono istraživanje i kritička teorija vaspitanja, Pedagogija, br:3*.
53. Pešić M. (1998). *Pedagogija u akciji*, metodoloski priručnik, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju-Filozofski fakultet.
54. Pollard A. (2002) *Reflective Teaching- Effective and Evidence-informed Professional Practice*, London-New York: Continuum.
55. Sagadin J. (2003) *Statistične metode za pedagoge*, Maribor: Obzorja.
56. Schön A. D. (1991). *The Reflective Practitioner- How professionals think in action*, London: Ashgate.
57. Schwandt A.T. (1997). *Qualitative Inquiry- A Dictionary of Terms*, London: SAGE Publications.
58. Senge P. (1999) *Schools That learn, A Fifth Discipline*, New York, London, Toronto, Sydney, Auckland: Currency Doubleday.
59. Stevanović M. (2001). *Didaktika*, prvo izdanje, Rijeka: Ekspres Digitalni Tisak.
60. Stoll L.&Fink D. (1996). *Changing Our Schools: Linking school effectiveness and school improvement*, Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
61. Stringer T. E. (1996). *Action research: A Handbook for Practitioners*, Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications.
62. Stroobants H.& Leysen H. (2004). *Critical friends for comfort and growth*, Peper presented at the ETEN conference Viana do Castelo, Portugal.

63. Tight M. (2002). *Key concepts in Adult Education and Training*, London and New York: RoutledgeFalmer.
64. Вилотијевиќ М. (1999) *Дидактика*, Београд: Научна књига, Учитељски факултет.
65. Vujević M. (1988). *Uvođenje u znanstveni rad u području društvenih znanosti*, Zagreb: Informator.
66. Wiersma W. (2000). *Research Methods in Education-An Introduction- 7th edition*, Allyn & Bacon, USA.

ИНТЕРНЕТ ИЗВОРИ

1. *Action research at Queen`s University*, Извадено од: <http://educ.queensu.ca/%7Ear/index.html>
2. *Action Research Electronic Reader*, Извадено од: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arrow/default.html>
3. *Action Research Guide for Alberta Teachers*, (2000). Alberta Teachers` Association (ATA), Извадено на 08. 17. 2004 од: <http://www.teachers.ab.ca/publications/manuals/ActionResearch.pdf>
4. *Action Research in the Workplace education*, Извадено Септември, 01, 2003 од: <http://www.nald.ca/CLR/action/>
5. *Action Research Resources*, Извадено од: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arhome.html>
6. *Action Research: Selecting a Focus*. South Florida Center for Educational Leaders. Извадено Ноември 23, 2003 од <http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/>
7. Action Research-Who? Why? How? So What?- An Introductory Guide for Teacher Candidates at Queen`s University (PROF 190). Извадено јануари 23, 2003 од: http://educ.queensu.ca/projects/action_research/guide.htm
8. Allen W.J. The role of action research in environmental management. Chapter 3, *Action research for environmental management*. Извадено ноември 18, 2002, од http://nrm.massey.ac.nz/changelinks/thesis_ch3.html
9. Altrichter H., *Quality Features of an Action Research Strategy*, Извадено Јануари 20, 2003, од <http://www.edfac.usyd.edu.au/projects/rescon/Papers/altrichter.html>
10. *An action research Bibliography*, Извадено Мај, 03. 2004, од: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/biblio.html>
11. Baskerville L. R. (1999) *Investigating Information systems with Action Research*, Communications of the Association for Information systems, Vol.2. Article 19, Извадено од: http://www.cis.gsu.edu/~rbaskerv/CAIS_2_19/CAIS_2_19.html
12. Bates T. (1999) Aspects of Partnership: An Institutional Case Study, *TNTEE Journal Vol.1 Nr 1*, Извадено Август, 14. 2002, од: <http://www.tntee.umu.se/publications/journals/v1n1/158Bates.pdf>
13. Beverly J. (1993). Teacher-As-Researcher. *ERIC Digest*, Извадено од <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed355205.html>

14. Borgia E. T. & Schuler D. (1996). Action Research in Early Childhood Education, *ERIC/EECE Publication-Digest*, Извадено од <http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/digest/1996/borgia96.html>
15. Carpenter C., Cherednichenko B., Hooley N., Kruger T., Mahon L., Mulraney R. & Ryan M., *Project Partnership: Partnership Based Learning in Teacher Education*, Изваден Август, 17. 2003, од: [http://www.ballarat.edu.au/alarm/docs/Cherednichenko, B - Papers.doc](http://www.ballarat.edu.au/alarm/docs/Cherednichenko_B_Papers.doc)
16. Carson T., Connors B., Smits H. & Ripley D. (1989). *Creating Possibilities- An Action Research Handbook, Chapter 3*. Извадено јануари 23, 2003 од <http://www.epsb.ca/pd/pegasus/creating3.htm>
17. Carson T., Connors B., Smits H. & Ripley D. (1989). *Creating Possibilities- An Action Research Handbook, Chapter 7*. Извадено јануари 23, 2003. од <http://www.epsb.ca/pd/pegasus/creating7.htm>
18. Carson T., Connors B., Smits H. & Ripley D. (1989). *Creating Possibilities- An Action Research Handbook, Chapter 1*. Извадено јануари 23, 2003. од <http://www.epsb.ca/pd/pegasus/creating1.htm>
19. *Center for Action Research in Professional Practice of the University of Bath*, Извадено од: <http://www.bath.ac.uk/>
20. *Classroom of the future*, Kids Desing the Future, Извадено Септември 09, 2003 од: <http://www.cs.umd.edu/hcil/kiddesing/cof.shtml>
21. *Collaborative Action Research Model*. South Florida Center for Educational Leaders. Извадено Ноември 23, 2003 од <http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/collab.htm>
22. Comparison of Definition, *Teacher Research*. Извадено Јануари 18, 2003, од <http://gse.gmu.edu/research/tr/Trcomparison.shtml#compare>
23. Cordingles P., *Teachers as researchers: The quiet revolution*, Извадено Ноември 23, 2003 од www.canteach.gov.uk/community/research/conference/jeanruddock/index.htm
24. *Curriculum Vitae 2001 for Peter Reason*, Извадено Мај, 03. 2004, од: <http://staff.bath.ac.uk/mnspwr/Vita9.htm>
25. Darwin J. (1999). Action research: Theory, Practice and Trade Union involvement, Working paper No. 99/06, *Centre for Strategic Learning and Change*. Извадено од <http://www.shu.ac.uk/schools/sbs/cmrc/smrc2.htm>
26. *Data Collection*, Qualitative Research Desing, Извадено Септември 02, 2003, од: <http://www.edb.utexas.edu/reyes/becoming.html>
27. Dick B. (2002). Action Research: action and research. *Resource papers in Action research*. Извадено од <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/aandr.html> и URL <ftp://ftp.scu.edu.au/www/arr/aandr.txt>
28. Diessner R. *Action Research*. Извадено Ноември 13, 2002, од <http://converge.landegg.edu/Diessner1.htm>
29. *Effective Interviewing for Teachers*, Career Services SouthWestern University, Texas, Извадено од: <http://www.southwestern.edu/careers/Students/publications/Effective Interviewing for Teachers.pdf>

30. Ellis J.H.M., & Kiely, J.A. (2000). The promise of action inquiry in tackling organisational problems in real time. *Action Research International, Paper 5*. Извадено од <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-jellis00.html>
31. Ferrance E. (2000). *Action Research: Themes in Education, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University*, Извадено Декември 23, 2003 од http://www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf
32. *Five Elementary Action Research Summaries* presented to Elementary Teachers in Hastings County, Belleville, January 31, 1997, by members of the B.Ed. Pilot Project, Queen's University, Извадено Август 27, 2003, од: http://educ.queensu.ca/projects/action_research/5reports.htm
33. *Five Phases of Action Research*. South Florida Center for Educational Leaders. Извадено Ноември 23, 2003 од <http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/fiveph.htm>
34. *Forms of Teacher Leadership*, (1998). Извадено Февруари, 16, 2003, од <http://www.ed.gov/pubs/teachlead/index.html>
35. *Green Paper on Teacher Education in Europe* (2000), TNTEE, Извадено Мај, 08, 2003, од: <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper/greenpaper.pdf>
36. Hatten R., Knapp D. & Salonga R. (1997). Action research: Comparison with the concepts of "The Reflective Practitioner" and "Quality Assurance", Извадено Ноември 17, 2002. од <http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow//arer/008.htm>
37. Holian R. (1999). Doing action research in my own organisation: ethical dilemmas, hopes and triumphs. *Action Research International, Paper 3*. Извадено од <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-rholian99.html>
38. *How is Action Research Defined?* South Florida Center for Educational Leaders, Извадено Ноември 23, 2003 од <http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/define.htm>
39. Hughes I. (2001). Glossary, Action Research on the Web, Извадено на 03. 27. 2003, од: <http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow//reader/glossary.htm>
40. Hughes I. (2002). Action Inquiry and Organizational Change in an Educational Settings, *Action Research E-Reports, 15*, Извадено од <http://casino.cchs.usyd.edu.au/arow/arer/015.htm>
41. *Induction of Beginning Educators, Induction Resources for: Mentor Teachers*, Извадено јули, 22.2003 од: http://www.doe.mass.edu/eq/mentor/r_mentor.html
42. Pro-Vice-Chancellor Staff Development and Student Affairs, Извадено Јуни, 24. 2004 од: <http://www.jcu.edu.au/asd/pvc/mctaggart.shtml>
43. Извадено од http://www.sou.edu/education/ActionResearch/Data_Collection_Technique.gif
44. Kesrarcll A., *Developing Your Action Research Project*, Извадено Декември 15, 2002, од <http://www.astlc.ua.edu/teacherresources/actrsteps.html>
45. Kirkwood M., *Collaborative Action Research*, Извадено на 08. 17. 2004 од <http://www.scre.ac.uk/tpr/observations/obs12/obs12kirkwood.html>
46. Kok P. (1991). *Action Research: The Art of an Educational inquirer*. (for the degree of M.Ed. of the University of Bath) Извадено јануари 20, 2003. од <http://www.bath.sc.uk/~edsajw/pleongma.doc>
47. Masters J., (1995). The history of Action Research. *Action Research Electronic Reader*, Извадено од <http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow//arer/003.htm>

48. Masters, J. (1995) 'The History of Action Research' in I. Hughes (ed) *Action Research Electronic Reader*, The University of Sydney, Извадено од <http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow//arer/003.htm>
49. McCarthy J. & Riner P., (1996). The Accelerated Schools inquiry process: teacher empowerment through action research. *Education vol.117, No.2: 223*. Извадено Јануари 21, 2003 од <http://ucers.edu/teacherresearch/muhsdar0310-99.html>
50. Mettetal G. *Classroom Action Research Interview*, Извадено Септември, 01, 2003 од:
51. Mettetal G. *Research about Teaching and Learning*. Извадено Јануари 18, 2003, од http://www.iusb.edu/~gmetteta/Research_about_Teaching_and.html
52. Newman E., *Primary Teacher`s Dilemmas in ITT*, Извадено Август 15, 2003, од: <http://www.triangle.co.uk/tdl/pdf/1-2-en:pdf>
53. O'Brien R. (1998). *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. Извадено Јануари 20, 2003, од <http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.doc>
54. *Observing the Classroom*, Field Experience Handbook, Извадено Септември 05, 2003 од: http://www.education.umd.edu/teacher_education.../observing.htm
55. *Observing Teachers in the Classroom*, Извадено Септември 05, 2003 од: <http://www.has.vcu.edu/psy795/observe.htm>
56. Participatory action research: basic methods and techniques, *Our people, Our resources*. (Del 3), IUCN Social Policy Program, Извадено од http://www.ivcn.org/themes/spg/opor/opor3_2.html
57. Petriwskyj A.&Small D. *Action Research Project in Primary Early Years*, Извадено од: <http://www.usq.edu.au/faculty/educate/depts/early/earlychildhood/Transition%20DOC>
58. Pratt G. M. *Some Thoughts on Publishing Qualitative Research*. Извадено Февруари 05, 2003, од http://www.aom.pace.edu/rmd/pratt_files/prat.htm
59. Prendergast M. *Seven Stages in my First Action Research Project*, Извадено Јануари 23, 2003, од http://educ.queensu.ca/projects/action_research/michael.htm
60. *Professor Wilfred Carr*, Извадено Јуни, 24. 2004 од: <http://www.shef.ac.uk/education/staff/Carr.shtml>
61. Rearick L. M.&Feldman A. (1999). A Framework for Understanding Action Research, Извадено Април 20. 2004 од <http://www-unix.oit.umass.edu/~afeldman/ActionResearchPapers/RearickFeldman.1999.pdf>
62. Reason P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.324-339). Thousand Oaks: Sage. Извадено од <http://www.bath.ac.uk/~mnsplr/Papers/Yvonna.htm>
63. Reason P. (2001). Learning and Change through action research. Во J. Henry (Ed.), *Creative Management*. London: Sage. Извадено од <http://www.bath.ac.uk/~mnsplr/Papers/LearningChangeThroughActionResearch.htm>
64. Reason P. (2002). Introduction: The Practice of co-operative inquiry. Во Reason P. (ed) (2002). Special Issue: The practice of Co-operative Inquiry. *Systemic*

- practice and Action Research*, 15(3). Извадено од <http://www.bath.co.uk/carpp/SPAR/Editorial%20Introductio.htm>
65. Reason P. & McArdle K. L., Brief notes on the theory and practice of action research, *Centre for Action research an Professional Practice, for Understanding Research Methods for Social Policy and Practice*, Извадено од <http://www.bath.ac.uk/~mnsppwr/Papers/BriefNotesAR.htm>
66. Reason P. & Torbert W.R. (2001). The Action Turn, Toward a Transformational Social Science: a further look at the scientific merits of action research. *Concepts and Transformations*, 6(1), 1-37, Извадено од <http://www.bath.co.uk/~mnsppwr/Papers/TransformationalSocialScience.htm>
67. *Recent books on action research and related topics*, Извадено Мај, 03. 2004, од: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/books.html>
68. *Research into profesional practice: Stephan Kemmis*, Извадено Јуни, 24. 2004 од: <http://www.csu.edu.au/research/ripple/researchers.htm>
69. Riding P., Fowell S.&Levy P., An action research approach to curriculum development, Извадено Август 08, 2003, од <http://informationr.net/ir/1-1/paper2.html>
70. Roberts P. (1997). Engaging With Theory. *Action research. Article 1, page 2*, Извадено Јануари 23, 2003 од <http://www.minotaursegg.co.uk/eng1a.html>
71. Roberts P. (1997). Engaging With Theory. *Action research. Article 1, page 1*, Извадено Јануари 23, 2003, од <http://www.minotaursegg.co.uk/eng1.html>
72. Sagor R. (2000). *Guiding School Improvement with Action Research*, Извадено во Фебруари 28, 2003, од <http://www.ascd.org/readingroom/books/sagor00book.html>
73. Schostak J. (1999). Action Research and the Point Instant of Change. *Educational Action Research, Vol. 7, No. 3, 1999*, Извадено од <http://www.triangle.co.uk/ear/07-03/js.pdf>
74. Seymour-Rolls K., & Hughes I. (1995). Participatory Action Research: Getting the Job Done, Извадено Јануари 20, 2003 од <http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow//arer/004.htm>
75. Smith K. M. (2002). Action research- a guide to reading, Informal education. Извадено January 23, 2003, од <http://www.infed.org/research/b-actres.htm>
76. Stephenson J. (1999). The Current Context of Partnerships in the School of Education, De Monfort University, United Kingdom, *TNTEE Journal Vol. 1, Nr 1*, Извадено од: <http://www.tntee.umu.se/publications/journals/v1n1/07demont.pdf>
77. Suggestions for Observing Classroom Instruction, Office of Academic Research and Planning, September 2002, Извадено Септември 5, 2003, од: <http://www.stolaf.edu/offices/academic-planning/facreviews/Classsuggest.doc>
78. *Three Types of Action Research*. (based on the work of Emily Calhoun (1993) Action research: Three approaches. *Educational Leadership*, 51 (2), 62-65), South Florida Center for Educational Leaders. Извадено Ноември 23, 2003 од <http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/types.htm>
79. Todd R. W., Why do action research? . Извадено ноември 18, 2002, од http://www.philselfsupport.com/why_ar.asp

80. Toomey R. (1997). Transformative Action Research. *Educational Action Research, Volume 5, No. 1, 1997*, стр: 114-115, Извадено од <http://www.triangle.co.uk/ear/pdf/05-1-rt.pdf>
81. *Training and Capacity Building*, INEE, Извадено Септември 02, 2003, од: <http://ineesite.org/training/observation.asp>
82. Watt J. (1995). Ethical Issues for Teacher Researchers. *The Scottish Council for Research in Education- SCRE*. Извадено од <http://www.scre.ac.uk/spotlight/spotlight49.pdf>
83. Winter R. (1998). Finding a Voice- Thinking with Others: a conception of action research. *Educational Action Research, Volume 6, No. 1, 1998*, Извадено од <http://www.triangle.co.uk/ear/06-01-Winter.PDF>
84. Woodward H, Sinclair C. & Thistleton-Martin J., *Mentoring schools mentoring students*, Извадено јули, 22.2003 од: <http://www.aare.edu.au/99pap/woo99375.htm>
85. *Working With Colleagues*, Ministry of Education Standards Department, Извадено јули, 22.2003 од: <http://www.bced.gov.bc.ca/technology/documents/mentors.pdf#search='Teachers%20as%20mentors:%20A%20practical%20guide>
86. Zeni J. (1998). A Guide to Ethical Issues and Action Research. *Educational Action Research, Volume 6, No. 1, 1998*, Извадено од <http://www.triangle.co.uk/ear/06-01-Zeni.pdf>

ДОМАШНА ЛИТЕРАТУРА

1. Адамческа С. (1996) *Активна настава-методички основи*, Скопје: Легис.
2. Адамческа С. и др. (1998). *Активна настава интерактивно учење*; Акциско истражување- ревизија на проектот, Скопје: Министерство за образование и физичка култура и Педагошки завод на Македонија.
3. Ангелоска-Галевска Н. (1998). *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро
4. Ангелоска-Галевска Н. (2001). Педагошките истражувања-видови, карактеристики, можности, *Воспитание бр. 1, Штип*: Педагошки факултет „Гоце Делчев“
5. Илиев Д. (2002-а). *Дидактичките истражувања во функција на демократизација на наставата- за наставникот истражувач* (од учеството на меѓународните педагошки средби во организација на Педагошкиот факултет во Битола одржани во Охрид од 23-26. 05. 2002 год.)
6. Илиев Д. (2001). *Иницијалното образование на наставниците од основното образование*, Битола: Факултет за учители и воспитувачи.
7. Илиев Д. (2002-б). Можам ли да бидам или ќе бидам ли добар ментор, *Воспитание бр. 2*, Педагошки факултет „Гоце Делчев“-Штип.

8. Илиев Д. (2003-а) *Проектен менаџмент*, работни материјали во реализација на обуки за Детра центар, Скопје.
9. Илиев Д. (2003-б) Проектното партнерство- нова парадигма во процесот на учење и поучување, Граѓанско образование за демократија, Скопје: *Просветен работник бр. 903-904*.
10. Камберски К. и др. (2000). *Предучилишното и основното воспитание и образование во Р.Македонија*, Институт за педагогија, Филозофски факултет.
11. Кларин М. В. (1995) *Педагошката технологија во наставниот процес*, Скопје: Педагошки завод на Македонија
12. *Конзорциум на институции за образование на наставници во Р. Македонија* (2004) оригинален документ
13. Лешковски И. (2002). *Педагошки речник*, Скопје: Вековштина.
14. Мицковиќ Н. (1992). *Современи текови на научно-истражувачката работа во педагогијата*, Сепаратно издание, Скопје: Просветно дело.
15. Мојановски Т. Ц. (1998). *Методологија на научно-истражувачката работа*, Избор на текстови, Штип: 2-ри Август С.
16. *Нацрт стратегија за развој на образованието на Република Македонија* (2000). Скопје: Министерство за образование на Република Македонија.
17. Николовска Ј. (2003). Процесите на дипедагогизација на образованието, Во Зборник на трудови „*Процесите на дипедагогизација и политизација во образованието*“ од истоимениот Научен собир организиран од страна на Сојузот на просветни работници на Р. Македонија, Скопје
18. Петковски Н. К. и Алексова М. (2004). *Водење на динамично училиште*, Скопје: Министерство за образование и наука и Биро за развој на образованието.
19. Попоски К., (1998). *Успешен наставник: самооценување и оценување*, Скопје: НИРО „Просветен работник“
20. Савичевиќ, М. Д. (1996). Сместата на парадигмата во истражувањето на образованието, во Мојановски Ц. (1998) *Методологија на научно-истражувачката работа*, Избор на текстови, Скопје.
21. Смилевски Ц. (2004). *Методологија на истражувањето*, Работен материјал за изучување на содржините по предметот Методологија на истражување на Педагошкиот факултет во Битола.
22. Смилевски Ц. (2000). *Предизвикот и мајсторството на организациските промени*, Скопје: Детра центар.
23. *Со читање и пишување до критичко мислење*, Прирачник, Скопје: Институт отворено Општество Македонија.
24. *Спогодбата за партнерство во образованието на студентите на Педагошките факултети* (2003), оригинален документ
25. *Чекор по чекор*, Прирачник, Институт отворено Општество Македонија.

ПРИЛОЗИ

Прилог А

ИНСТРУМЕНТИ ЗА ПРИБИРАЊЕ НА ПОДАТОЦИ

Во истражувањето се користени следниве инструменти:

1. *АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА УЧИТЕЛИ-МЕНТОРИ*
2. *АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА ВОСПИТУВАЧИ-МЕНТОРИ*
3. *АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА СТУДЕНТИ-ИДНИ УЧИТЕЛИ*
4. *АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА СТУДЕНТИ-ИДНИ ВОСПИТУВАЧИ*
5. *АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА УЧИТЕЛИ (НЕМЕНТОРИ)*
6. *АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА ВОСПИТУВАЧИ (НЕМЕНТОРИ)*

7. *БАТЕРИЈА НА ИНСТРУМЕНТИ ЗА ИНТЕРНО СЛЕДЕЊЕ НА РЕАЛИЗАЦИЈА НА АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ ВО ОДДЕЛЕНСКАТА НАСТАВА*
8. *БАТЕРИЈА НА ИНСТРУМЕНТИ ЗА ИНТЕРНО СЛЕДЕЊЕ НА РЕАЛИЗАЦИЈА НА АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ ВО ПРЕДУЧИЛИШНИТЕ УСТАНОВИ*

9. *БАТЕРИЈА НА ИНСТРУМЕНТИ ЗА ЕКСТЕРНО СЛЕДЕЊЕ НА РЕАЛИЗАЦИЈА НА АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ ВО ОДДЕЛЕНСКАТА НАСТАВА*
10. *БАТЕРИЈА НА ИНСТРУМЕНТИ ЗА ЕКСТЕРНО СЛЕДЕЊЕ НА РЕАЛИЗАЦИЈА НА АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ ВО ПРЕДУЧИЛИШНИТЕ УСТАНОВИ*

11. *ЛИСТА ЗА САМОЕВАЛУАЦИЈА НА ЕДУКАТОРИ-МЕНТОРИ*

АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА УЧИТЕЛИ-МЕНТОРИ

Почитуван учителу/лке-ментор!

Воспитно-образовната дејност која ја реализирате претставува предмет на многубројни истражувања кои имаат за цел нејзино иновирање и унапредување. Целта на оваа истражување е да се обидеме заеднички да го откриеме и утврдиме она што е составен дел од Вашата секојдневна работа, а се однесува на реализацијата на наставата и учеството во процесот на образование на идните едукатори. Со тоа би се осветлил уште еден сегмент од процесот на образование на учители и неговото влијание врз реализацијата на наставата.

Ви благодарам за соработката!

Анкетата е анонимна!

