

ТМГ. XXXVII	Бр. 2	Стр. 595-610	Ниш	април - јун	2013.
-------------	-------	--------------	-----	-------------	-------

UDK 371.38

Pregledni rad

Primljeno: 06. 02. 2013.

Revidirana verzija: 03. 06. 2013.

Odobreno za štampu: 04. 06. 2013.

Jelena Maksimović  
Univerzitet u Nišu  
Filozofski fakultet  
Veljko Bandur  
Univerzitet u Beogradu  
Učiteljski fakultet  
Beograd

## SAVREMENA AKCIONA ISTRAŽIVANJA I METODOLOŠKO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA REFLEKSIVNOG PRAKTIČARA\*

### Apstrakt

Akciona istraživanja polaze od dijalektičke i konstruktivističke epistemologije u kojoj se potencira pedagoško razumevanje pojava, a manje njihovo naučno tumačenje. Logička osnova ovih istraživanja je fenomenologija, a jedna od karakteristika je da nisu vrednosno neutralna; teži se sagledavanju pojava u celini (holistički pristup). Akciona istraživanja, pre svega, polaze od potreba nastavnika refleksivnih praktičara, a ne od zamisli pojedinaca ili institucija van školskog konteksta i ona su, za razliku od ostalih istraživačkih pristupa, najbliža modernom pojmu prakse. U radu se govori o značaju savremenih akcionih istraživanja u radu nastavnika kroz čiji proces oni mogu rešavati uočene probleme i unapređivati praksu u skladu sa autonomno postavljenim ciljevima. Autori su u središtu rada akcenat usmerili na metodološku obrazovanost nastavnika refleksivnog praktičara.

**Ključne reči:** akciona istraživanja, metodološko obrazovanje, nastavnik, refleksivni praktičar, nastava

### MODERN ACTION RESEARCH AND METHODOLOGICAL TRAINING OF REFLECTIVE TEACHING PRACTITIONERS

### Abstract

Action research is based on dialectical and constructivist epistemology, which

---

jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

\* Članak predstavlja rezultat rada na projektu "Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja" broj 179036 (2011–2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

emphasizes the pedagogical understanding of phenomena rather than their scientific interpretation. The rationale of this study, which is not value-neutral, is phenomenology, as it tries to view the whole phenomena (holistic approach). Action research is primarily based on the need for reflective teaching practitioners, rather than on ideas of individuals or institutions outside the school context, and this type of research, unlike other research approaches, is the closest to the modern notion of practice. This paper discusses the importance of contemporary action research in teachers' activity, through which they can solve identified problems and improve their practices in line with the autonomously set targets. The authors focus on the methodological training of reflective teaching practitioners.

**Key words:** Action Research, Methodological Training, Teacher, Reflective Practitioner, Teaching

#### *UTICAJ SAVREMENIH AKCIONIH ISTRAŽIVANJA NA NASTAVNU PRAKSU*

Osnovno obeležje akcionih istraživanja jeste njihova usmerenost prema rešavanju specifičnih problema na koje nastavnici praktičari nailaze u vaspitno-obrazovnoj praksi. Za razliku od tradicionalnog istraživačkog pristupa, u kojem teorija prethodi praksi u normativnoj formi, u akcionim istraživanjima teorija je nerazdvojni deo prakse. Problem odnosa između teorije i prakse u akcionim istraživanjima leži u činjenici da neki od nastavnika nisu svesni svojih teorijskih polazišta i uverenja u pozadini prakse. Vaspitno-obrazovna praksa ne egzistira odvojeno od teorije a nastavnici osećaju da im teorija pretili. Sa druge strane, potrebe savremenog društva postavljaju pred nastavnike nove zahteve koji se odnose na promenu uloge nastavnika, pri čemu od prenosilaca znanja sve više postaju dijagnostičari i organizatori procesa istraživanja. S obzirom na to da svako istraživanje nastoji da pronađe odgovore na postavljena pitanja ili hipoteze, svrha akcionih istraživanja nalazi se, pre svega, u otvaranju novih perspektiva, znatno više nego u davanju gotovih odgovora. Akciona istraživanja bi trebalo da utvrde nove probleme, tenzije i izazove, koji zahtevaju te nove istraživačke perspektive.

Činjenica je da sva pedagoška istraživanja za cilj imaju unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse. Specifičnost akcionih istraživanja je u tome što probleme identifikuju i rešavaju sami nastavnici praktičari, a ne profesionalni istraživači. Akciona istraživanja, pre svega, polaze od potreba nastavnika praktičara, a ne od zamisli pojedinaca ili institucija van školskog konteksta. Kar i Kemis (Carr & Kemmis, 1986, p. 165) tvrde da akciona istraživanja nastoje da postignu unapređivanje u tri područja: (1) unapređivanje prakse, (2) unapređivanje razumevanja

prakse od strane samih nastavnika – praktičara i (3) unapređivanje situacije u kojoj se praksa ostvaruje. Za one koji su uključeni u praksu smatra se da su uključeni u akciono istraživački proces u svim njegovim fazama planiranja, delovanja, posmatranja i refleksije. Međutim, akciona istraživanja su za razliku od ostalih istraživačkih pristupa, najbliža modernom pojmu prakse u kome postoji jedinstvo bitnih odrednica umeće – stvaralaštvo – praksa – teorija – vreme koje stoje povezano i međuzavisno (Kangrga, 1984, p. 23).

