

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

UDK 371.38

Прегледни рад

Примљено: 06. 02. 2013.

Ревидирана верзија: 03. 06. 2013.

Одобрено за штампу: 04. 06. 2013.

Јелена Максимовић
 Универзитет у Нишу
 Филозофски факултет
 Вељко Банђур
 Универзитет у Београду
 Учитељски факултет
 Београд

САВРЕМЕНА АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА И МЕТОДОЛОШКО ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА РЕФЛЕКСИВНОГ ПРАКТИЧАРА*

Апстракт

Акциона истраживања полазе од дијалектичке и конструктивистичке епистемологије у којој се потенцира педагошко разумевање појава, а мање њихово научно тумачење. Логичка основа ових истраживања је феноменологија, а једна од карактеристика је да нису вредносно неутрална; тежи се сагледавању појава у целини (холистички приступ). Акциона истраживања, пре свега, полазе од потреба наставника рефлексивних практичара, а не од замисли појединача или институција ван школског контекста и она су, за разлику од осталих истраживачких приступа, најближа модерном појму праксе. У раду се говори о значају савремених акционих истраживања у раду наставника кроз чији процес они могу решавати уочене проблеме и унапређивати праксу у складу са аутономно постављеним циљевима. Аутори су у средишту рада акценат усмерили на методолошку образованост наставника рефлексивног практичара.

Кључне речи: акциона истраживања, методолошко образовање, наставник, рефлексивни практичар, настава

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

* Чланак представља резултат рада на пројекту "Педагошки плурализам као основа стратегије образовања" број 179036 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

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

УТИЦАЈ САВРЕМЕНИХ АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА НА НАСТАВНУ ПРАКСУ

Основно обележје акционих истраживања јесте њихова усмереност према решавању специфичних проблема на које наставници практичари наилазе у васпитно-образовној пракси. За разлику од традиционалног истраживачког приступа, у којем теорија претходи пракси у нормативној форми, у акционим истраживањима теорија је нераздвојни део праксе. Проблем односа између теорије и праксе у акционим истраживањима лежи у чињеници да неки од наставника нису свесни својих теоријских полазишта и уверења у позадини праксе. Васпитно-образовна пракса не егзистира одвојено од теорије а наставници осећају да им теорија прети. Са друге стране, потребе савременог друштва постављају пред наставнике нове захтеве који се односе на промену улоге наставника, при чему од преносилаца знања све више постају дијагностичари и организатори процеса истраживања. С обзиром на то да свако истраживање настоји да пронађе одговоре на постављена питања или хипотезе, сврха акционих истраживања налази се, пре свега, у отварању нових перспектива, знатно више него у давању готових одговора. Акциона истраживања би требало да утврде нове проблеме, тензије и изазове, који захтевају те нове истраживачке перспективе.

Чињеница је да сва педагошка истраживања за циљ имају унапређивање васпитно-образовне праксе. Специфичност акционих истраживања је у томе што проблеме идентификују и решавају сами наставници практичари, а не професионални истраживачи. Акциона истраживања, пре свега, полазе од потреба наставника практичара, а не од замисли појединаца или институција ван школског контекста. Кар и Кемис (Car & Kemmis, 1986, p. 165) тврде да акциона истра-

живања настоје да постигну унапређивање у три подручја: (1) унапређивање праксе, (2) унапређивање разумевања праксе од стране самих наставника – практичара и (3) унапређивање ситуације у којој се пракса остварује. За оне који су укључени у праксу сматра се да су укључени у акционо истраживачки процес у свим његовим фазама планирања, деловања, посматрања и рефлексације. Међутим, акциона истраживања су за разлику од осталих истраживачких приступа, најближа модерном појму праксе у коме постоји јединство битних одредница умеће – стваралаштво – пракса – теорија – време које стоје повезано и међузависно (Kangrga, 1984, p. 23).

