



ИСТРАЖИВАЊА У ШКОЛИ

Издавач

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА
11000 • Добрињска 11/III

За издавача

Николета Гутвајн

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Ивана Ћерић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програамски ѿрелом и шћамѿа

Кућа штампе плус

URL адреса

http://www.ipisr.org.rs/page/istrazivanja_u_skoli

ISBN

978-86-7447-139-5

Тираж

500

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

ИСТРАЖИВАЊА У ШКОЛИ

Уреднице

Ивана Ђерић
Славица Максић

БЕОГРАД
2018.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

проф. др Оливера Гајић
проф. др Шефика Алибабић
проф. др Наташа Вујисић-Живковић

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР.....	9
Наставници и ученици као истраживачи у школи	13
<i>Ивана Ђерић</i>	
Аутоетнографија у образовању: позив школским практичарима на рефлексiju и акцију	31
<i>Ивана Ђерић</i>	
Унапређивање наставне праксе применом акционих планова	63
<i>Миља Вујачић, Ивана Ђерић и Владеџа Милин</i>	
Планирање стручног усавршавања: место сусрета потреба наставника и школе.....	81
<i>Душица Малинић, Соња Бањац и Тања Шијаковић</i>	
Мрежа ситуационих ресурса као подршка унапређивању рада стручних органа у школи.....	105
<i>Драјан Весић, Владимир Џиновић и Николеџа Гушвајн</i>	
Метафоре о знању и како их проучавати у школи	119
<i>Јелена Павловић</i>	
Подршка интересовањима ученика у школи	135
<i>Славица Максић</i>	
Методолошки аспекти истраживања дијалога у настави.....	157
<i>Владеџа Милин</i>	
Подстицање сарадње у процесу учења у основној школи	179
<i>Смиљана Јошић</i>	
Испитивање знања из екологије помоћу тестова	199
<i>Јелена Сџанишић</i>	
БЕЛЕШКА О АУТОРИМА	229
ИНДЕКС АУТОРА	231

Нашој деци,
садашњим и будућим ученицима,
желимо да што чешће корачају
истраживачким путем током свог школовања:

Еми, Нини, Матији, Андреи, Сари, Стефану, Драгашу,
Владети, Ђорђу, Павлу, Александри, Анђели, Иокри,
Неди, Тари, Невени, Елени, Ани, Јанку, Јакиши, Ленки,
Мањи, Стадији, Јелени, Марјити, Лени, Миски, Коски,
Петри, Алексији, Дуњи, Александру, Вукашину,
Ирис, Илији, Михајлу, Југу...

ПРЕДГОВОР

Рад у школи пружа изванредну прилику за проучавање васпитнообразовног процеса. Али, ова искуства нису довољна за стицање потпуног увида у промене које се у школи дешавају, развијање дугорочнијих планова за рад, развој личне каријере, напредовање у послу и на радном месту. Извођење истраживања представља један од начина да се потребни увиди стичу на систематски и организован начин, као и да се доносе професионалне одлуке о жељеним променама у пракси које се утемељене на емпиријским подацима. Ово је друга књига у којој се обрађују значајне васпитне и образовне теме и нуде се инструменти за њихово мерење које могу да употребе наставници, стручни сарадници, директори и ученици.

У уводном поглављу књиге разматрају се потребе и могућности ангажовања наставног особља и ученика као истраживача у васпитнообразовном контексту. Аутентично разумевање школске праксе зависи од изграђивања културе истраживања у школи, развијања „истраживачког погледа на свет“ свих актера, као и од овладавања истраживачким стилем учења (И. Ђерић). Иста ауторка упућује позив школским практичарима да посредством аутоетнографије истражују сопствена искуства, доживљаје и понашање, самостално или у сарадњи с другима, ради доношења научно заснованих одлука и иницирања позитивних промена у школи. Процес акционог планирања у школи је један од начина повезивања теорије, истраживачких налаза и наставне праксе који разматрају аутори трећег текста у књизи (М. Вујачић, И. Ђерић и В. Милин). У том раду понуђени су акциони план и дневник бележака као практичне и корисне алатке за рефлексију наставника и мењање наставне праксе.

У раду о планирању стручног усавршавања наставника понуђен је инструмент који пружа могућност да се идентификују актуелни проблеми и да се ефикасније планира стручно усавршавање у школи (Д. Малинић,

С. Бањац и Т. Шијаковић). Описани инструмент може помоћи стручним сарадницима у спровођењу анализа и истраживања у установи како би се испитивале потребе наставника. Једно од корисних средстава у анализи потреба и ресурса наставног особља за њихово оптимално функционисање на индивидуалном или сарадничком нивоу у школи је Мрежа ситуационих ресурса (Д. Весић, В. Џиновић и Н. Гутвајн). Ова истраживачка алатка омогућава бољу сарадњу међу колегама у школи и њени резултати могу да се искористе за увођење културе дистрибуираног лидерства у школи. Након тога, читаоци се могу упознати са радом, који се бави темом Метафора о знању, у којем се разматра њихова формативна улога у обликовању начина на који размишљамо и деламо у васпитнообразовној пракси (Ј. Павловић). Ауторка нуди Водич за организацију фокус група помоћу којег се истражују метафоре о знању. Указујући на значај интересовања за ученичку мотивацију и постигнућа ученика, у раду С. Максић истиче да је важно подстицати практичаре да истражују интересовања ученика како би се створили услови за њихово веће укључивање у школско учење и веће креативно изражавање ученика у школи. Понуђен је инструмент који може да се користи за испитивање интересовања и неких аспеката креативног изражавања ученика у нашој средини.

У раду В. Милина описан је садржај инструмената коришћених у истраживању схватања ученика и наставника о дијалогу у настави у оквиру микроетнографског учioniчког приступа. Понуђен је ослонац заинтересованим истраживачима за проблем дијалога у настави као ресурс који могу да користе, али и као подстицај да се након спроведених истраживања саопште не само резултати, већ и методолошки увиди до којих се дошло. За изграђивање истраживачког погледа на свет и истраживачког стила учења корисни су инструменти намењени подстицању сарадње између ученика током учења и развијању културе критичког и аргументованог дискутовања (С. Јошић). У раду Ј. Станишић запосленима у образовању нуде се тестови знања који мере квалитет усвојених еколошких садржаја у различитим когнитивним доменима, уз савете како да наставници и стручни сарадници организују интегрисану и интердисциплинарну наставу. Примена овог модела наставе прилика је за наставнике и стручне сараднике да путем школског истраживачког пројекта утврде како ученици напредују у погледу квалитета еколошких знања и пожељних понашања.

Будући да нам је циљ да се развија и практикује идеја о истраживачкој пракси у школи, ову публикацију смо наменили стручним сарадницима, учитељима и наставницима, директорима, ученицима и другим стручњацима у школи ради што ефикаснијег планирања, припремања и извођења индивидуалних и сарадничких истраживачких пројекта. Текстови аутора позивају све запослене у образовању да развијају истраживачки приступ да изучавању школских тема, јер добијени налази могу да се употребе за

доношење квалитетнијих одлука о променама у школи. Позив се подједнако односи на студенте педагогије, психологије, социологије, учитељских факултета и наставничких усмерења свих факултета, као будућих стручњака у области образовања који ће примењивати истраживачки приступ у свом раду. Такође, књига је намењена професионалним истраживачима као позив да проучавају феномен школских истраживања, да истражују идентитет школских практичара као истраживача и да учествују у дизајнирању сарадничких пројеката са школама како би наставно особље и ученици могли да обављају истраживања у школама.

Књига која је пред Вама може се сматрати наставком претходне која је под називом „Развој истраживачке праксе у школи“ објављена 2016. године као издање Института за педагошка истраживања (уреднице С. Максић и И. Ђерић). У овој публикацији разматрани су разлози за подстицање истраживања у школи и услова који су потребни за њихову реализацију. Конкретно, понуђени су текстови који се баве стручним сарадницима као истраживачима школске праксе (С. Максић); припремом и организацијом акционих истраживања у школи (Ј. Радишић, Д. Станковић и С. Јошић); подстицањем групног професионалног учења наставника (В. Џиновић); припремом и организацијом системског посматрања часова (Ј. Радишић); квалитативном анализом наратива као алата за рефлексiju наставника о квалитету сопственог рада (М. Станчић). Надаље, у тој публикацији читаоци могу да се упознају са инструментима за истраживање мотивације ученика (Н. Лалић-Вучетић), аутономне мотивације ученика (И. Ђерић), школског неуспеха ученика (Д. Малинић) и социјалне интеракције ученика са сметњама у развоју који похађају редовне школе (Р. Ђевић).

Према актуелним плановима сарадника Института за педагошка истраживања, постоје могућности за покретање едиције која би била посвећена развоју истраживачке праксе у школи. Посебно корисним нам се чини припрема практичних материјала, као што су упитници и други истраживачки инструменти, који би били доступни на сајту Института чија је основна делатност извођење истраживања у области образовања (<http://www.ipisr.org.rs/>). У периоду од објављивања прве књиге до припреме ове књиге, уреднице и други аутори прилога имали су прилику да се у бројним сусретима са наставницима и стручним сарадницима у оквиру њиховог стручног усавршавања и активности у струковним удружењима увере да постоји велика заинтересованост за припрему и извођење школских истраживања. Покренута питања и теме на тим сусретима могу да буду предмет будућих научних истраживања и публикација:

- ❖ методолошка знања и вештине о квалитативним и квантитативним методама, изради инструмената, поступцима анализе и обраде податке, као и припреми истраживачких извештаја;

- ❖ креирање програма стручног усавршавања о припреми и извођењу истраживања у школи (припрема пројекта, извођење истраживања уз помоћ ментора истраживача, саопштавање и публикавање резултата истраживања);
- ❖ дефинисање проблема који би могли да истражују стручни сарадници према областима њиховог рада у школи;
- ❖ материјали и средства за припрему и извођење истраживања у школи (доступност релевантне и савремене литературе, електронских материјала, алата);
- ❖ удруживање школа, истраживачких установа, факултета, министарства у припреми и реализацији истраживања која су релевантна за запослене у школи;
- ❖ потреба да се школе међусобно удружују и истражују теме које су им заједничке (на пример, на нивоу општине, града, региона);
- ❖ расписивање конкурса/позива надлежних институција за учешће школа у истраживачким пројектима.

Користимо прилику да изразимо велику захвалност рецензенткињама на стручим коментарима и колегијалним сугестијама који су допринели побољшању квалитета радова који се налазе у књизи: др Оливери Гајић, редовном професору на Одсеку за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду, проф. др Наташи Вујисић-Живковић, редовном професору на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду и проф. др Шефики Алибабић, редовном професору на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду. Захваљујемо се, такође, Министарству просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије што је подржало објављивање књиге.

Зборник радова „Истраживања у школи“ представља резултат рада на пројектима *Од подстицања иницијативе, сарадње и сиваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034) и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију је реализацију финансирало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2018).

Надамо се да ће ова књига бити подстицај и охрабрење запосленима у образовању да се одреде за развој истраживачке праксе у васпитнообразовним установама.

У Београду, маја 2018.

Уреднице
Ивана Ђерић и Славица Максић

НАСТАВНИЦИ И УЧЕНИЦИ КАО ИСТРАЖИВАЧИ У ШКОЛИ

Ивана Ђерић

Институт за педагошка истраживања, Београд

У савременом образовању тежи се ка изграђивању културе истраживања у школи, „истраживачког погледа на свет“ и истраживачког стила учења.

Школска истраживања су један од начина да се постигне аутентично разумевање праксе.

Наставници и ученици као истраживачи – могуће и нужно у савременој школи.

Резиме

У раду се разматрају потребе и могућности за ангажовање наставног особља и ученика као истраживача у истраживањима чији је циљ стицање бољих увида у актуелне проблеме васпитнообразовног процеса, образовног система и образовања у целини. Као непосредни актери васпитнообразовног рада у школи, наставници и ученици најбоље познају тешкоће у реализацији програма и начина рада, а и највише су заинтересовани да школа буде што боље место за њихов рад и развој. Анализирани су услови које је потребно испунити да би наставници и ученици могли да се ангажују као истраживачи који посматрају и испитују сопствену школску праксу, а подаци из тако изведених истраживачких студија могли би да допринесу доношењу квалитетнијих одлука о променама у школи и образовању. Дискутовани су резултати неколико студија које су реализоване у другим срединама, истакнути су њихови домети и дате су импликације за извођење сличних истраживања у нашој средини.

Кључне речи: школа, истраживачи, наставници, ученици.

У свету образовања учитељи, наставници и професори у основним и средњим школама постају свесни сложености васпитнообразовног процеса и увиђају да се оно не може разумети ван друштвеног, историјског, филозофског, културног, економског, политичког и психолошког контекста који га обликују (Kincheloe, 2003). За разумевање комплексности васпитнообразовног процеса и услова у којима се остварује од запослених у сектору образовања све више се очекује да проучавају и разумеју контекст у којем раде како би могли да доносе правовремене и ваљане професионалне одлуке утемељене на истраживачким подацима. Припрема и организација истраживања у школи може бити адекватно средство за остваривање тог циља. Истраживања у школи у којима активно учествују наставно особље и ученици могу имати значајну улогу у обезбеђивању веће демократизације васпитнообразовног процеса, као и у остваривању питања праведности у образовању (Kincheloe, 2007; Kincheloe & Steinberg, 1998). Истраживања школских практичара нарочито дају могућност да се успостави и негује критички однос према педагошким теоријама и научним истраживањима, одлукама и мерама просветне политике (Kemmis, 2004).