U školi usmerenoj na promene nastavnici više ne mogu biti samo korisnici rezultata istraživanja, koja najčešće sprovode profesionalni istraživači u okviru akademskih institucija i istraživačkih centara, već bi trebalo da postanu aktivni učesnici u procesu istraživanja. Preuzimajući aktivnu ulogu u školskim istraživanjima nastavnici postaju refleksivni praktičari (Schön, 1987), nastavnici istraživači ili akcijski istraživači (McNiff, 2012). Istraživanja koja se sprovode na školskoj populaciji trebalo bi da budu usmerena prema evaluaciji rezultata vaspitno-obrazovnog delovanja, s ciljem unapređivanja kvalitetne obrazovne prakse, a za postizanje tog cilja posebno su prikladna akciona istraživanja koja po mnogo čemu odgovaraju potrebama nastavnika. Kroz proces akcionih istraživanja nastavnici mogu rešavati uočene probleme i unapređivati praksu u skladu sa autonomno postavljenim ciljevima. U središtu akcionih istraživanja nalazi se akcija, a prikupljeni podaci služe kao povratna informacija na temelju koje je moguće prilagođavati i menjati planirane aktivnosti. Time čitav proces istraživanja postaje fleksibilan i kreativan odgovor na potrebe učesnika istraživanja. Uprkos tome što akciona istraživanja podrazumevaju unutrašnju motivaciju onih koji ih ostvaruju, važno je da u školama postoji potreba za ostvarivanjem te vrlo zahtevne profesionalne uloge. U tom procesu nastavnici istražuju sopstvenu praksu u saradnji s ostalim učesnicima koji takođe mogu postati potencijalni istraživači (Maksimović, 2012; McNiff & Whitehead, 2002, p. 15). Međutim, Mek Nif, Lomaks i Vajthed (McNiff, Lomax & Whitehead, 2003) smatraju da bi promene u vaspitno-obrazovnoj praksi trebalo ostvarivati malim koracima i da se možemo nadati unapređivanju ukoliko nas organizacijska ograničenja u tome ne spreče.

Uloga akcionih istraživanja u unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse je u dobro započetoj viziji, a tek nakon toga u utvrđivanju problema istraživanja. Vajthed (Whitehead, 2004, p. 42) predlaže da prvo utvrdimo koje su naše vrednosti zanemarene u praksi, a nakon toga da postavimo pitanje "Kako mogu unaprediti sopstvenu praksu?" On smatra kako je od priznanja vlastitog neuspeha važnije tražiti način kako ići napred. Za akciono istraživanje je najvažnije započeti ga jer čekati da nam sve bude jasno najbolji je put za njegovo neostvarivanje. Pri tome je važno biti spreman na teškoće i na preuzimanje lične odgovornosti za procese u grupi. Međutim, Fulan (Fullan, 2000, p. 5–28) smatra da

promene u školama i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse zavise od sledećih aspekata: (1) Unutrašnji potencijali za promene u školama povezani su sa nastavnicima i školskom administracijom koji kontinuirano formiraju profesionalne zajednice učenja i izgrađuju akcione planove kako bi menjali svoju praksu sa ciljem postizanja boljih rezultata. To znači da bi se nastavnici morali osposobiti za ostvarivanje praćenja i vrednovanja rezultata svog delovanja kako bi mogli biti uspešni. Svaka škola bi trebalo da razradi sopstveni razvojni model za ostvarivanje procesa promena i unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse. Proces unutrašnjih promena ostvaruje se u restrukturiranju i promenama u kulturi, o čemu će biti više reči u narednim poglavljima. (2) Škole bi trebalo da pronađu adekvatne odgovore na izazove snažnih spoljnih pretnji kako bi ih pretvorile u svoje prednosti. To su roditelji, lokalna zajednica, tehnologija, povezanost sa privredom, vladajuća politika i razvoj nastavničke profesije, o čemu ćemo govoriti kasnije. (3) Vanškolski činioци bi trebalo da pomognu ostvarivanju prethodno navedenih aspekata i to kroz decentralizaciju, jačanje lokalnih kapaciteta i stimulisanje inovacija.

Nastavnik više nije usamljeni pojedinac, već društvena individua koja prepoznaje svoje potrebe kao društvene potrebe. Uloga nastavnika nije samo u preuzimanju gotovih proizvoda naučnog istraživanja i njihovoj primeni u specifičnim uslovima vaspitnog konteksta u kojem deluje, već on i sam postaje istraživač. U akcionim istraživanjima nestaje potreba za mehaničkom podelom na učesnike vaspitnog procesa (praktičare) i njegove istraživače (naučnike), jer ukoliko se nešto zaista želi promeniti u društvu tada je neophodno da svi zainteresovani preuzmu obe uloge i odluke donose na temelju demokratske diskusije u kojoj se kao jedina snaga uvažavaju argumenti, a ne prisila.

Na osnovu iznetih činjenica iznećemo nekoliko tvrdnji u prilog akcionom istraživanju i nastavnicima koji ih sprovode, navodeći da ona: (1) dovode do promena u njihovim definicijama vlastitih profesionalnih veština i uloga, (2) povećavaju njihove osećaje vlastite vrednosti i samopouzdanja, (3) povećavaju njihovu svest o problemima u razredu, (4) povećavaju njihovu sklonost refleksiji, (5) menjaju njihove vrednosti i verovanja, (6) poboljšavaju slaganje između primenjenih teorija i prakse i (7) šire njihove vidike vezane uz poučavanje, školstvo i društvo. Međutim, akciona istraživanja je nemoguće razumeti na temelju bilo koje definicije, to je moguće učiniti samo aktivno ostvarujući ih u sopstvenoj praksi. Akciona istraživanja se ne mogu svesti na metodološki aspekt ostvarivanja istraživanja jer ona predstavljaju oblik odgovornog stvaralačkog delovanja u kome naglasak nije na stvaranju naučnih i stručnih radova, već na suštinskom učenju onih koji se njime bave. S obzirom na to da je u učenju naglasak na promenama, akciona istraživanja predstavljaju proces učenja i promena, ostvarivanja i menjanja.