1. Основно училиште: _____; Место: _____

2. Одделение: (заокружете) I - II - III - IV

3. Наставен предмет: (заокружете) Природо, Општество и Природо и Општество

4. Сметам дека учеството на студентите во реализацијата на воспитно-образовниот процес во училиштето:

не ги мотивира учениците за учество во активностите	1	2	3	4	5	ги мотивира учениците за учество во активностите
ги намалува интеракциските односи помеѓу учениците	1	2	3	4	5	ги зголемува интеракциските односи помеѓу учениците
ги намалува интеракциските односи помеѓу учениците и учителите	1	2	3	4	5	ги зголемува интеракциските односи помеѓу учениците и учителите
ја намалува комуникацијата помеѓу менторите	1	2	3	4	5	ја зачестува комуникацијата помеѓу менторите
ја намалува соработката помеѓу менторите	1	2	3	4	5	ја зголемува соработката помеѓу менторите
ја намалува кохезијата меѓу вработените во менторската институција	1	2	3	4	5	ја зголемува кохезијата меѓу вработените во менторската институција
ја намалува кохезијата меѓу учениците во менторското одделение	1	2	3	4	5	ја зголемува кохезијата меѓу учениците во менторското одделение

5. Влијанието на студентите врз воспитно-образовниот процес би можел да го оценам како:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	позитивно (го подобрува)	1	2	3	4
<i>2</i>	негативно (го уназадува)	1	2	3	4
<i>3</i>	не влијае	1	2	3	4

6. Односот помеѓу мене и студентот се темели врз:

		<i>никогаш</i>	<i>најчесто не</i>	<i>најчесто да</i>	<i>секогаш</i>
1	помошта која ми ја дава студентот во реализација на наставата	1	2	3	4
2	барањата кои студентот ги поставува пред мене како едукатор- ментор	1	2	3	4
3	барањата кои јас му ги поставувам на студентот	1	2	3	4
4	успехот на учениците	1	2	3	4
5	подобрување на интерперсоналните односи помеѓу учениците во одделението	1	2	3	4
6	подобрување на односите помеѓу менторот и неговите ученици	1	2	3	4
7	подобрување на односите помеѓу менторите	1	2	3	4
8	моето лично усовршување	1	2	3	4
9	барањата за професионалното оспособување на студентот	1	2	3	4
10	барањата на колегите ментори	1	2	3	4
11	подобрување на материјално-техничките услови за реализација на наставата	1	2	3	4
12		1	2	3	4

7. Односот помеѓу колегите-ментори во мојата институција би можел/а да го проценам со:

		<i>не задоволува</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>ПОТПОЛНО задоволува</i>
1	меѓусебно почитување	1	2	3	4	5
2	размена на мислења	1	2	3	4	5
3	подготвеност за давање на помош	1	2	3	4	5
4	подготвеност за примање на помош	1	2	3	4	5
5	позитивна продуктивна комуникација	1	2	3	4	5
6	размена на материјали за работа	1	2	3	4	5
7	размена на позитивни искуства	1	2	3	4	5
8	размена на негативни искуства	1	2	3	4	5
9	заедничко решавање на проблеми	1	2	3	4	5
10	размена на наставни содржини	1	2	3	4	5
11	подготвеност за давање на критика	1	2	3	4	5
12	подготвеност за примање на критика	1	2	3	4	5
13	меѓусебна доверба	1	2	3	4	5

8. Сметам дека со учеството на едукаторот-ментор во реализацијата на пилот проекти се случуваат следниве промени:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	ги подобрува моите презентерски способности (на менторите)	1	2	3	4	5
2	ме прави активен слушател	1	2	3	4	5
3	ја поттикнува размената на искуства помеѓу менторите	1	2	3	4	5
4	ја јакне самодовербата на менторите	1	2	3	4	5
5	ги истакнува позитивните вредности на колективот	1	2	3	4	5
6	ги истакнува негативните вредности на колективот	1	2	3	4	5
7	ги истакнува способностите на секој едукатор-ментор	1	2	3	4	5
8	ја јакне вербата во силата на колективот	1	2	3	4	5
9	ме прави самокритичен	1	2	3	4	5
10	ја зголемува способноста за критикување на колегите	1	2	3	4	5
11	ја зголемува способноста за примање на критика од страна на колегите	1	2	3	4	5
12	го зголемува интересот на менторите за учество во педагошки истражувања како испитаник	1	2	3	4	5
13	го зголемува интересот на менторите за учество во педагошки истражувања како истражувач	1	2	3	4	5
14	отвореност на менторот за соработка со надворешни лица и институции	1	2	3	4	5
15		1	2	3	4	5
16		1	2	3	4	5

9. Учеството на едукаторот-ментор во пилот проекти :

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	ја јакне способноста на менторот за идентификација на позитивни и негативни промени	1	2	3	4	5
2	ме охрабрува да се адаптирам на промените (да ги прифатам)	1	2	3	4	5
3	ме оспособува за учество во колективно водење на промените во моето училиште	1	2	3	4	5
4	ме оспособува да сум водач на промените во моето училиште	1	2	3	4	5
5	ме оспособува да се справам со промените во мојата училница	1	2	3	4	5
6	ме оспособува да влијаам врз другите да се справат со своите проблеми	1	2	3	4	5

10. Водењето на промените во моето училиште е работа која:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	е задача на државата	1	2	3	4
<i>2</i>	е задача на некој надвор од училиштето	1	2	3	4
<i>3</i>	е својствено и му припаѓа на директорот	1	2	3	4
<i>4</i>	и припаѓа на стручните служби во училиштето	1	2	3	4
<i>5</i>	им припаѓа на поединци едукатори во училиштето	1	2	3	4
<i>6</i>	му припаѓа на секој учител во училиштето	1	2	3	4
<i>7</i>	е премногу сложена за мене и не би можел да ја извршувам	1	2	3	4
<i>8</i>	е соодветна на мојата професија и сум подготвен/а да ја извршувам	1	2	3	4

11. При реализација на програмските содржини по ЗПО, ЗП и ЗО, од методите на наставна работа ги користам:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	метод на разговор	1	2	3	4	5
<i>2</i>	метод на усно узлагање	1	2	3	4	5
<i>3</i>	метод на работа со текст	1	2	3	4	5
<i>4</i>	илустративен метод	1	2	3	4	5
<i>5</i>	практични и лабораториски работи	1	2	3	4	5
<i>6</i>	метод на пишани работи	1	2	3	4	5
<i>7</i>	метод на демонстрација	1	2	3	4	5
<i>8</i>	метод на решавање проблеми	1	2	3	4	5
<i>9</i>	метод на игра	1	2	3	4	5
<i>10</i>		1	2	3	4	5
<i>11</i>		1	2	3	4	5

12. Во текот на еден час при обработка на содржините по ЗПО, ЗП и ЗО од методите на наставна работа користам по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	еден метод на наставна работа	1	2	3	4	5
<i>2</i>	два методи на наставна работа	1	2	3	4	5
<i>3</i>	три методи на наставна работа	1	2	3	4	5
<i>4</i>	четири и повеќе методи на наставна работа	1	2	3	4	5

13. При реализација на програмските содржини по ЗПО, ЗП и ЗО, од формите на наставна работа ги користам:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	фронтална форма на наставна работа	1	2	3	4	5
2	работа во парови	1	2	3	4	5
3	групна форма на наставна работа	1	2	3	4	5
4	индивидуална форма на наставна работа	1	2	3	4	5
5	индивидуализирана форма на наставна работа	1	2	3	4	5

14. Во текот на еден час при обработка на содржините по ЗПО, ЗП и ЗО од формите на наставна работа користам по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	една форма на наставна работа	1	2	3	4	5
2	две форми на наставна работа	1	2	3	4	5
3	три форми на наставна работа	1	2	3	4	5
4	четири и повеќе форми на наставна работа	1	2	3	4	5

15. При реализација на програмските содржини по ЗПО, ЗП и ЗО, ги користам следниве наставни средства и помагала:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	графоскоп и графо фолии	1	2	3	4	5
2	дијапроектор и дијаслики	1	2	3	4	5
3	ТВ и ТВ програми	1	2	3	4	5
4	радио и радио програми	1	2	3	4	5
5	аудио рекордер и плејер и аудио ленти	1	2	3	4	5
6	видео рекордер и плејер и видео ленти	1	2	3	4	5
7	табла	1	2	3	4	5
8	учебник	1	2	3	4	5
9	цртежи/илустрации	1	2	3	4	5
10	фотографии	1	2	3	4	5
11	модел	1	2	3	4	5
12	макети	1	2	3	4	5
13	апликации	1	2	3	4	5
14	наставни ливчиња	1	2	3	4	5
15	флип чарт	1	2	3	4	5
16	работни листови	1	2	3	4	5
17	математички плочки	1	2	3	4	5
18	Power point презентации	1	2	3	4	5
19	компјутерски симулации	1	2	3	4	5
20		1	2	3	4	5
21		1	2	3	4	5
22		1	2	3	4	5

16. Од наставните средства и помагала во текот на еден час при обработка на содржините по ЗПО, ЗП и ЗО користам по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	едно наставно средство	1	2	3	4	5
<i>2</i>	две наставни средства	1	2	3	4	5
<i>3</i>	три наставни средства	1	2	3	4	5
<i>4</i>	четири и повеќе наставни средства	1	2	3	4	5

17. При реализација на воспитно-образовниот процес користам наставни средства кои:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	кои ги изработувам јас самиот/мата	1	2	3	4	5
<i>2</i>	кои ги изработуваат учениците	1	2	3	4	5
<i>3</i>	кои ги изработувам заедно со учениците	1	2	3	4	5
<i>4</i>	кои ги изработувам заедно со студентите	1	2	3	4	5
<i>5</i>	се доделени од страна на педагошките факултети	1	2	3	4	5
<i>6</i>	се готови наставни средства	1	2	3	4	5

18. Информации за прибирање на податоци за вреднување на мојот ангажман при реализација на воспитно-образовниот процес добивам преку:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	дискусии помеѓу колегите	1	2	3	4	5
<i>2</i>	дискусии помеѓу раководните структури на училиштето	1	2	3	4	5
<i>3</i>	индивидуални или групни разговори со моите ученици	1	2	3	4	5
<i>4</i>	разговори помеѓу различни интересенти (родители, ученици, колеги)	1	2	3	4	5
<i>5</i>	набљудување на училницата	1	2	3	4	5
<i>6</i>	интервјуа	1	2	3	4	5
<i>7</i>	дневници	1	2	3	4	5
<i>8</i>	мерење на ученичките постигнувања	1	2	3	4	5
<i>9</i>	анкетирање на родителите	1	2	3	4	5
<i>10</i>	анкетирање на учениците	1	2	3	4	5
<i>11</i>	анкетирање на колегите	1	2	3	4	5
<i>12</i>	фотографии или видео	1	2	3	4	5
<i>13</i>	сознанија од фокусните групи	1	2	3	4	5
<i>14</i>		1	2	3	4	5
<i>15</i>		1	2	3	4	5

АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА ВОСПИТУВАЧИ-МЕНТОРИ

Почитувана воспитувачке-ментор!

Воспитно-образовната дејност која ја реализирате претставува предмет на многубројни истражувања кои имаат за цел нејзино иновирање и унапредување. Целта на оваа истражување е да се обидеме заеднички да го откриеме и утврдиме она што е составен дел од Вашата секојдневна работа, а се однесува на реализацијата на предучилишните активности и учеството во процесот на образование на идните едукатори. Со тоа би се осветлил уште еден сегмент од процесот на образование на воспитувачите и неговото влијание врз реализацијата на предучилишните активности.

Ви благодарам за соработката!

Анкетата е анонимна!

1. Предучилишна установа: _____ Место: _____

2. Воспитно образовна група: (заокружете) мала средна голема забавишна

3. Воспитно-образовно подрачје: (заокружете) Природа и Општество

4. Сметам дека учеството на студентите во реализацијата на воспитно-образовниот процес во предучилишната установа:

не ги мотивира децата за учество активностите	1	2	3	4	5	ги мотивира децата за учество во активностите
ги намалува интеракциските односи помеѓу децата	1	2	3	4	5	ги зголемува интеракциските односи помеѓу децата
ги намалува интеракциските односи помеѓу децата и воспитувачите	1	2	3	4	5	ги зголемува интеракциските односи помеѓу децата и воспитувачите
ја намалува комуникацијата помеѓу менторите	1	2	3	4	5	ја зачестува комуникацијата помеѓу менторите
ја намалува соработката помеѓу менторите	1	2	3	4	5	ја зголемува соработката помеѓу менторите
ја намалува кохезијата меѓу вработените во менторската институција	1	2	3	4	5	ја зголемува кохезијата меѓу вработените во менторската институција
ја намалува кохезијата меѓу децата во менторската воспитно образовна група	1	2	3	4	5	ја зголемува кохезијата меѓу децата во менторската воспитно образовна група

5. Влијанието на студентите врз воспитно-образовниот процес би можел да го оценам како:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>секогаш</i>
1	позитивно (го подобрува)	1	2	3	4
2	негативно (го уназадува)	1	2	3	4
3	не влијае	1	2	3	4

6. Односот помеѓу мене и студентот се темели врз:

		<i>никогаш</i>	<i>најчесто не</i>	<i>најчесто да</i>	<i>секогаш</i>
1	помошта која ми ја дава студентот во реализација на воспитно-образовните активности	1	2	3	4
2	барањата кои студентот ги поставува пред мене како едукатор- ментор	1	2	3	4
3	барањата кои јас му ги поставувам на студентот	1	2	3	4
4	развојот и напредувањето на децата	1	2	3	4
5	подобрување на интерперсоналните односи помеѓу децата во воспитно-образовната група	1	2	3	4
6	подобрување на односите помеѓу менторот и децата во воспитно-образовната група	1	2	3	4
7	подобрување на односите помеѓу менторите	1	2	3	4
8	моето лично усовршување	1	2	3	4
9	барањата за професионалното оспособување на студентот	1	2	3	4
10	барањата на колегите ментори	1	2	3	4
11	подобрување на материјално-техничките услови за реализација на воспитно-образовните активности	1	2	3	4
12		1	2	3	4

7. Односот помеѓу колегите-ментори во мојата институција би можел/а да го проценам со:

		<i>не задоволува</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>ПОТПОЛНО задоволува</i>
1	меѓусебно почитување	1	2	3	4	5
2	размена на мислсња	1	2	3	4	5
3	подготвеност за давање на помош	1	2	3	4	5
4	подготвеност за примање на помош	1	2	3	4	5
5	позитивна продуктивна комуникација	1	2	3	4	5
6	размена на материјали за работа	1	2	3	4	5
7	размена на позитивни искуства	1	2	3	4	5
8	размена на негативни искуства	1	2	3	4	5
9	заедничко решавање на проблеми	1	2	3	4	5
10	размена на наставни содржини	1	2	3	4	5
11	подготвеност за давање на критика	1	2	3	4	5
12	подготвеност за примање на критика	1	2	3	4	5
13	меѓусебна доверба	1	2	3	4	5

8. Сметам дека учеството на едукаторот-ментор во реализацијата на пилот проекти:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	ги подобруваат моите презентерски способности (на менторите)	1	2	3	4	5
2	ме прави активен слушател	1	2	3	4	5
3	ја поттикнува размената на искуства помеѓу менторите	1	2	3	4	5
4	ја јакне самодовербата на менторите	1	2	3	4	5
5	ги истакнува позитивните вредности на колективот	1	2	3	4	5
6	ги истакнува негативните вредности на колективот	1	2	3	4	5
7	ги истакнува способностите на секој едукатор-ментор	1	2	3	4	5
8	ја јакне вербата во силата на колективот	1	2	3	4	5
9	ме прави самокритичен	1	2	3	4	5
10	ја зголемува способноста за критикување на колегите	1	2	3	4	5
11	ја зголемува способноста за примање на критика од страна на колегите	1	2	3	4	5
12	го зголемува интересот на менторите за учество во педагошки истражувања како испитаник	1	2	3	4	5
13	го зголемува интересот на менторите за учество во педагошки истражувања како истражувач	1	2	3	4	5
14	отвореност на менторот за соработка со надворешни лица и институции	1	2	3	4	5
15		1	2	3	4	5
16		1	2	3	4	5

9. Учеството на едукаторот-менторот во пилот проекти :

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	ја јакне способноста на менторот за идентификација на позитивни и негативни промени	1	2	3	4	5
2	ме охрабрува да се адаптирам на промените (да ги прифатам)	1	2	3	4	5
3	ме оспособува за учество во колективно водење на промените во мојата предучилишна установа	1	2	3	4	5
4	ме оспособува да сум водач на промените во мојата предучилишна установа	1	2	3	4	5
5	ме оспособува да се справам со промените во мојата занимална	1	2	3	4	5
6	ме оспособува да влијаам врз другите да се справат со своите проблеми	1	2	3	4	5

10. Водењето на промените во мојата предучилишна установа е работа која:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	е задача на државата	1	2	3	4
<i>2</i>	е задача на некој надвор од предучилишната установа	1	2	3	4
<i>3</i>	е својствено и му припаѓа на директорот	1	2	3	4
<i>4</i>	и припаѓа на стручните служби во предучилишната установа	1	2	3	4
<i>5</i>	им припаѓа на поединци едукатори во предучилишната установа	1	2	3	4
<i>6</i>	му припаѓа на секој воспитувач во предучилишната установа	1	2	3	4
<i>7</i>	е премногу сложена за мене и не би можел да ја извршувам	1	2	3	4
<i>8</i>	е соодветна на мојата професија и сум подготвен/а да ја извршувам	1	2	3	4

11. При реализација на програмските содржини по Природа и Општество, од методите на работа ги користам:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	метод на разговор	1	2	3	4	5
<i>2</i>	метод на усно узлагање	1	2	3	4	5
<i>3</i>	метод на работа со текст	1	2	3	4	5
<i>4</i>	илустративен метод	1	2	3	4	5
<i>5</i>	практични и лабораториски работи	1	2	3	4	5
<i>6</i>	метод на пишани работи	1	2	3	4	5
<i>7</i>	метод на демонстрација	1	2	3	4	5
<i>8</i>	метод на решавање проблеми	1	2	3	4	5
<i>9</i>	метод на игра	1	2	3	4	5
<i>10</i>		1	2	3	4	5
<i>11</i>		1	2	3	4	5

12. Во текот на една активност при работа на содржини по Природа и Општество од методите на работа користам по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	еден метод на работа					
<i>2</i>	два методи на работа					
<i>3</i>	три методи на работа					
<i>4</i>	четири и повеќе методи на работа					

13. При реализација на програмските содржини по Природа и Општество, од формите на работа ги користам:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	фронтална форма на работа	1	2	3	4	5
<i>2</i>	работа во парови	1	2	3	4	5
<i>3</i>	групна форма на работа	1	2	3	4	5
<i>4</i>	индивидуална форма на работа	1	2	3	4	5
<i>5</i>	индивидуализирана форма на работа	1	2	3	4	5

14. Во текот на една активност при работа на содржини по Природа и Општество од формите на работа користам по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	една форма на работа					
<i>2</i>	две форми на работа					
<i>3</i>	три форми на работа					
<i>4</i>	четири и повеќе форми на работа					

15. При реализација на програмските содржини по Природа и Општество, ги користам следниве средства и помагала:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	графоскоп и графо фолии	1	2	3	4	5
<i>2</i>	дијапроектор и дијаслики	1	2	3	4	5
<i>3</i>	ТВ и ТВ програми	1	2	3	4	5
<i>4</i>	радио и радио програми	1	2	3	4	5
<i>5</i>	аудио рекордер и плејер и аудио ленти	1	2	3	4	5
<i>6</i>	видео рекордер и плејер и видео ленти	1	2	3	4	5
<i>7</i>	табла	1	2	3	4	5
<i>8</i>	учебник	1	2	3	4	5
<i>9</i>	цртежи/илустрации	1	2	3	4	5
<i>10</i>	фотографии	1	2	3	4	5
<i>11</i>	модел	1	2	3	4	5
<i>12</i>	макети	1	2	3	4	5
<i>13</i>	апликации	1	2	3	4	5
<i>14</i>	наставни ливчиња	1	2	3	4	5
<i>15</i>	флип чарт	1	2	3	4	5
<i>16</i>	работни листови	1	2	3	4	5
<i>17</i>	математички плочки	1	2	3	4	5
<i>18</i>	Поџер поинт презентации	1	2	3	4	5
<i>19</i>	компјутерски симулации	1	2	3	4	5
<i>20</i>		1	2	3	4	5
<i>21</i>		1	2	3	4	5
<i>22</i>		1	2	3	4	5

16. Од средствата и помагалата во текот на една активност при работа на содржини по Природа и Општество користам по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	едно средство	1	2	3	4	5
<i>2</i>	две средства	1	2	3	4	5
<i>3</i>	три средства	1	2	3	4	5
<i>4</i>	четири и повеќе средства	1	2	3	4	5

17. При реализација на воспитно-образовниот процес користам средства кои:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	кои ги изработувам јас самиот/ мата	1	2	3	4	5
<i>2</i>	кои ги изработуваат децата	1	2	3	4	5
<i>3</i>	кои ги изработувам заедно со децата	1	2	3	4	5
<i>4</i>	кои ги изработувам заедно со студентите	1	2	3	4	5
<i>5</i>	се доделени од страна на педагошките факултети	1	2	3	4	5
<i>6</i>	се готови наставни средства	1	2	3	4	5

18. Информации за прибирање на податоци за вреднување на мојот ангажман при реализација на воспитно-образовниот процес добивам преку:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	дискусии помеѓу колегите	1	2	3	4	5
<i>2</i>	дискусии помеѓу раководните структури на мојата предучилишна установа	1	2	3	4	5
<i>3</i>	индивидуални или групни разговори со децата од мојата група	1	2	3	4	5
<i>4</i>	разговори помеѓу различни интересенти (родители, ученици, колеги ...)	1	2	3	4	5
<i>5</i>	набљудување на занималната	1	2	3	4	5
<i>6</i>	интервјуа	1	2	3	4	5
<i>7</i>	дневници	1	2	3	4	5
<i>8</i>	мерење на детските постигнувања	1	2	3	4	5
<i>9</i>	анкетирање на родителите	1	2	3	4	5
<i>10</i>	анкетирање на колегите	1	2	3	4	5
<i>11</i>	фотографии или видео	1	2	3	4	5
<i>12</i>	сознанија од фокусните групи	1	2	3	4	5
<i>13</i>		1	2	3	4	5
<i>14</i>		1	2	3	4	5

АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА СТУДЕНТИ-ИДНИ УЧИТЕЛИ

Почитуван студенту!

Вие сте дел од истражување кое има намера да ги утврди состојбите во менторските институции каде вие ја реализирате вашата педагошка практика. Со цел констатирање на состојбите во ваквите институции, потребно е одговорите да претставуваат слика за вашето искуство од престојот во менторските институции и реален одраз на реализацијата на воспитно-образовниот процес во нив.

Вашите согледувања во голема мера ќе помогнат за унапредување на менторските институции, што на индиректен начин ќе претставува унапредување и на процесот на образование на идните едукатори.

Како активни учесници и директни корисници на плодовите од ова истражување се повикуваме на Вашата искреност и едукаторска одговорност.

Благодариме за соработката!

Анкетата е анонимна!