Међутим, поставља се следеће питање „Ко може да се укључи у истраживачке активности у школи и зашто?“ Да ли наставно особље треба да изводе тако сложен и временски захтеван посао у контексту живота и рада школе? Да ли би истраживачка пракса ометала наставно особље у ономе што представља основно подручје њиховог рада – припрема, извођење и унапређивање наставе? Да ли су припрема и извођење истраживања у школи потребни ученицима и зашто? Покушаћемо да одговоримо на ова питања тако што ћемо представити савремена схватања о улогама и активностима наставника и ученика као истраживача у васпитнообразовним установама. Читаоцима се нуде уводне напомене о томе како се дефинише, разуме и интерпретира слика истраживача школске праксе у савременој педагошкој литератури. Приказни су резултати емпиријских студија о развоју и подстицању истраживачке праксе у школи. Поред тога, представљена је неколицина акционих истраживања реализованих у школама у којима су активно учествовали наставници и ученици.

Развој истраживачке културе у школи

Да би се актери васпитнообразовног процеса осећали самопоуздано и компетентно у улози истраживача наставне и школске праксе, потребно је најпре да се изгради култура истраживања у школи, да се негује „истраживачки поглед на свет“ и развија истраживачки стил учења (Maksić i Đerić, 2016). У креирању истраживачке културе у школи посебну улогу имају директори као педагошки лидери тако што: (а) промовишу модел учења кроз припрему и реализацију истраживања у школи и (б) пружају моралну, организациону

и стручну помоћ наставном особљу у истраживачким активностима (Day, 1999). Да би школе развијале истраживачку културу у школама, потребно је (McIntyre, 2004):

- (1) изградити консензус у школи да су истраживачки пројекти наставног особља једна од интегративних стратегија унапређивања рада школе;
- (2) изграђивање посвећености и ентузијазма школског менаџмента да се истраживање користе као мера развоја школе;
- (3) ускладити школске развојне планове са истраживачким пројектима без обзира да ли их наставно особље изводи индивидуално или у тиму;
- (4) пружити стручну, моралну и емоционалну подршку наставничком особљу за извођење истраживачких активности;
- (5) решавати дилеме о квалитету школских истраживања која не би требало да подразумевају задовољавање академских стандарда, већ критеријума за унапређивање рада школе;
- (6) обезбедити од стране школског менаџмента средства и ресурсе за извођење школских истраживања самостално, са другим школама, истраживачким и наставно-научним установама;
- (7) развијање дугорочне посвећености школском истраживачком раду укључујући све запослене у школи.

Конкретно, у свакодневном раду педагошки лидери могу да подстичу запослене да размењују и критички анализирају примере добре праксе, да промовишу климу упитаности, да трагају за новим идејама, да негују критичко размишљање, дијалог и заједничко решавање проблема. Заједно са колегама и ученицима из школе или у сарадњи са истраживачким/универзитетским институцијама могу да откривају, артикулишу и испитују своје претпоставке о настави и учењу посредством школских истраживања. Позитивно вредновање и јавна похвала групне и индивидуалне истраживачке иницијативе у школи је такође један од начина пружања подршке наставном особљу. Штавише, у литератури се указује на значај креирања заједница свих актера у школи где су рефлексија и истраживања начини учења, као и њихово умрежавање на локалном нивоу и ширим нивоима (Rudduck, 2007). Кад истраживачка пракса постане део школске културе и школске климе, то ће бити уобичајени начин размишљања и деловања у датом контексту.

Значајну улогу у развоју истраживачке културе у школи имају и стручни сарадници. Улога стручних сарадника, са једне стране, јесте у томе да подстичу и подржавају наставнике на иновирање наставне праксе посредством истраживачког рада у школи. Са друге стране, улога стручних сарадника јесте да се на проактиван начин ангажују у припреми и остваривању истраживачких пројеката на локалном, регионалном, националном и међународном нивоу (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2017). Прегледом и анализом правилника рада

стручних сарадника у основним и средњим школама у нашој земљи, уочено је да школски психолози и педагози имају професионалну обавезу да учествују у обављању аналитичко-истраживачког рада у школи, да учествују у истраживањима других школа, научних и просветних институција, као и да извештавају о резултатима истраживања, предлажу мере и воде евиденцију о истраживачком раду (Maksić, 2016).

Прописаним мерама систем очекује од стручних сарадника да се ангажују у истраживачком раду ради напредовања и стицања виших звања. На пример, звање високог педагошког саветника може да стекне стручни сарадник који креира и остварује истраживачке активности које су значајне за васпитнообразовни рад. Констатује се, такође, да су наведени захтеви изузетно високи и да су веома слични критеријумима за вредновање резултата научноистраживачког рада истраживача у научним институцијама (Maksić, 2016). У прилог томе, стручни разговори са школским психолозима и педагозима на скуповима и конференцијама потврђују да су очекивања просветних власти и академске заједнице у погледу истраживачког приступа високи и да у реалности васпитнообразовне праксе стручни сарадници ретко обављају овај радни задатак. Уз то, „педагози практичари се често осећају изолованим из истраживачке делатности, на коју право првенства полаже наука“ (Krnjaja, 2014: 9).

Истраживачки налази оправдавају сведочанства о могућностима и приликама извођења истраживачког рада стручних сарадника у школама, као и студената који се школују за професије помагајућег типа у области образовања (према: Maksić, 2016). Наиме, истраживања стручних сарадника углавном се изводе у мањем обиму за потребе саме школе, а резултати се ретко објављују. Као главну тешкоћу будући и актуелни стручни сарадници наводе недовољна методолошка знања која су стекли на факултету, као и недостатак методолошки и истраживачки оријентисаних програма у оквиру система стручног усаваршавања које се одвија уз рад (Vujisić-Živković, Đević i Stančić, 2014; Maksić i Đerić, 2016). На пример, анализе показују да на нивоу академских студија педагогије будући педагози добијају методолошко образовање кроз изучавање три једносеместрална предмета, два из области методологије и један из области статистике, са недељним фондом од четири часа (Matović i Luković, 2014). Поред посебних и издвојених група методолошких предмета, вероватно је потребно да на свим курсевима будући стручни сарадници обрађују педагошко-психолошка питања кроз мале истраживачке пројекте и рефлексивну праксу. На тај начин развијају истраживачку културу и истраживачки поглед на свет још на нивоу иницијалног образовања.

Очигледно је да је систематско и планско истраживање у школи професионални изазов за стручне сараднике и да представља веома захтеван задатак за њих (Đerić i Maksić, 2016). Потребна је свеобухватна подршка просветних власти, научне заједнице, струковних удружења и других колега

из школе да би стручни сарадници могли да буду носиоци, иницијатори и фацитатори у подстицању истраживачке праксе у школи. Подршка развијању школских педагога (и психолога) као истраживача односи се на: (а) пружање подршке умрежавању и партнерству иницираној од образовне политике и научноистраживачких институција, (б) развијање форума и online базе података о истраживањима практичара, (в) промене у иницијалном образовању педагога (и психолога) и њиховом професионалном развоју (Krnjaja, 2014). Потребна су истраживања нових улога, активности и развоја идентитета школских практичара као истраживача која треба да прошире скуп научних доказа о начинима иновирања школске праксе, њиховом унапређивању, као и професионалном расту и развоју стручних сарадника посредством истраживачке праксе у школи. Таква врста истраживања допринела би развоју идентитета стручних сарадника као истраживача (Krnjaja, 2014).

Школски практичари вођени педагошким оптимизмом, унутрашњом мотивацијом и стеченим знањима могу да поставе себи нове професионалне изазове и да се опробају као истраживачи (Ђерић и Максић, 2016). У том процесу, поред системске подршке и подршке струке од помоћи могу бити публикација коју читате, као и раније објављени зборник радова „Развој истраживачке праксе у школи“ (Максић и Ђерић, 2016). Ауторке у обе публикације изражавају уверење да истраживања школских практичара имају моћ да унапреде квалитет образовања у школама. Првенствено зато што им такав однос према раду омогућава да континуирано уче отварајући нова питања о квалитету образовних ресурса, процеса и исхода, као и чињеница да им таква врста понашајног „експеримента“ током професионалног рада омогућава да доводе у питање постојећа знања о настави и учењу кроз школска истраживања. Коначно, истраживачки рад оспособљава појединца да учи на конструктиван и активан начин.

Добити и изазови истраживачке праксе у школи

Истраживати није лако, али су исходи *вишесџруко корисни* за све актере у школи. Првенствено, ангажовање у истраживачким активностима охрабрује наставно особље и ученике да доводе у питање сопствену праксу и да је развијају у правцима који су из њихове перспективе смислени и важни. Такође, испитујући и критикујући сопствену праксу, истраживачка активност може бити важан и саставни елемент континуираног процеса стручног усавшавања наставног особља у школи. На пример, организовањем стручних већа наставника у којима се подстиче анализа часова у колегијалној атмосфери, дискусија у вези са догађајима који су посматрани током анализе, прављење истраживачког плана ради мењање праксе. Самостална или сарадничка истраживања колега у школи могу да воде ка иновацијама у настави (Džinović

i Đerić, 2012). Поред тога, сарадња наставника и ученика кроз истраживачке пројекте доноси добити за когнитивни, мотивациони и емоционални развој ученика, као и за квалитет њихових међусобних односа. Ученици на тај начин кроз менторски рад са наставницима развијају истраживачке способности и вештине, негују ученичку иницијативу и аутономију, подстичу самопоуздање и блискији однос са наставницима. Конкретно, аутори новијих публикација на ову тему сматрају да развијање истраживачког приступа у школама пружа актерима бројне предности (Đerić i Maksić, 2016):

- ❖ систематски стичу нова знања, промишљају властито искуство и проналазе решења за дату ситуацију/проблем;
- ❖ идентификују и анализирају примере добре и лоше праксе;
- ❖ доносе закључке о томе како је могуће мењати праксу на основу увида у сопствена искуства;
- ❖ предвиђају конкретне кораке у спровођењу промена које опажају као неопходне;
- ❖ истражујући уче о практичним проблемима на примеру рада својих колега и суочавајући се са изазовима, размењују критичке сугестије, пружају подршку, изграђују осећај заједништва и припадања;
- ❖ самостално и заједнички тестирају и развијају нове теорије о педагошкој пракси;
- ❖ дају деци, младима и колегама пример како се учи;
- ❖ развијају мотивацију за сопствени рад, превазилазе монотонију и рутину у раду;
- ❖ развијају веће самопоуздање и веру у своју стручност;
- ❖ унапређују живот и рад школе и сопствени професионални развој.

У реалности школске праксе постоји *низ изазова и њешкоћа* са којима се актери могу суочавати у процесу припреме и реализације истраживања у својим школама. Сасвим је разумљиво што се школски практичари осећају збуњено, истиче Кембел (Campbell, 2003). У извесној мери, оправдана је бојазан практичара да ће због комплексности методолошког процеса радити истраживања која нису довољно добра из перспективе заједнице истраживача. Са друге стране, професионализам у бројним занимањима данас захтева непрекидно учење, истраживање и иновације. Охрабривање да се окушају у овим активностима би приближило школске практичаре циљевима о континуираном и доживотном учењу који се промовишу у напреднијим образовним системима.

Недостатак истраживачких компетенција обично се види као највећа препрека за практичаре, а о томе сведоче недовољна заступљеност

садржаја и практичних активности које се тичу методологије истраживања у програмима иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника (Maksić i Đerić, 2016; Spasenović i Hebib, 2014). Студије показују да се недостатак мотивације и иницијативе опажа као једна од могућих препрека предузимања иновативних истраживачких подухвата у школи (Đerić, Malinić i Šefer, 2017). Такође, многи образовни системи не планирају и не издвајају финансијска средства за покретање и реализацију истраживања школских практичара, а приметан је недовољан број удружења која би пружала школским практичарима свеобухватну подршку у том процесу (Campbell, 2003). На нивоу уверења практичари често сматрају да истраживања могу да изводе само професионални истраживачи и универзитетски професори (Campbell, 2003; Korthagen, 1995; Krnjaja, 2014). Такође, прописане радне обавезе наставног особља и временско ограничење опажају се као реалне препреке за извођење истраживања. Осим наставе и провере знања, наставници су често координатори тимова у школи, учествују у припреми ваннаставних и ваншколских активности, обавезни су да похађују програме стручног усавршавања и да обављају бројне и заморне административне послове. На крају, новије студије потврђују да се сарадња научноистраживачке заједнице са школама одвија ретко и да је више иницирана потребама универзитетских професора и професионалних истраживача, него потребама запослених у школи (Džinović, Gutvajin i Đević, 2014).

Наставници истраживачи

Идеја о наставнику истраживачу заживела је током друге половине двадесетог века у различитим деловима света. У Европи је темеље овог концепта поставио Л. Стенахаус (L. Stenhouse), а на северноамеричком континенту највећи допринос развоју ове идеје дао је Ј. Шваб (J. Schwab) (према: Craig, 2009). Популаризацији идеје о наставнику који истражује допринео је покрет истраживача практичара који се залаже за савремено поимање улоге наставника који учи и унапређује своју професију кроз истраживање властите и школске праксе (Cochran-Smith & Lytle, 1999, 2009). Затим, покрет акционих истраживања у школи у Америци заснован на Дјуијевој идеји да би истраживачке активности помогле наставницима да доносе боље педагошке одлуке. Наставници почињу да се доживљавају као главни носиоци професионалног знања утемљеног на школским истраживачким подацима (Hargreaves, 1999). Међутим, констатује се да идеја о наставнику истраживачу није направила „револуцију” у образовању, али је много примера и сведочанстава да су истраживања наставника позитивно утицала на њихову праксу и образовна искуства њихових ученика (Stanković i sar., 2013).

Истраживања практичара су виђена као један од начина да наставници побољшају свој професионални углед и статус (Radulović, 2011); да се професионално усавршавају (Cochran-Smith & Lytle, 1999, 2009; Stanković i sar., 2013); да иновирају наставну и школску праксу (Malinić, Đerić i Šefer, 2017); да граде фонд педагошких знања о настави и учењу (Hargreaves, 1996; Maksić i Đerić, 2016). Последњих година све је више домаћих публикација које се баве идејом наставника као истраживача у нашој средини, као и конкретним препорукама за обављање таквих активности у школи (Maksić i Đerić, 2016; Radulović, 2016; Stanković i sar., 2013).