У школи усмереној на промене наставници више не могу бити само корисници резултата истраживања, која најчешће спроводе професионални истраживачи у оквиру академских институција и истраживачких центара, већ би требало да постану активни учесници у процесу истраживања. Преузимајући активну улогу у школским истраживањима наставници постају рефлексивни практичари (Schön, 1987), наставници истраживачи или акцијски истраживачи (McNiff, 2012). Истраживања која се спроводе на школској популацији требало би да буду усмерена према евалуацији резултата васпитно-образовног деловања, с циљем унапређивања квалитетне образовне праксе, а за постизање тог циља посебно су прикладна акциона истраживања која по много чему одговарају потребама наставника. Кроз процес акционих истраживања наставници могу решавати уочене проблеме и унапређивати праксу у складу са аутономно постављеним циљевима. У средишту акционих истраживања налази се акција, а прикупљени подаци служе као повратна информација на темељу које је могуће прилагођавати и мењати планиране активности. Тиме читав процес истраживања постаје флексибилан и креативан одговор на потребе учесника истраживања. Упркос томе што акциона истраживања подразумевају унутрашњу мотивацију оних који их остварују, важно је да у школама постоји потреба за остваривањем те врло захтевне професионалне улоге. У том процесу наставници истражују сопствену праксу у сарадњи с осталим учесницима који такође могу постати потенцијални истраживачи (Maksimović, 2012; McNiff & Whitehead, 2002, p. 15). Међутим, Мек Ниф, Ломакс и Вајтхед (McNiff, Lomax & Whitehead, 2003) сматрају да би промене у васпитно-образовној пракси требало остваривати малим корацима и да се можемо надати унапређивању уколико нас организацијска ограничења у томе не спрече.

Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе је у добро започетој визији, а тек након тога у утврђивању проблема истраживања. Вајтхед (Whitehead, 2004, p. 42) предлаже да прво утврдимо које су наше вредности занемарене у пракси, а након тога да поставимо питање "Како могу унапредити соп-

ствену праксу?" Он сматра како је од признања властитог неуспеха важније тражити начин како ићи напред. За акционо истраживање је најважније започети га јер чекати да нам све буде јасно најбољи је пут за његово неостваривање. При томе је важно бити спреман на тешкоће и на преузимање личне одговорности за процесе у групи. Међутим, Фулан (Fullan, 2000, р. 5–28) сматра да промене у школама и унапређивање васпитно-образовне праксе зависе од следећих аспеката: (1) Унутрашњи потенцијали за промене у школама повезани су са наставницима и школском администрацијом који континуирано формирају професионалне заједнице учења и изграђују акционе планове како би мењали своју праксу са циљем постизања бољих резултата. То значи да би се наставници морали оспособити за остваривање праћења и вредновања резултата свог деловања како би могли бити успешни. Свака школа би требало да разради сопствени развојни модел за остваривање процеса промена и унапређивања васпитно-образовне праксе. Процес унутрашњих промена остварује се у реструктурирању и променама у култури, о чему ће бити више речи у наредним поглављима. (2) Школе би требало да пронађу адекватне одговоре на изазове снажних спољних претњи како би их претвориле у своје предности. То су родитељи, локална заједница, технологија, повезаност са привредом, владајућа политика и развој наставничке професије, о чему ћемо говорити касније. (3) Ваншколски чиниоци би требало да помогну остваривању претходно наведених аспеката и то кроз децентрализацију, јачање локалних капацитета и стимулацију иновација.

Наставник више није усамљени појединац, већ друштвена индивидуа која препознаје своје потребе као друштвене потребе. Улога наставника није само у преузимању готових производа научног истраживања и њиховој примени у специфичним условима васпитног контекста у којем делује, већ он и сам постаје истраживач. У акционим истраживањима нестаје потреба за механичком поделом на учеснике васпитног процеса (практичаре) и његове истраживаче (научнике), јер уколико се нешто заиста жели променити у друштву тада је неопходно да сви заинтересовани преузму обе улоге и одлуке доносе на темељу демократске дискусије у којој се као једина снага уважавају аргументи, а не присила.