*METODOLOŠKA OBRAZOVANOST NASTAVNIKA REFLEKSIVNIH  
PRAKTIČARA*

U prošlosti je postojao stav da nastavnici nisu u dovoljnoj meri osposobljeni za samostalno ostvarivanje akcionih istraživanja pa su ona podrazumevala saradnju profesionalnih istraživača i praktičara (Lassonde, Ritchie & Fox 2007, p. 5). Savremeni pristupi akcionim istraživanjima sve više praktičare vide u ulozi samostalnih istraživača, a ne samo učesnika u akcionim istraživanjima predstavnika istraživačkih institucija (Maksimović, 2012; McNiff & Whitehead, 2006; Macintyre, 2000; Mills, 2000; Hopkins, 2001; Burnaford, Fischer & Hobson, 1996; Patterson, Minnick Santa, Short & Smith, 1993; Altrichter, Posh & Somekh, 1993; Carr & Kemmis, 1986).

Termin „nastavnici istraživači“ prvi put je upotrebio Lorens Stenhaus (Lorense Stenhouse) 1975. godine u knjizi *Uvod u istraživanje i razvijanje kurikuluma (An introduction to Curriculum Research and Development)*, koji ističe kako nije dovoljno da nastavnikov posao bude istražen već nastavnici to treba da učine sami. Od tada pa sve do danas, istraživanja nastavnika refleksivnih praktičara nisu samo tema pedagoških metodoloških rasprava, već i realnost. Nastavnici se sve češće javljaju kao partneri istraživači ili samostalni istraživači u akcionim istraživanjima. Teorija o nastavniku refleksivnom praktičaru popularnost duguje pokušaju da odgovori na pitanje kako da prevaziđemo jaz između teorije i prakse u obrazovanju nastavnika. Iako predmet istraživanja nastavnika praktičara može biti raznovrstan, istraživanja nastavnika praktičara vezana su uvek za njihovu sopstvenu praksu. Istraživanja nastaju kao odgovor na konkretna pitanja, probleme i dileme vaspitno-obrazovne prakse i predstavljaju pokušaje neposrednog rešavanja tih problema, odnosno menjanja i usavršavanja te prakse. Izrazi „istraživanja u obrazovanju“ i „istraživanja za obrazovanje“ opisuju upravo ovu osnovnu odliku istraživanja praktičara. Nastavnici refleksivni praktičari rade u konkretnim, realnim situacijama, a ono što njih interesuje jesu konkretni problemi u konkretnim uslovima. Većina autora definiše istraživanja nastavnika kao sistematska, namerna i kritička ispitivanja sopstvene prakse (Maksimović, 2012; Grimmitt, 1993, p. 219–239; Cochran-Smith & Lytle, 1993).

Tokom poslednje dve decenije, a posebno na ulasku u novi milenijum, u pedagoškim radovima i istraživačkoj praksi, sve su prisutnije alternativne paradigme – interpretativna i kritička paradigma, u kojima se status i uloga istraživača, odnos pedagoške teorije i istraživanja, sa jedne strane, i praktičnog vaspitnog rada, sa druge strane, posmatraju drugačije (Pešić, 2004, str. 58–74). Upravo u kritičkoj ili konstruktivističkoj perspektivi, nastavnici, na osnovu istraživanja i kritičkog promišljanja svoje prakse mogu da formulišu pedagoške teorije i da istovremeno menjaju praksu i uslove u kojima se ona odvija.

Mnoge slabosti u unapređivanju vaspitno-obrazovnog procesa rezultat su, osim delovanja drugih nepovoljnih činilaca i uslova, i nedovoljno razvijene metodološke obrazovanosti nastavnika. Opšte osnove metodološke obrazovanosti nastavnika trebalo bi da se razvijaju već tokom školovanja za nastavnički poziv i da se dalje obogaćuju i razvijaju u neposrednoj praksi vaspitno-obrazovnog rada i različitim oblicima (institucionalnim i samostalnim) stručno-pedagoškog usavršavanja nastavnika. Uspešno bavljenje naučno-istraživačkim radom u oblasti vaspitanja i obrazovanja podrazumeva odgovarajuću teorijsko-pedagošku i metodološku osposobljenost, odnosno dosledno poštovanje strogih metodoloških procedura kao i kreativnost nastavnika praktičara. Odgovarajuća metodološka obrazovanost obuhvata umeće analiziranja pedagoške stvarnosti, sposobnost teorijskog zasnivanja predmeta i cilja istraživanja i izbora adekvatnih metoda, procedura i instrumenata istraživanja, zatim stvaralačku primenu određenih teorijskih postavki u konstituisanju istraživačkih modela, objašnjenju i prezentaciji rezultata istraživanja, kao i utvrđivanju mogućih modela i pretpostavki za primenu rezultata istraživanja u cilju unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse. Zbog toga je metodološka obrazovanost značajna za pedagošku praksu i pedagošku teoriju, pa je saradnja teoretičara i praktičara poseban uslov za unošenje promena u obrazovanje i vaspitanje.