Појам *наставници истраживачи* односи се на наставнике различитих категорија – од универзитетских наставника до наставника на свим образовним нивоима, док се истраживања наставника односе на систематска и намерна истраживања која врше наставници у контексту своје праксе испитујући проблеме који су за њих лично релевантни или за одељење у којем предају (Radulović, 2016). Постоје различите врсте истраживања у која су укључени наставници истраживачи: акциона истраживања (Radišić, Stanković i Jošić, 2016; Altrichter, Posch, & Somekh, 2005), рефлексивне студије (Radulović, 2011), аутоетнографска истраживања (Ellis, 2004), сарадничка аутоетнографија (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013), самоистраживачке студије (Bullough & Pinnegar, 2001) и истраживања практичара (Zeichner & Noffke, 2001).

Истраживања која реализују наставници обично се дефинишу помоћу неколико карактеристика од којих су најважније: (а) практичари имају поглед изнутра; (б) повезују теорију и праксу са истраживањем унутар својих учионица; (в) истраживање које обавља наставник је прагматично и циљно усмерено – постоје практични проблеми у учионицама које треба решити и (д) истраживање које реализују наставници могу бити планске и систематске природе (Baumann & Duffy-Hester, 2000). У целини, ова врста истраживања могу да се интегришу у три групе (Radulović, 2016):

- (1) посебна врста истраживања у школи с циљем да се разуме, мења и унапређује пракса;
- (2) научна истраживања методолошки поткована (као и друге врсте педагошких истраживања које изводе професионални истраживачи), али у којима наставници имају улогу истраживача;
- (3) критичка истраживања која имају трансформативни карактер чији су циљеви еманципација актера васпитнообразовног процеса, промена односа моћи између њих, као и достизање праведности у образовању.

Наведена типологија истраживања наставника темељи се на различитим теоријским, методолошких и епистемолошким основама, па самим тим, заступају другачије улоге и положај наставника у истраживачком процесу, природу истраживачког проблема, методолошке изборе, начине тумачења

података и коришћење тих података у различите сврхе (мењање праксе, дисеминација резултата истраживања). У поглављу о аутоетнографским истраживањима у школи разматра се детаљније статус истраживања школских практичара, односу академске и истраживачке заједнице према том питању, као и о уважавању методолошких и етичких критеријума приликом припреме и извођења аутоетнографских истраживања у школи.

За разматрање разлога и услова у којима наставник постаје истраживач значајни су радови о испитивању професионалног идентитета наставника (Džinović, 2015; Pavlović, 2012; Radulović, 2016; Vujusić-Živković, 2007). Професионални идентитет наставника је двоструко неодвојив од свакодневне праксе наставника. Са једне стране, практична искуства су значајан елемент његовог конституисања, а са друге стране, доживљај „професионалног ја“ утиче у великој мери на њихову самоефикасност и способност да се суочавају са професионалним изазовима (Džinović, 2015). Иако процес конструкције идентитета наставника доспева у жижу интересовања истраживача (Pavlović, 2012), недовољно је истраживања о томе како наставници конструишу и развијају идентитет истраживача (Taylor, 2017).

Наставник као истраживач виђен је као особа која је способна да иновира сопствен ради, да отвара и проблематизује питања која други нису поставили, да заступа своје идеје, да експериментише у пракси, да преузима ризике и да створи нову вредност (Stanković i sar., 2013). Додајемо да наставници, у савременим педагошким теоријама, нису виђени као корисници експертског знања, већ они уче и конструишу, кроз стварна искуства, своја педагошка знања уз подршку стручњака, колега или самостално. Данашњи наставници размишљају о томе како да путем истраживања сопствене праксе задовоље своје професионалне потребе, проналазе потенцијално аутентична решења за проблеме с којима се суочавају, разматрају и доводе у питање одлуке просветних власти (Kincheloe, 2003). Штавише, од наставника се очекује чак да тумаче и прилагоде образовне политике сопственој наставној ситуацији и да повежу своје истраживачке радове са другим колегама и приоритетима школе.

Посредством истраживања сопствене праксе могуће је развијати агесност, променљивост и фрагментираност као дефинишуће димензије професионалног идентитета наставника (Pavlović, 2012). Наиме, код наставника је важно подстицати иницијативу да истражују сопствену праксу, да експериментишу и „иновирају“ себе у улози истраживача и да сарађују са другим колегама у тим процесима с циљем да проналазе заједничка решења за проблеме које изучавају. Предлажу се програми професионалног развоја наставника који су усмерени на конструкцију различитих идентитета наставника (Taylor, 2017), размишља се о потребним променама у оквиру иницијалног образовања у циљу изграђивања истраживачких компетенција

будућег просветног кадра (Radulović, 2007), као и у подстицању рефлексивне праксе наставника (Džinović, 2015).

Ученици истраживачи

Не морају и не би требало да истраживачи школске праксе буду само одрасле особе. Традиционална искљученост деце и младих из ситуација одлучивања почива на концепту који не признаје дечију способност да се поставе критички, рефлексивно и истраживачки о питањима која утичу на њихове животе. Према савременим педагошким схватањима, дете је кључни актер компетентан да, у складу са својим узрасним и развојним могућностима, пружи допринос променама у личном, ужем и ширем друштвеном окружењу (Vranješević, 2009). Дете поседује знање како је бити дете, док одрасле особе углавном тумаче њихова искуства из властите перспективе. Деца у улози ученика виде школу и наставу из сасвим другачије перспективе од одраслих. Међутим, у реалности васпитнообразовне праксе још увек нема простора за већи степен аутономије и одговорности деце, као ни за њихово учешће у активностима које су резервисане за одрасле (Ђерић, 2015; Vranješević, 2009). Данас нема разлога да ученици основних и средњих школа, као и на каснијим нивоима школовања, не преузимају улогу истраживача која им омогућава да заједно са наставницима реконструишу постојећа и производе нова знања (Kincheloe & Steinberg, 1998). У новијој домаћој истраживачкој студији истиче се да наставници виде ученике као истраживаче у процесу учења школског градива (Lalić-Vučetić, Stevanović i Gundogan, 2018).

Активно учешће ученика у животу и раду школе разматра се у савременој педагошкој литератури у оквиру више области, од којих су најважније следеће тематске целине: (а) партиципација ученика у образовним реформама; (б) неговање ученичког гласа, агенсности и иницијативе у настави; (в) ученици као истраживачи. Учешће ученика у образовним променама и подстицање гласа ученика у школском животу и раду било је предмет проучавања у домаћим радовима (Vranješević, 2009; Vujačić i sar., 2011; Ђерић, 2015). У скорије време, фраза „ученички глас“ проширала је своје значење на различите иницијативе у којима се узимају у обзир образовна искуства деце, укључивање ученика у критичке анализе и реформу школа, као и све већи степен ангажовања деце и младих у истраживањима која се тичу образовних питања (Thiessen & Cook-Sather, 2007).

„Глас“ деце и младих у научним истраживањима често се игнорише и то је недостајући комадић слагалице у схватању и разумевању детињства (Smith, 2011). Већина истраживања се врши „на“ ученицима, али не и „са“ ученицима. Истраживање са ученицима подразумева да се промене улоге истраживача (наставници или екстерни истраживачи) и ученика, као и њихови међусобни односи у истраживачком процесу. Односи између истраживача и ученика

у истраживању се мењају, зато што истраживач више није једини аутор значења података које производи, већ се промовише активно учешће оба субјекта који заједнички производе нова значења и знања (Cook-Sather, 2007). Тај однос не карактерише дистанца, хијерархија и ауторитет одраслог истраживача, већ повезаност, комуникација и сарадња између одраслих и ученика (Cook-Sather, 2007; Fielding, 2001; Mitra, 2007; Smith, 2011). Укратко, идеја о ученицима као истраживачима захтева померање фокуса у теорији и научним истраживањима са деце као објекта истраживања на децу као субјекте у том процесу (Cook-Sather, 2007; Fielding, 2001; Levin, 2000; Mitra, 2003, 2004, 2006; Vranješević, 2009; Smith, 2011).

Ученици могу да учествују у истраживачком процесу у различитом степену. Најнижи нивоа учешће је када је ученик само извор података, виши ниво захтева подразумева да ученици буду активни испитаници у истраживању и буду коистраживачи у сарадњи са одраслима, док се на највишем нивоу ученици појављују као самостални истраживачи (Fielding, 2001). Међутим, важно је да учешће ученика у истраживању не буде декоративног карактера и израз лажне партиципације. Стварно учешће ученика у истраживањима омогућава им да се осећају да припадају заједници која учи и да у тој заједници имају нешто драгоцено да понуде (Rudduck & Flatter, 2004).

Учешће ученика у истраживачким активностима представља моћно педагошко средство из неколико разлога (Goldman & Newman, 1998; Kincheloe, 2007; Mitra, 2007; Perkul & Levin, 2007). Ако се ангажују, ученици неће унапредити само традиционалне академске вештине и способности прописане наставним планом и програмом, већ у сарадњи са наставницима и истраживачима стичу истраживачка знања и вештине. На пример, један од начина за развијање ученичке агенсности, иницијативе и доживљаја контроле над школским догађајима, уз усмеравање, помоћ и подршку наставника, јесте њихово активно учешће у свим фазама акционих истраживања у школи. За ученике, учешће у акционом истраживању доприноси развоју практичних истраживачких вештина, учење о истраживачким методама и презентовању резултата, подстицање осећања припадности и посевећености школи, али и увиђање значаја препознавања других перспектива у истраживачком процесу. За наставнике, акционо истраживање нуди начин да се упознају са мишљењима и способностима ученика, као и могућност да разговарају са ученицима о школским питањима.

Конкретно, ученици основних и средњих школа током припреме и извођења акционих истраживања имају прилику да (Cheminais, 2012):

- ❖ разумеју концепт, принципе и процес акционог истраживања;
- ❖ стичу методолошка сазнања (нпр. избор приступа и метода, презентовање резултата, писање извештаја);

- ❖ развијају осећање поноса и задовољства током решавања акционих проблема;
- ❖ развијају практичне и корисне животне вештине;
- ❖ развијају добре комуникацијске вештине које им омогућавају да комуницирају са вршњацима и одраслима на различите начине;
- ❖ развијају сарадњу са другим ученицима различитог пола, узраста и природе социокултурног миљеа из којег долазе;
- ❖ уче о томе како постати рефлективни критички мислилац;
- ❖ развијају позитивну слику о себи;
- ❖ разумеју начин доношења одлука и промена у школи;
- ❖ употребљавају информационо-комуникационе технологије током анализе података и њихове презентације.

У даљем тексту осврнућемо се на резултате неколико студија у којима су ученици били укључени као истраживачи, а чији је циљ био узимање у обзир перспективе ученика приликом планирања и увођења значајних промена у школу. Описани примери показују да се ради о истраживачким нацртима који су захтевали веће ангажовање ученика од стандардних истраживања у којима ученици представљају најчешће извор података. Изведени пројекти могу бити подстицај да се спроведу истраживања у нашој средини у којима ће ученици имати значајније учешће.

Најпре ћемо представити истраживачки пројекат чије је циљ био да се укључе перспективе ученика у демократски процес доношења одлука. Ученици су у сарадњи са наставницима изучавали различита школска питања у акционим истраживањима (Pekrul & Levin, 2007). Свака школа у пројекту имала је другачије конципирано акционо истраживање. У једној школи акционо истраживање се бавило питањима злоупотребе дроге и алкохола, у другој школи истраживање се односило на развој позитивних односа са локалном заједницом, а у трећој школи усмерили су се на питање унапређивања квалитета наставе из перспективе ученика. У свим наведеним случајевима ученици су овладали истраживачким вештинама као што су прикупљање података, презентација података, упознавање са истраживачким методама и дизајнирање инструмената. Аутори су закључили да је учешће ученика у акционим истраживањима допринело да, са једне стране, стекну важно искуство у реформским процесима и лидерске вештине, а са друге стране, да развијају истраживачке компетенције.

Наредни истраживачки пројекат био је покренут на иницијативу наставника и управе школе са циљем да се открију разлози ученичког неуспеха у школском учењу (Mitra, 2007). Са намером да унапреде квалитет наставе у школи и смање неуспех ученика, донета је одлука да се најпре прикупе подаци од ученика о томе зашто су неуспешни кроз квалитативну

студију. Током три месеца наставници и ученици су учествовали заједно у идентификацији тема које су биле најважније за реформу те школе (побољшање угледа школе, саветовање и информисање ученика који уписују средњу школу; побољшање комуникације између ученика и наставника, подизање квалитета наставе). Ови подаци су иницирали потребу за припремом и организацијом ширег истраживања у којем су наставници и ученици сарађивали у свим истраживачким фазама. Одлучили су да усмере своје напоре на изградњу комуникације и партнерства између ученика и наставника због неадекватне климе која је владала у школи. Развили су две комплементарне стратегије за изградњу комуникације: „активности усмерене на наставнике“ и „активности усмерене на ученике“. Ауторка тврди да су ове истраживачке активности инспирисале ученике да изграде уверење да се могу мењати као особе, али и да се институције у којима бораве и уче могу такође мењати. У сарадњи са наставницима и управом школе, ученици су научили да формулишу истраживачка питања, упознали су се истраживачким методама, организацијом сирових података, процесима анализе и доношења закључака, презентовања резултата јавности.