На основу изнетих чињеница изнећемо неколико тврдњи у прилог акционом истраживању и наставницима који их спроводе, наводећи да она: (1) доводе до промена у њиховим дефиницијама властитих професионалних вештина и улога, (2) повећавају њихове осећаје властите вредности и самопоуздања, (3) повећавају њихову свест о проблемима у разреду, (4) повећавају њихову склоност рефлексiji, (5) мењају њихове вредности и веровања, (6) побољшавају слагање између примењених теорија и праксе и (7) шире њихове ви-

дике везане уз поучавање, школство и друштво. Међутим, акциона истраживања је немогуће разумети на темељу било које дефиниције, то је могуће учинити само активно остварујући их у сопственој пракси. Акциона истраживања се не могу свести на методолошки аспект остваривања истраживања јер она представљају облик одговорног стваралачког деловања у коме нагласак није на стварању научних и стручних радова, већ на суштинском учењу оних који се њиме баве. С обзиром на то да је у учењу нагласак на променама, акциона истраживања представљају процес учења и промена, остваривања и мењања.

МЕТОДОЛОШКА ОБРАЗОВАНOST НАСТАВНИКА РЕФЛЕКСИВНИХ ПРАКТИЧАРА

У прошлости је постојао став да наставници нису у довољној мери оспособљени за самостално остваривање акционих истраживања па су она подразумевала сарадњу професионалних истраживача и практичара (Lassonde, Ritchie & Fox 2007, p. 5). Савремени приступи акционим истраживањима све више практичаре виде у улози самосталних истраживача, а не само учесника у акционим истраживањима представника истраживачких институција (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).

Термин „наставници истраживачи“ први пут је употребио Лоренс Стенхаус (Lorense Stenhouse) 1975. године у књизи *Увод у истраживање и развијање курикулума (An introduction to Curriculum Research and Development)*, који истиче како није довољно да наставников посао буде истражен већ наставници то треба да учине сами. Од тада па све до данас, истраживања наставника рефлексивних практичара нису само тема педагошких методолошких расправа, већ и реалност. Наставници се све чешће јављају као партнери истраживачи или самостални истраживачи у акционим истраживањима. Теорија о наставнику рефлексивном практичару популарност дугује покушају да одговори на питање како да превазиђемо јаз између теорије и праксе у образовању наставника. Иако предмет истраживања наставника практичара може бити разноврстан, истраживања наставника практичара везана су увек за њихову сопствену праксу. Истраживања настају као одговор на конкретна питања, проблеме и дилеме васпитно-образовне праксе и представљају покушаје непосредног решавања тих проблема, односно мењања и усавршавања те праксе. Изрази „истраживања у образовању“ и „истраживања за образовање“ описују управо ову основну одлику истраживања практичара. Наставници рефлексивни практичари раде у конкретним, реалним ситуа-

цијама, а оно што њих интересује јесу конкретни проблеми у конкретним условима. Већина аутора дефинише истраживања наставника као систематска, намерна и критичка испитивања сопствене праксе (Maksimović, 2012; Grimmett, 1993, p. 219–239; Cochran-Smith & Lytle, 1993).

Током последње две деценије, а посебно на уласку у нови миленијум, у педагошким радовима и истраживачкој пракси, све су присутније алтернативне парадигме – интерпретативна и критичка парадигма, у којима се статус и улога истраживача, однос педагошке теорије и истраживања, са једне стране, и практичног васпитног рада, са друге стране, посматрају другачије (Pešić, 2004, str. 58–74). Управо у критичкој или конструктивистичкој перспективи, наставници, на основу истраживања и критичког промишљања своје праксе могу да формулишу педагошке теорије и да истовремено мењају праксу и услове у којима се она одвија.

Многе слабости у унапређивању васпитно-образовног процеса резултат су, осим деловања других неповољних чинилаца и услова, и недовољно развијене методолошке образованости наставника. Опште основе методолошке образованости наставника требало би да се развијају већ током школовања за наставнички позив и да се даље обогаћују и развијају у непосредној пракси васпитно-образовног рада и различитим облицима (институционалним и самосталним) стручно-педагошког усавршавања наставника. Успешно бављење научно-истраживачким радом у области васпитања и образовања подразумева одговарајућу теоријско-педагошку и методолошку оспособљеност, односно доследно поштовање строгих методолошких процедура као и креативност наставника практичара. Одговарајућа методолошка образованост обухвата умеће анализирања педагошке стварности, способност теоријског заснивања предмета и циља истраживања и избора адекватних метода, процедура и инструмената истраживања, затим стваралачку примену одређених теоријских поставки у конституисању истраживачких модела, објашњењу и презентацији резултата истраживања, као и утврђивању могућих модела и претпоставки за примену резултата истраживања у циљу унапређивања васпитно-образовне праксе. Због тога је методолошка образованост значајна за педагошку праксу и педагошку теорију, па је сарадња теоретичара и практичара посебан услов за уношење промена у образовање и васпитање.