1. Основно училиште каде ја реализирате/вте педагошката практика:

_____;

Место: _____

2. Одделение/ја: (заокружете) I - II - III - IV

3. Наставен/ни предмет/и: (заокружете) Природа, Општество, Природа и Општество

4. Сметам дека моето учеството и учеството на други студенти во реализацијата на воспитно-образовниот процес во училиштето:

не ги мотивира учениците за учество активностите	1	2	3	4	5	ги мотивира учениците за учество во активностите
ги намалува интеракциските односи помеѓу учениците	1	2	3	4	5	ги зголемува интеракциските односи помеѓу учениците
ги намалува интеракциските односи помеѓу учениците и учителите	1	2	3	4	5	ги зголемува интеракциските односи помеѓу учениците и учителите
ја намалува комуникацијата помеѓу менторите	1	2	3	4	5	ја зачестува комуникацијата помеѓу менторите
ја намалува соработката помеѓу менторите	1	2	3	4	5	ја зголемува соработката помеѓу менторите
ја намалува кохезијата меѓу вработените во менторската институција	1	2	3	4	5	ја зголемува кохезијата меѓу вработените во менторската институција
ја намалува кохезијата меѓу учениците во менторското одделение	1	2	3	4	5	ја зголемува кохезијата меѓу учениците во менторското одделение

5. Сметам дека со моето учество, воспитно-образовниот процес во менторското училиште се:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>секогаш</i>
1	позитивно (го подобрува)	1	2	3	4
2	негативно (го уназадува)	1	2	3	4
3	не влијае	1	2	3	4

6. Односот помеѓу мене и учителот се темели врз:

		<i>никогаш</i>	<i>најчесто не</i>	<i>најчесто да</i>	<i>секогаш</i>
1	помошта која му ја давам во реализација на наставата	1	2	3	4
2	барањата кои му ги поставувам како едукатор- ментор	1	2	3	4
3	барањата кои ми ги поставува менторот	1	2	3	4
4	успехот на учениците	1	2	3	4
5	подобрување на интерперсоналните односи помеѓу учениците во одделението	1	2	3	4
6	подобрување на односите помеѓу менторот и неговите ученици	1	2	3	4
7	подобрување на односите помеѓу менторите	1	2	3	4
8	личното усовршување на менторот	1	2	3	4
9	моите барања за професионалното оспособување	1	2	3	4
10	барањата на неговите колеги ментори	1	2	3	4
11	подобрување на материјално-техничките услови за реализација на наставата	1	2	3	4
12		1	2	3	4

7. При реализација на програмските содржини по Природа, Општество, Природа и Општество, од методите на наставна работа учителот ментор користи:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	метод на разговор	1	2	3	4	5
2	метод на усно улагање	1	2	3	4	5
3	метод на работа со текст	1	2	3	4	5
4	илустративен метод	1	2	3	4	5
5	практични и лабораториски работи	1	2	3	4	5
6	метод на пишани работи	1	2	3	4	5
7	метод на демонстрација	1	2	3	4	5
8	метод на решавање проблеми	1	2	3	4	5
9	метод на игра	1	2	3	4	5
10		1	2	3	4	5
11		1	2	3	4	5

8. Во текот на еден час при обработка на содржините по Природа, Општество, Природа и Општество од методите на наставна работа учителот ментор користи:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	еден метод на наставна работа	1	2	3	4	5
2	два методи на наставна работа	1	2	3	4	5
3	три методи на наставна работа	1	2	3	4	5
4	четири и повеќе методи на наставна работа	1	2	3	4	5

9. При реализација на програмските содржини по Природа, Општество, Природа и Општество, од формите на наставна работа учителот ментор користи:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	фронтална форма на наставна работа	1	2	3	4	5
2	работа во парови	1	2	3	4	5
3	групна форма на наставна работа	1	2	3	4	5
4	индивидуална форма на наставна работа	1	2	3	4	5
5	индивидуализирана форма на наставна работа	1	2	3	4	5

10. Во текот на еден час при обработка на содржините по Природа, Општество, Природа и Општество од формите на наставна работа учителот ментор користи по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	една форма на наставна работа	1	2	3	4	5
2	две форми на наставна работа	1	2	3	4	5
3	три форми на наставна работа	1	2	3	4	5
4	четири и повеќе форми на наставна работа	1	2	3	4	5

11. При реализација на програмските содржини по Природа, Општество, Природа и Општество, учителот ментор ги користи следниве наставни средства и помагала:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	графоскоп и графо фолии	1	2	3	4	5
2	дијапроектор и дијаслики	1	2	3	4	5
3	ТВ и ТВ програми	1	2	3	4	5
4	радио и радио програми	1	2	3	4	5
5	аудио рекордер и плејер и аудио ленти	1	2	3	4	5
6	видео рекордер и плејер и видео ленти	1	2	3	4	5
7	табла	1	2	3	4	5
8	учебник	1	2	3	4	5
9	цртежи/илустрации	1	2	3	4	5
10	фотографии	1	2	3	4	5
11	модели	1	2	3	4	5
12	макети	1	2	3	4	5
13	апликации	1	2	3	4	5
14	наставни ливчиња	1	2	3	4	5
15	флип чарт	1	2	3	4	5
16	работни листови	1	2	3	4	5
17	математички плочки	1	2	3	4	5
18	Power point презентации	1	2	3	4	5
19	компјутерски симулации	1	2	3	4	5
20		1	2	3	4	5
21		1	2	3	4	5
22		1	2	3	4	5

12. Од наставните средства и помагала во текот на еден час при обработка на содржините по Природа, Општество, Природа и Општество, учителот ментор користи по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	едно наставно средство	1	2	3	4	5
2	две наставни средства	1	2	3	4	5
3	три наставни средства	1	2	3	4	5
4	четири и повеќе наставни средства	1	2	3	4	5

13. При реализација на воспитно-образовниот процес учителот ментор користи наставни средства кои:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	кои ги изработува самиот/ мата	1	2	3	4	5
2	кои ги изработуваат учениците	1	2	3	4	5
3	кои ги изработува заедно со учениците	1	2	3	4	5
4	кои ги изработува заедно со студентите	1	2	3	4	5
5	се доделени од страна на педагошките факултети	1	2	3	4	5
6	се готови наставни средства	1	2	3	4	5

АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА СТУДЕНТИ-ИДНИ ВОСПИТУВАЧИ

Почитуван студенту!

Вие сте дел од истражување кое има намера да ги утврди состојбите во менторските институции каде вие ја реализирате вашата педагошка практика. Со цел констатирање на состојбите во ваквите институции, потребно е одговорите да претставуваат слика за вашето искуство од престојот во менторските институции и реален одраз на реализацијата на воспитно-образовниот процес во нив.

Вашите согледувања во голема мера ќе помогнат за унапредување на менторските институции, што на индиректен начин ќе претставува унапредување и на процесот на образование на идните едукатори.

Како активни учесници и директни корисници на плодовите од ова истражување се повикуваме на Вашата искреност и едукаторска одговорност.

Благодариме за соработката!

Анкетата е анонимна!

1. Предучилишна установа: _____ Место: _____

2. Воспитно образовна група: (заокружете) мала средна голема забавишна

3. Воспитно-образовно подрачје: (заокружете) Природа и Општество

4. Сметам дека моето учество и учеството на други студентите во реализацијата на воспитно-образовниот процес во предучилишната установа:

не ги мотивира децата за учество активностите	1	2	3	4	5	ги мотивира децата за учество во активностите
ги намалува интеракциските односи помеѓу децата	1	2	3	4	5	ги зголемува интеракциските односи помеѓу децата
ги намалува интеракциските односи помеѓу децата и воспитувачите	1	2	3	4	5	ги зголемува интеракциските односи помеѓу децата и воспитувачите
ја намалува комуникацијата помеѓу менторите	1	2	3	4	5	ја зачестува комуникацијата помеѓу менторите
ја намалува соработката помеѓу менторите	1	2	3	4	5	ја зголемува соработката помеѓу менторите
ја намалува кохезијата меѓу вработените во менторската институција	1	2	3	4	5	ја зголемува кохезијата меѓу вработените во менторската институција
ја намалува кохезијата меѓу децата во менторската воспитно образовна група	1	2	3	4	5	ја зголемува кохезијата меѓу децата во менторската воспитно образовна група

5. Сметам дека со моето учество, воспитно-образовниот процес во предучилишната установа се:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>секогаш</i>
1	позитивно (го подобрува)	1	2	3	4
2	негативно (го уназадува)	1	2	3	4
3	не влијае	1	2	3	4

6. Односот помеѓу мене и воспитувачот ментор се темели врз:

		<i>никогаш</i>	<i>најчесто не</i>	<i>најчесто да</i>	<i>секогаш</i>
1	помошта која му ја давам во реализација на воспитно-образовните активности	1	2	3	4
2	барањата кои му ги поставувам пред како едукатор- ментор	1	2	3	4
3	барањата кои ми ги поставува менторот	1	2	3	4
4	развојот и напредувањето на децата	1	2	3	4
5	подобрување на интерперсоналните односи помеѓу децата во воспитно-образовната група	1	2	3	4
6	подобрување на односите помеѓу менторот и децата во воспитно-образовната група	1	2	3	4
7	подобрување на односите помеѓу менторите	1	2	3	4
8	лично усовршување на менторот	1	2	3	4
9	моите барања за професионално оспособување	1	2	3	4
10	барањата на неговите колеги ментори	1	2	3	4
11	подобрување на материјално-техничките услови за реализација на воспитно-образовните активности	1	2	3	4
12		1	2	3	4

7. При реализација на програмските содржини по Природа и Општество, од методите на работа воспитувачот ментор користи:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	метод на разговор	1	2	3	4	5
2	метод на усно узлагање	1	2	3	4	5
3	метод на работа со текст	1	2	3	4	5
4	илустративен метод	1	2	3	4	5
5	практични и лабораториски работи	1	2	3	4	5
6	метод на пишани работи	1	2	3	4	5
7	метод на демонстрација	1	2	3	4	5
8	метод на решавање проблеми	1	2	3	4	5
9	метод на игра	1	2	3	4	5
10		1	2	3	4	5
11		1	2	3	4	5

8. Во текот на една активност при работа на содржини по Природа и Општество од методите на работа воспитувачот ментор користи по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	еден метод на работа	1	2	3	4	5
2	два методи на работа	1	2	3	4	5
3	три методи на работа	1	2	3	4	5
4	четири и повеќе методи на работа	1	2	3	4	5

9. При реализација на програмските содржини по Природа и Општество, од формите на работа воспитувачот ментор користи:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	фронтална форма на работа	1	2	3	4	5
2	работа во парови	1	2	3	4	5
3	групна форма на работа	1	2	3	4	5
4	индивидуална форма на работа	1	2	3	4	5
5	индивидуализирана форма на работа	1	2	3	4	5

10. Во текот на една активност при работа на содржини по Природа и Општество од формите на работа воспитувачот ментор користи по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	една форма на работа	1	2	3	4	5
2	две форми на работа	1	2	3	4	5
3	три форми на работа	1	2	3	4	5
4	четири и повеќе форми на работа	1	2	3	4	5

11. При реализација на програмските содржини по Природа и Општество, воспитувачот ментор ги користи следниве средства и помагала:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	графоскоп и графо фолии	1	2	3	4	5
2	дијапроектор и дијаслики	1	2	3	4	5
3	ТВ и ТВ програми	1	2	3	4	5
4	радио и радио програми	1	2	3	4	5
5	аудио рекордер и плејер и аудио ленти	1	2	3	4	5
6	видео рекордер и плејер и видео ленти	1	2	3	4	5
7	табла	1	2	3	4	5
8	учебник	1	2	3	4	5
9	цртежи/илустрации	1	2	3	4	5
10	фотографии	1	2	3	4	5
11	модел	1	2	3	4	5
12	макети	1	2	3	4	5
13	апликации	1	2	3	4	5
14	наставни ливчиња	1	2	3	4	5
15	флип чарт	1	2	3	4	5
16	работни листови	1	2	3	4	5
17	математички плочки	1	2	3	4	5
18	Power point презентации	1	2	3	4	5
19	компјутерски симулации	1	2	3	4	5
20		1	2	3	4	5
21		1	2	3	4	5
22		1	2	3	4	5

12. Од средствата и помагалата во текот на една активност при работа на содржини по Природа и Општество, воспитувачот ментор користи по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	едно средство	1	2	3	4	5
2	две средства	1	2	3	4	5
3	три средства	1	2	3	4	5
4	четири и повеќе средства	1	2	3	4	5

13. При реализација на воспитно-образовниот процес воспитувачот ментор користи средства кои:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	кои ги изработува самиот/ мата	1	2	3	4	5
2	кои ги изработуваат децата	1	2	3	4	5
3	кои ги изработува заедно со децата	1	2	3	4	5
4	кои ги изработува заедно со студентите	1	2	3	4	5
5	се доделени од страна на педагошките факултети	1	2	3	4	5
6	се готови наставни средства	1	2	3	4	5

АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА УЧИТЕЛИ

Почитуван учителу/ке!

Воспитно-образовната дејност која ја реализирате претставува предмет на многубројни истражувања кои имаат за цел нејзино иновирање и унапредување. Целта на оваа истражување е да се обидеме заеднички да го откриеме и утврдиме она што е составен дел од Вашата секојдневна работа, а се однесува на реализација на наставата.

Вашите согледувања и искази во голема мера ќе помогнат за унапредување на процесот на реализација на наставата и на индиректен начин ќе претставува придонес кон унапредување на процесот на образование на идните едукатори.

Ви благодарам за соработката!

Анкетата е анонимна!

1. Основно училиште: _____; Место: _____

2. Одделение: (заокружете) I - II - III - IV

3. Односот помеѓу колегите во мојата институција би можел/а да го проценам со:

		<i>не задоволува</i>	2	3	4	<i>потполно задоволува</i>
1	меѓусебно почитување	1	2	3	4	5
2	размена на мислења	1	2	3	4	5
3	подготвеност за давање на помош	1	2	3	4	5
4	подготвеност за примање на помош	1	2	3	4	5
5	позитивна продуктивна комуникација	1	2	3	4	5
6	размена на материјали за работа	1	2	3	4	5
7	размена на позитивни искуства	1	2	3	4	5
8	размена на негативни искуства	1	2	3	4	5
9	заедничко решавање на проблеми	1	2	3	4	5
10	размена на наставни содржини	1	2	3	4	5
11	подготвеност за давање на критика	1	2	3	4	5
12	подготвеност за примање на критика	1	2	3	4	5
13	меѓусебна доверба	1	2	3	4	5

4. Водењето на промените во моето училиште е работа која:

		<i>никогаш</i>	2	3	<i>секогаш</i>
1	е задача на државата	1	2	3	4
2	е задача на некој надвор од училиштето	1	2	3	4
3	е својствено и му припаѓа на директорот	1	2	3	4
4	и припаѓа на стручните служби во училиштето	1	2	3	4
5	им припаѓа на поединци едукатори во училиштето	1	2	3	4
6	му припаѓа на секој учител во училиштето	1	2	3	4
7	е премногу сложена за мене и не би можел да ја извршувам	1	2	3	4
8	е соодветна на мојата професија и сум подготвен/а да ја извршувам	1	2	3	4

5. При реализација на програмските содржини по Природа, Општество, Природа и општество, од методите на наставна работа ги користам:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	метод на разговор	1	2	3	4	5
<i>2</i>	метод на усно узлагање	1	2	3	4	5
<i>3</i>	метод на работа со текст	1	2	3	4	5
<i>4</i>	илустративен метод	1	2	3	4	5
<i>5</i>	практични и лабораториски работи	1	2	3	4	5
<i>6</i>	метод на пишани работи	1	2	3	4	5
<i>7</i>	метод на демонстрација	1	2	3	4	5
<i>8</i>	метод на решавање проблеми	1	2	3	4	5
<i>9</i>	метод на игра	1	2	3	4	5
<i>10</i>		1	2	3	4	5
<i>11</i>		1	2	3	4	5

6. Во текот на еден час при обработка на содржините по Природа, Општество, Природа и општество од методите на наставна работа користам по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	еден метод на наставна работа	1	2	3	4	5
<i>2</i>	два методи на наставна работа	1	2	3	4	5
<i>3</i>	три методи на наставна работа	1	2	3	4	5
<i>4</i>	четири и повеќе методи на наставна работа	1	2	3	4	5

7. При реализација на програмските содржини по Природа, Општество, Природа и општество, од формите на наставна работа ги користам:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	фронтална форма на наставна работа	1	2	3	4	5
<i>2</i>	работа во парови	1	2	3	4	5
<i>3</i>	групна форма на наставна работа	1	2	3	4	5
<i>4</i>	индивидуална форма на наставна работа	1	2	3	4	5
<i>5</i>	индивидуализирана форма на наставна работа	1	2	3	4	5

8. Во текот на еден час при обработка на содржините по Природа, Општество, Природа и општество од формите на наставна работа користам по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	една форма на наставна работа	1	2	3	4	5
<i>2</i>	две форми на наставна работа	1	2	3	4	5
<i>3</i>	три форми на наставна работа	1	2	3	4	5
<i>4</i>	четири и повеќе форми на наставна работа	1	2	3	4	5

9. При реализација на програмските содржини по Природа, Општество, Природа и општество, ги користам следниве наставни средства и помагала:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	графоскоп и графо фолии	1	2	3	4	5
2	дијапроектор и дијаслики	1	2	3	4	5
3	ТВ и ТВ програми	1	2	3	4	5
4	радио и радио програми	1	2	3	4	5
5	аудио рекордер и плејер и аудио ленти	1	2	3	4	5
6	видео рекордер и плејер и видео ленти	1	2	3	4	5
7	табла	1	2	3	4	5
8	учебник	1	2	3	4	5
9	цртежи/илустрации	1	2	3	4	5
10	фотографии	1	2	3	4	5
11	модел	1	2	3	4	5
12	макети	1	2	3	4	5
13	апликации	1	2	3	4	5
14	наставни ливчиња	1	2	3	4	5
15	флип чарт	1	2	3	4	5
16	работни листови	1	2	3	4	5
17	математички плочки	1	2	3	4	5
18	Power point презентации	1	2	3	4	5
19	компјутерски симулации	1	2	3	4	5
20		1	2	3	4	5
21		1	2	3	4	5
22		1	2	3	4	5

10. Од наставните средства и помагала во текот на еден час при обработка на содржините по Природа, Општество, Природа и општество користам по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	едно наставно средство	1	2	3	4	5
2	две наставни средства	1	2	3	4	5
3	три наставни средства	1	2	3	4	5
4	четири и повеќе наставни средства	1	2	3	4	5

11. При реализација на воспитно-образовниот процес користам наставни средства кои:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	кои ги изработувам јас самиот/мата	1	2	3	4	5
2	кои ги изработуваат учениците	1	2	3	4	5
3	кои ги изработувам заедно со учениците	1	2	3	4	5
4	се доделени од страна на педагошките факултети	1	2	3	4	5
5	се готови наставни средства	1	2	3	4	5

12. Информации за прибирање на податоци за вреднување на мојот ангажман при реализација на воспитно-образовниот процес добивам преку:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	дискусии помеѓу колегите	1	2	3	4	5
<i>2</i>	дискусии помеѓу раководните структури на училиштето	1	2	3	4	5
<i>3</i>	индивидуални или групни разговори со моите ученици	1	2	3	4	5
<i>4</i>	разговори помеѓу различни интересенти (родители, ученици, колеги)	1	2	3	4	5
<i>5</i>	набљудување на училницата	1	2	3	4	5
<i>6</i>	интервјуа	1	2	3	4	5
<i>7</i>	дневници	1	2	3	4	5
<i>8</i>	мерење на ученичките постигнувања	1	2	3	4	5
<i>9</i>	анкетирање на родителите	1	2	3	4	5
<i>10</i>	анкетирање на учениците	1	2	3	4	5
<i>11</i>	анкетирање на колегите	1	2	3	4	5
<i>12</i>	фотографии или видео	1	2	3	4	5
<i>13</i>	сознанија од фокусните групи	1	2	3	4	5
<i>14</i>		1	2	3	4	5
<i>15</i>		1	2	3	4	5

АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА ВОСПИТУВАЧИ

Почитувана воспитувачке!

Воспитно-образовната дејност која ја реализирате претставува предмет на многубројни истражувања кои имаат за цел нејзино иновирање и унапредување. Целта на оваа истражување е да се обидеме заеднички да го откриеме и утврдиме она што е составен дел од Вашата секојдневна работа, а се однесува на реализацијата на предучилишните активности.

Вашите согледувања и искази во голема мера ќе помогнат за унапредување на процесот на реализација на воспитно-образовниот процес во предучилишните установи и на индиректен начин ќе претставува придонес кон унапредување на процесот на образование на идните едукатори.

Ви благодарам за соработката!

Анкетата е анонимна!

1. Предучилишна установа: _____ Место: _____

2. Воспитно образовна група: (заокружете) мала средна голема забавишна

3. Односот помеѓу колегите во мојата институција би можел/а да го проценам со:

		не задоволува	2	3	4	потполно задоволува
1	меѓусебно почитување	1	2	3	4	5
2	размена на мислења	1	2	3	4	5
3	подготвеност за давање на помош	1	2	3	4	5
4	подготвеност за примање на помош	1	2	3	4	5
5	позитивна продуктивна комуникација	1	2	3	4	5
6	размена на материјали за работа	1	2	3	4	5
7	размена на позитивни искуства	1	2	3	4	5
8	размена на негативни искуства	1	2	3	4	5
9	заедничко решавање на проблеми	1	2	3	4	5
10	размена на наставни содржини	1	2	3	4	5
11	подготвеност за давање на критика	1	2	3	4	5
12	подготвеност за примање на критика	1	2	3	4	5
13	меѓусебна доверба	1	2	3	4	5

4. Водењето на промените во мојата предучилишна установа е работа која:

		никогаш	2	3	секогаш
1	е задача на државата	1	2	3	4
2	е задача на некој надвор од предучилишната установа	1	2	3	4
3	е својствено и му припаѓа на директорот	1	2	3	4
4	и припаѓа на стручните служби во предучилишната установа	1	2	3	4
5	им припаѓа на поединци едукатори во предучилишната установа	1	2	3	4
6	му припаѓа на секој воспитувач во предучилишната установа	1	2	3	4
7	е премногу сложена за мене и не би можел да ја извршувам	1	2	3	4
8	е соодветна на мојата професија и сум подготвен/а да ја извршувам	1	2	3	4

5. При реализација на програмските содржини по Природа и општество, од методите на работа ги користам:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	метод на разговор	1	2	3	4	5
<i>2</i>	метод на усно узлагање	1	2	3	4	5
<i>3</i>	метод на работа со текст	1	2	3	4	5
<i>4</i>	илустративен метод	1	2	3	4	5
<i>5</i>	практични и лабораториски работи	1	2	3	4	5
<i>6</i>	метод на пишани работи	1	2	3	4	5
<i>7</i>	метод на демонстрација	1	2	3	4	5
<i>8</i>	метод на решавање проблеми	1	2	3	4	5
<i>9</i>	метод на игра	1	2	3	4	5
<i>10</i>		1	2	3	4	5
<i>11</i>		1	2	3	4	5

6. Во текот на една активност при работа на содржини по Природа и општество од методите на работа користам по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	еден метод на работа					
<i>2</i>	два методи на работа					
<i>3</i>	три методи на работа					
<i>4</i>	четири и повеќе методи на работа					

7. При реализација на програмските содржини по Природа и општество, од формите на работа ги користам:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	фронтална форма на работа	1	2	3	4	5
<i>2</i>	работа во парови	1	2	3	4	5
<i>3</i>	групна форма на работа	1	2	3	4	5
<i>4</i>	индивидуална форма на работа	1	2	3	4	5
<i>5</i>	индивидуализирана форма на работа	1	2	3	4	5

8. Во текот на една активност при работа на содржини по Природа и општество од формите на работа користам по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	една форма на работа					
<i>2</i>	две форми на работа					
<i>3</i>	три форми на работа					
<i>4</i>	четири и повеќе форми на работа					

9. При реализација на програмските содржини по Природа и општество, ги користам следниве средства и помагала:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	графоскоп и графо фолии	1	2	3	4	5
2	дијапроектор и дијаслики	1	2	3	4	5
3	ТВ и ТВ програми	1	2	3	4	5
4	радио и радио програми	1	2	3	4	5
5	аудио рекордер и плејер и аудио ленти	1	2	3	4	5
6	видео рекордер и плејер и видео ленти	1	2	3	4	5
7	табла	1	2	3	4	5
8	учебник	1	2	3	4	5
9	цртежи/илустрации	1	2	3	4	5
10	фотографии	1	2	3	4	5
11	модел	1	2	3	4	5
12	макети	1	2	3	4	5
13	апликации	1	2	3	4	5
14	наставни ливчиња	1	2	3	4	5
15	флип чарт	1	2	3	4	5
16	работни листови	1	2	3	4	5
17	математички плочки	1	2	3	4	5
18	Power point презентации	1	2	3	4	5
19	компјутерски симулации	1	2	3	4	5
20		1	2	3	4	5
21		1	2	3	4	5
22		1	2	3	4	5

10. Од средствата и помагалата во текот на една активност при работа на содржини по Природа и општество користам по:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	едно средство	1	2	3	4	5
2	две средства	1	2	3	4	5
3	три средства	1	2	3	4	5
4	четири и повеќе средства	1	2	3	4	5

11. При реализација на воспитно-образовниот процес користам средства кои:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
1	кои ги изработувам јас самиот/мата	1	2	3	4	5
2	кои ги изработуваат децата	1	2	3	4	5
3	кои ги изработувам заедно со децата	1	2	3	4	5
4	се доделени од страна на педагошките факултети	1	2	3	4	5
5	се готови наставни средства	1	2	3	4	5

12. Информации за прибирање на податоци за вреднување на мојот ангажман при реализација на воспитно-образовниот процес добивам преку:

		<i>никогаш</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>секогаш</i>
<i>1</i>	дискусии помеѓу колегите	1	2	3	4	5
<i>2</i>	дискусии помеѓу раководните структури на мојата предучилишна установа	1	2	3	4	5
<i>3</i>	индивидуални или групни разговори со децата од мојата група	1	2	3	4	5
<i>4</i>	разговори помеѓу различни интересенти (родители, ученици, колеги ...)	1	2	3	4	5
<i>5</i>	набљудување на занималната	1	2	3	4	5
<i>6</i>	интервјуа	1	2	3	4	5
<i>7</i>	дневници	1	2	3	4	5
<i>8</i>	мерење на детските постигнувања	1	2	3	4	5
<i>9</i>	анкетирање на родителите	1	2	3	4	5
<i>10</i>	анкетирање на колегите	1	2	3	4	5
<i>11</i>	фотографии или видео	1	2	3	4	5
<i>12</i>	сознанија од фокусните групи	1	2	3	4	5
<i>13</i>		1	2	3	4	5
<i>14</i>		1	2	3	4	5

*Јас го истражувам моето воспитно- образовно делување!
Јас сум едукатор истражувач!*

Батерија на инструменти за интерно следење на реализација на акционо истражување во одделенската настава

Упатство за менторот-истражувач:

Инструментот за секој наставен час е поделен во два дела кои се структурирани на следниов начин:

-првиот дел се однесува на практичната реализација на наставниот час по ЗПО, ЗП или ЗО, а

-вториот дел е простор за Вашите сознанија и начините на кои истите сте ги стекнале, заради утврдување на позитивните промени и нивна понатамошна дисеминација. Со отстранување и решавање на идентификуваните проблеми кои се јавиле во претходната активност би вовеле стартни промени во реализацијата на наредната активност, што всушност би претставувало процес на континуирано унапредување на сопствената работа.