Metodološku obrazovanost nastavnika možemo odrediti kao njihovu sposobnost i motivisanost za korišćenje naučnih pedagoških znanja za analizu, procenjivanje, istraživanje, osmišljavanje i usavršavanje pedagoške prakse (Kundačina i Bandur, 2004; Jovanović, 2003, str. 203–219). Zavisno od nivoa usvojenosti metodoloških znanja i ovladanosti tehnologijom pedagoških istraživanja, nastavnici mogu samostalno, ili kao saradnici istraživačkih timova, realizovati različite vrste istraživačkih projekata u nastavi i školi.

Model izgrađivanja metodološke obrazovanosti nastavnika trebalo bi da se zasniva na aktivnom sticanju istraživačke prakse tokom studiranja, učenju na osnovu iskustva, učenju kroz metodološke radionice. Na taj način bi se obezbedili uslovi da se ispolji zainteresovanost za istraživački rad i učenje i da se pri tome formira metodološka orijentacija kao komponenta metodološke kompetencije. Kojim metodološkim kompetencijama bi trebalo da ovladaju nastavnici u primarnom obrazovanju? Na osnovu proučavane literature predstavice mo listu koja bi mogla dati odgovor na prethodno pitanje:

(1) Poznavanje epistemoloških obeležja i osnovnih naučnih metoda koje proučavaju vaspitanje i obrazovanje (Matijević, 2004; Mužić, 1986; Pejović, 1983).

(2) Korišćenje rezultata drugih naučnih istraživanja koja su obavili i objavili drugi istraživači.

(3) Razumevanje jezika nauke kojoj pripada disciplina ili područje kojim se nastavnici bave.

(4) Vladanje tehnikama intelektualnog rada koje su univerzalne za sve nauke: proučavanje literature, poznavanje pravila citiranja i pisanja bibliografskih i drugih naučnih izvora, poznavanje strukture pisanog naučnog izveštaja (Mužić, Matijević i Jokić, 2003).

(5) Poznavanje osnovnih metodološko-logičkih pravila o definisanju, klasifikaciji i zaključivanju.

(6) Poznavanje naučnih metoda za prikupljanje podataka: posmatranje, intervjuisanje, anketiranje, skaliranje, analiza sadržaja, proučavanje slučaja (Halmi, 2005; Mužić, 2004).

(7) Poznavanje naučnih metoda: deskriptivna, kauzalna, komparativna, istorijska (Mužić, 2004; Mužić, 1986).

(8) Poznavanje standarda za kategorizaciju i evaluaciju naučnih radova.

(9) Poznavanje i uvažavanje etičkih pravila i normi naučnog rada (Mužić, Matijević i Jokić, 2003).

(10) Motivisanost za permanentno praćenje najnovih naučnih saznanja do kojih dolaze nauke o obrazovanju.

(11) Vladanje kompetencijama koje su važne za učestvovanje u timskim istraživačkim projektima.

(12) Izvesna naučna kritičnost, kritički odnos prema teorijama vaspitanja i obrazovanja, kao i prema rezultatima vlastitih stručnih radova.

#### *OSPOSOBLJAVANJE NASTAVNIKA ZA ULOGU REFLEKSIVNOG PRAKTIČARA*

Savremeno društvo dovelo je do menjanja odnosa prema nastavniku, koji od kontrolora nastavnog procesa postaje agens kritičkog menjanja preuzimajući ulogu kritičkog reflektivnog praktičara (Bandur i Maksimović, 2012, str. 22–32; Crebbin, 2008; Bognar, 2002, str. 19–30; Schön, 1987). Nastavnik koji je sposoban da stvori svoj lični pedagoški put i kritički preispita sve aspekte svog profesionalnog delovanja sa svrhom njegovog stalnog unapređivanja (Craft, 2000) postaje kritički-refleksivni praktičar (Schön, 1990) i akcioni istraživač (Whitehead, 2008; Evans, 1998, p. 495–504). Nastavnik mora biti praktičar i teoretičar prakse orijentisan na doživotno obrazovanje jer se njegovo obrazovanje nikada ne može smatrati završenim. Nastavnik reflektivni praktičar je alternativa tradicionalnom praktičaru jer ima promenjen konceptualni i metodološki pristup praksi. Orijentisan je na učenika. On je aktivni pojedinac koji je voljan da preispita vlastito mišljenje, da istraži mogućnosti i različite načine delovanja kao odgovore na praktične probleme. Nastavne situacije promišlja na novi način i identifikuje

probleme u nastavnoj sredini. Pri tome je od velike važnosti njegovo profesionalno umeće da u improvizovanim situacijama koje naša nastavna praksa podržava, osluškujе učenikove misli i osećaje, posmatra njihove aktivnosti i uočava mogućnosti.