Истраживање о образовним променама у којима су учествовали ученици на узрасту од 12 до 14 година представља још један пример како је могуће укључити младе особе као истраживаче. Одрасли и ученици су кроз фокус групе настојали да прикупе податке о томе како унапредити наставу, шта је потребно да наставници промене у свом раду како би ученици били успешнији и имали доживљај да су важна карика у школи (Yonezawa & Jones, 2007). Након завршеног истраживања истраживачи су заједно са ученицима представили извештај школе и локалној заједници о предлозима који се односе на промене које је потребно увести. Аутори истичу да су ученици имали важну улогу не само у осмишљавању реформе, већ и у елаборацији препрека у спровођењу те реформе. На основу резултата истраживања, односно ученичких перспектива у фокус групама, извршене су корекције годишњег плана рада школе, а у складу са тим и промене које је потребно унети у наставни процес.

Описани пројекти представљају добре примере како ученици различитог узраста могу бити активно укључени у истраживачке процесе у школи. Заједничко овим пројектима јесте то што су ученици имали важну улогу у дефинисању потреба и проблема у истраживачаком процесу, као и примени прихваћених решења у пракси. Заједнички принципи на којима почивају овакви пројекти су: подршка активном укључивању ученика у живот и рад школе, подршка ученицима да критички мисле, иницирају и спроводе акцију, подршка успостављању равнотеже између права и одговорности, охрабривање млађих и старијих ученика да дају допринос заједници, поштовање права појединца да изрази своје мишљење о питањима која га се тичу (Rudduck, 2007). Слушање шта ученици имају да кажу о настави, учењу

и школовању кроз истраживања омогућава одраслима да сагледају овако значајна питања из друге перспективе. Бити у стању да се види другачије и да се размишља о алтернативним приступима, улогама и пракси је први корак ка трансформативним променама у учионицама и школи (Thiessen & Cook-Sather, 2007).

На крају рада представимо пример учешћа ученика у истраживачким пројектима који су део редовних наставних, ваннаставних и ваншколских активности у једној основној школи у Београду. Школа учествује у европском пројекту STEM (енг. STEM – School Label Project) чији је циљ да се на ефикасан и иновативан начин приступа поучавању наставних предмета из области природних наука, технологије, инжењерства и математике на различитим нивоима школовања (Jimenez Iglesias *et al.*, 2018). STEM приступ у овој школи подразумева, између осталог, да ученици индивидуално или у групи вршњака реализују пројекте који се заснивају на истраживачком моделу учења у области науке (енг. inquire based science education). Резултати и закључци ученика који су учествовали у истраживачким пројектима представљају се на часовима редовне наставе, у оквиру ваннаставних и ваншколских активности, приликом организације школских догађаја и на различитим online платформама¹. Овај начин рада са ученицима пружа ученицима прилику да приступају наставним темама на научан и истраживачки начин.

Закључак

Право питање је како да актери васпитнообразовне праксе не обављају истраживања у школи, када им такав начин рада и учења може помоћи да унапреде квалитет школе, наставе и образовања у целини (Kovačević & Ozorlić Dominić, 2011). Међутим, развој истраживачке културе у школама, истраживачког духа и иницирање истраживачког стила учења изазива сумњу и неверицу, како код школских практичара, тако и међу професионалним истраживачима у академској заједници. Како се пракса рада у савременој школи развија све више у еманципаторском и трансформативном правцу, оваквим размишљањима више није место у педагошкој струци.

Сматрамо да су директори, стручни сарадници, наставници и ученици способни да проблематизују питања о настави, учењу и исходима, као и да проналазе одговарајућа решења тако што ће истраживати стварност у којој делују. Потребно је да практикују и увежбавају припрему и извођење истраживања како би постали истраживачи наставне и школске праксе. Као важан задатак предстоји да се обезбеде услови и подршка за све актере од почетних нивоа школовања, током иницијалног образовања, посредством увођења наставног особља у професију и уз њихово усавршавање током професионалне каријере. Пружањем стручне, организационе, моралне,

¹ На пример, <http://fizicarskeposlasticenbg.weebly.com> http://nusicv.blogspot.rs/p/blog-page_1.html

емоционалне и финансијске подршке, као и одвајањем времена и простора за истраживачке акције током школске године, развијање идентитета и улога школских истраживача може постати стварност.

Не можемо да се похвалимо да се у нашем систему образовања, изузев у педагошкој литератури, довољно радило на реализацији идеје о школским истраживачима било да су у питању директори, стручни сарадници, наставници или ученици. Чини нам се да више знамо о тој педагошкој идеји, а мање о томе како да се она реализује у условима нашег образовног система. Пре свега, потребно је да школским практичарима и ученицима пружимо доказе о прагматичној вредности школских истраживања, као и разлоге да се ангажују у таквим активностима. У томе посебну улогу имају просветне власти, научноистраживачке установе и високо образовне институције. Можемо покушати да истражујемо о истраживачима практичарима, да осмишљавамо сарадничке пројекте који ће нам дати валидна сазнања о томе како да наставно особље и ученици обављају истраживања у школама, да израђујемо публикације и приручнике који садрже практичне смернице о истраживањима у школи, као и да осмишљавамо стручне програме и обуке у те сврхе. Надамо се да ће у наредним годинама идеја о истраживачима школским практичарима бити „стара вест“ која покушава да се иновира и унапреди на нове и креативне истраживачке начине.

Коришћена литература

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Baumann, J. F. & Duffy-Hester, A. M. (2000). Making sense of classroom worlds: Methodology in teacher research. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 77–98). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bullough, R. V. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13–21.
- Campbell, A. (2003). Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. *Journal of In-Service Education*, 29(3), 375–389.
- Chang, H., Ngunjiri, F. W. & Hernandez, K-A. C. (2013). *Collaborative autoethnography*. California: Walnut Creek.
- Cheminais, R. (2012). *Children and young people as action researchers: A practical guide to supporting pupil voice in schools*. New York: Open University Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Cook-Sather, A. (2007). Translating researchers: Re-imagining the work of investigating students' experiences in school. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 829–872). The Netherlands: Springer.
- Craig, C. J. (2009). Teacher research and teacher as researcher. In L.J. Saha, A.G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 61–70). New York: Springer.

- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning. Educational Change and Development Series*. Bristol: Taylor & Francis.
- Džinović, V. (2015). Zajednica nastavničkog jastva: nova metafora za razumevanja profesionalnog identiteta nastavnika. U E. Lazarević, J. Stevanović, J. i D. Stanković (ur.), *Nove uloge za novo doba: prilozi za redefinisane obrazovne prakse* (str. 37–55). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Džinović, V. i Đerić, I. (2012). Nova paradigma profesionalnog razvoja nastavnika – podsticaj za inicijativu, saradnju i stvaralaštvo. U J. Šefer, J. Radišić i J. Stevanović (prir.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – implikacije za obrazovnu praksu* (str. 113-138). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Džinović, V., Gutvajn, N. i Đević, R. (2014). The challenges of school practitioners' expectations of school-university and school-institute cooperation. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 486–508. DOI: 10.2298/ZIPI1402486D
- Đerić, I. (2015). Unapređivanje nastave u osnovnoj školi: perspektive učenika. U E. Lazarević, J. Stevanović, J. i D. Stanković (ur.), *Nove uloge za novo doba: prilozi za redefinisane obrazovne prakse* (str. 139–151). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đerić, I. (2016). Kako nastavnici podstiču autonomiju učenika. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi* (str. 151–178). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đerić, I. i Maksić, S. (2016). Mogućnosti za unapređivanje istraživačke prakse u školi. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi* (str. 235–240). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đerić, I., Malinić, D. i Šefer, J. (2017). Kako unaprediti proces inoviranja u školi. *Inovacije u nastavi*, 30(4), 1–13.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123–141.
- Goldman, G. & Newman, J. (1998). *Empowering students to transform schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research based profession: Possibilities and prospects*. The Teacher Training Agency Annual Lecture, Birmingham.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122–144.
- Jimenez Iglesias, M., Faury, M., Luliani, E., Billon, N. & Gras-Velayquez, A. (2018). *European STEM Schools Report: Key Elements and Criteria*. Brussels: European Schoolnet.
- Kemmis, S. (2004). *Becoming critical*. London: Routledge Farmer.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1998). Students as researchers: Critical visions, emancipatory insights. In J. L. Kincheloe & S. R. Steinberg (Ed.), *Students as researchers: Creating classrooms that matter* (pp. 2–19). London: Falmer Press.
- Kincheloe, J.L. (2003). *Teachers as researchers qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Taylor & Francis Group.
- Kincheloe, J.L. (2007). Clarifying the purpose of engaging students as researchers. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 745–774). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Korthagen, F. A. J. (1995). A reflection on five reflective accounts. Theme issue self study and living educational theory. *Teacher Educational Quarterly*, 22(3), 99–105.
- Kovačević, D. i Ozorlić Dominić, R. (2011). *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Krnjaja, Ž. (2014). Pedagog kao istraživač (pleanarno predavanje). U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 8–15). Nacionalni naučni skup „Januarski susreti pedagoga” na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu 30. i 31. januara 2014 godine. Beograd: Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu.
- Lalić-Vučetić, N., Stevanović, J. i Gundogan, D. (2018). Igra, istraživački rad i kritički dijalog u nastavi: iskustva nastavnika

- razredne nastave. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(1), 25–49.
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, 1, 155–172.
- Maksić, S. (2016). Stručni saradnici i razvoj istraživačke prakse u školi. *Razvoj istraživačke prakse u školi* (str. 19–36). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. i Đerić I. (2016). Zašto su potrebna istraživanja u školi. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi* (str. 11–17). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. i Đerić. I. (ur.) (2016). *Razvoj istraživačke prakse u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. i Đurišić-Bojanović (2017). Doprinos školskog psihologa primeni principa pozitivne psihologije u razvoju škole. *Nastava i vaspitanje*, 66(2), 337–350.
- Matović, N. i Luković, I. (2014). Metodološko obrazovanje budućih pedagoga. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 51–57). Nacionalni naučni skup „Januarski susreti pedagoga” na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu 30. i 31. januara 2014 godine. Beograd: Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu.
- McIntyre, D. (2004). Schools as research institutions. In C. McLaughlin, K. Black-Hawkins and D. McIntyre (Eds.), *Researching teachers, researching schools, researching networks: A review of the literature* (pp. 21–43). University of Cambridge.
- Mitra, D. L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, 38(2), 289–304.
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing „student voice” in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651–688.
- Mitra, D. L. (2006). Student voice from the inside and outside: The positioning of challengers. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 315–328.
- Mitra, D. L. (2007). Student voice in school reform: From listening to leadership. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 727–744). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Pavlović, J. (2012). Identitet i uloga. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja novi pristup obrazovanju I deo* (str. 183–202). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pekrul, S. & Levin, B. (2007). Building student voice for school improvement. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 711–726). The Netherlands: Springer.
- Radišić, J., Stanković, D. i S. Jošić (2016). Akciona istraživanja kao oruđe za unapređivanje nastave i učenja. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi* (str. 37–54). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radulović, L. (2007). Standardizacija kompetencija kao jedan od pristupa profesiji nastavnika – kritički osvrt. U Š. Alibabić i A. Pejatović (ur.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (str. 383–392). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Radulović, L. (2016). *Slika o nastavniku između moderne i postmoderne*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za obrazovanje nastavnika.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. New York: Continuum Book.
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 587–610). The Netherlands: Springer.
- Smith, A. B. (2011). Respecting children’s rights and agency: Theoretical insights into ethical research procedures. In D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (Eds.), *Researching young children’s perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (pp. 11–25). London: Routledge.
- Spasenović, V. i Hebib, E. (2014). Kako inicijalno obrazovanje i zahtevi prakse

- doprinose izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagoga u savremenom obrazovanju* (str. 2–7). Nacionalni naučni skup „Januarski susreti pedagoga” na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu 30. i 31. januara 2014 godine. Beograd: Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu.
- 📖 Stanković, D., Radišić, J., Buđevac, N., Jošić, S. i Baucal, A. (2013). *Nastavnik kao istraživač. Priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- 📖 Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16–25.
- 📖 Thiessen, D. & Cook-Sather, A. (2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. The Netherlands: Springer.
- 📖 Vranješević, J. (2009). *Razvojne kompetencije kao osnov prava deteta na participaciju* (doktorska disertacija). Beograd: Učiteljski fakultet.
- 📖 Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. i I. Đerić (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Vujisić-Živković, N. (2007). Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 243–258.
- 📖 Vujisić-Živković, N., Đević, R. i Stančić, M. (2014). Procena studenata vezana sa strukturu i sadržaj studijskog programa. U V. Spasenović i K. Skubic Ermenc (ur.), *Kvalitet univerzitetskog obrazovanja: viđenje studenata odeljenja za pedagogiju i andragogiju u Beogradu i Ljubljani* (str. 45–60). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete; Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- 📖 Yonezawa, S. & Jones, M. (2007). Using students’ voices to inform and evaluate secondary school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 681-710). The Netherlands: Springer.
- 📖 Zeichner, K. M. & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298–332). Washington, DC: American Educational Research Association.

АУТОЕТНОГРАФИЈА У ОБРАЗОВАЊУ: ПОЗИВ ШКОЛСКИМ ПРАКТИЧАРИМА НА РЕФЛЕКСИЈУ И АКЦИЈУ

Ивана Ђерић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Аутоетнографија се бира ако желимо да истражујемо сопствена искуства, доживљаје и понашање самостално или у сарадњи с другима.

Аутоетнографија нам помаже да доносимо сложене одлуке о настави које су научно засноване.

Аутоетнографија пружа прилику запосленима да покрену позитивне промене у школи.