Истражувачу, учителу-ментор, пополнувањето на инструментите вршете го на начин што секоја активност на субјектите ќе ја бележите во дадените категории, со заокружување на бројот пред соодветната активност. Треба да ги бележите сите активности, кои се реализирале во текот на тој час.

Пополнувањето на Батеријата инструменти се врши веднаш по завршување на соодветниот час!

Забележувате кои активности се реализирале на тој час, а не нивниот број!

Доколку реализирате активности кои не се дел од приложената листа, тогаш потребно е истите да ги забележите на посебен, за тоа подготвен лист.

Успешна работа!

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ МОЈАТА РАБОТА!

Основно училиште: _____; Место: _____
 Одделение: (заокружете) I - II - III - IV Наставен предмет: (заокружете) ЗПО-ЗП-ЗО

Активности на учениците	Активности на учителот-ментор
1. слуша и забележува при работа со цело одделение	1. предам на одделението
2. набљудува демонстрации при работа со цело одделение	2. демонстрирам на цело одделение
3. се ангажира во дискусии со соучениците	3. ги водам дискусиите на цело одделение при што јас ја имам главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со учителот	4. ги слушам дискусиите на целото одделение
5. се ангажира во групни дискусии со учителот	5. ја набљудувам работата на учениците во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудувам индивидуалната работа на учениците
7. чита во себе	7. им помагам на учениците во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. чита на глас	8. им помагам на учениците во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. пишува есеи или извештаи	Употреба на наставни средства и помагала
10. прави презентација пред одделението	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на или ја проверува домашната задача	2. дијапроектор и дијаслики
12. образложува сопствени проекти	3. ТВ и ТВ програми
13. работи на писмени вежби врзани за тема	4. радио и радио програми
14. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
15. работи на проблеми со повеќе можни решенија	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
16. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	7. табла
17. решава тестови или квиз	8. учебник
18. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	9. цртежи/илустрации
Употреба на методите на наставна работа	10. фотографии
1. метод на разговор	11. модели
2. метод на усно узлагање	12. макети
3. метод на работа со текст	13. апликации
4. илустративен метод	14. наставни ливчиња
5. практични и лабораториски работи	15. флип чарт
6. метод на пишани работи	16. работни листови
7. метод на демонстрација	17. математички плочки
8. метод на решавање проблеми	18. Power point презентации
9. метод на игра	19. компјутерски симулации
Употреба на формите на наставна работа	4. индивидуална форма на наставна работа
1. фронтална форма на наставна работа	5. индивидуализирана форма на наставна работа
2. работа во парови	
3. групна форма на наставна работа	

1. Сознанија од процесот (научени лекции):

а) *ПОЗИТИВНИ*

б) *НЕГАТИВНИ*

2. Корекции во наредниот акционен чекор (*пополнете со зборови*)

а) *ВО МОИТЕ АКТИВНОСТИ:*

Треба да променам:

б) *ВО АКТИВНОСТИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ:*

Треба да променам:

в) *ВО АКТИВНОСТИТЕ НА ДРУГИТЕ УЧЕСНИЦИ:*

Треба да променам:

г) *ВО УПОТРЕБАТА НА МЕТОДИТЕ НА НАСТАВНА РАБОТА:*

Треба да променам:

д) *ВО УПОТРЕБАТА НА ФОРМИТЕ НА НАСТАВНА РАБОТА:*

Треба да променам:

ѓ) *ВО УПОТРЕБАТА НА НАСТАВНИТЕ СРЕДСТВА И ПОМАГАЛА:*

Треба да променам:

Простор за евентуално пополнување на листите: _____

*Јас го истражувам моето воспитно-образовно делување!
Јас сум едукатор истражувач!*

Батерија на инструменти за интерно следење на реализација на акционо истражување во предучилишни установи

Упатство за менторот-истражувач:

Инструментот за секоја воспитно-образовна активност е поделен во два дела кои се структурирани на следниов начин:

-првиот дел се однесува на практичната реализација на воспитно-образовна активност при работа на програмските содржини по ЗПО, ЗП или ЗО, а

-вториот дел е простор за Вашите сознанија и начините на кои истите сте ги стекнале, заради утврдување на позитивните промени и нивна понатамошна дисеминација. Со отстранување и решавање на идентификуваните проблеми кои се јавиле во претходната активност би вовеле стартни промени во реализацијата на наредната активност, што всушност би претставувало процес на континуирано унапредување на сопствената работа.

Истражувачу, воспитувачу-ментор, пополнувањето на инструментите вршете го на начин што секоја активност на субјектите ќе ја бележите во дадените категории, со заокружување на бројот пред соодветната активност. Треба да ги бележите сите активности, кои се реализирале во текот на таа воспитно-образовна активност.

Пополнувањето на Батеријата инструменти се врши веднаш по завршување на соодветната активност!

Забележете кои активности се реализирале, а не нивниот број!

Доколку реализирате активности кои не се дел од приложената листа, тогаш потребно е истите да ги забележите на посебен, за тоа подготвен лист.

Успешна работа!

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ МОЈАТА РАБОТА!

Предучилишна установа: _____; Место: _____

Воспитно-образовна група: (заокружете) мала средна голема забавиште

Воспитно-образовно подрачје: (заокружете) ЗПО-ЗП-ЗО

Активности на децата	Активности на воспитувачот-ментор
1. слуша и забележува при работа со цела воспитно-образовна група	1. предавам на целата воспитно-образовна група
2. набљудува демонстрации при работа со цела воспитно-образовна група	2. демонстрирам на целата воспитно-образовна група
3. се ангажира во дискусии со другите деца	3. ги водам дискусиите на целата воспитно-образовна група при што јас ја имам главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со воспитувачот	4. ги слушам дискусиите на целата воспитно-образовна група
5. се ангажира во групни дискусии со воспитувачот	5. ја набљудувам работата на децата во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудувам индивидуалната работа на децата
7. црта	7. им помагам на децата во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. прави презентација пред воспитно-образовната група	8. им помагам на децата во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. образложува сопствени идеи	Употреба на средства и помагала
10. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на проблеми со повеќе можни решенија	2. дијапроектор и дијаслики
12. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	3. ТВ и ТВ програми
13. решава квиз задачи	4. радио и радио програми
14. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
Употреба на методите на работа	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
1. метод на разговор	7. табла
2. метод на усно узлагање	8. учебник
3. метод на работа со текст	9. цртежи/илустрации
4. илустративен метод	10. фотографии
5. практични и лабораториски работи	11. модели
6. метод на пишани работи	12. макети
7. метод на демонстрација	13. апликации
8. метод на решавање проблеми	14. наставни ливчиња
9. метод на игра	15. флип чарт
Употреба на формите на работа	16. работни листови
1. фронтална форма на работа	17. математички плочки
2. работа во парови	18. Power point презентации
3. групна форма на работа	19. компјутерски симулации
4. индивидуална форма на работа	
5. индивидуализирана форма на работа	

1. Сознанија од процесот (научени лекции):

а) *ПОЗИТИВНИ*

б) *НЕГАТИВНИ*

2. Корекции во наредниот акционен чекор (*пополнете со зборови*)

а) *ВО МОИТЕ АКТИВНОСТИ:*

Треба да променам:

б) *ВО АКТИВНОСТИТЕ НА ДЕЦАТА:*

Треба да променам:

в) *ВО АКТИВНОСТИТЕ НА ДРУГИТЕ УЧЕСНИЦИ:*

Треба да променам:

г) *ВО УПОТРЕБАТА НА МЕТОДИТЕ НА РАБОТА:*

Треба да променам:

д) *ВО УПОТРЕБАТА НА ФОРМИТЕ НА РАБОТА:*

Треба да променам:

ѓ) *ВО УПОТРЕБАТА НА СРЕДСТВАТА И ПОМАГАЛАТА:*

Треба да променам:

Простор за евентуално пополнување на листите: _____

Батерија на инструменти за екстерно следење на реализација на акциони истражувања во одделенската настава

Упатство за пополнување:

Инструментот е поделен во три дела кои се однесуваат на трите вида мерења кои ќе се спроведат во секоја менторска училница:(иницијално, фазно и финално мерење)

Секое од овие мерења во Батеријата е структуриран во три дела кои се всушност артикулациони фази од реализацијата на еден час.

Првиот дел се однесува на следењето на процесите во т.н. воведен дел од часот или од 1-вата до 10-тата минута.

Вториот дел се однесува на следењето на процесите во т.н. главен дел од часот или од 11-тата до 35-тата минута.

Третиот дел се однесува на следењето на процесите во т.н. завршен дел од часот или од 36-тата до 45-тата минута.

Трите дела се идентични.

Истражувачот пополнувањето на инструментите ќе го врши на начин што секоја активност на субјектите ќе ја бележи во дадените категории, со заокружување на бројот пред соодветната активност. Истражувачот бележи онолку активности, колку се реализираат во текот на тој дел од часот, а потоа преминува на наредниот дел од часот.

Опременост на училницата ќе ја бележите со заокружување на наставните средства наведени на последната страна од секој набљудуван час, бележејќи со црвена боја, при што ќе го напишете и бројот покрај секој од нив.

Се забележува кои активности се реализираат, а не нивниот број!

Доколку се реализираат активности кои не се дел од приложената листа, тогаш истражувачот е должен истите да ги забележи на посебен, за тоа подготвен лист.

Успешна работа!

Основно училиште: _____; Место: _____
 Одделение: (заокружете) I - II - III - IV Наставен предмет: (заокружете) ЗПО- ЗП- ЗО
 (иницијално мерење- од 1-ва до 10-та минута од часот)

Активности на учениците	Активности на учителот- ментор
1. слуша и забележува при работа со цело одделение	1. предава на одделението
2. набљудува демонстрации при работа со цело одделение	2. демонстрира на цело одделение
3. се ангажира во дискусии со соучениците	3. ги води дискусиите на цело одделение при што тој ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со учителот	4. ги слуша дискусиите на целото одделение
5. се ангажира во групни дискусии со учителот	5. ја набљудува работата на учениците во групи
6. извршува лабораториски работиили работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на учениците
7. чита во себе	7. им помага на учениците во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. чита на глас	8. им помага на учениците во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. пишува есеи или извештаи	Употреба на наставни средства и помагала
10. прави презентација пред одделението	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на или ја проверува домашната задача	2. дијапроектор и дијаслики
12. образложува сопствени проекти	3. ТВ и ТВ програми
13. работи на писмени вежби врзани за тема	4. радио и радио програми
14. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
15. работи на проблеми со повеќе можни решенија	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
16. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	7. табла
17. решава тестови или квиз	8. учебник
18. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	9. цртежи/илустрации
Употреба на методите на наставна работа	10. фотографии
1. метод на разговор	11. модели
2. метод на усно улагање	12. макети
3. метод на работа со текст	13. апликации
4. илустративен метод	14. наставни ливчиња
5. практични и лабораториски работи	15. флип чарт
6. метод на пишани работи	16. работни листови
7. метод на демонстрација	17. математички плочки
8. метод на решавање проблеми	18. Power point презентации
9. метод на игра	19. компјутерски симулации
Употреба на формите на наставна работа	4. индивидуална форма на наставна работа
1. фронтална форма на наставна работа	5. индивидуализирана форма на наставна работа
2. работа во парови	
3. групна форма на наставна работа	

(иницијално мерење- од 11-та до 35-та минута од часот)

Активности на учениците	Активности на учителот- ментор
1. слуша и забележува при работа со цело одделение	1. предава на одделението
2. набљудува демонстрации при работа со цело одделение	2. демонстрира на цело одделение
3. се ангажира во дискусии со соучениците	3. ги води дискусиите на цело одделение при што тој ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со учителот	4. ги слуша дискусиите на целото одделение
5. се ангажира во групни дискусии со учителот	5. ја набљудува работата на учениците во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на учениците
7. чита во себе	7. им помага на учениците во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. чита на глас	8. им помага на учениците во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. пишува есеи или извештаи	Употреба на наставни средства и помагала
10. прави презентација пред одделението	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на или ја проверува домашната задача	2. дијапроектор и дијаслики
12. образложува сопствени проекти	3. ТВ и ТВ програми
13. работи на писмени вежби врзани за тема	4. радио и радио програми
14. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
15. работи на проблеми со повеќе можни решенија	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
16. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	7. табла
17. решава тестови или квиз	8. учебник
18. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	9. цртежи/илустрации
Употреба на методите на наставна работа	10. фотографии
1. метод на разговор	11. модели
2. метод на усно узлагање	12. макети
3. метод на работа со текст	13. апликации
4. илустративен метод	14. наставни ливчиња
5. практични и лабораториски работи	15. флип чарт
6. метод на пишани работи	16. работни листови
7. метод на демонстрација	17. математички плочки
8. метод на решавање проблеми	18. Power point презентации
9. метод на игра	19. компјутерски симулации
Употреба на формите на наставна работа	4. индивидуална форма на наставна работа
1. фронтална форма на наставна работа	5. индивидуализирана форма на наставна работа
2. работа во парови	
3. групна форма на наставна работа	

(иницијално мерење- од 36-та до 45-та минута од часот)

Активности на учениците	Активности на учителот- ментор
1. слуша и забележува при работа со цело одделение	1. предава на одделението
2. набљудува демонстрации при работа со цело одделение	2. демонстрира на цело одделение
3. се ангажира во дискусии со соучениците	3. ги води дискусиите на цело одделение при што тој ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со учителот	4. ги слуша дискусиите на целото одделение
5. се ангажира во групни дискусии со учителот	5. ја набљудува работата на учениците во групи
6. извршува лабораториски работиили работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на учениците
7. чита во себе	7. им помага на учениците во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. чита на глас	8. им помага на учениците во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. пишува есеи или извештаи	Употреба на наставни средства и помагала
10. прави презентација пред одделението	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на или ја проверува домашната задача	2. дијапроектор и дијаслики
12. образложува сопствени проекти	3. ТВ и ТВ програми
13. работи на писмени вежби врзани за тема	4. радио и радио програми
14. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
15. работи на проблеми со повеќе можни решенија	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
16. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	7. табла
17. решава тестови или квиз	8. учебник
18. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	9. цртежи/илустрации
Употреба на методите на наставна работа	10. фотографии
1. метод на разговор	11. модели
2. метод на усно узлагање	12. макети
3. метод на работа со текст	13. апликации
4. илустративен метод	14. наставни ливчиња
5. практични и лабораториски работи	15. флип чарт
6. метод на пишани работи	16. работни листови
7. метод на демонстрација	17. математички плочки
8. метод на решавање проблеми	18. Power point презентации
9. метод на игра	19. компјутерски симулации
Употреба на формите на наставна работа	4. индивидуална форма на наставна работа
1. фронтална форма на наставна работа	5. индивидуализирана форма на наставна работа
2. работа во парови	
3. групна форма на наставна работа	

Основно училиште: _____; Место: _____
 Одделение: (заокружете) I - II - III - IV Наставен предмет: (заокружете) ЗПО-ЗП-ЗО
 (фазно мерење- од 1-ва до 10-та минута од часот)

Активности на учениците	Активности на учителот- ментор
1. слуша и забележува при работа со цело одделение	1. предава на одделението
2. набљудува демонстрации при работа со цело одделение	2. демонстрира на цело одделение
3. се ангажира во дискусии со соучениците	3. ги води дискусиите на цело одделение при што тој ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со учителот	4. ги слуша дискусиите на целото одделение
5. се ангажира во групни дискусии со учителот	5. ја набљудува работата на учениците во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на учениците
7. чита во себе	7. им помага на учениците во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. чита на глас	8. им помага на учениците во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. пишува есеи или извештаи	Употреба на наставни средства и помагала
10. прави презентација пред одделението	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на или ја проверува домашната задача	2. дијапроектор и дијаслики
12. образложува сопствени проекти	3. ТВ и ТВ програми
13. работи на писмени вежби врзани за тема	4. радио и радио програми
14. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
15. работи на проблеми со повеќе можни решенија	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
16. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	7. табла
17. решава тестови или квиз	8. учебник
18. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	9. цртежи/илустрации
Употреба на методите на наставна работа	10. фотографии
1. метод на разговор	11. модели
2. метод на усно узлагање	12. макети
3. метод на работа со текст	13. апликации
4. илустративен метод	14. наставни ливчиња
5. практични и лабораториски работи	15. флип чарт
6. метод на пишани работи	16. работни листови
7. метод на демонстрација	17. математички плочки
8. метод на решавање проблеми	18. Power point презентации
9. метод на игра	19. компјутерски симулации
Употреба на формите на наставна работа	4. индивидуална форма на наставна работа
1. фронтална форма на наставна работа	5. индивидуализирана форма на наставна работа
2. работа во парови	
3. групна форма на наставна работа	

(фазно мерење- од 11-та до 35-та минута од часот)

Активности на учениците	Активности на учителот- ментор
1. слуша и забележува при работа со цело одделение	1. предава на одделението
2. набљудува демонстрации при работа со цело одделение	2. демонстрира на цело одделение
3. се ангажира во дискусии со соучениците	3. ги води дискусиите на цело одделение при што тој ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со учителот	4. ги слуша дискусиите на целото одделение
5. се ангажира во групни дискусии со учителот	5. ја набљудува работата на учениците во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на учениците
7. чита во себе	7. им помага на учениците во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. чита на глас	8. им помага на учениците во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. пишува есеи или извештаи	Употреба на наставни средства и помагала
10. прави презентација пред одделението	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на или ја проверува домашната задача	2. дијапроектор и дијаслики
12. образложува сопствени проекти	3. ТВ и ТВ програми
13. работи на писмени вежби врзани за тема	4. радио и радио програми
14. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
15. работи на проблеми со повеќе можни решенија	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
16. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	7. табла
17. решава тестови или квиз	8. учебник
18. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	9. цртежи/илустрации
Употреба на методите на наставна работа	10. фотографии
1. метод на разговор	11. модели
2. метод на усно узлагање	12. макети
3. метод на работа со текст	13. апликации
4. илустративен метод	14. наставни ливчиња
5. практични и лабораториски работи	15. флип чарт
6. метод на пишани работи	16. работни листови
7. метод на демонстрација	17. математички плочки
8. метод на решавање проблеми	18. Power point презентации
9. метод на игра	19. компјутерски симулации
Употреба на формите на наставна работа	4. индивидуална форма на наставна работа
1. фронтална форма на наставна работа	5. индивидуализирана форма на наставна работа
2. работа во парови	
3. групна форма на наставна работа	

(фазно мерење- од 36-та до 45-та минута од часот)

Активности на учениците	Активности на учителот- ментор
1. слуша и забележува при работа со цело одделение	1. предава на одделението
2. набљудува демонстрации при работа со цело одделение	2. демонстрира на цело одделение
3. се ангажира во дискусии со соучениците	3. ги води дискусиите на цело одделение при што тој ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со учителот	4. ги слуша дискусиите на целото одделение
5. се ангажира во групни дискусии со учителот	5. ја набљудува работата на учениците во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на учениците
7. чита во себе	7. им помага на учениците во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. чита на глас	8. им помага на учениците во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. пишува есеи или извештаи	Употреба на наставни средства и помагала
10. прави презентација пред одделението	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на или ја проверува домашната задача	2. дијапроектор и дијаслики
12. образложува сопствени проекти	3. ТВ и ТВ програми
13. работи на писмени вежби врзани за тема	4. радио и радио програми
14. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
15. работи на проблеми со повеќе можни решенија	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
16. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	7. табла
17. решава тестови или квиз	8. учебник
18. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	9. цртежи/илустрации
Употреба на методите на наставна работа	10. фотографии
1. метод на разговор	11. модели
2. метод на усно узлагање	12. макети
3. метод на работа со текст	13. апликации
4. илустративен метод	14. наставни ливчиња
5. практични и лабораториски работи	15. флип чарт
6. метод на пишани работи	16. работни листови
7. метод на демонстрација	17. математички плочки
8. метод на решавање проблеми	18. Power point презентации
9. метод на игра	19. компјутерски симулации
Употреба на формите на наставна работа	4. индивидуална форма на наставна работа
1. фронтална форма на наставна работа	5. индивидуализирана форма на наставна работа
2. работа во парови	
3. групна форма на наставна работа	

Основно училиште: _____; Место: _____
 Одделение: (заокружете) I - II - III - IV Наставен предмет: (заокружете) ЗПО- ЗП- ЗО
 (финално мерење- од 1-ва до 10-та минута од часот)

Активности на учениците	Активности на учителот- ментор
1. слуша и забележува при работа со цело одделение	1. предава на одделението
2. набљудува демонстрации при работа со цело одделение	2. демонстрира на цело одделение
3. се ангажира во дискусии со соучениците	3. ги води дискусиите на цело одделение при што тој ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со учителот	4. ги слуша дискусиите на целото одделение
5. се ангажира во групни дискусии со учителот	5. ја набљудува работата на учениците во групи
6. извршува лабораториски работиили работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на учениците
7. чита во себе	7. им помага на учениците во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. чита на глас	8. им помага на учениците во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. пишува есеи или извештаи	Употреба на наставни средства и помагала
10. прави презентација пред одделението	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на или ја проверува домашната задача	2. дијапроектор и дијаслики
12. образложува сопствени проекти	3. ТВ и ТВ програми
13. работи на писмени вежби врзани за тема	4. радио и радио програми
14. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
15. работи на проблеми со повеќе можни решенија	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
16. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	7. табла
17. решава тестови или квиз	8. учебник
18. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	9. цртежи/илустрации
Употреба на методите на наставна работа	10. фотографии
1. метод на разговор	11. модели
2. метод на усно узлагање	12. макети
3. метод на работа со текст	13. апликации
4. илустративен метод	14. наставни ливчиња
5. практични и лабораториски работи	15. флип чарт
6. метод на пишани работи	16. работни листови
7. метод на демонстрација	17. математички плочки
8. метод на решавање проблеми	18. Power point презентации
9. метод на игра	19. компјутерски симулации
Употреба на формите на наставна работа	4. индивидуална форма на наставна работа
1. фронтална форма на наставна работа	5. индивидуализирана форма на наставна работа
2. работа во парови	
3. групна форма на наставна работа	

(финално мерење- од 11-та до 35-та минута од часот)

Активности на учениците	Активности на учителот-ментор
1. слуша и забележува при работа со цело одделение	1. предава на одделението
2. набљудува демонстрации при работа со цело одделение	2. демонстрира на цело одделение
3. се ангажира во дискусии со соучениците	3. ги води дискусиите на цело одделение при што тој ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со учителот	4. ги слуша дискусиите на целото одделение
5. се ангажира во групни дискусии со учителот	5. ја набљудува работата на учениците во групи
6. извршува лабораториски работиили работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на учениците
7. чита во себе	7. им помага на учениците во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. чита на глас	8. им помага на учениците во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. пишува есеј или извештај	Употреба на наставни средства и помагала
10. прави презентација пред одделението	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на или ја проверува домашната задача	2. дијапроектор и дијаслики
12. образложува сопствени проекти	3. ТВ и ТВ програми
13. работи на писмени вежби врзани за тема	4. радио и радио програми
14. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
15. работи на проблеми со повеќе можни решенија	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
16. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	7. табла
17. решава тестови или квиз	8. учебник
18. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	9. цртежи/илустрации
Употреба на методите на наставна работа	10. фотографии
1. метод на разговор	11. модели
2. метод на усно улагање	12. макети
3. метод на работа со текст	13. апликации
4. илустративен метод	14. наставни ливчиња
5. практични и лабораториски работи	15. флип чарт
6. метод на пишани работи	16. работни листови
7. метод на демонстрација	17. математички плочки
8. метод на решавање проблеми	18. Power point презентации
9. метод на игра	19. компјутерски симулации
Употреба на формите на наставна работа	4. индивидуална форма на наставна работа
1. фронтална форма на наставна работа	5. индивидуализирана форма на наставна работа
2. работа во парови	
3. групна форма на наставна работа	

(финално мерење- од 35-та до 45-та минута од часот)

Активности на учениците	Активности на учителот- ментор
1. слуша и забележува при работа со цело одделение	1. предава на одделението
2. набљудува демонстрации при работа со цело одделение	2. демонстрира на цело одделение
3. се ангажира во дискусии со соучениците	3. ги води дискусиите на цело одделение при што тој ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со учителот	4. ги слуша дискусиите на целото одделение
5. се ангажира во групни дискусии со учителот	5. ја набљудува работата на учениците во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на учениците
7. чита во себе	7. им помага на учениците во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. чита на глас	8. им помага на учениците во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. пишува есеи или извештаи	Употреба на наставни средства и помагала
10. прави презентација пред одделението	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на или ја проверува домашната задача	2. дијапроектор и дијаслики
12. образложува сопствени проекти	3. ТВ и ТВ програми
13. работи на писмени вежби врзани за тема	4. радио и радио програми
14. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
15. работи на проблеми со повеќе можни решенија	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
16. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	7. табла
17. решава тестови или квиз	8. учебник
18. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	9. цртежи/илустрации
Употреба на методите на наставна работа	10. фотографии
1. метод на разговор	11. модели
2. метод на усно узлагање	12. макети
3. метод на работа со текст	13. апликации
4. илустративен метод	14. наставни ливчиња
5. практични и лабораториски работи	15. флип чарт
6. метод на пишани работи	16. работни листови
7. метод на демонстрација	17. математички плочки
8. метод на решавање проблеми	18. Power point презентации
9. метод на игра	19. компјутерски симулации
Употреба на формите на наставна работа	4. индивидуална форма на наставна работа
1. фронтална форма на наставна работа	5. индивидуализирана форма на наставна работа
2. работа во парови	
3. групна форма на наставна работа	

***Батерија на инструменти за екстерно
следење
на реализација на акциони истражувања
во предучилишни установи***

Упатство за пополнување:

Инструментот е поделен во три дела кои се однесуваат на трите вида мерења кои ќе се спроведат во секоја менторска занимална:(иницијално, фазно и финално мерење)

Секое од овие мерења во Батеријата е структуриран во три дела кои се всушност артикулациони фази од реализацијата на една воспитно-образовна активност.