Šinovi (Schön, 1987) radovi, posebno delo „Образovanje reflektivnog praktičара“ (*Educating the Reflective Practitioner*) smatraju se ključnom tačkom u procesu porasta značaja ideja o reflektivnom nastavniku. Ovaj autor u radovima nastalim 80-ih godina prošlog veka, govori o specifičnostima profesija koje posmatra kao praktične, među kojima je i posao nastavnika. Pri tome, objašnjava njihovu posebnost i ističe potrebu da obrazovanje za ove profesije uvaži njihove specifičnosti. Gotovo svi radovi koji se bave reflektivnošću nastavnika-praktičара i obrazovanjem nastavnika, nastali poslednjih decenija, oslanjaju se na Šinove radove, ali ga različito razumeju menjajući njegove ideje. Postavlja se pitanje kakvo inicijalno obrazovanje nastavnika može da doprinese razvijanju nastavnika kao reflektivnih praktičара? Šin obrazovanje nastavnika smešta u školu, u takozvani reflektivni praktikum, koji nije samo deo već predstavlja ukupan kontekst u kome se obrazuju nastavnici. Praktikum je virtuelni svet, relativno slobodan od pritiska, ometanja i rizika realnog sveta na koji se odnosi. On je u međuzoni između sveta prakse i ezoteričnog, akademskog sveta (Schön, 1987, p. 16). Koncept reflektivna nastava sadrži ideju o nastavnicima kao stvaraocima pedagoškog smisla vlastite nastavne prakse, pa tako Eliot (Elliott, 2007) u svoj koncept refleksije uključuje ne samo razmatranje prakse, već i osveščivanje ličnih pedagoških stavova i vrednosti koje stoje u osnovi prakse. Cilj ove refleksije je promena u načinu na koji nastavnik razume i interpretira svoju praksu, s jedne, ali i promena same prakse, s druge strane (Вујисић-Живковић, 2007, str. 243–258). Zato Eliot u akcionom istraživanju vidi autentičnu metodologiju refleksivne prakse. Za reflektivnog praktičара važna je refleksija u akciji koju možemo definisati kao spremnost za iznenađenja i delovanja na novi način. Akcija u ovom slučaju je situacija u kojoj nastojimo rešiti novonastali problem. Refleksija u akciji je intelektualna i verbalna aktivnost, ali pre svega to je sposobnost improvizacije u kojoj učesnici vaspitno-obrazovnog procesa osluškujу jedni druge u cilju postizanja dogovora (Bandur i Maksimović, 2012, str. 22–32; Winter, 1998, p. 361–376; Schön, 1987).

Razvoj praktičара implicira kompleksni, multidimenzionalni i dinamični sastav stvaranja i otkrivanja značenja, koji se razvija tokom celokupne profesionalne prakse kao rezultat interakcije između osobe i njene sredine (Coldron & Smith, 1999, p. 711–726). Nastavnik kao reflektivni praktičар jedna je od mogućih paradigmi njegovog doživotnog učenja i napredovanja. Ona je novi konceptualni i metodološki pristup koji se najčešće temelji na akcionom istraživanju, kao na pristupu istraživanja i unapređivanja procesa učenja i poučavanja, te koji se javlja



kao opozicija tehničkom i racionalnom (tradicionalnom) modelu razvoja praktičara. Pojam refleksije dugo je prisutan u obrazovanju nastavnika. Model nastavnika koji aktivno promišlja svoje profesionalno iskustvo uzima se za osnovni cilj profesionalnog obrazovanja i bazičan pristup profesionalnog razvoja. Kritički refleksivni nastavnik nastoji da zameni hijerarhijski, autoritarni, standardizovani i konformistički vaspitno-obrazovni proces emancipacijskim i demokratskim modelom (Crebbin, 2008) gde vaspitno-obrazovno delovanje nastavnika nije manipulacija, već komunikativno delovanje (Polić, 1997; Terry, 1997, p. 269-279; Habermas, 1988). Za Brukfilda (Brookfield, 1995) bitna karakteristika kritičke refleksije je ispitivanje uverenja, predrasuda, a priornih stavova, jer ono u šta verujemo, mislimo i činimo to zapravo jesmo. S obzirom na to, Brukfild razlikuje tri vrste pretpostavki: paradigmatičke (one su naše viđenje sveta), običajne (predstavljaju naša očekivanja u određenim situacijama) i kauzalne (odnose se na uzročno-posledičnu povezanost između pojava u našem životu). Naravno, nije svaka refleksija u isto vreme kritička. Prema Brukfildu (Brookfield, 1995, p. 9–21) postoje dva bitna uslova za postizanje kritičke refleksije. Prvi polazi od razumevanja značaja i odnosa moći u školi, a drugi se zasniva na istraživanju hegemonije, tj. nametanja interesa pojedinih društvenih grupa kao sopstvenih interesa. Sa druge strane, Mek Mehon (McMahon, 1999, p. 163–169) smatra kako su pojmovi refleksivna praksa i akciona istraživanja po mnogo čemu slični, ali postoji i jedna bitna razlika. Za akciona istraživanja značajno je promišljeno i planirano nastojanje da se reše pojedini problemi ili više problema, što u refleksivnoj praksi nije slučaj. S obzirom na to, Mek Mehon smatra da refleksivna praksa može služiti za identifikovanje problema, a akciona istraživanja za pronalaženje rešenja.

O refleksivnoj praksi može da se razmišlja i kao o nekoj vrsti sveobuhvatnog dinamičnog okvira za razmišljanje o nastavniku i njegovom delovanju. Tako pristup nastavniku kao refleksivnom praktičaru karakteriše: jedinstvena veza mišljenja i delovanja, epistemološka spirala saznavanja i menjanja prakse, uvažavanje racionalnog i intuitivnog saznavanja, kao i etičkog i afektivnog aspekta delovanja nastavnika, naglašavanje značaja kontekstualnih faktora za delovanje nastavnika, naglašavanje društvenog značaja delovanja nastavnika (Radulović, 2007, str. 597–609). Jedinstvena kombinacija ovih komponenti gradi celinu povezanih ideja koja čini pristup nastavniku kao refleksivnom praktičaru.