Методолошку образованост наставника можемо одредити као њихову способност и мотивисаност за коришћење научних педагошких знања за анализу, процењивање, истраживање, осмишљавање и усавршавање педагошке праксе (Kundačina i Vandur, 2004; Јовановић, 2003, стр. 203–219). Зависно од нивоа усвојености методолошких знања и овладаности технологијом педагошких истраживања,

наставници могу самостално, или као сарадници истраживачких тимова, реализовати различите врсте истраживачких пројеката у настави и школи.

Модел изграђивања методолошке образованости наставника требало би да се заснива на активном стицању истраживачке праксе током студирања, учењу на основу искуства, учењу кроз методолошке радионице. На тај начин би се обезбедили услови да се испољи заинтересованост за истраживачки рад и учење и да се при томе формира методолошка оријентација као компонента методолошке компетенције. Којим методолошким компетенцијама би требало да овладају наставници у примарном образовању? На основу проучаване литературе представићемо листу која би могла дати одговор на претходно питање:

(1) Познавање епистемолошких обележја и основних научних метода које проучавају васпитање и образовање (Matijević, 2004; Mužić, 1986; Rejović, 1983).

(2) Коришћење резултата других научних истраживања која су обавили и објавили други истраживачи.

(3) Разумевање језика науке којој припада дисциплина или подручје којим се наставници баве.

(4) Владање техникама интелектуалног рада које су универзалне за све науке: проучавање литературе, познавање правила цитирања и писања библиографских и других научних извора, познавање структуре писаног научног извештаја (Mužić, Matijević i Jokić, 2003).

(5) Познавање основних методолошко-логичких правила о дефинисању, класификацији и закључивању.

(6) Познавање научних метода за прикупљање података: посматрање, интервјуисање, анкетање, скалирање, анализа садржаја, проучавање случаја (Halmi, 2005; Mužić, 2004).

(7) Познавање научних метода: дескриптивна, каузална, компаративна, историјска (Mužić, 2004; Mužić, 1986).

(8) Познавање стандарда за категоризацију и евалуацију научних радова.

(9) Познавање и уважавање етичких правила и норми научног рада (Mužić, Matijević i Jokić, 2003).

(10) Мотивисаност за перманентно праћење најновијих научних сазнања до којих долазе науке о образовању.

(11) Владање компетенцијама које су важне за учествовање у тимским истраживачким пројектима.

(12) Извесна научна критичност, критички однос према теоријама васпитања и образовања, као и према резултатима властитих стручних радова.

*ОСПОСОБЉАВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА УЛОГУ
РЕФЛЕКСИВНОГ ПРАКТИЧАРА*

Савремено друштво довело је до мењања односа према наставнику, који од контролора наставног процеса постаје агенс критичког мењања преузимајући улогу критичког рефлексивног практичара (Bandur i Maksimović, 2012, str. 22–32; Crebbin, 2008; Vognar, 2002, str. 19–30; Schön, 1987). Наставник који је способан да створи свој лични педагошки пут и критички преиспита све аспекте свог професионалног деловања са сврхом његовог сталног унапређивања (Craft, 2000) постаје критички-рефлексивни практичар (Schön, 1990) и акциони истраживач (Whitehead, 2008; Evans, 1998, p. 495–504). Наставник мора бити практичар и теоретичар праксе оријентисан на доживотно образовање јер се његово образовање никада не може сматрати завршеним. Наставник рефлексивни практичар је алтернатива традиционалном практичару јер има промењен концептуални и методолошки приступ пракси. Оријентисан је на ученика. Он је активни појединац који је вољан да преиспита властито мишљење, да истражи могућности и различите начине деловања као одговоре на практичне проблеме. Наставне ситуације промишља на нови начин и идентификује проблеме у наставној средини. При томе је од велике важности његово професионално умеће да у импровизованим ситуацијама које наша наставна пракса подржава, послушкује ученикове мисли и осећаје, посматра њихове активности и уочава могућности.