Резиме

У овом поглављу фокус је на аутоетнографији као иновативној методологији истраживања, у којој могу да се изучавају васпитнообразовни проблеми на научно заснован начин. Аутоетнографија није ограничена на академски контекст или на одређену научну дисциплину. Могућности њене примене у истраживању образовања су веома широке. Наставници, учитељи и стручни сарадници упознаће се са начинима дефинисања аутоетнографског истраживачког жанра, методолошким препорукама о примени аутоетнографских студија у домену струке којом се баве, као и конкретним примерима изведених студија домаћих и страних аутора. У раду се такође расправља о колаборативној аутоетнографији као научној методи која омогућава истраживачима и школским практичарима да у сарадњи са колегама истражују, мењају и унапређују праксу. Овај тип истраживачких студија омогућава школским практичарима да заједнички граде корпус професионалних знања, мењају имплицитне педагошке теорије и последично доприносе подизању квалитета наставе и постигнућа ученика.

Аутоетнографија позива школске практичаре на искуствено и сарадничко учење, личну и заједничку рефлексију и акцију. У раду је дат пример аутоетнографске студије о професионалним едукаторима која је изведена на колаборативан начин на нашем поднебљу. На крају рада ауторка је приказала аутоетнографске забелешке које је водила током писања овог текста.

Кључне речи: аутоетнографија, школски практичари, истраживања у школи, рефлексивност.

Увод

Покрет о практичарима истраживачима доспео је у образовни дискурс преко теорије мишљења Џ. Дјуија (Dewey, 1997) и теорије рефлексивног учења (Schön, 1983), као и на основу бројних методолошких и емпиријских студија о истраживачима практичарима (Cochran-Smith & Lytle, 1999, 2009; Hargreaves, 1996; Hamilton *et al.*, 1998; Loughran *et al.*, 2007). У нашој земљи истраживања школских практичара подржана су одговарајућим прописима и нормама у просветним документима, а била су присутна у опису посла стручних сарадника од када су почели да се запошљавају у школама (Maksić i Ђерић, 2016). Без обзира на ове тенденције, академски свет релативно дуго није подржавао идеју да практичари буду у улози истраживача васпитнообразовне праксе (Korthagen, 1995), а чини нам се да је такво уверење и даље распрострањено.

Многи практичари сматрају да истраживања која спроводе професионални и академски истраживачи углавном нису релевантна за њихов рад у школама (Hargreaves, 1996; Zeichner, 1995). Школским практичарима су потребна истраживања подстакнута потребама и проблемима из непосредне школске праксе и вођена циљем да се разреши одређена ситуација која ремети текући рад или успорава будући развој у жељеном правцу (Ђерић i Maksić, 2016). Другим речима, за њих непосредну корист имају истраживања која нуде конкретна решења реалних проблема са којима се суочавају. Њихова највећа вредност је у томе што омогућавају школским практичарима да на систематичан и поуздан начин одговоре на питања: „Како могу да унапредим учење својих ученика?“ и „У којим аспектима поучавања могу да унапредим своје знање и вештине?“

Идеја да се школски практичари ангажују у припреми и реализацији истраживања значајна је из неколико разлога (Ђерић, 2016): (1) идентификовање примера добре и лоше праксе; (2) предвиђање конкретних корака у спровођењу промена које практичари опажају као неопходне; (3) унапређивање истраживачких компетенција школских практичара, на шта их педагошка струка, прописи и правилници „обавезују“; (4) конструисање и реконструисање корпуса знања о наставном раду на основу истраживачких података; (5) конципирање будућих промена на темељу истраживачких налаза. На основу претходно реченог неосновано је у данашње време тврдити

да истраживања школских практичара немају вредност, како у академском свету, тако и у свету праксе.

Користећи метафору „проналажење пута кроз мочвару“ (Ham & Kane, 2004), аутори описују комплексност позиције истраживача практичара која се не тиче само „прихваћености“ њихових истраживања, већ и доминације моћи професионалних академских истраживача, пасивне и објекатске позиције школских практичара у истраживачким процесима (Kincheloe, Mc Laren & Steinberg, 2011). Није довољно да практичари буду консултанти истраживачима у планирању истраживачких корака нити „крајњи корисници“ туђих истраживања, већ да активно преузимају улогу истраживача сопствене праксе и у сарадњи са колегама (Ђерић и Максић, 2016). На тај начин чује се глас практичара, јача њихов утицај у процесу доношења одлука, шири се поље њихове професионалне експертизе, а школске одлуке се доносе на основу истраживачких доказа.

Истраживања школских практичара

Последњих тридесет година установљена је и од експерата призната врста научних истраживања школских практичара – самоистраживања. Самоистраживања се спроведе с циљем да се на систематичан и аналитички начин продуби разумевање сопствене праксе (Hamilton, Loughran & Marcondes, 2009). Ова истраживања заснивају се на коришћењу истраживачких метода које су у великој мери усредсређене на проучавање проблеме наставе, развоја корпуса знања о настави и развоју учења (Berry & Crowe, 2009). Највећа вредност самоистраживања јесте у томе што их припремају и изводе практичари, индивидуално или у сарадњи са колегама и експертима и што имају потенцијал да трансформишу васпитнообразовну праксу (Clandinin & Connelly, 2004; La Boskey, 2004; Loughran & Northfield, 1995; Loughran, 2004, 2007).

Самоистраживања подразумевају првенствено измењене улоге наставника и истраживача које су у истраживачком процесу испреpletене и неодвојиве; примену разноврсних квалитативних и квантитативних истраживачких метода (нпр. наративне методе, аутобиографска метода, етнографске методе, методе визуелизације, методе посматрања, упитници и сл.); различите моделе прикупљања и анализе података које су међусобно повезане; извођење закључака и формулисање импликација за праксу. Избор истраживачких метода није искључиво изазван природом истраживачког питања као што је то случај у традиционалним облицима истраживања (Tidwell, Neston & Fitzgerald, 2009). Практичари преговарају, прилагођавају и мењају истраживачке процесе, методе, чак и истраживачка питања како се студија одвија – и у том смислу студија поседује контекстуални, партиципативни и колаборативни карактер.

Не прихватајући идеју о практичарима истраживачима, критичари отварају и проблематизују питање „научности“ овакве врсте истраживања: „Да ли су резултат самоистраживања личне рефлексije или теже ка генерализованим облицима знања?“ Кредибилитет самоистраживања зависи од тога да ли ће практичари пружити убедљив „доказ“ да проблем који проучавају задовољава одређене критеријуме у теоријском, методолошком и језичком смислу (Loughran *et al.*, 2007). Поједностављено речено, самоистраживања захтевају примену научног метода. Поузданост и веродостојност може се постићи тако што ће практичари преузети одговорност да одрже критички став према сопственој пракси у истраживачком процесу, износе закључке на методолошки исправан начин и да их учине видљивим за јавност (Loughran & Northfield, 1995; Tidwell, Heston & Fitzgerald, 2009). Најважније да се истраживачки извештаји шире и тако постану доступни критици стручне и научне јавности.

У овом поглављу фокус је на проучавању аутоетнографије као врсте самоистраживачке студије у области квалитативних истраживања (Bullough & Pinnegar, 2001; Chang, 2007, 2013; Denzin, 2006; Ellis, 2004). Читаоци ће имати прилику да се упознају са аутоетнографијом као иновативним методолошким приступом у проучавању васпитнообразовних питања, као и са примерима аутоетнографских студија у области просветне делатности и методолошким препорукама о њиховој примени у пракси. Аутоетнографија није ограничена на академски контекст или на одређену научну дисциплину. Њена моћ је у томе што омогућава истраживачима практичарима да индивидуално или у сарадњи са колегама истражују, мењају и унапређују праксу (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013).

Као самоистраживачка студија аутоетнографија је корисна за проучавање професионалне и школске праксе, јер позива практичаре на искуствено и сарадничко учење, личну и заједничку рефлексiju и акцију. Промишљајући властито искуство, практичари кроз аутоетнографске студије доприносе професионалном и личном развоју, граде корпус професионалних знања и мењају имплицитне педагошке теорије, унапређују свој рад у школи и позитивно утичу на квалитет наставе и постигнућа ученика.

Аутоетнографија

Појам *аутоетнографија* први пут су употребили антрополози К. Хајдер и Д. Хајано крајем седамдесетих година двадесетог века (Denshire, 2013). Овај појам обухвата три термина: *ауто* (сам), *етно* (култура) и *графија* (писање/истраживачки процес). Означавала се као врста истраживања у којем истраживач испитује властито искуство, мисли или понашање и тумачи податке у ширем културолошком и друштвеном контексту. Развојни пут аутоетнографије као методолошког приступа од тада је био „трновит“. У

данашње време се тврди да је аутоетнографија етнографска у својој методолошкој оријентацији, културолошка у својој интерпретативној оријентацији и аутобиографска у својој садржинској оријентацији (Chang, 2007). У методолошкој литератури постоји велика „збрка“ у погледу дефинисања и разумевања аутоетнографије као истраживачког жанра. Могло би се рећи да се њена дефиниција развијала временом захваљујући публикавању бројних научних радова, расправа и стручних прилога на ову тему у признатим публикацијама.

У зависности од тога како дефинишемо аутоетнографију, зависи и начин на који је осмишљавамо и спроводимо. Прегледом литературе стекли смо увид да се аутоетнографија најчешће дефинише као:

- ❖ ... квалитативна метода која комбинује аутобиографију са етнографијом (Reed-Danahai, 1997, према: Ellis & Bochner, 2000);
- ❖ ... аутобиографски жанр истраживања и писања у којем се аутобиографски материјал истраживача користи као примаран извор података, анализира се и тумачи у једном ширем културном и друштвеном контексту којем истраживач припада (Ellis & Bochner, 2000; Ellis, 2004);
- ❖ ... нетрадиционални начин истраживања и изражавања квалитативног типа који истраживачу омогућава да пише стилем који је веома персонализован, ослањајући се на властито искуство како би дубље могао да сагледа и разуме неки културолошки и друштвени феномен (Wall, 2006);
- ❖ ... квалитативни тип истраживања који омогућава истраживачима да користе податке из сопствених животних прича смештајући их у социокултурни контекст с циљем да се разуме одређени друштвени феномен кроз аутентичну личну перспективу (Chang, 2008, 2013);
- ❖ ... метод истраживања који укључује описивање и анализу личних искустава како би се разумела културна искуства; ова метода препознаје како лично искуство утиче на истраживачки процес, признаје субјективност истраживача, његову емоционалност и утицај истраживача на истраживање (Adams, Jones & Ellis, 2014);
- ❖ ... врста *педагошкој исцртавања* која на евоцирајући начин открива и описује кључне аспекте учења (Banks & Banks, 2000).

Истраживачка пракса наставника и стручних сарадника сматра се централном димензијом *критичке педагогије* (Kincheloe, Mc Laren & Steinberg, 2011). Аутоетнографија као квалитативно истраживање има своје филозофско и теоријско упориште у критичкој педагогији (Freire, 2000), односно представља облик критичке педагогије која на еманципаторски начин трансформише свет и образовање (Denzin & Lincoln, 1999, 2008). Критичка педагошка истраживања

заснивају се на методолошком „бриколажу“¹ – мултидисциплинарном, мултиперспективном и мултиметодском истраживачком приступу који је дубоко утемељен у филозофији и друштвеној теорији, а користи вишеструке методе изучавања друштвених, културолошких и образовних питања. Тако аутоетнографија у бриколажу добија епитет научног истраживања (Kincheloe, Mc Laren & Steinberg, 2011), као наративна, партиципативна и колаборативна истраживачка пракса која подстиче рефлексивност, критичност и (ре) конструкцију знања и познатих истина (Denzin & Lincoln, 2008).

Наставници истраживачи размишљају о својим професионалним потребама, свесни су сложености образовног процеса и начина на који се школовање не може схватити изван друштвеног, историјског, филозофског, културног, економског, политичког и психолошког контекста који га обликују (Kincheloe, Mc Laren & Steinberg, 2011). У критичкој педагогији, наставници су виђени као самоусмерна бића, спремни да критички размишљају и производе знања истражујући своју праксу. Истраживања нуде наставницима слободу да непрекидно осмишљавају себе у професионалној улози коју обављају кроз самосталне истраживачке пројекте или у сарадњи са колегама, ученицима и другим истраживачима (Kincheloe, Mc Laren & Steinberg, 2011). Таква еманципаторска и оснажујућа пракса омогућава наставницима да доводе у питање неприкосновене и неповредиве истине који доминирају у школској култури, наставничкој професији и друштву уопште.

Аутоетнографија у образовању

Коришћењем аутоетнографије као истраживачке методе школски практичари добијају прилику да разумеју и унапреде свет образовања који је по својој природи веома разнолик и комплексан (Starr, 2010). Аутоетнографија као врста квалитативног, наративног и интерпретативног истраживања има потенцијал да покреће истраживаче/школске практичаре да решавају проблеме кроз акцију и да тако трансформишу васпитнообразовну праксу (Denzin, 2014a). Аутоетнографија је применљива у проучавању питања које су на маргини друштва, она која су недовољно видљива стручној и научној јавности, с циљем да се друштво освешћује, мења и еманципује кроз акцију (Freire, 2000).

1 У савременом француском језику термин *бриколаж* значи „урадити нешто сам“ (еквивалент овом изразу у енглеском језику јесте израз *do it yourself*), док *бриколер* означава кућног мајстора који све ради сам. Уопштено говорећи, *бриколаж* се односи на стварање дела, пројекта и/или конструкције од различитих материјала/ствари које особи стоје на располагању (тј. при руци). У методолошком смислу, метафора *бриколаж* води порекло из структуралистичке анализе антрополога Клода Левиса-Штроса и односи се на стварање значења уопште. Овај концепт у квалитативној методологији су поставили Дензин и Линколн (Denzin & Lincoln, 1999), а надаље су га теоријски изграђивали и други методолози (нпр. Berry, 2004; Kincheloe, 2001; Kincheloe, Mc Laren & Steinberg, 2011). У квалитативним истраживањима означава еклектички приступ друштвеним истраживањима што подразумева коришћење вишеструких и разноврсних методолошких пракси.