Првиот дел се однесува на следењето на процесите во т.н. воведен дел од активността од 1-вата до 5-тата минута.

Вториот дел се однесува на следењето на процесите во т.н. главен дел од активността или од 6-тата до 15-тата минута.

Третиот дел се однесува на следењето на процесите во т.н. завршен дел од активността или од 16-тата до 20-тата минута.

Трите дела се идентични.

Истражувачот пополнувањето на инструментите ќе го врши на начин што секоја активност на субјектите ќе ја бележи во дадените категории, со заокружување на бројот пред соодветната активност. Истражувачот бележи онолку активности, колку се реализираат во текот на тој дел од артикулацијата, а потоа преминува на наредниот дел.

Се забележува кои активности се реализираат, а не нивниот број!

Доколку се реализираат активности кои не се дел од приложената листа, тогаш истражувачот е должен истите да ги забележи на посебен, за тоа подготвен лист.

Успешна работа!

Предучилишна установа: _____; Место: _____

Воспитно-образовна група: (заокружете) мала средна голема забавиште

Воспитно-образовно подрачје: (заокружете) ЗПО- ЗП- ЗО

(иницијално мерење-воведен дел од активноста околу 5 минути)

Активности на децата	Активности на воспитувачот- ментор
1. слуша и забележува при работа со цела воспитно-образовна група	1. предава на целата воспитно-образовна група
2. набљудува демонстрации при работа со цела воспитно-образовна група	2. демонстрира на целата воспитно-образовна група
3. се ангажира во дискусии со другите деца	3. ги води дискусиите на целата воспитно-образовна група при што таа ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со воспитувачот	4. ги слуша дискусиите на целата воспитно-образовна група
5. се ангажира во групни дискусии со воспитувачот	5. ја набљудува работата на децата во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на децата
7. црта	7. им помага на децата во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. прави презентација пред воспитно-образовната група	8. им помага на децата во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. образложува сопствени идеи	Употреба на средства и помагала
10. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на проблеми со повеќе можни решенија	2. дијапроектор и дијаслики
12. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	3. ТВ и ТВ програми
13. решава квиз задачи	4. радио и радио програми
14. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
Употреба на методите на работа	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
1. метод на разговор	7. табла
2. метод на усно узлагање	8. учебник
3. метод на работа со текст	9. цртежи/илустрации
4. илустративен метод	10. фотографии
5. практични и лабораториски работи	11. модели
6. метод на пишани работи	12. макети
7. метод на демонстрација	13. апликации
8. метод на решавање проблеми	14. наставни ливчиња
9. метод на игра	15. флип чарт
Употреба на формите на работа	16. работни листови
1. фронтална форма на работа	17. математички плочки
2. работа во парови	18. Power point презентации
3. групна форма на работа	19. компјутерски симулации
4. индивидуална форма на работа	
5. индивидуализирана форма на работа	

(иницијално мерење-главен дел од активноста од околу 6-та до 15-та минута)

Активности на децата	Активности на воспитувачот-ментор
1. слуша и забележува при работа со цела воспитно-образовна група	1. предава на целата воспитно-образовна група
2. набљудува демонстрации при работа со цела воспитно-образовна група	2. демонстрира на целата воспитно-образовна група
3. се ангажира во дискусии со другите деца	3. ги води дискусиите на целата воспитно-образовна група при што таа ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со воспитувачот	4. ги слуша дискусиите на целата воспитно-образовна група
5. се ангажира во групни дискусии со воспитувачот	5. ја набљудува работата на децата во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на децата
7. црта	7. им помага на децата во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. прави презентација пред воспитно-образовната група	8. им помага на децата во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. образложува сопствени идеи	Употреба на средства и помагала
10. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на проблеми со повеќе можни решенија	2. дијапроектор и дијаслики
12. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	3. ТВ и ТВ програми
13. решава квиз задачи	4. радио и радио програми
14. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
Употреба на методите на работа	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
1. метод на разговор	7. табла
2. метод на усно узлагање	8. учебник
3. метод на работа со текст	9. цртежи/илустрации
4. илустративен метод	10. фотографии
5. практични и лабораториски работи	11. модели
6. метод на пишани работи	12. макети
7. метод на демонстрација	13. апликации
8. метод на решавање проблеми	14. наставни ливчиња
9. метод на игра	15. флип чарт
Употреба на формите на работа	16. работни листови
1. фронтална форма на работа	17. математички плочки
2. работа во парови	18. Power point презентации
3. групна форма на работа	19. компјутерски симулации
4. индивидуална форма на работа	
5. индивидуализирана форма на работа	

(иницијално мерење-завршен дел од активноста од околу 16-тата до 20-тата минута)

Активности на децата	Активности на воспитувачот- ментор
1. слуша и забележува при работа со цела воспитно-образовна група	1. предава на целата воспитно-образовна група
2. набљудува демонстрации при работа со цела воспитно-образовна група	2. демонстрира на целата воспитно-образовна група
3. се ангажира во дискусии со другите деца	3. ги води дискусиите на целата воспитно-образовна група при што таа ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со воспитувачот	4. ги слуша дискусиите на целата воспитно-образовна група
5. се ангажира во групни дискусии со воспитувачот	5. ја набљудува работата на децата во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на децата
7. црта	7. им помага на децата во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. прави презентација пред воспитно-образовната група	8. им помага на децата во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. образложува сопствени идеи	Употреба на средства и помагала
10. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на проблеми со повеќе можни решенија	2. дијапроектор и дијаслики
12. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	3. ТВ и ТВ програми
13. решава квиз задачи	4. радио и радио програми
14. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
Употреба на методите на работа	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
1. метод на разговор	7. табла
2. метод на усно улагање	8. учебник
3. метод на работа со текст	9. цртежи/илустрации
4. илустративен метод	10. фотографии
5. практични и лабораториски работи	11. модели
6. метод на пишани работи	12. макети
7. метод на демонстрација	13. апликации
8. метод на решавање проблеми	14. наставни ливчиња
9. метод на игра	15. флип чарт
Употреба на формите на работа	16. работни листови
1. фронтална форма на работа	17. математички плочки
2. работа во парови	18. Power point презентации
3. групна форма на работа	19. компјутерски симулации
4. индивидуална форма на работа	
5. индивидуализирана форма на работа	

Опременост на занималната: заокружи од горенаведените (на последната страна) со црвена боја и напиши го нивниот број покрај секој од нив.

Предучилишна установа: _____; Место: _____

Воспитно-образовна група: (заокружете) мала средна голема забавиште

Воспитно-образовно подрачје: (заокружете) ЗПО- ЗП- ЗО

(фазно мерење-воведен дел од активноста околу 5 минути)

Активности на децата	Активности на воспитувачот- ментор
1. слуша и забележува при работа со цела воспитно-образовна група	1. предава на целата воспитно-образовна група
2. набљудува демонстрации при работа со цела воспитно-образовна група	2. демонстрира на целата воспитно-образовна група
3. се ангажира во дискусии со другите деца	3. ги води дискусиите на целата воспитно-образовна група при што таа ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со воспитувачот	4. ги слуша дискусиите на целата воспитно-образовна група
5. се ангажира во групни дискусии со воспитувачот	5. ја набљудува работата на децата во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на децата
7. црта	7. им помага на децата во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. прави презентација пред воспитно-образовната група	8. им помага на децата во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. образложува сопствени идеи	Употреба на средства и помагала
10. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на проблеми со повеќе можни решенија	2. дијапроектор и дијаслики
12. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	3. ТВ и ТВ програми
13. решава квиз задачи	4. радио и радио програми
14. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
Употреба на методите на работа	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
1. метод на разговор	7. табла
2. метод на усно узлагање	8. учебник
3. метод на работа со текст	9. цртежи/илустрации
4. илустративен метод	10. фотографии
5. практични и лабораториски работи	11. модели
6. метод на пишани работи	12. макети
7. метод на демонстрација	13. апликации
8. метод на решавање проблеми	14. наставни ливчиња
9. метод на игра	15. флип чарт
Употреба на формите на работа	16. работни листови
1. фронтална форма на работа	17. математички плочки
2. работа во парови	18. Power point презентации
3. групна форма на работа	19. компјутерски симулации
4. индивидуална форма на работа	
5. индивидуализирана форма на работа	

(фазно мерење-главен дел од активноста од околу 6-та до 15-та минута)

Активности на децата	Активности на воспитувачот-ментор
1. слуша и забележува при работа со цела воспитно-образовна група	1. предава на целата воспитно-образовна група
2. набљудува демонстрации при работа со цела воспитно-образовна група	2. демонстрира на целата воспитно-образовна група
3. се ангажира во дискусии со другите деца	3. ги води дискусиите на целата воспитно-образовна група при што таа ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со воспитувачот	4. ги слуша дискусиите на целата воспитно-образовна група
5. се ангажира во групни дискусии со воспитувачот	5. ја набљудува работата на децата во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на децата
7. црта	7. им помага на децата во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. прави презентација пред воспитно-образовната група	8. им помага на децата во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. образложува сопствени идеи	Употреба на средства и помагала
10. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на проблеми со повеќе можни решенија	2. дијапроектор и дијаслики
12. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	3. ТВ и ТВ програми
13. решава квиз задачи	4. радио и радио програми
14. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
Употреба на методите на работа	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
1. метод на разговор	7. табла
2. метод на усно узлагање	8. учебник
3. метод на работа со текст	9. цртежи/илустрации
4. илустративен метод	10. фотографии
5. практични и лабораториски работи	11. модели
6. метод на пишани работи	12. макети
7. метод на демонстрација	13. апликации
8. метод на решавање проблеми	14. наставни ливчиња
9. метод на игра	15. флип чарт
Употреба на формите на работа	16. работни листови
1. фронтална форма на работа	17. математички плочки
2. работа во парови	18. Power point презентации
3. групна форма на работа	19. компјутерски симулации
4. индивидуална форма на работа	
5. индивидуализирана форма на работа	

(фазно мерење-завршен дел од активноста од околу 16-тата до 20-тата минута)

Активности на децата	Активности на воспитувачот- ментор
1. слуша и забележува при работа со цела воспитно-образовна група	1. предава на целата воспитно-образовна група
2. набљудува демонстрации при работа со цела воспитно-образовна група	2. демонстрира на целата воспитно-образовна група
3. се ангажира во дискусии со другите деца	3. ги води дискусиите на целата воспитно-образовна група при што таа ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со воспитувачот	4. ги слуша дискусиите на целата воспитно-образовна група
5. се ангажира во групни дискусии со воспитувачот	5. ја набљудува работата на децата во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на децата
7. црта	7. им помага на децата во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. прави презентација пред воспитно-образовната група	8. им помага на децата во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. образложува сопствени идеи	Употреба на средства и помагала
10. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на проблеми со повеќе можни решенија	2. дијапроектор и дијаслики
12. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	3. ТВ и ТВ програми
13. решава квиз задачи	4. радио и радио програми
14. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
Употреба на методите на работа	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
1. метод на разговор	7. табла
2. метод на усно улагање	8. учебник
3. метод на работа со текст	9. цртежи/илустрации
4. илустративен метод	10. фотографии
5. практични и лабораториски работи	11. модели
6. метод на пишани работи	12. макети
7. метод на демонстрација	13. апликации
8. метод на решавање проблеми	14. наставни ливчиња
9. метод на игра	15. флип чарт
Употреба на формите на работа	16. работни листови
1. фронтална форма на работа	17. математички плочки
2. работа во парови	18. Power point презентации
3. групна форма на работа	19. компјутерски симулации
4. индивидуална форма на работа	
5. индивидуализирана форма на работа	

Опременост на занималната: заокружи од горенаведените (на последната страна) со црвена боја и напиши го нивниот број покрај секој од нив.

Предучилишна установа: _____; Место: _____
 Воспитно-образовна група: (заокружете) мала средна голема забавиште
 Воспитно-образовно подрачје: (заокружете) ЗПО-ЗП-ЗО
 (финално мерење-воведен дел од активноста околу 5 минути)

Активности на децата	Активности на воспитувачот-ментор
1. слуша и забележува при работа со цела воспитно-образовна група	1. предава на целата воспитно-образовна група
2. набљудува демонстрации при работа со цела воспитно-образовна група	2. демонстрира на целата воспитно-образовна група
3. се ангажира во дискусии со другите деца	3. ги води дискусиите на целата воспитно-образовна група при што таа ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со воспитувачот	4. ги слуша дискусиите на целата воспитно-образовна група
5. се ангажира во групни дискусии со воспитувачот	5. ја набљудува работата на децата во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на децата
7. црта	7. им помага на децата во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. прави презентација пред воспитно-образовната група	8. им помага на децата во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. образложува сопствени идеи	Употреба на средства и помагала
10. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на проблеми со повеќе можни решенија	2. дијапроектор и дијаслики
12. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	3. ТВ и ТВ програми
13. решава квиз задачи	4. радио и радио програми
14. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
Употреба на методите на работа	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
1. метод на разговор	7. табла
2. метод на усно узлагање	8. учебник
3. метод на работа со текст	9. цртежи/илустрации
4. илустративен метод	10. фотографии
5. практични и лабораториски работи	11. модели
6. метод на пишани работи	12. макети
7. метод на демонстрација	13. апликации
8. метод на решавање проблеми	14. наставни ливчиња
9. метод на игра	15. флип чарт
Употреба на формите на работа	16. работни листови
1. фронтална форма на работа	17. математички плочки
2. работа во парови	18. Power point презентации
3. групна форма на работа	19. компјутерски симулации
4. индивидуална форма на работа	
5. индивидуализирана форма на работа	

(финално мерење-главен дел од активноста од околу 6-та до 15-та минута)

Активности на децата	Активности на воспитувачот- ментор
1. слуша и забележува при работа со цела воспитно-образовна група	1. предава на целата воспитно-образовна група
2. набљудува демонстрации при работа со цела воспитно-образовна група	2. демонстрира на целата воспитно-образовна група
3. се ангажира во дискусии со другите деца	3. ги води дискусиите на целата воспитно-образовна група при што таа ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со воспитувачот	4. ги слуша дискусиите на целата воспитно-образовна група
5. се ангажира во групни дискусии со воспитувачот	5. ја набљудува работата на децата во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на децата
7. црта	7. им помага на децата во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. прави презентација пред воспитно-образовната група	8. им помага на децата во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. образложува сопствени идеи	Употреба на средства и помагала
10. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на проблеми со повеќе можни решенија	2. дијапроектор и дијаслики
12. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	3. ТВ и ТВ програми
13. решава квиз задачи	4. радио и радио програми
14. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
Употреба на методите на работа	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
1. метод на разговор	7. табла
2. метод на усно улагање	8. учебник
3. метод на работа со текст	9. цртежи/илустрации
4. илустративен метод	10. фотографии
5. практични и лабораториски работи	11. модели
6. метод на пишани работи	12. макети
7. метод на демонстрација	13. апликации
8. метод на решавање проблеми	14. наставни ливчиња
9. метод на игра	15. флип чарт
Употреба на формите на работа	16. работни листови
1. фронтална форма на работа	17. математички плочки
2. работа во парови	18. Power point презентации
3. групна форма на работа	19. компјутерски симулации
4. индивидуална форма на работа	
5. индивидуализирана форма на работа	

(финално мерење-завршен дел од активноста од околу 16-тата до 20-тата минута)

Активности на децата	Активности на воспитувачот- ментор
1. слуша и забележува при работа со цела воспитно-образовна група	1. предава на целата воспитно-образовна група
2. набљудува демонстрации при работа со цела воспитно-образовна група	2. демонстрира на целата воспитно-образовна група
3. се ангажира во дискусии со другите деца	3. ги води дискусиите на целата воспитно-образовна група при што таа ја има главната улога
4. се ангажира во индивидуални дискусии со воспитувачот	4. ги слуша дискусиите на целата воспитно-образовна група
5. се ангажира во групни дискусии со воспитувачот	5. ја набљудува работата на децата во групи
6. извршува лабораториски работи или работи на терен или други експерименти или рачна работа	6. ја набљудува индивидуалната работа на децата
7. црта	7. им помага на децата во нивните индивидуални експерименти, проекти или работни активности
8. прави презентација пред воспитно-образовната група	8. им помага на децата во нивните групни експерименти, проекти или работни активности
9. образложува сопствени идеи	Употреба на средства и помагала
10. работи на независни долгорочни проекти во траење од најмалку една недела	1. графоскоп и графо фолии
11. работи на проблеми со повеќе можни решенија	2. дијапроектор и дијаслики
12. идеите ги искажува преку дебати или ги објаснува на друг начин	3. ТВ и ТВ програми
13. решава квиз задачи	4. радио и радио програми
14. употребува готови средства или алтернативни за решавање на проблем	5. аудио рекордер и плејер и аудио ленти
Употреба на методите на работа	6. видео рекордер и плејер и видео ленти
1. метод на разговор	7. табла
2. метод на усно узлагање	8. учебник
3. метод на работа со текст	9. цртежи/илустрации
4. илустративен метод	10. фотографии
5. практични и лабораториски работи	11. модели
6. метод на пишани работи	12. макети
7. метод на демонстрација	13. апликации
8. метод на решавање проблеми	14. наставчи ливчиња
9. метод на игра	15. флип чарт
Употреба на формите на работа	16. работни листови
1. фронтална форма на работа	17. математички плочки
2. работа во парови	18. Power point презентации
3. групна форма на работа	19. компјутерски симулации
4. индивидуална форма на работа	
5. индивидуализирана форма на работа	

Опременост на занималната: заокружи од горенаведените (на последната страна) со црвена боја и напиши го нивниот број покрај секој од нив.

ЛИСТА ЗА САМОЕВАЛУАЦИЈА НА ЕДУКАТОРИ-МЕНТОРИ

Почитуван ментору!

Ве молиме да наведете каков е Вашиот однос кон воспитно-образовниот процес после Вашето активно учество во акционото истражување "Улогата на менторството во унапредување на менторските институции на Педагошните факултети во Република Македонија".

Сериозниот пристап кон овој инструмент уште еднаш ќе ја потврди Вашата подготвеност за кооперативност и зрелост да се соочите со предизвиците на менторството.

Благодарам за соработката!

Менторска институција: _____

I. На прашањата од реден број 1 до реден број 6 одговарајте со избирање на еден од понудените одговори преку обележување на истиот во полето под самиот одговор!

1. По реализација на акционото истражување, мојот *однос кон студентите* е:

влошен	непроменет	подобрен

2. По реализација на акционото истражување, мојот *однос кон колегите* е:

влошен	непроменет	подобрен

3. По реализација на акционото истражување, мојот *однос кон промените* е:

влошен	непроменет	подобрен

4. По реализација на акционото истражување, мојот *однос кон педагошките истражувања* е:

влошен	непроменет	подобрен

5. По реализација на акционото истражување, мојата *способност за изработка на наставни средства* е:

влошена	непроменета	подобрена

6. По реализација на акционото истражување, улогата на студентот во мојата училишница/ занимална е:

влошен	непроменет	подобрен

II. На прашањата од реден број 7 до реден број 10 одговарајте со впишување на големите печатни букви А, Б, В и Г во празните полиња. Во едно поле можете да впишете онолку букви, колку што сметате дека е потребно!

7. За методите на работа пред и после учеството во акционото истражување:

	недоволно	доволно	добро	мн. добро	одлично	
знаев А						В применував
знам Б						Г применувам

8. За формите на работа пред и после учеството во акционото истражување:

	недоволно	доволно	добро	мн. добро	одлично	
знаев А						В применував
знам Б						Г применувам

9. За наставните средства пред и после учеството во акционото истражување:

	недоволно	доволно	добро	мн. добро	одлично	
знаев А						В применував
знам Б						Г применувам

10. За истражувачките постапки пред и после учеството во акционото истражување:

	недоволно	доволно	добро	мн. добро	одлично	
знаев А						В применував
знам Б						Г применувам

Прилог Б.

**РАБОТНИ МАТЕРИЈАЛИ ОД ОБУКАТА
НА ЕДУКАТОРИТЕ-МЕНТОРИ
УЧЕСНИЦИ ВО ПРОЕКТОТ**

**"УЛОГАТА НА МЕНТОРСТВОТО ВО УНАПРЕДУВАЊЕ НА
МЕНТОРСКИТЕ ИНСТИТУЦИИ НА ПЕДАГОШКИТЕ
ФАКУЛТЕТИ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА".**

Забелешки!

Работните материјали се за интерна употреба и користење од страна на менторите во менторските институции на Педагошките факултети во Р Македонија.

При изработката на материјалите се користени оригинални и адаптирани преведени извори. Изворноста на материјалите ќе биде наведена во теорискиот дел од проектот.

Преводот на материјалите е направен од проф. Наташа Илиева.