Шинови (Schön, 1987) радови, посебно дело „Образовање рефлексивног практичара“ (*Educating the Reflective Practitioner*) сматрају се кључном тачком у процесу пораста значаја идеја о рефлексивном наставнику. Овај аутор у радовима насталим 80-их година прошлог века, говори о специфичностима професија које посматра као практичне, међу којима је и посао наставника. При томе, објашњава њихову посебност и истиче потребу да образовање за ове професије уважи њихове специфичности. Готово сви радови који се баве рефлексивношћу наставника-практичара и образовањем наставника, настали последњих деценија, ослањају се на Шинове радове, али га различито разумеју мењајући његове идеје. Поставља се питање какво иницијално образовање наставника може да допринесе развијању наставника као рефлексивних практичара? Шин образовање наставника смешта у школу, у такозвани рефлексивни практикум, који није само део већ представља укупан контекст у коме се образују наставници. Практикум је виртуелни свет, релативно слободан од притисака, ометања и ризика реалног света на који се односи. Он је у међузони између света праксе и езотеричног, академског света (Schön, 1987, p. 16). Концепт рефлексивна настава садржи идеју о наставницима као ствараоцима педагошког смисла властите наставне праксе, па тако Елиот (Elliott, 2007) у свој концепт рефлексije укљу-

чује не само разматрање праксе, већ и освешћивање личних педагошких ставова и вредности које стоје у основи праксе. Циљ ове рефлексивне је промена у начину на који наставник разуме и интерпретира своју праксу, с једне, али и промена саме праксе, с друге стране (Вујисић-Живковић, 2007, стр. 243–258). Зато Елиот у акционом истраживању види аутентичну методологију рефлексивне праксе. За рефлексивног практичара важна је рефлексивна акција у акцији коју можемо дефинисати као спремност за изненађења и деловања на нови начин. Акција у овом случају је ситуација у којој настојимо решити новонастали проблем. Рефлексивна акција је интелектуална и вербална активност, али пре свега то је способност импровизације у којој учесници васпитно-образовног процеса ослушкују једни друге у циљу постизања договора (Bandur i Maksimović, 2012, стр. 22–32; Winter, 1998, р. 361–376; Schön, 1987).

Развој практичара имплицира комплексни, мултидимензионални и динамични састав стварања и откривања значења, који се развија током целокупне професионалне праксе као резултат интеракције између особе и њене средине (Coldron & Smith, 1999, р. 711–726). Наставник као рефлексивни практичар једна је од могућих парадигми његовог доживотног учења и напредовања. Она је нови концептуални и методолошки приступ који се најчешће темељи на акционом истраживању, као на приступу истраживања и унапређивања процеса учења и поучавања, те који се јавља као опозиција техничком и рационалном (традиционалном) моделу развоја практичара. Појам рефлексивне дуге је присутан у образовању наставника. Модел наставника који активно промишља своје професионално искуство узима се за основни циљ професионалног образовања и базичан приступ професионалног развоја. Критички рефлексивни наставник настоји да замени хијерархијски, ауторитарни, стандардизовани и конформистички васпитно-образовни процес еманципацијским и демократским моделом (Stebbin, 2008) где васпитно-образовно деловање наставника није манипулација, већ комуникативно деловање (Polić, 1997; Terгу, 1997, р. 269-279; Habermas, 1988). За Брукфилда (Brookfield, 1995) битна карактеристика критичке рефлексивне је испитивање уверења, предрасуда, а приорних ставова, јер оно у шта верујемо, мислимо и чинимо то заправо јесмо. С обзиром на то, Брукфилд разликује три врсте претпоставки: парадигматске (оне су наше виђење света), обичајне (представљају наша очекивања у одређеним ситуацијама) и каузалне (односе се на узрочно-последичну повезаност између појава у нашем животу). Наравно, није свака рефлексивна акција у исто време критичка. Према Брукфилду (Brookfield, 1995, р. 9–21) постоје два битна услова за постизање критичке рефлексивне. Први полази од разумевања значаја и односа моћи у школи, а други се заснива на истраживању хегемоније, тј. наметања интереса појединих друштва-