Аутоетнографија првенствено пружа прилику стручним сарадницима и наставницима да, примењујући одговарајућу методологију, критички и рефлексивно испитају сопствена искуства, уверења и перцепције о одређеном проблему истовремено покушавајући да *унајреде контекст* у којем живе и раде (Wall, 2008). На пример, актери у школи могу бити мотивисани да рефлексивно промишљају своју праксу и критички се односе према њој, да донесу одлуку да изведу акцију у виду акционог, аутоетнографског или колаборативног аутоетнографског истраживања чији би резултати позитивно утицали на лични напредак и/или развој школе. Овај пример такође описује коришћење истраживачког процеса у школи као начина *професионалног учења и развоја* који има акциони и партиципативни карактер. У том смислу, аутоетнографски истраживачки пројекти могу да помогну у креирању професионалних заједница практичара који уче у контексту у којем раде.

Аутоетнографија може бити пут за *интерно стичуће усавршавање* наставника на нивоу установе, тако што ће наставници имати прилику да пишу аутоетнографске текстове на основу својих истраживачких подухвата креирајући тако простор за дијалог, рефлексiju и критику (Burdell & Swadener, 1999). У таквом простору, уз критичку колегијалност и међусобно поверење, могуће је да се разрађују многе теме које су суштински значајне за професионалну каријеру, колектив и школу у целини. Такође, неки аутори истичу да је аутоетнографски метод погодан у процесу менторисања колега почетника (Gurvitch, Carson & Beale, 2008). Поред наведеног, ова врста истраживања може да се користи као наставни метод у раду са будућим учитељима/наставницима током њиховог *иницијалног образовања* (Hickey & Austin, 2007; Cunningham & Jones 2005; Pennington, 2007). Једна група истраживача је користила колаборативни аутоетнографски приступ у раду са будућим наставницима с циљем да их подстакну да користе овај метод у властитим истраживањима и да их науче како да буду рефлексивни према будућој пракси (Coia & Tailor, 2009).

Аутоетнографија може да се користи као пробно истраживање пре спровођења већих студија ради тестирања проблема/тема које се могу изучавати на свеобухватнијем узорку испитаника (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013). Коначно, аутоетнографска истраживања могу бити повод за остваривање сарадње између истраживача са универзитета/научних института и школских практичара кроз истраживачки процес.

Можемо да закључимо да, у савременим аутоетнографским студијама, истраживач на научни и систематичан начин тумачи лично искуство о одређеном друштвеном феномену проучавајући га у односу на културну групу којој припада или у односу на коју се разликује (Chang, 2007, 2008; Hughes, Pennington & Makris, 2012; Wall, 2016; Winkler, 2017). На пример, предмет аутоетнографске студије у области образовања може бити проучавање личног искуства током обављања наставничке улоге (рефлексивни увиди

у власитити педагошки приступ, активности које утичу на ученике и сл.). Међутим, практичари имају обавезу и одговорност да анализирају и тумаче аутобиографске податке у одговарајућем теоријском, епистемолошком и филозофском оквиру (нпр. савремени модели професионалног рада наставника), изводе импликације за праксу и да деле своје налазе са колегама из струке и академског света (нпр. представљање резултата на конференцијама или њиховим публиковањем у часопису).

У области образовања све је више аутоетнографских радова који се баве специфично искуствима, компетенцијама и вештинама из наставничке, директорске, едукаторске и улоге будућих студената, и то кроз научноаналитички оквир (Cunningham & Jones, 2005; Coia & Tailor, 2009; Dyson, 2007; Ђерић, Lalić-Vučetić i Pavlović, 2011; Hickey & Austin, 2007; Klinker & Todd, 2007; Pennington, 2007; Pennington & Brock, 2013).

Биџи аутоетнограф у образовању. Аутоетнографе одликују одређене карактеристике као што су отвореност ка променама, рефлексивност и спремност да се креирају приче и спроводе акције кроз истраживачки процес. У литератури се нуди типологија школских практичара који се разликују према степену отворености ка променама (van Eekelen, Vermunt & Boshuizen, 2006). Први тип практичара не опажа да је потребно да мења свој стил рада, није критичан према сопственој пракси и није отворен за новине. Отвореност за промене ствара потребу за мењањем праксе (Džinović, 2014). Они који показују жељу да уче и напредују, али не знају како да то постигну, уз то су критични према себи и отворени према другима, представљају други тип практичара. Трећи тип су практичари који желе да се усавшавају и спремни су да прихвате иновативне праксе, радо се ангажују током обука и покрећу акције у настави. Према томе, практичари који су отворени за промене вероватно ће бити спремни да проучавају властита искуства, понашања и емоције што и аутоетнографија захтева, без обзира што тај процес може бити захтеван и неизванстан.

Подстицање рефлексивности код практичара једно је од пожељних исхода професионалног учења и развоја, али и кључна компонента аутоетнографије (Shields, 2000). Подстицање личне рефлексije посредством аутоетнографије подразумева да се освесте и промене имплицитна уверења и лична значења у погледу властите праксе. Суштину рефлексивности представља освешћивање и анализа везе између имплицитних знања која је професионалац изграђивао током каријере и поступака у конкретним професионалним ситуацијама (Džinović, 2017). Након рефлексije практичар може да стекне увид да је потребно да нешто измени у свом раду и доноси одлуку да истражи различите начине решавања уочених проблема. Тада се јавља потреба да се предузме одређена истраживачка *акција*. На пример, у нашој средини спроведена је аутоетнографска истраживачка студија колаборативног типа која се показала као ефикасно средство за подстицање

личне рефлексije у процесу осмишљавања своје професионалне улоге едукатора (Đerić, Lalić-Vučetić i Pavlović, 2011).

Како радити аутоетнографију? Свако истраживање захтева од истраживача да се определи за филозофски поглед на свет и теоријски оквир проучавања, јер то утиче на избор стратегије истраживања, метода и техника прикупљања и анализе података. Аутоетнографи се суочавају са оваквим изазовима. Требало би да доносе различите одлуке о истраживачком процесу и да прихвате одговорност у складу са таквим одлукама (Winkler, 2017). На пример, истраживач верује у основне поставке критичке педагогије, у складу са тим опредељује се да примени квалитативну истраживачку стратегију, бира наративни метод истраживања, полуструктурирани интервју као технику прикупљања података и тематску индуктивну анализу као аналитичку алатку.

Уколико имамо намеру да радимо аутоетнографску студију, потребно је да одговоримо на неколико специфичних питања.

- (1) Зашто желимо да урадимо аутоетнографску студију?
- (2) Који нам је истраживачки фокус, односно које нам је истраживачко питање?
- (3) Које кораке би требало предузети у прикупљању података?
- (4) Који типови података треба да се прикупљају?
- (5) Које технике могу да се примене у прикупљању података? (инвентар, наратив, видео-студија)?
- (6) На који начин планирамо да анализирамо и интерпретирамо податке?
- (7) Како ћемо да повежемо аутобиографске податке са теоријским концептима који су за њих релевантни?
- (8) Како да прикажемо аутобиографске податке и истраживање у целини у извештају?
- (9) Како се односимо према етичким питањима у аутоетнографским студијама?

Ова питања сугеришу да аутоетнографија пролази кроз уобичајени истраживачки процес. Поред формирања истраживачког питања, прикупљања података, анализе и тумачење података, аутоетнограф се бави *писањем личне приче* која садржи аутобиографске податке о њему и/или другима – и то је *јединствено обележје аутоетнографије*. Аутоетнографско причање приче је начин сазнавања, проучавања и истраживања (Lapadat, 2009).

Како писати аутоетнографију? Недовољно је публикација у којима се дискутује о самом процесу писања аутоетнографских текстова, а у домаћем академском простору готово да их нема. У методологији писање може бити истовремено метод открића, метод анализе и метод тумачења података (Richardson, 2000), што би значило да аутоетнограф кроз процес

писања прикупља, анализира и тумачи аутобиографске податке и повезује их са ширим друштвеним и културолошким сазнањима о истраживаном проблему. Писање приче је истраживачки метод чији је циљ да се на основу аутобиографских података гради наратив, односно производи прича у складу са истраживачким циљевима и питањима. Дакле, ови подаци су извор за конструисање наратива у односу на проблем који се проучава (Gibson & Brown, 2009).

У многим објављеним аутоетнографским текстовима доминирају мемоари, приче, поезија, аутобиографске белешке са терапије и друге врсте личних размишљања (Chang, 2007). Извели бисмо погрешан закључак кад бисмо ове врсте личних рефлексија и других аутобиографских податка назвали аутоетнографским студијама. Кад желимо да пишемо о личним искуствима и рефлексијама, не можемо да се задржимо само на сировим подацима (о себи и/или о другима), већ је потребно да их анализирамо, презентујемо их на методолошки исправан начин и представимо их стручној и/или научној јавности.

Током писања аутоетнографије потребно је водити рачуна о томе да текстови не садрже искључиво фокус на сопствену причу и искуство, а да изостане теоријско промишљање проблема, анализа и интерпретација података. Писање аутоетнографских текстова подразумева комбиновање свих елемената (Chang, 2008), али степен њихове присутности зависи од тога да ли истраживач ставља нагласак на сопствена искуства и доживљаје, културу и/или писање кроз истраживачки процес. С тим у вези, аутоетнографи праве разлику између два типа аутоетнографије – једна је аналитичка аутоетнографија (Anderson, 2006), а друга је евокативна аутоетнографија (Ellingson & Ellis 2008). Аналитички аутоетнографи фокусирају се на развијање теоријских објашњења ширих друштвених феномена и на писање кроз истраживачки процес, док се евокативни аутоетнографи фокусирају на наратив/причу која евоцира емоционална искуства и доживљаје о истраживаном проблему.

Аутоетнографија започиње писањем личне приче/наратива и односи се на мишљења, понашања и искуства о сопственом животу о изабраној теми. Реч је о високо персонализованом стилу писања приче која је уграђена у праксу, теорију и методологију. Међутим, у односу на уобичајене академске текстове, аутоетнографија се не пише на неутралан и објективан начин, већ захтева да се прича пише у првом лицу (Ellis & Vochner, 2000). Током процеса писања захтева се од аутора интроспективан однос према властитим осећањима, мотивима и суочавање са контрадикцијама властитог искуства, јер ова стратегија писања и истраживања помаже да разумемо себе проучавајући феномене/друге особе или групе. Изражавање емоционалних искустава једна је од главних карактеристика аутоетнографских текстова

(Reed-Danahay, 1997), па током писања аутоетнографи често евоцирају своје емоционалне доживљаје (евокативни карактер аутоетнографије).

Дакле, аутоетнографски текстови могу да се разликују према стилу писања (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013):

- (а) машовито-креативни (нпр. писање драмског текста да би се изразила аутобиографска искуства);
- (б) емоционално-исповедачки (нпр. у истраживачком извештају доминира слобода у изражавању осећања и мишљења);
- (в) дескриптивно-реалистички (нпр. аутор на објективан, детаљан и контролисан начин описује искустава које су документована кроз аутоетнографију);
- (г) аналитички стил писања (традиционални формат истраживачког извештаја).

На основу прегледа литературе и истраживачких радова о аутоетнографији, може се рећи да доминира аналитички стил писања у пасиву, а поједини делови текстова су писани у првом лицу. Ауторка овог текста је изабрала управо овај начин писања текста о аутоетнографији. Дакле, аутор аутоетнографске студије има могућност да приступи њеном писању на креативан и аутентичан начин (Lapadat, 2009), може да изабере приступ који је лично одговарајући, уз истацање критеријума избора.

У случају да се аутор определи за аналитички стил писања онда би аутоетнографски текст требало да садржи „типичну“ структуру научноистраживачког рада. Током писања аутоетнографског текста на аналитичан начин корисно је следеће:

(1) *Да се најрави њрећед оној шћо се зна о изабраној шћми.* Информације које се прикупљају за аутоетнографију могу се сврстати у две категорије: (а) информације о томе *како* се понашате, у *шћа* верујете у погледу проблема који се истражује и *зашћо* (лични аутобиографски подаци), (б) као и теоријска и емпиријска знања о истраживачком проблему. У овој фази писања, требало би да аутор прикупи довољно информација из литературе које ће помоћи да се на аналитичан начин сагледа властито искуство/понашање. Поред разматрања сазнања која постоје о истраживачком проблему, у тексту се износи и лични став о теми.

(2) *Да се њрикућњени њодаци орјанизују у њисаном докуменћу њако да се уважавају мећодолошки сћангарди.* Аутоетнографски текст може да садржи увод о истраживачком проблему, личну причу аутоетнографа, истраживачка питања, теоријски/референтни оквир, преглед литературе, методолошки дизајн, презентацију налаза и дискусију, импликације и будуће кораке у истраживању. Потребно је да се наведу референце које су коришћене за аутоетнографију, аутори цитата које наводите и томе слично.

(3) *Да се аутор враћа на шекс и ревидира ња по потреби, јер писање аутоетнографије није линеаран процес. У процесу писања аутоетнографије увек су корисне сугестије „критичких“ пријатеља у које постоји поверење или особе са довољно истраживачког искуства које могу да пруже конструктивне сугестије. На крају аутоетнографског пута, као и у сваком истраживачком пројекту, захтева се писање истраживачког извештаја (о овом питању ће поново бити речи касније).*

Писање аутоетнографије, као што видимо, није једноставан подухват (Wall, 2006, 2008), али јесте вредан избор за лично и професионално напредовање истраживача из различитих области рада.