Реализатор на обуката:
Асс. м-р Деан Илиев
Педагошки факултет- Битола

Битола, октомври 2003

Прв дел: КВАЛИТЕТИ НА ЕДУКАТОРОТ-МЕНТОР

1. *Квалитети на личноста на едукаторот-ментор се :*

- ◆ мора да е способен да го разбере менторираниот;
- ◆ има чувство на емпатија кон воспитаникот;
- ◆ да е способен да отстапи од себе и своите грижи;
- ◆ да гледа на воспитаникот како на посебна личност со различни потреби и цели и да ги прифати тие разлики;
- ◆ да е отворен кон другите;
- ◆ да е чесен;
- ◆ предаден на работата и почитуван од своите воспитаници...
- ◆ *подготвен за размена на практичните искуства;*
- ◆ *искрен во соработката;*
- ◆ *одговорност пред себе и другите;*
- ◆ *меѓусебно почитување;*
- ◆ *со пријатен однос кон другите;*
- ◆ *доверлив*

2. *Стручни квалитети на едукаторот-ментор*

- ◆ иницијативност и кооперативност;
- ◆ воспоставување на другарска поддршка;
- ◆ практикува рефлексивна практика во поучувањето;
- ◆ применува и дели ефективни менаџмент стратегии во училиницата;
- ◆ поттикнува и ги негува на различностите, и
- ◆ прифаќање на менторството како инвестиција во професионалниот развој.

3. *Професионални квалитети на едукаторот-ментор*

- ◆ стекнување на нови знаења од областа на планирањето, подготовката, реализацијата и евалуацијата на наставата;
- ◆ задоволување од процесот на пренесување на своето искуство во работата со студентите и децата;
- ◆ инволвирање во истражувачки активности во улога на истражувач и испитаник;
- ◆ експериментатор во областа на иновирање на процесот на работа со децата и студентите.

ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

Синоними на истражувањето од страна на едукаторот:

- ◆ акционо истражување (action research)
- ◆ истражување на практичарот (practitioner research)
- ◆ едукаторот како научник (teacher-as-scholar)
- ◆ практично истражување (practical inquiry)
- ◆ интерактивно истражување (interactive research)
- ◆ проучување на училницата (classroom inquiry)
- ◆ истражување фокусирано кон практиката (practice-centered inquiry)

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

Втор дел: ОСНОВНА МЕТОДОЛОШКА ОБУКА НА
ЕДУКАТОРИТЕ-МЕНТОРИ

АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ

А) Дефинирање на акционите истражувања (АИ)

- ◆ АИ е применето истражување кое помага во менувањето на педагошката практика во поучување и учење и каде поучувачот всушност е истражувач.
- ◆ АИ е истражување во кое учесниците систематски и внимателно ја испитуваат сопствената образовна практика користејќи ги техниките на истражување.
- ◆ АИ е истражување врз база на превземена акција, кое примарно се грузи за релевантноста на специфичните услови во кои таа се јавува, без генерализирање на сознанијата.
- ◆ АИ ги фузира двете реалности на човековата практика мислењето и правењето (делувањето) кои често се разгледуваа како одвоени, различни активности.

Б) Карактеристики на акционите истражувања

	<i>формално-класично истражување</i>	<i>Акционо истражување</i>
<i>Потребна обука за истражувачот</i>	Проширена	Сопствено или со консултации
<i>цели</i>	Знаења кои се генерализираат	Знаење кое може да се примени во конкретна ситуација
<i>Метод на идентификација на проблемот</i>	Анализа на претходни истражувања	Проблеми или цели со кои непосредно се соочуваме
<i>Процедури за анализа на литература</i>	Проширени со користење на примарна извори	Повеќе површен, користејќи секундарни извори
<i>Избор на примерок на истражување</i>	Случаен или репрезентативен	Ученици или колеги со кои работиме
<i>Дизајн на истражувањето</i>	Ригорозна контрола и долга временска рамка	Посебни процедури, промени во текот на практикувањето, брза временска рамка, контрола преку триангулација
<i>Мерење</i>	Евалуација и сондажни	Одговарачки мерења или

ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

	мера	стандардизирани тестови
<i>Анализа на податоците</i>	Статистички тестови / квалитативни техники	Фокусирање на практиката, не статистичко бележење, акцент на постојните, изворни податоци
<i>Употреба на резултатите</i>	Нагласување на важноста на теориските сознанија	Акцент на практичните димензии

В) Модели на акциони истражувања

Kuhne и Quiqley (1997)	Altrihter, Posch, Somerh (1993)	Такала (1994)
<i>Фаза на планирање</i> 1. разбирање на проблемот 2. дефинирање на проблемот 3. одредување на начинот на мерење	<i>Пронаогање на почетната цел и разјаснување на ситуацијата</i> 1. пишување истражувачки журнал 2. Пронаогање на поентата на она кое ќе се истражува 3. Нејзино разјаснување 4. Собирање на податоци 5. Анализа на податоците	1. Идентификување на прашања 2. Креирае решение
<i>Фаза на акција</i> 4. имплементирање на акцијата и следење на резултатите	<i>Развој на акциони стратегии</i> 6. развој на акциони стратегии и нивна примена	3. имплементација на решението 4. Вреднување
<i>Фаза на рефлексција</i> 5. Евалуација на резултатите 6. Нивен одраз врз проектот	<i>Анализа и генерирање теории</i> 7. Формулација и размена на знаења	5. модифицирање на основната идеја и практика во светлотот на евалуацијата

Г) Фокусираност на акционото истражување

а) *фокусираност кон внатре-* соработничко АИ collaborative AR (во соработка со истражувач специјалист)

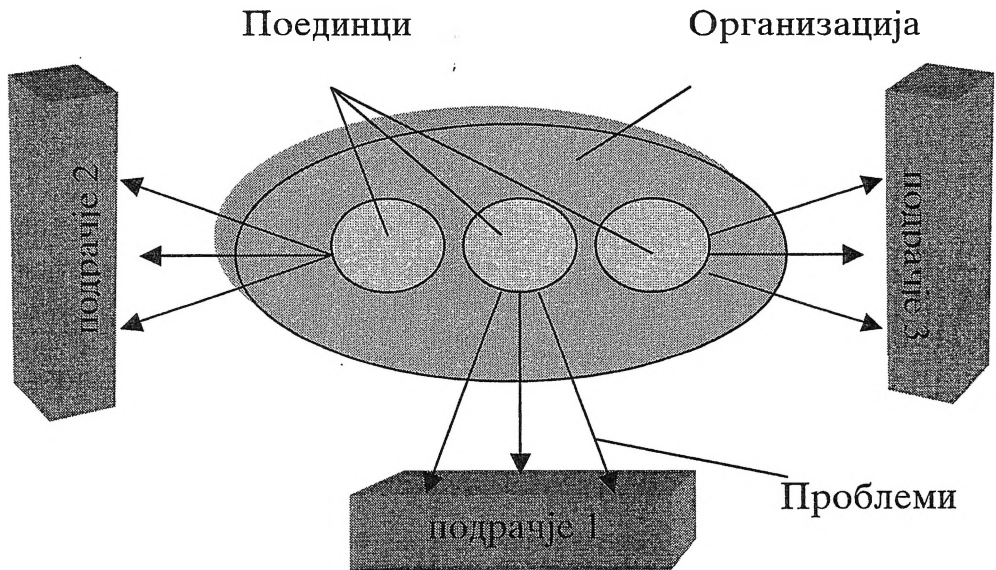
б) *фокусираност кон внатре-* истражување на училницата- classroom AR (самиот истражувач на сопствената практика)

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

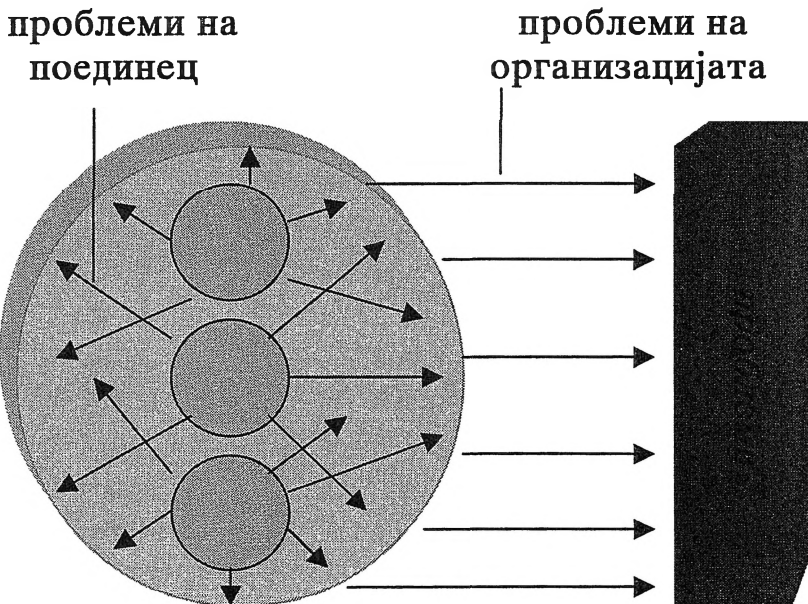
Д) Мое прво акционо истражување

ЧЕКОРИ ВО ПОДГОТОВКА НА/ЗА АИ

1. Што е проблем за акционо истражување и каде да го најдам? (лоцирање на проблемите)

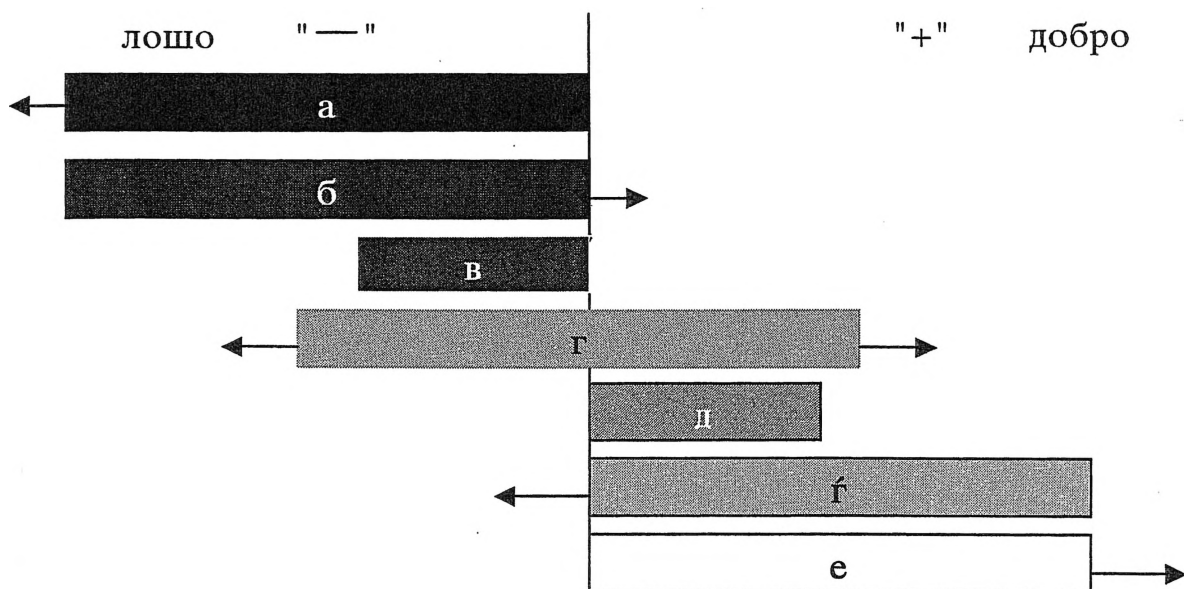


2. Анализа на проблемот (од мене зависи/ не зависи- влијаам/ не влијаам)



ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

3. Прибирање на сознанија од сопствената практика (примена на истражувачки постапки)



4. Анализа на добиените податоци

ЧЕКОРИ ВО ДЕЛУВАЊЕ ВО АИ

1. Осмислување/ креирање на акцијата

а) Што е акција/делување?

- добро осмислена интервенција
- интервенција компатибилна со процесот
- компатибилна со учесниците во процесот
- да се стреми кон можно решение на проблемот или дел од него
- реално остварлива
- мала (да е чекор, дел од решавањето на проблемите)

➤ НЕ Е МОЖНО ДА СЕ РЕШИ ПРОБЛЕМ СО ЕДНА АКЦИЈА!!!

2. Превземање акција

а) домена на делување

- во интерперсоналните односи меѓу учениците/ децата;
- во интерперсоналните односи меѓу колегите;

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

ЈАС СУМЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

- во интерперсоналните односи меѓу едукаторите и воспитаниците (учениците/ децата/ студентите)
- дидактичко-методичка акција;
- во промена на улогите во процесот;
- во промена на користењето на наставните средства...

б) *време, место, луѓе, услови...*

3. Следење на реализацијата на акцијата и мерење на резултатите од нејзиното дејство

- а) *дефинирање на сопствени критериуми за успех;*
- б) *сознанија од интересентите*

➤ **УПОТРЕБЕТЕ ГИ СИТЕ СЕТИЛА И СОПСТВЕНИ ПЕРЦЕПТИВНИ СПОСОБНОСТИ !!!**

4. ЕВАЛУАЦИЈА, ДИСЕМИНАЦИЈА И РЕФЛЕКСИЈА ВО АИ

а) *анализа на позитивните ефекти од акцијата*

б) *анализа на негативните ефекти од акцијата*

в) *отстранување на негативните ефекти од акцијата*

г) *дисеминација на позитивните ефекти и сознанија во/ врз наредната активност како нова акција*

ЗА ВАШЕТО ПРВО АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ":

Траење на проектот: три месеци (Прва фаза- со можност за продолжување)

ОБУКИ:

- обука за реализација на акциони истражувања;
- обука за изработка на наставни средства (Power point презентации, word материјали
- дидактичко-методичка обука

ИНТЕРВЕНЦИИ:

- Доделување на наставни средства изработени од страна на студентите при ПФ Битола;
- Развој на пилот проект/и во менторските институции;
- Учество на студентите во воспитно-образовниот процес

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

Предвидени истражувачки постапки и инструменти:

◆ **Анкетирање**

1. Анкетен лист за учители-ментори
2. Анкетен лист за учители не-ментори
3. Анкетен лист за воспитувачи-ментори
4. Анкетен лист за воспитувачи не-ментори
5. Анкетен лист за студенти

◆ **Набљудување**

1. Протокол за набљудување на реализација на час во менторско одделение
2. Протокол за набљудување на реализација на активност во менторска воспитно-образовна група

◆ **Батерија на инструменти за екстерно следење на реализацијата на воспитно-образовен процес**

1. Протокол за набљудување на реализација на час во менторско одделение;
2. Протокол за набљудување на реализација на активност во воспитно-образовна група во предучилишна установа;

◆ **Батерија на инструменти за интерно следење на реализацијата воспитно-образовниот процес**

1. Протокол за следење на процесот т.н. "следење во чекори"

МОЖНИ КОРЕКЦИИ ВО ОВА АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ ВО НАРЕДНИОТ ЦИКЛУС (после 15-ти ноември)

1. *Корекции на инструментите*
2. *Корекции во обуката*
3. *Корекции во средствата*
4. *Корекции во содржините*

Задача:

Вежба:

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

КАКО ДО ИЗБОР НА ПОСТАПКИ ЗА АКЦИОНО ИСТРАЖУВАЊЕ

А. КЛУЧНИ (ЛИЧНИ) ПРАШАЊА ЗА ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА ПОСТАПКИТЕ ЗА ПРИБИРАЊЕ НА ПОДАТОЦИ

1. Од каде ќе почнам со истражување?
 - од себе (*потреби и проблеми*)
 - од лично искуство
 - од сознанија колегите

2. Мотив на моето истражување?
 - личен интерес
 - интерес на мојата училница/ занимална
 - интерес на истражувачкиот тим
 - интерес на одредена институција

3. Мојата улога во истражувањето
 - главен истражувач
 - *член на истражувачки тим*

4. Подготвен ли сум да работам во тим?
 - временска димензија
 - кондициона димензија (*физичка и психичка*)
 - единственост на целна ориентираност
 - почитување на членовите од тимот

5. Доволно ли ја познавам појавата која ќе ја истражувам?

Б. УСЛОВЕНОСТ НА ИЗБОРОТ НА ПОСТАПКИ ОД КАРАКТЕРОТ НА САМАТА ПОЈАВА

1. Што ќе истражувам?
 - проблем кој постоел
 - проблем кој постои
 - инициран (*провоциран*) проблем
 - прикриен (*латентен*) проблем
 - состојба во развој

2. Статус на појавата која ќе ја истражувам:

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

- истражувана појава
- не истражувана појава

3. Показатели на појавата која ќе ја истражувам:

- поединци- личности
- групи
- институции
- процеси
- објекти

ПОСТАПКИ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈА НА АКЦИОНИ ИСТРАЖУВАЊА

- ◆ ИНТЕРВЈУ
- ◆ НАБЉУДУВАЊЕ
- ◆ ИНТЕРВЈУ ВО АИ

ИНТЕРВЈУ

1. ШТО Е ИНТЕРВЈУ И ЗОШТО СЛУЖИ?

-ПЛАНСКО ПРЕДИЗВИКУВАЊЕ НА ВЕРБАЛНИТЕ МАНИФЕСТАЦИИ НА ЛИЧНОСТА

2. ВИДОВИ ИНТЕРВЈУ:

- ◆ врзано
- ◆ слободно

3. ПРЕПОРАКИ ЗА ВОДЕЊЕ НА ИНТЕРВЈУ:

1. користи ги прашањата првенствено за фокусирање кон проблемот кој се истражува и поставување на неговата историја
2. информирај го испитаникот за твоето истражување и неговата улога во него
3. дај му на знаење на испитаникот дека ја познаваш појавата која ја истражуваш
4. интервјуто е конверзација, не само збир на прашања и одговори
5. при разговорот предложи и побарај врска со други наслови, идеи или теми поврзани со интервјуто

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

ЈАС СУМЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

6. интервјуто е можност да се слушне целата приказна на испитаникот
7. поттикнувај и предлагај алтернативни и оригинални видувања и перспективи кај испитаникот
8. во текот на фаќањето белешки од интервјуто, забележи на кој начин нештото е кажано
9. забележи ги евентуалните знаци на збунетост и контрадикторност
10. биди подготвен да одиш во насока во која нема да учествуваш

4. ЗА РАЗБИРАЊЕ НА ПОРАКАТА ОД ИСПИТАНИКОТ ПОТРЕБНО Е:

- а) набљудување на испитаникот
- б) слушање на испитаникот (*што тој вели и како тоа го кажува?*)
- в) чувствување на испитаникот (*како тој се чувствува?*)
- г) претчувство за испитаникот (*што тој не кажал, а сакаше да каже?*)

5. ВИДОВИ НА ПРАШАЊА ВО ИНТЕРВЈУТО ВО АИ

А) Воведни прашања (Introducing questions)

- ◆ Можете ли да ми кажете за ... ?
- ◆ Дали се сеќавате на случајот кога... ?
- ◆ Што се случи кога ... ?
- ◆ Можеш ли да ми опишеш ... ?

Б) Прашања во продолжение (Follow-up questions)

- ◆ Директни прашања
- ◆ "mmm"
- ◆ "aaa"
- ◆ пауза
- ◆ со главата

(ако е на вистинскиот пат и сакате да продолжи; да следите што му е важно на испитаникот, а да се држите до истражувањето)

В) Прашања за сондажа (Probing questions)

- ◆ Би можел ли да кажеш нешто за ... ?
- ◆ Би можел ли да ми дадеш детален опис на ... ?
- ◆ Имаш ли уште нешто да додадеш?

Г) Специфични прашања (Specifying questions)

- ◆ Што помисли тогаш?
- ◆ Што правиш кога ... ?

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

- ◆ Како реагираат твоите родители кога ... ?

(за операционализација на прашањата/ да се биде попрецизен)

Д) Директни прашања

- ◆ Дали те наградуваат за добриот успех?
- ◆ Колку пати пишуваш домашна работа ...?
- ◆ Дали мислиш дека тоа е така и така?

(директно прашуваме за темата)

Ѓ) Индиректни прашања

- ◆ Мислиш ли дека би можел да одговориш на ова?

(и после следи друго директно прашање)

Е) Структурирање на прашањата

- ◆ Сега би сакал да преминеме на ...
- ◆ Би можеле ако сакате да позборуваме за ...

(ако сакаш да ја промениш темата)

Ж) Интервенирачки прашања

- ◆ Ти значи мислиш дека ...
- ◆ Ако не се лажам рече дека ...
- ◆ Дали тоа всушност значи дека ...
- ◆ Точно ли е тоа дека ...

НАБЉУДУВАЊЕ

(НАЈДИРЕКТЕН И НАЈПРИРОДЕН ПАТ ЗА СОЗНАВАЊЕ НА СОСТОЈБИТЕ И ПОЈАВИТЕ ВО ПЕД. СТВАРНОСТ)

Видови на набљудување

- ◆ Систематско набљудување
- ◆ Партиципативно набљудување

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

ЈАС СУМЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

(заедно со обуката, набљудувањето и повратната информација се интегрален дел за подобрување на перформансите на наставникот и практиката.)

Предлози за успешно набљудување на училницата од страна на едукаторите

- ◆ Набљудувањето те храбри да експериментираш со практиката и да адаптираш нови поучувачки практики
- ◆ На своите обиди треба да гледаш позитивно самокритички и со позитивна енергија
- ◆ Да се набљудуваш (самонабљудува и набљудува училницата) во сите фази од наставниот процес

Водич за набљудување на сопствената училница/ занимална

1. Фокусираност на организацијата на училницата/ занималната

а) Физички услови

- распоред на местата за седење
- лоцираност на материјалите
- користење на мали табли и центри за учење
- искористеност на слободниот простор
- што се користи за да се направи просторијата поттикнувачка и стимулативна
- кои видови на учење се поттикнуваат со аранжманот на просторијата

б) Вообичаена практика

- почеток на денот
- дистрибуција и собирање на материјали
- ученички работи и обврски
- завршеток на денот- опуштање

в) Транзиции

- премин од почетните постапки до почетокот на првата содржина- "лекција"
- премин од една на друга содржина
- премини во рамките на една содржина
- премини од активно искуство кон само една тема

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

- премин од работа во големи групи кон работа во мали групи
- од училиница/ занимална кон одмор/ ручек и враќање назад

2. Фокусирање на инструкциите

а) Вовед во содржините или активностите

- Како се воведуваат нови активности?
- Како активностите продолжуваат наредниот ден откако се претставени?
- Кои техники се користат за да се заинтересираат и вклучат учениците/децата?
- Во кој степен содржините се корисни за учениците/ децата?

б) Материјали

- Какви видови на материјали се користат? На кој начин истите се користат?

в) Постапки

- Колку активности се управувани од едукаторот? Управувани од учениците/ децата?
- Колку се практикува поучување во мали групи? Големи групи? Независно?
- Како е ангажиран остатокот од одделението-групата кога адукаторот работи во мали групи?

г) Заклучоци кон активностите и евалуација

- Што работат учениците/децата откако ќе завршат со активностите?
- Како едукаторот обезбедува чувство на потполност (сеопфатност)?
- На кој начин едукаторот обезбедува евалуација или следење на активностите?
- На кој начин се следи развојот на учениците/децата?

д) Тимско поучување

На кој начин се реализира тимската работа на едукаторите?

3. Фокусирање на учениците/ децата

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

- Кои се заедничките карактеристики на учениците/ децата на тоа возрастно ниво?
- Кои индивидуални разлики можат да се забележат?
- Каков е односот помеѓу учениците/ децата со различни способности?
- Кој е популарен ученик? Кој е изолиран?
- Дали однесувањето на одреден ученик се менува под дејство на различни ситуации и едукатори?
- Кои ученици/ деца изгледа дека имаат посебни проблеми?
- Што ги мотивира различните ученици?

4. Фокусирање на интеракцијата

а) Едукаторот користи говор и невербална комуникација (надворешна однесување и гестови со телото) во интеракција со учениците/ децата

б) Едукаторот се справува со разликите помеѓу учениците/ децата со:

- академски способности
- интереси
- должина на задржување на внимание
- време потребно да се заврши работата
- способност да се завршат задачите
- способност за самостојна работа

в) Прашања на едукаторот поставени кон учениците/децата

- тип на поставени прашања (сеќавање, заклучување, мислење)
- тип на одговори од страна на учениците/децата
- кој ученик/ дете одговара најчесто? Најретко?