них група као сопствених интереса. Са друге стране, Мек Мехон (McMahon, 1999, р. 163–169) сматра како су појмови рефлексивна пракса и акциона истраживања по много чему слични, али постоји и једна битна разлика. За акциона истраживања значајно је промишљено и планирано настојање да се реше поједини проблеми или више проблема, што у рефлексивној пракси није случај. С обзиром на то, Мек Мехон сматра да рефлексивна пракса може служити за идентификовање проблема, а акциона истраживања за проналажење решења.

О рефлексивној пракси може да се размишља и као о некој врсти свеобухватног динамичног оквира за размишљање о наставнику и његовом деловању. Тако приступ наставнику као рефлексивном практичару карактерише: јединствена веза мишљења и деловања, епистемолошка спирала сазнавања и мењања праксе, уважавање рационалног и интуитивног сазнавања, као и етичког и афективног аспекта деловања наставника, наглашавање значаја контекстуалних фактора за деловање наставника, наглашавање друштвеног значаја деловања наставника (Radulović, 2007, стр. 597–609). Јединствена комбинација ових компоненти гради целину повезаних идеја која чини приступ наставнику као рефлексивном практичару.

Рефлексивност наставника можемо најшире да дефинишемо као рефлексiju властите делатности. Истраживања показују да је рефлексija природан пратилац наставничког позива, али и да се наставници разликују у погледу капацитета да рефлектују: док су једни склони да критички преиспитују своје ставове и понашање, други су задовољни моделима понашања и размишљања које су једном изградиле и нису склони да их лако замене и трансформишу. Шинов (Schön, 1987) концепт рефлексивног практичара ослања се на Дјуијево (John Dewey) тумачење рефлексije као систематског решавања проблема, који он проширује „рефлексijом у акцији“. Разумевање рефлексije као вештине (способности) размишљања у акцији даље је развијано на различите начине. Данас се говори о рефлексiji која није везана искључиво за непосредан наставни процес, већ захвата, поред стратегија наставе и учења, етичка (циљеви) и социјална (институције) питања образовања.

Објашњавајући развој концепције о наставнику као рефлексивном практичару Цајхнер каже:

„(...) покрет који је у области наставе и образовања наставника развијен под заставом рефлексije, може се посматрати као реакција против поимања наставника као техничара који само примењује оно што други, изван учионице, желе да он уради, односно као израз одбијања форме реформе образовања одозго на доле, која наставнике укључује само као пасивне учеснике. Рефлексija, такође, указује на препознавање да знање о доброј настави није ексклузивно власништво универзитета и истраживача, да наставници такође имају теорије које могу да допринесу бази знања о

настави. Иако постоји опасност да овај сентимент може да доведе до одбацивања универзитетски добијеног знања, а то би била једнако велика грешка као и одбацивање знања наставника, постоји јасна свест да се у реформи образовања и унапређивању школе не можемо ослонити само на знање сакупљено на универзитету“ (Zeichner, 1993, p. 5–35).

Образовање за рефлексивну праксу је целовит процес који се одвија кроз стицање знања о проблемима и разумевање проблема са личним односом према њима, као и кроз формирање спремности и умећа да се доносе одлуке о сопственом деловању.

Природа васпитно-образовне праксе је таква да се свакодневно јавља много проблема који траже решавање у самом току акције. Пракса је несигурна и конфликтна па оно што радимо захтева сталну рефлексiju и проверу. Таква пракса темељи се на рефлексiji, препознавању и проверавању имплицитних педагогија, хипотеза и прошлих искустава у садашњим ситуацијама. Рефлексивни практичар је активни појединац који истражује солуције и различите начине деловања као одговоре на практичне проблеме. Њега карактерише рефлексивна отвореност, а она се јавља кад смо вољни да преиспитујемо властито мишљење.