Колаборативна аутоетнографија

Уопштено говорећи, све врсте колаборативних/сарадничких истраживања темеље се на идеји да се школски практичари стручно усавршавају у оквирима „професионалних заједница“ у којима раде (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Ове заједнице омогућавају практичарима да размењују идеје, изграђују знања и проналазе заједничка решења на научно заснован начин, и то у контексту школе у којој остварују своју професионалну улогу. С тим у вези, наставници могу кроз различите облике колаборативних истраживачких подухвата допринети заједничкој изградњи знања о настави и учењу (Bullough & Pinnegar, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 1999). На пример, једна група наставника у интернационалној школи спровела је колаборативну аутоетнографију како би истражила своја професионална уверења о процесу учења и поучавања кроз примену истраживачког рада у школи (Rose, 2008).

У методолошкој литератури користе се различити термини за означавање аутоетнографског истраживања које се изводи у сарадњи са другима, као што су дуоетнографија, коетнографија, колективна аутоетнографија, аутоетнографија заједнице и коаутоетнографија. Колаборативна аутоетнографија дефинише се као:

... квалитативни метод истраживања који комбинује аутобиографско проучавање сопственог искуства са етнографским анализама социокултуралног миљеа у оквиру кога се истраживачи налазе и у којима заједно прикупљају, анализирају и интерпретирају аутобиографске податке кроз дијалог и друге облике размена (Ngunjiri, Hernandez & Chang, 2010; Chang, 2013; Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013).

Аутоетнографија може да окупи групу истраживача који кроз различите моделе сарадње истражују проблем за који су заинтересовани. Неки сарађују у свим фазама истраживачког процеса. Остали сарађују у одређеним фазама и раде појединачно у другим фазама истраживања. На пример, чланови школског тима могу да оформе заједничку истраживачку групу и да кроз

размену искустава идентификују кључне елементе живота и рада у школи, идентификују зоне промена које желе да постигну и предузимају заједничке истраживачке акције.

Дефинисана су два модела сарадње током припреме и извођења колаборативне аутоетнографије: секвенцијални и истовремени модел (Ngunjiri, Hernandez & Chang, 2010; Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013). У првом моделу аутоетнограф пише о свом искуству, прослеђује своју причу следећем истраживачу који додаје своју причу на претходни наратив и прослеђује га наредном члану тима. Други модел подразумева да аутоетнографи пишу индивидуалне наративе о одређеном проблему, док заједно анализирају и интерпретирају податке трагајући за групним значењима и темама које се понављају у индивидуалним наративима (Ngunjiri, Hernandez & Chang, 2010; Lapadat, 2009). На Слици 1 представљен је модел колаборативног аутоетнографског истраживања који описује кораке у извођењу истовременог модела сарадње између аутоетнографа.

Слика 1. Модел колаборативне аутоетнографије – истовремени модел сарадње (Ngunjiri, Hernandez & Chang, 2010)



Аутори су започели сарадњу тако што су заједно донели одлуку о општем правцу истраживања и проблему који би требало истражити пре почетне фазе прикупљања података. Након договора око истраживачког пута, истраживачи су индивидуално прикупљали аутобиографске податке а да притом нису утицали једни на друге. Потом су учесници делили своје приче, постављали питања једни другима и заједно су извршили прелиминарне

анализе података на основу којих су донели одлуку о даљим корацима у прикупљању података. Након друге фазе прикупљања података, аутори су индивидуално анализирали и кодирани податке, а у групи су трагали за групним значењима података и формулисањем тема. У фази писања истраживачког извештаја поновно су индивидуално сагледали податке и учествовали у писању заједничког истраживачког извештаја. У току рада истраживачи могу да се врате на претходни корак у истраживачком циклусу (циљ може бити да се побољша анализа и тумачење података).

У монографији о колаборативној аутоетнографији Ченг и сарадници (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013) темељно су описали фазе извођења овог типа истраживања које ћемо у овом тексту представити: (1) припрема за колаборативну аутоетнографију; (2) прикупљање података, анализа и интерпретација резултата; (3) писање извештаја; (4) примена у пракси. Свака од наведених фаза подразумева кораке који не морају да се одвијају датим редоследом.

(1) *Припремна фаза.* У првој фази потребно је да се формира истраживачки тим, да се донесе одлука о фокусу и теми истраживања, изабере модел сарадње између истраживача и да се дефинишу улоге, поставе очекивања и границе. Да би се формирао истраживачки тим, неопходно је да се окупе практичари који имају слична истраживачка интересовања и мотиве (нпр. опажају сличан проблем који се догађа у школи). Хернандез и сарадници (Hernández, Sancho, Creus & Montané, 2010) формирали су групу са циљем да истраже изграђивање професионалног идентитета као научника на једном шпанском универзитету током институционалних промена.

Пожељно је да истраживачки тим окупља истраживаче који имају успостављене колегијалне односе, али то није неопходан услов зато што колаборативна аутоетнографија може да допринесе развоју сарадничких односа у колективу. Предност је у томе што су припрема и спровеђење аутоетнографије са колегама ефикаснији у организационом смислу, лакше је ускладити временску динамику и међусобне обавезе, разлике у истраживачким перспективама, као и превазилажење потенцијалних конфликата. Са друге стране, рад са релативно непознатим сарадницима може имати предност у томе што се појављују другачији увиди, питања и перспективе који доприносе вишим нивоима разумевања проблема који се истражује. У области педагошких истраживања присутан је тренд да се истраживачи интердисциплинарно удружују како би васпитнообразовне проблеме сагледали на целовитији начин.

У истраживачки тим могуће је укључити спољног истраживача који има богатије искуство у припреми, писању и реализацији аутоетнографског истраживања и уопште из корпуса квалитативних истраживања. Поред стручне помоћи, професионални истраживачи могу да подстичу школске практичаре током истраживачког подухвата. На пример, у аутоетнографији о

професионалним едукаторима једна од колегиница из тима је из терапеутског угла водила истраживачки процес (Đerić, Lalić-Vučetić i Pavlović, 2011).

Одлука о величини истраживачког тима доноси се када се размотре предности и тешкоће рада у великом или малом тиму. Са једне стране, дељење личних и интимних прича је прихватљивије за чланове у мањим групама (од три члана до пет чланова), као и током прикупљања, писања, анализе и писања резултата, док са друге стране, већи број чланова у истраживачкој групи захтева да се унапред дефинишу улоге, обавезе, време и очекивања и то на почетним нивоима сарадње. На пример, шта ће бити са већ прикупљеним подацима, ако се деси да неко од колега изађе из истраживачког тима и тако даље.

Формирање истраживачког фокуса може да иде пре, у току или после формирања истраживачког тима. Могуће је прво формирати истраживачки тим, а потом наћи истраживачки фокус базиран на групном консензусу. У ситуацији када је формирана истраживачка тема на нивоу институције (нпр. школа је заинтересована да реши проблем прекомерног изостајања ученика), заинтересоване колеге могу да уђу у тим јер деле сличне мотиве, искуства и интересовања. Може се догодити да се мења истраживачка тема у различитим фазама истраживачког процеса током прикупљања података, анализе података или током њихове интерпретације (нпр. кад подаци укажу на неке аспекте којих истраживачка група није била свесна на почетку истраживања). Из тих разлога истраживачки дизајн у аутоетнографској студији одликује флексибилност, јер се истраживачки фокус и питања могу прилагођавати и мењати. С обзиром на то да у колаборативним студијама учествује већи број истраживача, потребно је да се донесе одлука о референтом/концептуалном оквиру, избору одговарајуће литературе и да се направи преглед емпиријских студија о датом проблему.

Избор процедуралног модела сарадње – секвенцијални или истовремени – такође представља једну од одлука коју би истраживачи требало да донесу (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013). Сарадња може бити делимична (у поједним фазама истраживања) или потпуна (у свим фазама истраживања). Пример делимичне сарадње се одиграо у студији у којој су истраживачи радили засебно наративе о теми радохолицизма у академској установи, али су потом сарађивали у обради података применом колаборативне анализе (Воје & Tyler, 2009). У колективној аутоетнографији других аутора (Coia & Tailor, 2009) истраживачки процес је био цикличног карактера: (а) аутори су писали, поново писали о писању и делили личне приче; (б) пре и после размене личних наратива аутори су водили дискусију у групи; (в) затим су читали теорију и методологију и о томе заједнички расправљали; (г) радили колаборативне анализе података; (д) писали и уређивали истраживачки извештај, индивидуално и кроз дискусију.

Последњи корак у припремној фази колаборативног аутоетнографског истраживања подразумева да се дефинишу очекивања, улоге и одговорности свих чланова групе (нпр. да се одреди ко води пројекат, ко организује и води дискусије у групи, ко се бави координацијом комуникације међу члановима групе, ко се бави анализом података и слично). Потребно је да се води рачуна да цео истраживачки процес буде демократског, колаборативног и партиципативног карактера.

(2) *Прикупљање, анализа и интерпретација података*. Ова фаза истраживачког процеса у колаборативној аутоетнографији захтева познавање метода и техника у оквиру квалитативних истраживања, начина њиховог коришћења приликом анализе и интерпретације резултата. У колаборативним студијама ситуација се усложњава захтевајући вишеструке преговоре са колегама о избору и начину прикупљања података у различитим фазама студије. Подаци могу да се прикупљају индивидуално, колективно или комбиновањем ова два приступа. Потребно је да се одговори на следећа питања: Желите ли да радите одвојено да бисте прикупили своје аутобиографске податке? Како и када желите да сарађујете са својим колегама приликом прикупљања података? Које податке треба прикупити појединачно, а које колективно? Прикупљају се различити типови података: лични подаци о догађајима, местима, објектима, понашњима, размишљањима; лични подаци о себи на основу других извора, као што су колеге, пријатељи, родитељи итд. Подаци се прикупљају помоћу анализе архивских докумената, дневника и публикација, самопосматрања, интерактивног интервјуисања, анализом видео-садржаја, фотографија, и других мултимедијалних материјала.

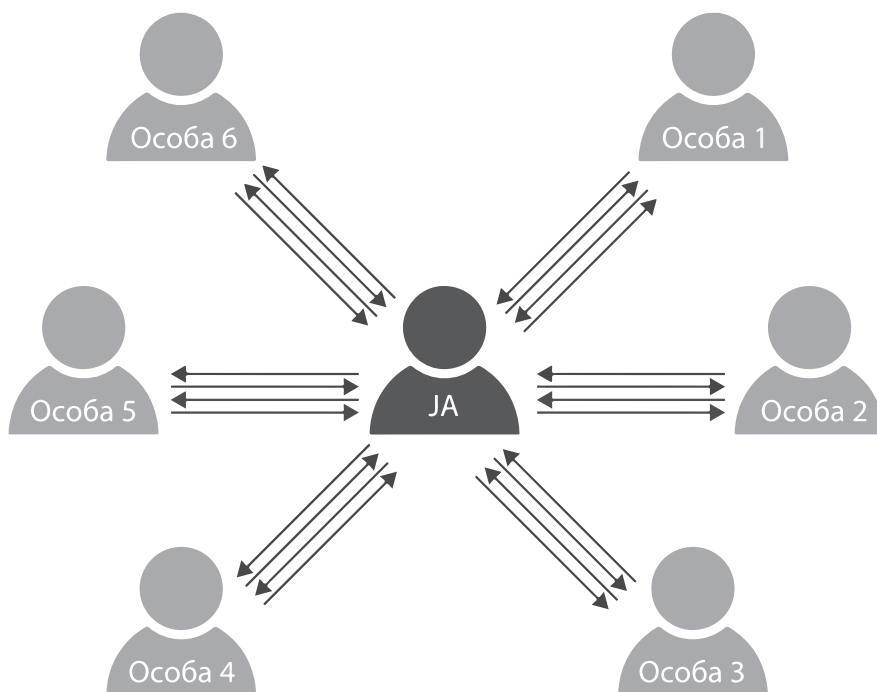
У аутоетнографском раду ауторке су користиле (Ђерић, Lalić-Vučetić i Pavlović, 2011) технике за прикупљање података као што су *Мрежа репертоара* и *Самокарактеризација*. Реч је о фацилитаторским техникама које служе за подстицање личне рефлексije кроз дијалог. У другој студији (Chang, 2008) коришћен је социограм на основу којих је аутоетнограф прикупљао податке о односу према „сличним другима“ (они који деле сличне културне вредности), о односу према „другим различитим“ (из културних група који не деле сличне вредности) и односу према „другима који су у опозицији“ (они који долазе из група које имају супротне вредности). У аутоетнографији различитих типова најчешће се користи квалитативна анализа података, али није необично и да се користе квантитативне технике или њихова комбинација.

Описаћемо технику прикупљања квалитативних података о себи (Слика 1 и Слика 2) која се зове „Ја усред других“ (Stojnov, 2010). Техника се једноставно примењује и може да се користи самостално или у пару. Ако се аутоетнограф одлучи да дефинише, разуме и анализира сопствену социјалну и професионалну мрежу, може да примени ову квалитативну технику. Циљ технике је да се анализира лична повезаност са другим појединцима који су одиграли важну улогу у одређеној друштвеној/професионалној мрежи.

Методом поређења могу да се анализирају сличности и разлике између себе и других у социјалној или професионалној мрежи и да се сазна нешто ново о теми која је у фокусу интересовања.

Слика 1. Ујујсїво за ѓрмену шехнике Ја усрег друїх (Stojnov, 2010)

Свака илустрација представља неку особу која је повезана са кругом, који представља Вас, помоћу две стрелице које иду од Вас до значајних других и две стрелице које воде од значајних других до Вас. Сетите се и прибележите по две важне поруке које сте примили у односу са сваком од ових особа, као и по две важне поруке за које мислите да сте их Ви упутили тим особама.



Након попуњавање Мреже следи сет питања која помажу као оријентир у процесу анализе података: (1) Којим од ових порука сте поклонили пажњу, уважили их? Ако сте их уважили, којим средствима сте покушали да им изађете у сусрет? (2) Које су импликације за Вас имале поруке, како позитивне, тако негативне? Да ли је било неких проблема, да ли су Вас поруке у нечему спречиле? (3) Да ли и на који начин би живот/ситуације/прилике биле другачије да нисте добили баш те поруке? (4) Какве поруке бисте волели да су Вама биле упућене? На који начин би Вам живот постао различит?