Refleksivnost nastavnika možemo najšire da definišemo kao refleksiju vlastite delatnosti. Istraživanja pokazuju da je refleksija prirodan pratilac nastavničkog poziva, ali i da se nastavnici razlikuju u pogledu kapaciteta da reflektuju: dok su jedni skloni da kritički preispituju svoje stavove i ponašanje, drugi su zadovoljni modelima

ponašanja i razmišljanja koje su jednom izgradili i nisu skloni da ih lako zamene i transformišu. Šinov (Schön, 1987) koncept reflektivnog praktičara oslanja se na Djuijevo (John Dewey) tumačenje refleksije kao sistematskog rešavanja problema, koji on proširuje „refleksijom u akciji“. Razumevanje refleksije kao veštine (sposobnosti) razmišljanja u akciji dalje je razvijano na različite načine. Danas se govori o refleksiji koja nije vezana isključivo za neposredan nastavni proces, već zahvata, pored strategija nastave i učenja, etička (ciljevi) i socijalna (institucije) pitanja obrazovanja.

Objašnjavajući razvoj koncepcije o nastavniku kao reflektivnom praktičaru Cajhner kaže:

„(...) pokret koji je u oblasti nastave i obrazovanja nastavnika razvijen pod zastavom refleksije, može se posmatrati kao reakcija protiv poimanja nastavnika kao tehničara koji samo primenjuje ono što drugi, izvan učionice, žele da on uradi, odnosno kao izraz odbijanja forme reforme obrazovanja odozgo na dole, koja nastavnike uključuje samo kao pasivne učesnike. Refleksija, takođe, ukazuje na prepoznavanje da znanje o dobroj nastavi nije ekskluzivno vlasništvo univerziteta i istraživača, da nastavnici takođe imaju teorije koje mogu da doprinesu bazi znanja o nastavi. Iako postoji opasnost da ovaj sentiment može da dovede do odbacivanja univerzitetski dobijenog znanja, a to bi bila jednako velika greška kao i odbacivanje znanja nastavnika, postoji jasna svest da se u reformi obrazovanja i unapređivanju škole ne možemo osloniti samo na znanje sakupljeno na univerzitetu“ (Zeichner, 1993, p. 5–35).

Obrazovanje za refleksivnu praksu je celovit proces koji se odvija kroz sticanje znanja o problemima i razumevanje problema sa ličnim odnosom prema njima, kao i kroz formiranje spremnosti i umeća da se donose odluke o sopstvenom delovanju.

Priroda vaspitno-obrazovne prakse je takva da se svakodnevno javlja mnogo problema koji traže rešavanje u samom toku akcije. Praksa je nesigurna i konfliktna pa ono što radimo zahteva stalnu refleksiju i proveru. Takva praksa temelji se na refleksiji, prepoznavanju i proveravanju implicitnih pedagogija, hipoteza i prošlih iskustava u sadašnjim situacijama. Refleksivni praktičar je aktivni pojedinac koji istražuje solucije i različite načine delovanja kao odgovore na praktične probleme. Njega karakteriše refleksivna otvorenost, a ona se javlja kad smo voljni da preispitujemo vlastito mišljenje.

Na temelju prethodno izloženih stavova jasno možemo uvideti da umesto gotovih metodičkih i programskih sadržaja i ciljeva, refleksivni nastavnik aktivno osluškuje dečje misli i osećanja, posmatra aktivnosti, uočava njihove mogućnosti i nastoji da pronade adekvatne postupke koji će pomoći njihovom razvoju. Pri tome

„dopušta iznenađenja različitim nepredvidivim situacijama u kojima mu njegova prethodna iskustva i znanja ne mogu poslužiti kao

adekvatan odgovor, već mu u tome pomaže njegovo profesionalno umeće“ (Schön, 1987).

Refleksivni pristup sopstvenoj praksi, bila ona nastavnička ili istraživačka, nužni je preduslov saznanja o tome šta zaista radimo, šta znamo i u čemu bi trebalo još da napredujemo i na individualnom i na društvenom planu.

### *ZAKLJUČNA RAZMATRANJA*

Akciona istraživanja vođena su namerom nastavnika da usavrše vlastitu praksu u nastavi određenog predmeta u radu sa konkretnom grupom učenika. Usmerena su na rešavanje problema koje nastavnici susreću u svakodnevnom radu ili na projekte kojima se uvode inovacije u rad. Sa razvojem shvatanja o školi, postavljeni su novi ciljevi akcionih istraživanja: razvoj kurikuluma utemeljenog na školi, izrada strategije profesionalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika, planiranje razvoja do reforme škole. Sve ovo doprinosi profesionalizaciji nastavničkog poziva, te uvođenju istraživačke uloge nastavnika. Vizija doživotnog obrazovanja, učenja i neprestanog profesionalnog razvoja zahteva nastavnika koji će znati da kritički razmišlja, koji je osposobljen za refleksiju i evaluaciju, koji zna da potraži ili osigura uslove za razvoj svakog pojedinog učenika, koji zna da podstiče i unapređuje sopstvenu vaspitno-obrazovnu praksu.

Na osnovu dosadašnjih izlaganja o akcionim istraživanjima zaključujemo da se ona ne mogu naučiti iz knjiga (Marentić-Požarnik, 1993, str. 354–355), da nisu samo vrsta istraživanja, naučni pristup, filozofija, već predstavljaju kreativne odgovore na izazove unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse. To je fleksibilna, na situaciju osetljiva metodologija, koja nudi strogost, autentičnost i pravo glasa. Karakteristika akcionih istraživanja je njihova dijalektičnost koja nema kraja. Njihova osnovna vrednost nije u davanju gotovih odgovora, već u uspostavljanju novih pojava. Ona ne menjaju celi svet već samo pojedince. U tome je njihova prednost u odnosu na one pristupe koji, nastojeći da promene svet, obično ne uspeju da promene pojedince.