На темељу претходно изложених ставова јасно можемо увидети да уместо готових методичких и програмских садржаја и циљева, рефлексивни наставник активно послушкује децје мисли и осећања, посматра активности, уочава њихове могућности и настоји да пронађе адекватне поступке који ће помоћи њиховом развоју. При томе

„допушта изненађења различитим непредвидивим ситуацијама у којима му његова претходна искуства и знања не могу послужити као адекватан одговор, већ му у томе помаже његово професионално умеће“ (Schön, 1987).

Рефлексивни приступ сопственој пракси, била она наставничка или истраживачка, нужни је предуслов сазнања о томе шта заиста радимо, шта знамо и у чему би требало још да напредујемо и на индивидуалном и на друштвеном плану.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Акциона истраживања вођена су намером наставника да усаврше властиту праксу у настави одређеног предмета у раду са конкретном групом ученика. Усмерена су на решавање проблема које наставници сусрећу у свакодневном раду или на пројекте којима се уводе иновације у рад. Са развојем схватања о школи, постављени су нови циљеви акционих истраживања: развој курикулума утемељеног на школи, израда стратегије професионалног образовања и усавршавања наставника, планирање развоја до реформе школе. Све ово до-

приноси професионализацији наставничког позива, те увођењу истраживачке улоге наставника. Визија доживотног образовања, учења и непрестаног професионалног развоја захтева наставника који ће знати да критички размишља, који је оспособљен за рефлексију и евалуацију, који зна да потражи или осигура услове за развој сваког појединог ученика, који зна да подстиче и унапређује сопствену васпитно-образовну праксу.

На основу досадашњих излагања о акционим истраживањима закључујемо да се она не могу научити из књига (Marentič-Požarnik, 1993, str. 354–355), да нису само врста истраживања, научни приступ, филозофија, већ представљају креативне одговоре на изазове унапређивања васпитно-образовне праксе. То је флексибилна, на ситуацију осетљива методологија, која нуди строгост, аутентичност и право гласа. Карактеристика акционих истраживања је њихова дијалектичност која нема краја. Њихова основна вредност није у давању готових одговора, већ у успостављању нових појава. Она не мењају цели свет већ само појединце. У томе је њихова предност у односу на оне приступе који, настојећи да промене свет, обично не успеју да промене појединце.

Упркос све већем разумевању значаја акционих истраживања за развој педагошке науке у академским круговима, она су још увек врло мало заступљена у пракси наших наставника. Разлоге таквом стању можемо тражити у следећем: (1) Наставници, а посебно наставници у току студирања, релативно су слабо упознати са специфичностима и могућностима остваривања акционих истраживања. (2) Од просветних радника се не очекује да се баве истраживањима, већ им је то додатни посао за који нису плаћени. (3) Они који се одлуче да се баве истраживањима (нпр. у оквиру постдипломских или докторских студија), углавном немају никакву подршку у школама. (4) Дугогодишња пракса која је наставнике стављала у позицију да буду реализатори промена осмишљених изван школског контекста, такође не може допринети стварању креативне климе у нашим школама која је пресудан услов за остваривање акционих истраживања.

Акциона истраживања се посматрају као значајно средство оснаживања наставника и као средство истраживања, а као таква она комбинују неколико појмова: (1) непосредни циклус идентификовања проблема, (2) планирање интервенције, (3) примена интервенције, (4) евалуирање резултата, (5) рефлексивна пракса, (6) политичка еманципација, (7) критичка теорија, (8) професионални развој, (9) истраживање практичара. Акциона истраживања се сматрају новим трендом у унапређивању васпитно-образовне праксе, што заслужује посебну пажњу, поготово зато што је недовољан број теоријских радова и емпијских истраживања који елаборирају ту проблематику. Акциона

истраживања могу постати значајан услов побољшања васпитне праксе само ако буду препозната и подржана на нивоу целог школског система. Све док њихово остваривање буде ствар ентузијазма појединих наставника и стручних сарадника, њихова заступљеност и утицај ће бити врло мали. Упркос томе, управо би наставници требало да покажу да су способни да у својој пракси остварују акциона истраживања како би и други изван школског контекста могли разумети њихов значај.

ЛИТЕРАТУРА

- 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.
- Marentić-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 reflektivnu 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 Francisko: 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. Successful 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 acquisi-

tion 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.