4. Фокусирање на управувањето со училницата

а) Ученици кои го реметат процесот

- Набљудување на однесувањето на едукаторот, вербално/невербално
- Набљудување на одговорите на учениците/децата и одговорите кон соучениците
- Размислување на алтернативни начини за справување со ситуацијата

б) Групен менаџмент

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

- Кои техники едукаторот ги применува за да го привлече вниманието на голема група? Мала група?
- Размислување на алтернативни начини за справување со ситуацијата

СОЦИОМЕТРИСКА ПОСТАПКА

Суштина:

- испитување на односите помеѓу поединците во групата;
- испитување на социјалниот статус на поединците во групата
- испитување на единството на групата.

1. ИЗБОР НА ПРАШАЊА ЗА СОЦИОМЕТРИСКА ПОСТАПКА

Упатство за избор на прашања

- а) секогаш почитувај ја личноста на секој испитаник
- б) внимавај да не ги расипеш односите помеѓу поединците во групата
- в) треба да откриеш одреден однос, а не на истиот да се сугерира

2. ВИДОВИ ПРАШАЊА ВО СОЦИОМЕТРИСКАТА ПОСТАПКА

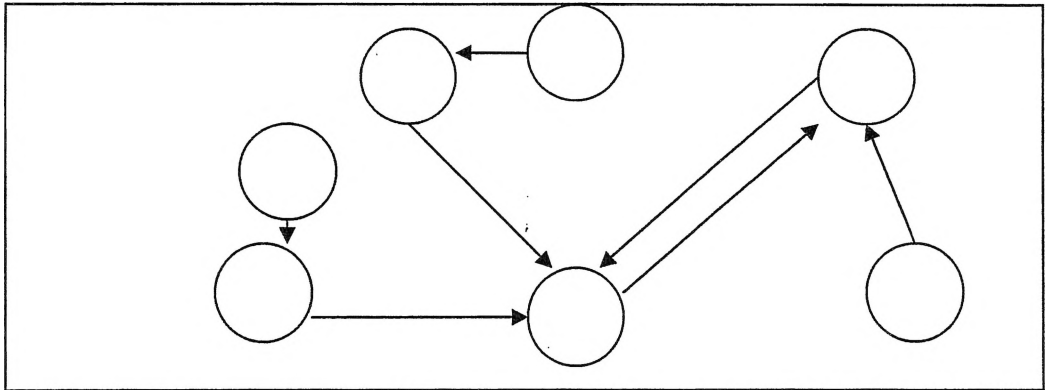
Примери:

- Со кого најмногу би сакал да седиш во клупа?
- *Со кого воопшто не би сакал да седиш во клупа?*
- Со кого најмногу би сакал да си играш?
- *Со кого воопшто не би сакал да си играш?*
- Кому би му ја дал својата омилена играчка?
- *Кому не би му ја дал својата омилена играчка?*
- Со кого сакаш да пишуваш домашна работа?
- *Со кого не би пишувал домашна работа?*

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

3. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ ОД СПРОВЕДЕНА СОЦИОМЕТРИСКА ПОСТАПКА

Пример:



Задача:

Вежба:

ОСНОВНИ УПАТСТВА ЗА ПРИМЕНА НА НАСТАВНИ СРЕДСТВА

*Основни чекори во користење на наставни средства во електронска форма (**Word, Power Point, слики**)*

1. Уклучете го компјутерот
- *почекајте да се активира Windows програмата*
2. Притиснете го копчето за отварање на CD плеерот
3. Ставете го CD-то во отворот и пак притиснете го копчето за отварање на CD плеерот со што вратничето ќе се затвори.
4. Додека компјутерот го чита CD-то, можно е да се слушне посилен звук-брчење кое доаѓа од куќиштето на компјутерот

Отварање на Компакт дискот- CD-то

*5. Отварање на ЦД-то преку кликање на **Open files or folders** (отвори фајлови или фолдери) со:*

- а) глумчето (еднаш лев клик) и потоа лев клик на Open (отвори)
- б) тастатурата со стрелките, да се селектира *Open files or folders*, се удира на Enter од тастатурата

(после оваа постапка ЦД-то е отворено со сите содржини кои се на него снимени)

А) Користење на **Word** наставни средства




1. Два пати правите лев клик на фолдерот (со жолта боја) каде пишува Наставни средства Word документи
2. Од Word документите означени со W врз бел лист, правите два леви клика и документот се отвара

Дополнителни упатства

-за зголемување и намалување на документот кликаете на од прозорчето со проценти и со еден лев клик на бројот ја избирате големината

Презентирање на Word документот на учениците/децата

Со командите во горниот десен агол од екранот управувате со отворениот документ:

-  значи да се спушти долу работниот документ;
-  значи документот да се зголеми или да се намали;
-  значи да се затвори документот.

Принтање (печатење) на документот

- за **принтање на документот** одите на командата **File** во горниот лев агол од мониторот, правите еден лев клик на него, и по отварањето кликнете на командата **Print**.

-во новоотворениот прозорец правите еден лев клик на командата **ОК**

Задача:

Вежба:

Прв дел: ДИДАКТИЧКО МЕТОДИЧКА ОБУКА НА
ЕДУКАТОРИТЕ-МЕНТОРИ

НАЧИНИ НА ПОСТАВУВАЊЕ НА ЦЕЛИТЕ

1. Определување на целите преку содржината што се изучува
2. Определување на целите преку активноста на едукаторот
3. Определување на целите преку внатрешните процеси на интелектуален,
емоционален и друг развој на личноста на ученикот/ детето
4. Определување на целите преку дејноста на учениците/ децата

ТАКСОНОМИЈА (КЛАСИФИКАЦИЈА) НА ЦЕЛИТЕ

а) Категории на цели во когнитивната област:

1. знаење
2. разбирање;
3. примена
4. анализа
5. синтеза
6. оценка

б) Категории на цели во афективната област:

1. перцепција
2. реагирање
3. усвојување на вредносни ориентации
4. организација на вредносни ориентации
5. ширење на вредносни ориентации

Список на глаголи за формулирање на целите:

заеднички цели. анализира; пресметува; искажува; демонстрира; знае; интерпретира; искористува; проценува; преобразува; применува; создава;

цели на творечки тип. варира; видоизменува; модифицира; прегрупира; реорганизира; претскажува; поставува прашање; синтетизира; систематизира; упростува.

цели во областа на усниот и писмен говор. истакнува; обележува; запишува; резимира; подвлекува; рецитира; изговара; да прочита; да раздели на слогови; да раскаже.

ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

цели во сферата на меѓусебни взаемни дејства: стапи во контакт со; изрази свое мислење; изрази согласност; се извини; одговори; изрази пофалба; укаже помош; се присоедини; соработува; се насмевнува; учествува.

МЕТОДИ НА НАСТАВНА РАБОТА

Дидактичка максима на современата педагогија е прилагодување на воспитно образовното делување на индивидуалните способности, интересите и темпото на работа на секој ученик/ дете.

ВИДОВИ МЕТОДИ:

1. *Метод на усно излагање* (академско предавање; прераскажување; опишување; објаснување; образложување)
2. *Метод на разговор* (строго контролиран разговор; слободен наставен разговор)
3. *Метод на илустрирани работи* (шеми; табели; дијаграми; графикони; симболи;...)
4. *Метод на демонстрација* (движења; работни операции; организации на животот и работата на лугето; динамички природни процеси; машини и сложени технички процеси; ...)
5. *Метод на практични и лабораториски работи* (практични работи; лабораториски работи)
6. *Метод на пишани работи* (препишување; диктат; проширување на текст; пишани одговори; прераскажување; белешки од предавања; концентрирање/скратување; цитати; опис; пишување извештај; реферат; преписи)
7. *Метод на читање и работа на текст* (според целта: читање за совладување на вештината на читање; за запознавање со нов материјал; за помнење на нов материјал; за граматичка, стилска и естетска анализа)

СОВЕТИ ЗА УПОТРЕБА НА МЕТОДИТЕ:

- ↪ Нема застарени и современи методи. Сите тие можат поретко или почесто да се применуваат во работата!
- ↪ Искористете ги позитивните страни на секој метод!

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

- ☞ Секој метод ќе ја потврди својата вредност само во директна корелација со другите методи, бидејќи ниеден од нив не е универзален за да ги замени другите, ниту е доволен сам за себе!

ФОРМИ НА РАБОТА

1. Фронтална форма на работа
2. Групна форма на работа
(*видови групи*: пријателски; за игра; по место на живеење; со специјални способности; за унапредување на слабите ученици; помагачки групи; интересни групи; основни групи; за унапредување; специјални; хомогени; хетерогени)
(*облици*: работа на повеќе групи на иста задача; работа на групите на различни задачи; работа на составни делови од иста задача)
3. Работа во парови (инструктивна работа во парови; заедничко кооперативно учење; индивидуално учење во парови; заедничка творечка работа во парови)
4. Индивидуален самостоен облик на работа
5. Индивидуализиран облик на работа
6. Масовна форма на работа
(масовни предавања; јавна дискусија; панел-дискусија; пленарна дискусија; масовни курсеви; масовни семинари; изложба; излети и екскурзии; литературни средби; театарски, филмски и концертни представи; ТВ емисии; ...)

НАСТАВНИ СРЕДСТВА (МЕДИИ)

1. Визуелни медиуми
 - ☞ *дводимензионални статички*: скици; шеми; слики; табели; дијапозитиви; слајдови; карти;...
 - ☞ *дводимензионални динамички*: апликации; подвижни слики; филм; ТВ емисии;...
 - ☞ *тродимензионални статички*: колекции; модели; препарати; макети;...
 - ☞ *тродимензионални динамички*: динамички модели; апарати; машини; глобуси; сложувалка;...

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

2. **Текстуални медиум**
3. **Аудитивни медиум** (белешки на магнетофонска трака; аудио снимки; грамофонски плочи; ЦД-а ...,
4. **Аудио-визуелни медиум** (научно-популарни филмови; образовни филмови; видео снимки;Ш
5. **Мултимедијалност во наставата** (интегрирани делови од повеќе медиум заради ангажирање на поголем број сетила на учениците/ децата),
6. **Симулација**: имитирање на апарати, објекти, облици и процеси во вештачки услови, за да се согледаат нивните карактеристики.

УЛОГИ НА СУБЈЕКТИТЕ

УЛОГА НА ЕДУКАТОРОТ:

- ↙ режисер,
- ↙ организатор,
- ↙ координатор,
- ↙ стручен водач,
- ↙ насочувач,
- ↙ ментор.

УЛОГА НА УЧЕНИКОТ/ ДЕТЕТО:

- ↙ активен однос кон содржините и светот кој го опкружува;
- ↙ самостојно или на продуктивен начин доаѓање до знаења;
- ↙ оспособен за самостојна работа;
- ↙ активен во сите фази на воспитно-образовниот процес.

Задача:

Вежба:

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

Втор дел: СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕЊЕ И ПОУЧУВАЊЕ

**ОД ПОЧЕТНО ЧИТАЊЕ И ПИШУВАЊЕ
ДО КРИТИЧКО МИСЛЕЊЕ (ЧПКМ)**

За да се поттикне критичко размислување потребно е во училиницата да се обезбеди:

1. доволно време и можности за критичко мислење
2. да им се дозволи на учениците да размислуваат
3. да се прифаќаат различни идеи и мислења
4. да се поттикнува активното ангажирање на учениците во процесот на учењето
5. да им се обезбеди на учениците амбиент без ризик и без исмејување
6. да се изрази доверба во способноста на секој ученик да донесува критички судови
7. да се цени критичкото размислување

За да почнат учениците критички да размислуваат треба:

1. да стекнат самодоверба и да ја сфатат вредноста на сопствените мислења и идеи
2. активно да се ангажираат во процесот на учење
3. со почит да ги слушаат мислите на другите
4. да бидат подготвени сами да формулираат мислења и да се откажат од одредени судови

Одговорност на ученикот критички да мисли

Атрибути и видови однесувања на учениците :

- доверба- (се мисли на постоење верба во сопствената вредност и достоинство)
- активно ангажирање (со активен ангажман до задоволство)
- споделување, (да се сподели нешто со средината)
- слушање (одложување на донесувањето на сопствен суд, додека го ислушаат другиот)

ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

Дидактичко методичка рамка за подучување и учење

1. Доживување на рамката
 - бреинсторминг за содржината
 - поделете го знаењето со партнерот
2. Проучување на рамката
 - евокација (навраќање на почетокот на процесот)
 - сфаќање на значењето
 - рефлексивност
3. Имплементација (учениците да започнат со практично планирање на имплементацијата)
4. Планирање на онаа што следи (дискусии во групи за наредните активности)
5. Постапување прашања од страна на наставниците
6. Оценување (наставникот како модел од кој децата учат што е важно, а што не)

АКТИВНА НАСТАВА- ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ

Обележја на активната настава:



ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

Суштилни барања за активностите:

- кој е носител на работата
- траење и синхронизацијана активностите што ги изведува ученикот и наставникот
- вид и обем на партиципација на наставникот: диригирано водење, инструктирање, следење и насочување, поттикнување, интервенции, пренасочување, корекции
- квалитативни обележја во текот на одвивањето на активностите
- квалитет на крајниот производ: изграден став, говорна или писмена елаборација, експлицирање на постапките, писмен или предметен производ на ученикот и сл..

Суштилни барања и во интеракцијата:

- поддршка на детето
- храбрење и поттикнување
- корегирање на детето
- пренасочување
- директна инструкција
- почирока социјална интеракција (родител-наставник; родител-училиште; училиште- училиште; ...)

Планирање на наставникот кое содржи предвидени и очекувани реакции од страна на детето/ ученикот.

Сфаќање и пристап кон интеграцијата не како:

- интеграција на содржини
- персонална интеграција на училиште во различните бројчени формации
- интеграција на наставникот во тимска работа
- интеграција на училиштето со потесната општ. средина
- интеграција на деца со пречки во развојот во редовното школување

Не е ниту еден од овие изрази туку наместо *интеграција на наставата* или *интегративна настава* што по суштина значи елемент кој недостига, се нарекува интегрирана настава како целовит, потполн систем.

АСПЕКТИ НА УЛОГАТА И ПОЗИЦИЈАТА НА НАСТАВНИКОТ:

- насочува (активности на учениците, редослед на операции, планирање на зафати, ...)
- менува (тек на процес, вид на активност, состав на микро група, работни задачи, свои активности)

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

ЈАС СУМЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

- поттикнува (активности на учениците, стимулира поединци, охрабрува потези, нуди идеи, прифаќа идеи од учениците, охрабрува поединечни иницијативи)
- се грижи за работната атмосфера во одделението и микро групите (воочува празен од во работата, предлага алтернативи и варијанти соопштува добро напредување на поединци, предлага активности кои побудуваат интерес, во својата подготовка секогаш нуди методички варијанти за работа, ...)
- приспособува темпо (ја следи работата на секој поединец и предлага вид и обем на активности соодветни на неговото темпо, фрази критериуми за формирање на секоја микро група, планира соодветна форма на работа, ...)
- помага (воочува проблеми и ситуации на расчекор меѓу желбите и можностите на поединецот, нуди интересни и допадливи варијанти на активности, ...)
- организира (вид и обем на активности, предвидува вонучилишни активности, формира оперативни групи, дава налози и инструкции, предвидува и обезбедува наставни средства, ...)

УСПЕШЕН УЧЕНИК Е ОНОЈ ШТО:

- е работлив
- истражува
- забележува сè што ќе прочита
- учи од енциклопедии
- ја слуша наставничката
- знае да набљудува
- учи заедно со другарчињата
- пишува извештаи
- оди да набљудува
- разговара со наставничката
- учи во група
- е активен на час
- проучува нешто
- сака да знае повеќе
- не заборава
- знае да користи компјутер
- ги прашува родителите
- си проверува што научил
- е љубопитен
- сака да учи

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

УСПЕШЕН НАСТАВНИК Е ОНОЈ ШТО:

- сака да знае повеќе
- е љубопитен
- поставува прашања
- се интересира за сé
- е активен
- умее да се изрази правилно
- соработува со другите ученици
- знае да истражува
- користи повеќе извори на знаење
- не се срами да прашува што не му е јасно
- има немирн дух
- има развиен речник
- се подготвува за сé што ќе работи
- е упорен и трпелив во работата

ЧЕКОР ПО ЧЕКОР

ПРОГРАМАТА *ЧЕКОР ПО ЧЕКОР* се темели на:

- учество на семејството
- вежби кои одговараат на развојот на детето во целост
- индивидуализација во пристапот кон децата
- катчиња за активности во училницата
- постојан тренинг, обука и техничка помош за учителите

УЛОГИ НА ДЕЦАТА ПРЕКУ КОИ ЌЕ СЕ ПОСТИГНАТ ПОСТАВЕНИТЕ ЦЕЛИ НА ЧЕКОР ПО ЧЕКОР

- како мислители
- како решавачи на проблеми
- како забележувачи
- како слушатели
- како пренесувачи
- како организатори
- како партнери
- како пријатели

ЈАС СУМЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!
УЛОГИ НА УЧИТЕЛОТ ВО УЧИЛНИЦАТА

- **носител на одлуки** за: физичката околина, материјалите, дневниот распоред, заедница на ученици
- **подобрувач на учењето преку:** помагање, водење, стимулирање; поставување на прашања; давање на одговори на поставени прашања од страна на децата; помагање во претставувањето на размислувањата на учениците; обезбедување извори.
- **набљудувачи и проценители на учењето на учениците :** на почетокот на учебната година; постојана проценка преку опсервирање и бележење; постојана проценка преку преглед на работите кои ги направиле учениците;
- **учителот како модел:** ја моделира училницата и процесите во неа истовремено претставувајќи модел за однесување на децата

Задача:

Вежба:

ОСНОВИ НА КОМУНИКАЦИЈАТА ПОМЕЃУ МЕНТОРОТ И СТУДЕНТОТ

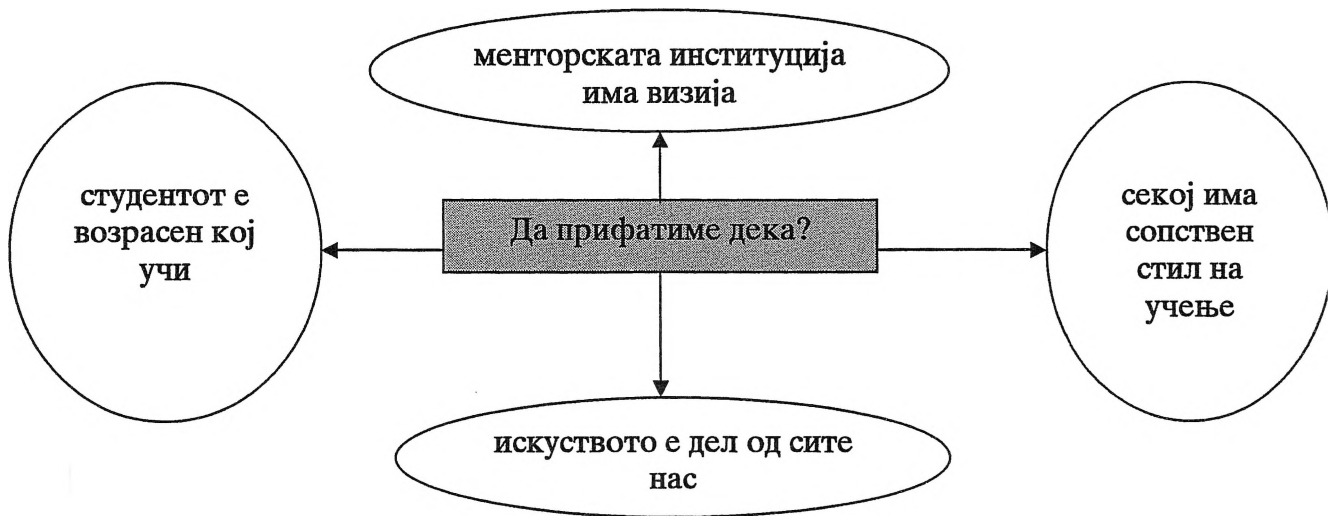
а) Предуслови за јакнење на капацитетите на менторите

1. желба за персонален развој
2. дефинирана персонална целна насоченост
3. дефинирана институционална целна насоченост
4. усогласеност на персоналната и институционалната целна насоченост

б) Позитивни влијанија врз способноста за комуникација

1. верба во силата на менторството
2. познавање на процесот на учење на возрасни
3. утврдување на импликации на учењето на возрасни врз процесот на менторство
4. сфаќање и прифаќање на менторството како процес на „давање и примање“

в) Што треба да прифатиме во менторството?



ЗА УЧЕЊЕТО НА СТУДЕНТИТЕ КАКО ВОЗРАСНИ ТРЕБА ДА ЗНАЕМЕ ДЕКА!!!

УЧЕЊЕ НА ВОЗРАСНИ	АКТИВНОСТИ НА МЕНТОРОТ
Материјалот кој се учи треба да е важен и применлив за нив	ОДРЕДИ ВАЖНИ И ПРАКТИЧНИ ЦЕЛИ
Студентите учат преку предизвикувачки, но остварливи цели	ПОЧНИ СО МАЛИ И ПОЗНАТИ ЧЕКОРИ, СО ВОВЕДУВАЊЕ МАЛИ ПРОМЕНИ
Студентите сакаат да го поврзат учењето со нивното искуство	ПОВРЗИ СЕ СО ИСКУСТВОТО НА СТУДЕНТИТЕ И НАДГРАДИ ГО ИСТОТО
Секој од студентите учи различно	АДАПТИРАЈ СЕ НА СТИЛОВИТЕ И НАЧИНИТЕ НА УЧЕЊЕ НА СЕКОЈ СТУДЕНТ
Социјалната интеракција е важна при учењето на студентите	СОЗДАДИ УСЛОВИ ЗА ОТВОРЕНА КОМУНИКАЦИЈА
На студентите секогаш им треба повратна информација од процесот на учење	ОБЕЗБЕДИ ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА КОЈА ПОДДРЖУВА
Позитивната емоционална клима во работата со нив е многу важна	НАПРАВИ ГО ПРОЦЕСОТ НА УЧЕЊЕ КАКО УСПЕХ КОЈ СЕ РАЗВИВА ВО ЧЕКОРИ

ОБИДИ СЕ ДА РАЗВИЕШ ПРИНЦИПИ НА РАБОТА СО СТУДЕНТИТЕ !!!

1. Обиди се да развиеш мрежа на контакти!
2. Покажи што може да се направи и како е најдобро да се направи!
3. Користи јазик пријателски и вообичаен за работата која ја работиш!
4. Искористи ги пресдзнаењата на другите за создавање соработничка мрежа!
5. Обезбеди знаења потребни на студентот!
6. Биди водич настрана или ментор во центарот!
7. Обиди се да развиеш чекори за водење на студентите!
8. Успори со новите работи и адаптирај ги истите на студентите!
9. Биди конструктивен во твоите коментари-**НАГРАДИ ГО УСПЕХОТ!**

РАЗВИЈ РАМКА ЗА КОМУНИЦИРАЊЕ!!!

1. Што сакам или ми е потребно следно да научам?
2. Која ми е основната цел?
3. Како ова ќе ме одведе кон мојата долгорочна цел?
4. Што би била логична временска рамка?
5. Како јас ќе ја користам оваа вештина, стратегија или алатка?
6. Каде таа најмногу ќе ми помогне?
7. Како поинаку можат да ја искористам?
8. Како со ова ќе се произведат нови искуства?
9. Како ќе изгледа успехот?
10. Што јас различно ќе правам?
11. Што моите студенти ќе прават различно?
12. Како ќе го оценам мојот успех?

Задача:

Вежба:

ОСНОВНИ УПАТСТВА ЗА ИЗРАБОТКА НА НАСТАВНИ СРЕДСТВА

УПАТСТВА ЗА ИЗРАБОТКА НА НАСТАВНИ СРЕДСТВА ВО
POWER POINT

Напомена:

Текстот не е за користење во комерцијални цели, ниту е правен за стекнување на имотна корист. Истиот служи за обезбедување и подигнување на квалитетот на *користењето на компјутерот* во образовни цели од страна на едукаторите-ментори како почетна обука.