Uprkos sve većem razumevanju značaja akcionih istraživanja za razvoj pedagoške nauke u akademskim krugovima, ona su još uvek vrlo malo zastupljena u praksi naših nastavnika. Razloge takvom stanju možemo tražiti u sledećem: (1) Nastavnici, a posebno nastavnici u toku studiranja, relativno su slabo upoznati sa specifičnostima i mogućnostima ostvarivanja akcionih istraživanja. (2) Od prosvetih radnika se ne očekuje da se bave istraživanjima, već im je to dodatni posao za koji nisu plaćeni. (3) Oni koji se odluče da se bave istraživanjima (npr. u okviru postdiplomskih ili doktorskih studija), uglavnom nemaju nikakvu podršku u školama. (4) Dugogodišnja praksa koja je nastavnike stavljala u pozici-

ju da budu realizatori promena osmišljenih izvan školskog konteksta, takođe ne može doprineti stvaranju kreativne klime u našim školama koja je presudan uslov za ostvarivanje akcionih istraživanja.

Akciona istraživanja se posmatraju kao značajno sredstvo osnaživanja nastavnika i kao sredstvo istraživanja, a kao takva ona kombinuju nekoliko pojmova: (1) neposredni ciklus identifikovanja problema, (2) planiranje intervencije, (3) primena intervencije, (4) evaluiranje rezultata, (5) reflektivna praksa, (6) politička emancipacija, (7) kritička teorija, (8) profesionalni razvoj, (9) istraživanje praktičara. Akciona istraživanja se smatraju novim trendom u unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse, što zaslužuje posebnu pažnju, pogotovo zato što je nedovoljan broj teorijskih radova i empirijskih istraživanja koji elaboriraju tu problematiku. Akciona istraživanja mogu postati značajan uslov poboljšanja vaspitne prakse samo ako budu prepoznata i podržana na nivou celog školskog sistema. Sve dok njihovo ostvarivanje bude stvar entuzijazma pojedinih nastavnika i stručnih saradnika, njihova zastupljenost i uticaj će biti vrlo mali. Uprkos tome, upravo bi nastavnici trebalo da pokažu da su sposobni da u svojoj praksi ostvaruju akciona istraživanja kako bi i drugi izvan školskog konteksta mogli razumeti njihov značaj.

#### LITERATURA

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their own work: An introduction to the methods of action research*. New York: Routledge.
- Bandur, V. i Maksimović, J. (2012). Uloga akcionih istraživanja u unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse. *Nastava i vaspitanje*, 61(1), 22–32.
- Bognar, B. (2002). Problem kauzalnosti i vremena u empirijskoj znanosti o odgoju. *Metodički ogledi*, 9(2), 19–30.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Вујисић-Живковић, Н. (2007). Педагошка истраживања и образовање наставника. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39(2), 243–258.
- Gail, B., Fischer, J. & Hobson, D. (1996). *Teachers Doing Research: Practical Possibilities*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grimmett, P. P. (1993). Teacher research and British Columbia's curricular-instructional experiment: Implications for educational policy. *Journal of Education Policy*, 8(3), 219–239.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is: the Selected Writings of John Elliott on Pedagogy and Action Research*. London: Routledge.
- Evans, M. (1998). Using 'Fictional' Story in Teacher Research. *Educational Action Research* 6(3), 493–504.
- Zeichner, K. (1993). Connecting genuine teacher development and struggle for social justice. *Journal of education for teacher*, 19(1), 5–20.
- Јовановић, Б. (2003). Педагошко мишљење и методолошка култура наставника. *Зборник радова*, Научни скуп са међународним учешћем "Образовање и усавршавање учитеља", Ужице: Учитељски факултет, 201–219.
- Kangrga, M. (1984). *Praksa - vrijeme - svijet*. Beograd: Nolit.

- Kundačina, M. i Bandur, V. (2004). *Akciono istraživanje u školi – nastavnici kao istraživači*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Lassonde, C., Ritchie G. V. & Fox, R. (2007). Getting to know teacher research: How teacher research can become your way of being. In: C. Lassonde & S. Israel, Eds., *Teachers taking action: A comprehensive guide to teacher research* (3–14). Newark, DE: International Reading Association.
- Macintyre, C. (2000). *The Art of Action Research in the Classroom*. London: David Fulton Publishers.
- Maksimović, J. (2012). *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*. Niš: Filozofski fakultet.
- Marentič-Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 1(7–8), 354–355.
- Matijević, M. (2004). Metodološka pitanja didaktike, U: Bognar, L. i Matijević, M. *Didaktika* (47–65). Zagreb: Školska knjiga.
- McMahon, T. (1999). Is Reflective Practice Synonymous with Action Research. *Educational Action Research*, 7 (1), 163–169.
- McNiff, J. (2012). Action research for professional development. Online: <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html> [10.2.2012].
- McNiff, J., Lomax P. & Whitehead, J. (2003). *You and your Action Research Project*. London: Routledge Falmer.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge/Falmer.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you Need to Know about Action Research*. London: SAGE Publications.
- Mills, E. G. (2000). *Action Research: A Guide for the Teacher Research*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Mužić, V. (1986). *Metodologija pedagoških istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Mužić, V., Matijević, M. i Jokić, M. (2003). *Istraživati i objaviti: elementi metodološke pismenosti*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja* (drugo izdanje). Zagreb: Educa.
- Patterson, L., Minnick Santa, C., Short, G. K. & Smith, K. (1993) *Teachers are researchers: Reflection and action*. Newark, DE: International Reading Association.
- Pešić, M. (2004). *Pedagogija u akciji (Metodološki priručnik)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Polić, M. (1997). *Čovjek - odgoj – svijet*. Zagreb: Kruzak.
- Radulović, L. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu – kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa. *Pedagogija*, 62(4), 597–609.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Education the reflective practitioner*. San Francisco: Oxford.
- Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Education.
- Terry, R. P. (1997). Habermas and Education: knowledge, communication, discourse. *Curriculum Studies*, 5(3), 269–279.
- Fullan, M. (2000). The Return of Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5–28.
- Habermas, J. (1988). *Filozofski diskurs moderne*. Zagreb: Globus.

- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London & New York: Routledge/Falmer.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. London, Philadelphia: The Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). *Inside-Outside: Teachers Research and Knowledge*. New York: Teacher College Press.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools*. London: Routledge.
- Crebbin, W. (2008). *The Critically Reflective Practitioner*. Online: <http://www.ballarat.edu.au/~wcrebbin/TB780/Critreflect.html> [23. 12. 2008].
- Whitehead, J. (2008). Action Research in Teacher Training and in the Living Theories of Professional Educations. Online: <http://bath.ac.uk/~edsajw/writings/greece.doc> [12.2.2008].
- Whitehead, J. (2004). What counts as evidence in self-studies of teacher education practices? In: Loughran, J. & Russell, T. (2004). *The International Handbook of Self-Study of Teaching Practice* (871-903). Netherlands: Kluwer academic publishers.
- Winter, R. (1998). Managers, Spectators and Citizens: where does theory come from action research. *Educational Action Research*, 6(3), 361–376.

Jelena Maksimović, University of Niš, Faculty of Philosophy, Niš  
 Veljko Bandur, University of Belgrade, Teacher Training Faculty, Belgrade

## **MODERN ACTION RESEARCH AND METHODOLOGICAL TRAINING OF REFLECTIVE TEACHING PRACTITIONERS**

### **Summary**

Action research is defined as an activity or a set of activities, an action, a method, a strategy, or a scientific paradigm. Action research is a specific process of combining different methods of working to raise awareness, promote intergroup and intergenerational interaction, and motivate people to work to change, both as individuals and as communities. The main characteristic of action research is its focus on solving specific problems that practicing teachers face in educational practice. Unlike in the traditional research approach, where theory precedes practice in the normative form, in action research theory is an inseparable part of the practice. The problem of the relationship between theory and practice in action research lies in the fact that some of the teachers are not aware of their theoretical background and beliefs behind the practice. Many shortcomings in the improvement of the educational process are the result of underdeveloped methodological training of teachers, in addition to other adverse factors and conditions. General bases of methodological teacher training should be developed as soon as teacher training begins and should be further enriched and nurtured within the immediate educational practice and different forms of (institutional and individual) professional and pedagogical teacher specialization. Success-

ful scientific research activity in the field of education involves relevant theoretical, pedagogical, and methodological competence, i.e. consistent adherence to strict methodological procedures and the creativity of practicing teachers. Adequate methodological knowledge includes the ability to analyze reality, to theoretically establish the aim and object of research, to select appropriate methods, procedures, and instruments of research, to creatively apply theoretical assumptions in the constitution of research models, to present and explain research results, as well as to identify possible models and assumptions for the application of research results in order to improve educational practice. Therefore, methodological training is important for pedagogical theory and practice, which is why the cooperation of theoreticians and practitioners is a special requirement for the introduction of changes in education.

Methodological training of teachers can be defined as their ability and motivation to use scientific pedagogical knowledge for the analysis, assessment, research, design, and development of pedagogical practices. Depending on the level of acquisition of methodological knowledge relating to technology and mastery of educational research, teachers (individually or as research team contributors) can implement various types of research projects in the classroom and in school. Teacher as a reflective practitioner is one of the possible paradigms of teachers' lifelong learning and career advancement. It is a new conceptual and methodological approach, which is usually based on action research, as an approach to research and improvement of the learning and teaching process, and which occurs in opposition to the technical and rational (traditional) model of practitioner development. The concept of reflection has long been present in teacher education. The model of a teacher who actively reflects on their professional experience is taken as the basic purpose of vocational education and the basic approach to professional development. The reflective practice can be thought of as a kind of comprehensive dynamic framework for thinking about the teachers and their actions. The vision of lifelong education, learning, and continuous professional development requires teachers who are able to think critically, who are capable of reflection and evaluation, who are able to find and ensure conditions for the development of each student, and who know how to encourage and improve their own educational practice.

Action research is not only a type of research, a scientific approach, or a philosophy, but a creative response to the challenges of educational practice improvement. It is a flexible and situation-sensitive methodology, which provides rigor, authenticity, and the right to vote. Action research can become an important requirement for the improvement of educational practices only if it is recognized and supported by the entire school system. As long as its realization depends on the enthusiasm of teachers and associates, its presence and influence will be very small. Despite this fact, it is the teachers who must demonstrate that they are able to conduct action research in their practice so that others outside of the school context could understand its significance. In this presentation of the pros and cons of integrating action research, the question should be asked whether this is an optimistic way to ensure that the research affects practice by improving it. A prominent characteristic of action research is its dialectics, which is endless. Its main value is not the ability to provide ready-made answers, but to raise new questions. It does not change the whole world but only individuals, which is its advantage over the approaches that usually fail to change the individuals while attempting to change the world.