чекор 1

- Активирање на PowerPoint програмата

начин еден:

- на иконата PowerPoint два леви клика
- Start- еден лев клик/ Programs/ Microsoft PowerPoint- еден лев клик

чекор 2

- Create a new presentation using: (креирај нова презентација)
(еден лев клик на празното кругче пред) Дизајн шаблони- Desing template
-(еден лев клик на) ОК

чекор 3

- New presentation: Нова презентација
(еден лев клик на една од понудените Дизајн шаблони- Desing Templates)
Пр: Artsu; Azure; Bamboo; Blends; ...
-(еден лев клик на) ОК

чекор 4

- New slide: Нов слајд
 - Одбери една од понудените рамки (автоматски распореди на содржината) AutoLayout (еден лев клик на избраната рамка)
 - (еден лев клик на) ОК
 - Пр: - за наслов одберете ја првата рамка од прв ред;
 - за поднаслов со набројување во една колона, втората рамка од прв ред;
 - за поднаслов со набројување во две колони, третата рамка од прв ред;

ЈАС СУМЕДУКАТОР ИСТРАЖУВА Ч!

- за поднаслов со една колона текст и слика, првата рамка од третиот ред;
- за поднаслов и слика со една колона текст, втората рамка од третиот ред; и тн..

чекор 5

- Избор и поставување на алатки за изработка на презентацијата
 - Во левиот горен агол од мониторот- еден лев клик на View: Поглед
 - еден лев клик на Toolbars: Збирка на алатки
 - еден лев клик на една од понудените алатки
- Пр: Standard; Formatting; Drawing; ...

Забелешка: Изборот на алатките се прави со повторување на постапката во чекот 5

чекор 6

- Прво снимање на презентацијата:
 - еден лев клик на File (во левиот агол од мониторот)
 - еден лев клик на Save as (Сними го како...)
 - во прозорецот под File name (Име на документот) впишете го името или насловот на презентацијата
 - во прозорецот Save in (Сними го во) со еден лев клик на стрелката надолу избори на кое место ќе се сними документот
- Пр: Desktop; My documents; My computer; Floppy A; ...
- Снимање на презентацијата во текот на изработката на документот
 - еден лев клик во левиот агол од мониторот на иконата дискета-третата од лево на десно (кога ќе посакате!)

Преводи на други команди кои може да се користат во изработката на PowerPoint презентации

- ⇒ Click to add text- еден лев клик за додавање на текст
- ⇒ Click to add title- еден лев клик за додавање на наслов
- ⇒ Click to add subtitle- еден лев клик за додавање на поднаслов
- ⇒ Double click to add clip art- двоен лев клик за додавање на Clip art (слика)

чекор

- Избор на Фонт- вид на букви од кои сакате да ви биде текстот
 - еден лев клик на стрелката од нашата десна страна кај буквите:
- Пр: Times New Roman; Macedonian Tms; MAC S Times;

ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

чекор

- Избор на големина на буквите од текстот
 - кај стрелката до бројката 12 (во средината горе на мониторот)- еден лев клик и се избира големината од појавените бројки

Користење на копчето Common Tasks (заеднички задачи)- еден лев клик

- New Slide (Нов слајд)- еден лев клик
- Slide Layout (Рамка на новиот слајд)- избор на рамка за следниот слајд со еден лев клик
- Apply Design Template (Внеси дизајн во рамката)- со еден лев клик на саканиот дизајн

Дополнителни постапки за подобрување на квалитетот на презентацијата

Начин на појавување на текстот и додавање на звук на слајдовите од презентацијата

- за (Прикажување на слајдовите) еден лев клик на Slide Show на средина горе од мониторот во менито
 - еден лев клик на Custom animation (Анимација според корисникот) и се отвара прозорче
 - еден лев клик на Check to animate slide (слајдот ќе се средува)
 - еден лев клик внатре во квадратчето пред текстот
- Order & Timing (Редослед и време) определување на редоследот на појавување на текстот
- Почеток на наредниот слајд- Start animation
 - Со кликање на глумчето- On mouse click
 - Автоматски- Automatically- после што треба да се одреди времето во секунди за секој слајд посебно
- Effect (Ефекти)
 - Внеси анимација и звук на презентацијата Entry animation and sound- еден лев клик на стрелките и еден лев клик на понудените можности
- Introduce the text (Појавување на текстот во слајдот)
 - Цел текст наеднаш- All at once
 - Збор по збор- By word
 - По пасос- By letter

Прикажување на презентацијата

- за (Прикажување на слајдовите) еден лев клик на Slide Show на средина горе од мониторот во менито
- Види го шоуто View show или Ф5
- Потоа со еден лев клик на глумчето се менуваат слајдовите

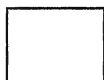
ЈАС ЈА УНАПРЕДУВАМ СОПСТВЕНАТА ПРАКТИКА!

ЈАС СУМЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

- Презентацијата се прекинува:
 - Сама, кога истата ќе заврши;
 - Кога вие сакате со мрдање на глумчето на слајдот, одење во левиот кош кај стрелките кои ќе се појават, еден лев клик на нив и еден лев клик на End Show

УПАТСТВА ЗА ИЗРАБОТКА НА НАСТАВНИ СРЕДСТВА ВО MS WORD

Користење на симболот



Користење на авто симболи (AutoShapes)

Користење на симболот



Користење на уметнички клип (Clip Art)

Користење на симболот



Користење на сенки (Shadow)

Користење на симболот



Користење на бои и 3-Д (3-D)

Задача:

Вежба:

РЕФЕРЕНЦИ

кои се користени во подготовката на Обуката на едукаторите-ментори

1. *Чекор по чекор*, Прирачник, Институт отворено Општество Македонија *Action Research in the Workplace education*, Извадено Септември, 01, 2003 од: <http://www.nald.ca/CLR/action/>
2. Адамческа С. (1996) *АКТИВНА НАСТАВА-МЕТОДИЧКИ ОСНОВИ*, Скопје: Легис.
3. *Classroom of the future*, Kids Desing the Future, Извадено Септември 09, 2003 од: <http://www.cs.umd.edu/hcil/kiddesing/cof.shtml>
4. *Data Collection*, Qualitative Research Desing, Извадено Септември 02, 2003, од: <http://www.edb.utexas.edu/reyes/becoming.html>
5. *Effective Interviewing for Teachers*, Career Services SouthWestern University, Texas, Извадено од: <http://www.southwestern.edu/careers/Students/publications/Effective Interviewing for Teachers.pdf>
6. Fajgelj S. (2004) *Metode istraživanja ponašanja*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
7. *Five Elementary Action Research Summaries* presented to Elementary Teachers in Hastings County, Belleville, January 31, 1997, by members of the B.Ed. Pilot Project, Queen`s University, Извадено Август 27, 2003, од: http://educ.queensu.ca/projects/action_research/5reports.htm
8. Howell D&Howell D (2002). *Using PowerPoint in the Classroom*, Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company.
9. Илиев Д. (2003) *Проектен менаџмент*, работни материјали во реализација на обуки за ДЕТРА центар, Скопје.
10. *Induction of Beginning Educators, Induction Resources for: Mentor Teachers*, Извадено јули, 22.2003 од: <http://www.doe.mass.edu/eq/mentor/mentor.html>
11. Itković Z. (1997). *Орџа методика nastave*. Sveučilište u Splitu
12. Кларин М. В. (1995) *Педагошката технологија во наставниот процес*, Скопје: Педагошки завод на Македонија
13. Mettetal G. *Classroom Action Research Iverview*, Извадено Септември, 01, 2003 од:
14. Newman E., *Primary Teacher`s Dilemmas in ИТТ*, Извадено Август 15, 2003, од: <http://www.triangle.co.uk/tidl/pdf/1-2-en.pdf>
15. *Observing Teachers in the Classroom*, Извадено Септември 05, 2003 од: <http://www.has.vcu.edu/psy795/observe.htm>
16. *Observing the Classroom*, Field Experience Handbook, Извадено Септември 05, 2003 од: http://www.education.umd.edu/teacher_education.../observing.htm
17. Petriwskyj A.&Small D. *Action Research Project in Primary Early Years*, Извадено од: <http://www.usq.edu.au/faculty/educate/depts/early/earlychildhood/Transition%20DOC>
18. Pollard A. (2002) *Reflective Teaching- Effective and Evidence-informed Professional Practice*, London-New York: Continuum.
19. *Со читање и пишување до критичко мислење*, Прирачник, Скопје: Институт отворено Општество Македонија.
20. Sagadin J. (2003) *Statistične metode za pedagoge*, Maribor: Obzorja.
21. Stevanović M. (2001). *Didaktika*, I izdanje. Rijeka: Express digitalni tisak
22. *Suggestions for Observing Classroom Instruction*, Office od Academic Research and Planning, September 2002, Извадено Септември 5, 2003, од: <http://www.stolaf.edu/offices/academic-planning/facreviews/Classsuggest.doc>

ЈАС СУМ ЕДУКАТОР ИСТРАЖУВАЧ!

23. *Training and Capacity Building*, INEE, Извадено Септември 02, 2003, од:
<http://ineesite.org/training/observation.asp>
24. Вилотијевић М. (1999) *Дидактика*, Београд: Научна књига, Учитељски факултет.
25. Woodward H, Sinclair C. & Thistleton-Martin J., *Mentoring schools mentoring students*, Извадено јули, 22.2003 од: <http://www.aare.edu.au/99pap/woo99375.htm>
26. *Working With Colleagues*, Ministry of Education Standards Department, Извадено јули, 22.2003 од:
<http://www.bced.gov.bc.ca/technology/documents/mentors.pdf#search='Teachers%20as%20mentors:%20A%20practical%20guide'>

Прилог В.

АКЦИОНИТЕ ИСТРАЖУВАЊА НА ИНТЕРНЕТ

Еден од најважните и најзначајни извори преку кои може да се дојде до сознанија за акционите истражувања, во денешно време, е Интернет. На Интернет се наоѓаат извори кои на интересот за акциони истражувања можат да му дадат основни, но и продлабочени сознанија за појавата која тој или таа сакаат да ја истражуваат, да се сретне со досегашните искуства од работата во подрачјето на сопствениот интерес и разоткривање и надминување на дилемите кои евентуално би се појавиле.

Овој прилог е во функција на запознавање на едукаторите практичари-истражувачи и научниците со некои од Веб страните на кои може да се добијат релевантни и веродостојни податоци за акционите истражувања. Преку овој прилог сакаме да го актуелизираме акционото истражување во средини во кои нема да стигне трудов, истовремено упатувајќи ги на основите за реализирање на акциони истражувања.

Овој прилог може да послужи и за продлабочено проучување на акционите истражувања, како можност за дополнување на она што е веќе елаборирано во основниот дел од овој текст.

Прилогов нема намера да ги претстави сите веб страни и документи кои постојат на Интернет, бидејќи тоа едноставно не е ни возможно.

Акционите истражувања на Веб страната на Факултетот за образование на Кралскиот универзитет (Faculty of Education at Queen's University) дава добра основа за проучување на акционите истражувања. Страната се состои од веб врски со кои се обезбедува брз пристап до ресурси за акционите истражувања. На оваа страна може да се најдат и ресурси развиени од одредени проекти, а обезбедува и информации за рефлексивната практика во контекст на акционите истражувања. Страната изобилува и со извештаи од дипломски работи и магистерски студии изработени од страна на додипломци и магистранти при факултетот, а може да се најдат и статии од

интернационалните конференции одржани во Интернационалниот студиски центар при универзитетот и статии од реализирани акциони истражувања, а презентирани на конференции на Асоцијацијата на американски образовни истражувачи.¹

Електронскиот читач на акционо истражување² (Action Research Electronic Reader) е наслов на друга веб страна на Интернет, подготвена од Јан Хјуз со помош на Дик Боб. Оваа Веб страна ги има следниве содржини: *Статии за дискусија, каде се дадени цели текстови и Извештаи за акциони истражувања.* Постои и т.н *Дел за други работи* и задолжителна врска на оваа страна со други Интернет веб страни. Добра карактеристика на страната е што текстовите на статиите може да ги превземате и ги користите како извори за поучување.

Интересна за споменување е и веб страната за Ресурси за акционото истражување³ (Action Research Resources), на која можат да се најдат интересни содржини поврзани со акционите истражувања. За истакнување се следниве содржини: акционото истражување-интернационално; програма за обука за реализација на акционо истражување; статиите за акционо истражување како ресурси; говори на прашањето "Зошто акциони истражувања?"; надворешни ресурси со линкови со други веб страни; "Прилагодени делови"-базирани на меилови со коментари за акционите истражувања; "Арлиста 1" дискусии и коментари за теоријата и практиката на акционите истражувања; "Армнет 1" кој служи за дискусии по емаил за оправданоста од користење на овој вид на истражувања; посебни врски со веб страната на Јан Хјуз и Институтот за акциони истражувања во Саутерн Крос универзитетот; релевантни книги објавени после 1994 год.; тези дисертации и тековни активности раководени од Дик Боб; апстракти од конференции на акционо учење, акционо истражување и управување со процесот (ALARPM- Action Learning, Action Research and Process Management) и др..

¹ Action research at Queen's University, Извадено од: <http://educ.queensu.ca/%7Ear/index.html>

² Action Research Electronic Reader, Извадено од:
<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arrow/default.html>

³ Action Research Resources, Извадено од: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arhome.html>

5. Networks: An Online Journal for Teacher Research - на:
<http://www.oise.utoronto.ca/~ctd/networks>
6. PARNET The Participatory Action Research Network - на Корнел
универзитетот на: [http:// www.parnet.org/](http://www.parnet.org/)
7. Teacher-As-Researcher - ERIC Digest на:
http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed355205.html

Прилог Г.

ПИЛОТ ПРОЕКТИ КОИ СЕ РЕАЛИЗИРАА ВО МЕНТОРСКИТЕ ИНСТИТУЦИИ НА ПЕДАГОШКИТЕ ФАКУЛТЕТИ ВО РАМКИТЕ НА АКЦИОНОТО ИСТРАЖУВАЊЕ

Почетната цел на проектите беше да се поттикне соработката помеѓу вработените во една институција како основа за личен развој, развој на училиниците/занималните и целите менторски институции. Констатацијата дека се неопходни поблиски и почести средби помеѓу менторите се покажаа оправдани и дојдоа до израз во бреинсторминг сесиите одржани во секоја менторска институција посебно.

Генерално гледано идеата за настанување на овие пилот проекти лежи во наведените основи, само истите се вообличени во форма која би била разбирлива, сфатлива и прифатлива од менторите во менторските институции, како носители и главни актери и субјекти во реализацијата на Пилот проектите.

Постапката со реализација на некој проект во менторската институција беше:

1. идентификација и групирање на проблемите во менторските институции;
2. обликување и создавање на проектот за реализација на активности, во насока на подобрување на состојбите;
3. презентација на сите проекти пред менторите во сите менторски институции и нивно учество во финалниот изглед на Пилот проектите;
4. обликување на Пилот проектите и избор на проект/и кои ќе се реализираат во одредена менторска институција;
5. реализација на Пилот проектите во менторските институции;
6. констатирање на резултатите и придобивките од реализација на Пилот проектите направена преку самоевалвација на менторите-учесници во реализираните проекти.

НАСЛОВИ НА ПИЛОТ ПРОЕКТИТЕ:

1. „*Потребите на нашите деца*“
2. „*Од мене можете да научите...*“
3. „*Студентот од мене научи ...*“
4. „*Родители, влезете внатре!*“
5. „*Поучувам како ментор, учам како ученик*“
6. „*Менторот како член на тим*“

ЗАЕДНИЧКИ КАРАКТЕРИСТИКИ НА ПИЛОТ ПРОЕКТИТЕ:

Време на реализација: три месеци.

Вклучени субјекти: ментори во менторските институции, и/или педагогот и/или психологот во институцијата; ученици/децата; студенти.

Првичен тек на реализација: Менторските средби ќе се одржуваат еднаш неделно или вкупно 12 пати. Менторите ќе бидат организирани по активности (во одделенската настава) и сите (во предучилишните установи) и при реализирање на средбите по еден член од секој актив (раководител), по пат на ротирање, ќе заседава со менторските средби.

Критериуми за евалвација се:

- Основни критериуми: Бројот на одржаните средби; учество на менторите во реализацијата на средбите; интересот на менторите за продолжување со реализацијата на пилот проектот и по неговото завршување; интерес на менторите за учество во други проекти; задоволство од меѓусебната соработка помеѓу менторите;

- Специфични критериуми: *П.П.1* Бројот на идентификувани проблеми; групирање на проблемите според нивната сродност и градење на карактеристични пристапи за решавање на сродните проблеми на учениците/ децата; *П.П.2* Бројот на одржани средби за презентација; бројот на одржани средби за демонстрација; *П.П.3* Финална листа на позитивни влијанија на менторот врз студентот; подигање на степенот на подобрување на соработката помеѓу менторите и студентите. *П. П. 6* поставување на поимот менторство-ментор во фокусот на комуникација помеѓу субјектите наставници и воспитувачи ментори, студенти, професори методичари; увидување на потребата од дијалог меѓу

професорот и студентот; увидување на потребата од дијалог меѓу менторот и студентот; увидување на потребата од дијалог меѓу менторот и професорот; увидување на потребата од дијалог помеѓу менторите; увидување на потребата од блиска соработка меѓу факултетот, училиштата и предучилишните установи во реализацијата на менторството...

Работа на договор помеѓу менторите:

- ↪ *Време на почнување:*
- ↪ *Време на завршување:*
- ↪ *Време на реализација на средбите:*
- ↪ *Место на реализација на средбите:*
- ↪ *Поделба на задолженија и задачи на учесниците во проектот:*

СПЕЦИФИЧНОСТИ НА ПИЛОТ ПРОЕКТИТЕ:

Пилот проект 1: „ПОТРЕБИТЕ НА НАШИТЕ ДЕЦА“

Цел: Идентификација на потребите на учениците /децата во менторските институции и заедничко разгледување на истите од страна на менторите, заради изнаоѓање практични решенија базирани на личното искуство на менторите и нивно минимизирање и надминување.

ЗОШТО?

- ↪ Подобрување на способноста на менторите за идентификација на проблемите со кои се соочуваат нивните ученици/деца;
- ↪ Успешно надминување на откриените проблеми преку размена на искуства помеѓу менторите;
- ↪ Отворена комуникација помеѓу менторите и почитување на личното и колективно искуство;
- ↪ Градење на модел на решавање на проблемите на учениците/ децата во менторските институции, и
- ↪ Подобрување на успехот и дисциплината на учениците/децата во менторските институции.

КАКО?

Менторските средби ќе се одржуваат еднаш неделно или вкупно 12 пати. Менторите ќе бидат организирани по активности (во одделенската настава) и при реализирање на средбите по еден член од секој актив (раководител), по пат на ротирање, ќе заседава со менторските средби.

Пилот проект 2: „ОД МЕНЕ МОЖЕТЕ ДА НАУЧИТЕ...“

Цел: Развој и промоција на сопствените вредности пред колегите ментори, заради подобрување на сопствената и практиката на другите ментори.

ЗОШТО?

- ↪ Подобрување на способноста на менторите за презентација
- ↪ Размена на искуства за позитивните практики помеѓу менторите
- ↪ Развој на организациска клима за критика и самокритика помеѓу менторите во менторските институции
- ↪ Зголемување на степенот на самоверба во сопственото воспитно-образовно делување на менторот
- ↪ Јакнење на интеракциските односи во менторската институција

КАКО?

Презентирање на сопствените квалитети и искуство на менторите во делот на: добри страин кои сметам дека само јас ги правам; како се справувам со учениците/децата кои заостануваат, напредубваат; што користам кога...; како им помагаам на..., и тн. заради нивна размена и меѓусебно подобрување. Ативностите ќе се реализираат преку презентации и демонстрации. Презентациите ќе бидат затворени средби на кои ќе се гледаат видео записи со одржани часови/активности од страна на менторите и истите ќе се анализираат. Демонстрациите всушност ќе бидат држање на час пред колегите ментори и на посебна средба негова анализа. Секој ментор по еднаш ќе се јави во улога на презентер и во улога на демонстратор.

Пилот проект 3: „СТУДЕНТОТ ОД МЕНЕ НАУЧИ...“

Цел: Идентификација на позитивните влијанија на менторот врз студентот преку размена на искуства за сопственото учество во развојот и професионалното оспособување на идниот учител/воспитувач.

ЗОШТО?

- ↪ Правење на листа на позитивни професионални влијанија на менторот врз студентот иден учител/воспитувач
- ↪ Зголемен степен на меѓусебно почитување помеѓу менторите
- ↪ Истакнување на значењето на менторскиот колектив во образованието на студентот иден учител/воспитувач

КАКО?

Еднаш неделно, четири пати месечно, менторите ќе го презентираат она за што тие самите сметаат дека влијае позитивно врз студентите по следниот редослед:

1. Првиот пат сите еден по еден презентираат за (менторските часови);
2. Вториот пат сите, еден по еден презентираат за (консултативните средби со студентите)
3. Третиот пат, сите еден по еден презентираат за (часовите одржани од страна на студентите)

Пилот проект 4: „РОДИТЕЛИ, ВЛЕЗЕТЕ ВНАТРЕ!“

Цел: Креирање на нови форми и облици на соработка помеѓу родителите и менторската институција за зголемено и алтернативно учество на родителите во реализацијата на воспитно-образовниот процес.

ЗОШТО?

- ↪ креирање на нови форми на соработка помеѓу родителите и менторската институција;
- ↪ запознавање на родителите со значењето на нивното учество во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторската институција;

- ↪ идентификација и промоција на дидактичките вредности на учеството на родителите во воспитно-образовниот процес во менторската институција;
- ↪ стварање на слика на единственост во воспитно-образовното делување на родителот и менторите.

КАКО?

Проектот ќе се реализира во три циклуси:

1 фаза: откривање на можните влијанија на родителите во реализацијата на воспитно-образовниот процес во менторската институција; *(средби само помеѓу менторите)*

2 фаза: вклучување на родителите во процесот според претходно утврдени критериуми и услови; *(реализација на процесот со учество на родителите, кај секој ментор различен облик на вклученост на родителот)*

3 фаза: евалвација на испробаните модели на вклучување на родителите и нивно надоградување со помош на учеството на родителите *(родители и ментори)*

Менторските средби ќе ги координира педагогот или психологот во институцијата. *(За текот и реализацијата на активностите писмено, со месечни извештаи- еднаш месечно, го известува раководното лице на менторската институција и координаторот на проектот!)*

Време потребно за реализација на пилот проектот шест месеци.

Пилот проект 5: „ПОУЧУВАМ КАКО МЕНТОР, УЧАМ КАКО УЧЕНИК“

Цел: Промена во пристапот кон процесот на учење од страна на едукаторот-ментор во делот на прифаќање на учењето како дел од сопственото напредување и подобрувањето на сопствената училница/ занимална и прифаќање на менторството како процес на учење и самоучење и поучување.

ЗОШТО?

Подобрување на интерперсоналните односи помеѓу менторите и стварање на култура за споделување на нови сознанија низ призмата на позитивни и негативни искуства.

КАКО?

Еднаш неделно во одредена просторија во менторската институција среќавање на менторите заради размена на новите сознанија и давање одговор на прашањето „Што ново јас научив оваа недела?“, и „Како тоа го применив во практиката?“ На крајот од проектот излагање на сите кој од кого што научи?

Пилот проект б: „МЕНТОРОТ КАКО ЧЛЕН НА ТИМ“

Идејни основи на проектот

Проектот Менторот како член на тим се роди во рамките на Темпус - Фаре проектот “European Teacher Training Project for the Republic of Macedonia” на работилницата бр:2 одржана на Педагошкиот Факултет во Скопје од 06.02 до 11.02.2000 год.. Поради посебното место и значење кое му беше дадено на менторството како основна претпоставка за успешна реализација и остварување на идеата за успешно иницијално образование на наставниците и воспитувачите од страна на организаторите на работилницата и од наша страна*, се појави потреба, според наше мислење, да се размислува и практично да се делува на одредени сегменти кои на директен или индиректен начин би ги промениле состојбите во реализацијата на менторството.

Теоретски рамки на проектот

Што? Потврдување и развој на способностите на менторите за заедничка работа заради размена на искуства и знаења. Учење и усовршување на комуникациските способности помеѓу менторите за нивна употреба во тимската работа и реализацијата на менторската задачи.

Зошто? Затоа што недостасува или поточно нема меѓусебна соработка, разбирање, почитување и самодоверба помеѓу менторите во предучилишните установи и основните училишта.

Како?

1. Дијагностичка работилница;
2. Составување на тимови;
3. Обука за комуникациски способности;
4. Практизирање на тимската работа во потврдување на улогата на менторот во тимот