Након прикупљања података следи њихова организација, анализа и интерпретација. Многи методолози стављају знак једнакости између процеса анализе и интерпретације података, али већина одваја те процесе и признаје посебну важност објашњењу и тумачењу података. У колаборативним студијама истраживачи треба да донесу одлуку о систему обележавања, груписања података и једнаком приступу подацима од стране свих истраживача (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013). Важан критеријум приликом организације података је да се њима може једноставно управљати. Организација и управљање подацима подразумевају да се подаци означе, сортирају и складиште (велики део текстуалних, визуелних и аудио података могу бити снимљени у електронским датотекама или могу да се налазе на online платформи за дељење података). Бележење аудио и визуелних података (нпр. из интервјуа) може да се врши помоћу професионалних софтвера (нпр. NVivo или Maxqda – ови софтвери се могу купити на интернету) или записивањем податка током слушања аудио-записа (транскрибовање аудио-података у текст).

Анализа може да почне док се подаци прикупљају или након комплетирања података, тако да можемо да закључимо да и ова фаза истраживачког процеса у колаборативној аутоетнографији није линеаран процес. Анализа података у аутоетнографији представља личан чин, а у зависности од тога у којој мери се откривају и излажу подаци тај чин може бити окарактерисан као интиман процес (Gibson & Brown, 2009). Веома је корисно да се током анализе података води истраживачки дневник који садржи аналитичке белешке као одговоре на питања који истраживачи могу поставити себи док их анализирају (Шта доминира у подацима, а чега нема у подацима? Коју нам поруку подаци шаљу? Зашто неке ствари раде, а зашто неке не раде? Шта је супротно од података које читамо? Шта је заједничко подацима итд). Тада је истраживачки дневник основни рефлексивни ресурс који помаже истраживачима да размишљају и да се суочавају са проблемима са којима се сусрећу у истраживању (Gibson & Brown, 2009; Ђерић, 2016).

Пошто се могу применити различите врсте анализе, овде ћемо приказати основне кораке у оквиру *тематичке анализе* података прикупљених у индивидуалном или групном интервјуу. Основни кораци су: (1) транскрибовање аудио-података у текст; (2) читање и преглед сирових података; (3) сегментирање, категорисање и прегруписање података – креирања кодова и категорија и (4) обједињавање категорија у теме које имају заједничко значење (Sladaña, 2009). У првом кораку, истраживачки материјал се чита неколико пута ради упознавања података и њихових кључних карактеристика. Прави се избор стратегија које ће се применити током кодирања података. Други корак подразумева да се добијене категорије сортирају, класификују и групишу у категорије, док трећи корак захтева да категорије буду обједињене у теме. Целокупан рад на кодирању

одговора карактерише континуирано преиспитивање предложених категорија, враћање на истраживачки материјал и мењање категорије и тема током анализе података, што је и уобичајена пракса током примене ових анализа (Sladaña, 2009). Кодови се групишу ради идентификовања категорија, а теме произлазе из процеса прегледа садржаја унутар сваке категорије, комбиновањем категорија и утврђивањем односа међу категоријама. Пример кодирања података дат је у Табели 1.

Табела 1. Пример начина кодирања *йогашака* из једне *сџудије* случаја (Ђерић, Malinić i Šefer, 2017)

Кодови у наративу из интервјуа	Категорија	Тема
... Индивидуализовати рад (код 1) према ономе шта наставницима одговара од наше понуде (шта им је корисно)... (код 2) ... Радити са мотивисаним (код 3)... ... Хватати се за њихове импулсе, ослањање на њихове могућности (код 4)...	Уважавање индивидуалних потреба и карактеристика	Примена спољашњих и индивидуалних подстицаја током иновирања праксе

Процес кодирања и анализирања података може да потраје и истраживачу ће можда требати пре месеци него недеље за овај истраживачки процес (Gibson & Brown, 2009).

Након анализе података следи њихово тумачење и интерпретација која подразумева пре свега да се конструишу значења података на основу концепата из теоријске литературе и резултата емпиријских студија о истраживачкој теми. Гудсон (Goodson, 2013) истиче да тумачење резултата подразумева да се каже читаоцу *шија* резултати значе и о чему говоре, да се објасни *зашто* су добијени баш ти налази (а не неки други) и какве су импликације тих резултата. Одговор на питање „зашто“ даје објашњење о односу између добијених података у истраживању и теорије или концептуалног оквира од којег се полази. У колаборативној аутоетнографији тумачење података подразумева конструисање групног значење података, односно повезивање добијених налаза са социокултурним контекстом аутоетнографа јер то обликује његову перспективу, понашање и одлуке. Процес интерпретирања податка се учи кроз сам чин писања о подацима, односно по принципу „учити радећи“ (енг. learning by doing) тако што се прво пише себи, па значајним другима и на крају јавности (Denzin, 2014b).

(3) *Писање аутоетнографских џексџова у колаборативним сџудијама.* У литератури колаборативно писање дефинише се као друштвени процес који укључује преговарање, координисање и комуницирање између чланова тима током стварања заједничког документа (Lowry, Curtis & Lowry, 2004). Кључна карактеристика колаборативног писања аутоетнографског текста је уједињавање вишеструких перспектива и гласова у једну кохезивну целину

која превазилази појединачне доприносе (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013). Који год приступ сарадњичког писања да се изабере корисно је пружити читаоцима образложење избора и транспарентно указати на процес уједињавања гласова у једној причи.

Предности колаборативног писања су бројне: истраживачи заједно уче о стилу академског писања и уважавању конвенција током израде извештаја аутоетнографске студије; на тај начин се упознају са различитим начинима структурирања текста; истраживачи добију корисне повратне информације о садржају индивидуалних наратива од чланова тима (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013). Подржавајуће окружење позитивно утиче на мотивацију за писањем и чланови тима пружају једни другима емотивну подршку доживљавајући успоне и падове током писања (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013). Током колаборативног писања корисно је да материјал чита и неко ко долази изван истраживачке групе, јер може дати корисне повратне информације о јасноћи изражавања, прекомерном коришћењу жаргона или непознатих специјализованих термина (Gibson & Brown, 2009).

Процес писања колаборативног аутоетнографског текста је саставни део истраживачког процеса и може да се подели у три фазе (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013): (1) пре извођења студије; (2) током писања о студији и (3) након извођења студије. У првој фази у процесу писања је потребно дефинисати план за писање колаборативног аутоетнографског текста (нпр. добијање финансијске подршке за пројекат, писање научног чланка за часопис/књигу) и дефинисати улоге чланова тима и њихове одговорности (вођа тима, истраживачи, координатор, социјализатор, контролор). У другој фази важан је избор стратегије за колаборативно писање: групно писање из позиције једног аутора, секвенцијално писање, паралелно/подељено писање, реактивно или синхронизовано писање и писање мешовитог режима које укључује комбинацију било које наведене стратегије. Све стратегије имају своје предности и недостатке, а адекватан избор стратегије зависи од кључних компетенција чланова тима као што су вештине писања, истраживања, уређивања или из улоге водећег аутора. За истраживачке тимове који дају предност сарадничком приступу у потпуности, паралелно и реактивно писање могу бити најкорисније стратегије (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013). Трећа фаза, писање након извођења студије, подразумева писање о искуствима рада у колаборативној аутоетнографској студији са циљем да се та сарадња настави и даље кроз креирање заједничких пројеката. Колаборативни истраживачки рад може да произведе обимну количину података и више него што је потребно за један пројекат.

(4) *Примена у пракси.* Добијени налази колаборативне студије могу да се тестирају у пракси, да се на основу тог искуства ревидирају истраживачка питања и да се креирају „нове“ студије.

Пример аутоетнографског истраживања

Према нашим сазнањима, једна од ретких аутоетнографских студија која је изведена у нашој средини односила се на рефлексивно промишљање сопственог искуства кроз професионалну улогу едукатора у оквиру програма стручног усавршавања наставника (Ђерић, Лалић-Vučetić i Pavlović, 2011). Ова студија би се могла окарактерисати као колаборативна аутоетнографска студија зато што су ауторке истраживачки проблем заједнички проучавале из одређене теоријске и методолошке позиције коју су изабрале, учествовале су истовремено у прикупљању података и њиховој интерпретацији, налазе су тумачиле заједничким снагама и изводиле су импликације у складу са ширим културолошким и друштвеним оквиром.

Циљ студије коју су извеле Ђерић, Лалић-Vučetiћ и Павловић (2011) био је да се професија едукатора осветли из личне перспективе, као и да се кроз процес рефлексije унапреди њихова лична едукаторска пракса током реализације акредитованих програма стручног усавршавања наставника. Ауторке рада трагале су за одговорима о димензијама професионалног развоја едукатора, начинима мењања перцепција себе у улози едукатора и зонама наредног развоја у улози едукатора. Да би подстакле процес личне рефлексije током аутоетнографске студије, примениле су две истраживачке технике: (1) *Мрежу рејерџоара конструирања* (Kelly, 1955) и (2) *Самокарактиризацију* (Kelly, 1955; Pope & Denicolo, 1995).¹ Прва техника је омогућила ауторкама да кроз дијалошку форму (пример из дијалога: Слика 3) направе избор релевантних елемента за процену доживљаја себе и након тога осмисле личне димензије које добро описују ове елементе и уједно служе за њихову процену. Напослетку, одабрани елементи процењују се у складу са одређеним димензијама на седмостепеној скали тако што се за сваку од димензија опредељује за вредности од 1 до 7 (Табела 2).

Слика 3. Пример из дијалога током истраживања *Мреже рејерџоара конструирања*

<i>Јелена:</i>	Како би себе описала у улози едукатора сада?
<i>Ивана:</i>	Мислим да сам веома јасна и динамична. Такође, волим да импровизујем у интеракцији са наставницима.
<i>Јелена:</i>	Шта је супротно од „јасна“ и „динамична“? Каква би била кад не би била јасна?

¹ О начинима коришћења ових техника на српском језику погледати детаљније у: Stojnov, D. (2010). *Психологија личних конструката – Увод у теорију и терапију*. Нови Сад: Psihopolis.

Табела 2. Пример Мреже рејершоара конструирана

Димензије ↓	Елементи ⇒	Ја као едукатор сада	Ја као едукатор на почетку каријере	Ја као едукатор за пет година	Идеалан едукатор
Самопоуздана/ несамопоуздана					
Занимљива/досадна					
Корисна/безначајна					
Подстицајна/неподстицајна					
Јасна/неорганизована					
Импровизује/није инвентивна					
Динамична/монотона					
Отворена/кукавица					
Износи лично/не износи лично					
Стручна/у процесу учења					
„Врцава“/безидејна					
Мотивисана/„мрзи ме“					

Друга техника омогућила је ауторкама да кроз наративну форму на лично релевантнији, садржајнији и сликовитији начин осветле жељене и будуће правце професионалног развоја у улози едукатора (Слика 4). Кроз примену технике самокарактеризације ауторке су у писаном облику одговарале на питања: (1) како себе као едукатора замишљаш у будућности; (2) шта у пракси као едукатор радиш другачије и (3) како се у вези са тим осећаш; на који начин се твој доживљај себе као едукатора у будућности разликује од садашњег.

Слика 4. Иванина прича: њојлед у будућности

Ивана жели да постане едукатор који је мотивисан да учи и напредује, како би имала доживљај да је увек и у потпуности спремна за наставнике. Не осећа „муку“ када је потребно да усавршава личне карактеристике као што су начин презентовања, начин постављања питања, отвореност ка другима, иницијатива, али осећа тежину кад би требало да иновира и допуњава теме свог предавања. Она је свесна да је садржај који предаје наставницима веома значајан, али су јој много важније вештине предавања. Иако је понекад „мрзи“ да иновира теме, она жели да то превазиђе. Сматра да је продубљивање тема на семинару начин да се у већој мери задовоље потребе наставника. Када види „сјај“ у очима публике, осети олакшање и задовољство. Тада зна да је својим предавачким вештинама и садржајем оставила утисак на наставнике. Волела би да је у будућности доживљавају као компетентног и занимљивог едукатора, да поседује предавачке вештине и прави одличан избор садржаја који би иновирала према потребама наставника. Такав едукатор ће бити пун погодак за наставнике у будућности.

Ђерић, Лалић-Вучетић и Павловић (2011) закључиле су, између осталог, да је *подстицање рефлексије* едукатора у аутоетнографској студији користан начин да се освесте имплицитна уверења и лична значења у погледу властите едукаторске праксе. Подстицање личне рефлексије усмерава едукатора на осмишљавање своје професионалне улоге у будућности и увећава капацитет за унапређивање властите праксе.

Предности и ограничења примене аутоетнографије

Аутоетнографи препознају низ предности, али и ограничења у припреми и реализацији аутоетнографске студије, било да је ауторски истраживачки пројекат или пројекат остварен у сарадњи са другима. Када је у питању истраживање личних искустава, доживљаја и понашања у области образовања, ове врсте студија имају бројне *предности*. У наставку је дат преглед неких од њих.

- ❖ Аутоетнографија је рефлексивна по својој природи и позиционира аутора истовремено као истраживача и као субјекта истраживања (Coffey, 2002).
- ❖ Аутоетнографија се бира ако желимо да истражујемо сопствена искуства, доживљаје и понашање самостално или у сарадњи са другима.
- ❖ Аутоетнографски метод омогућава истраживачу да релативно лако дође до података, јер је извор података сам истраживач или група истраживача.
- ❖ Аутоетнографске студије омогућавају практичарима да комбинују разноврсне методе и технике прикупљања података.
- ❖ Аутоетнографске студије омогућавају да се чују вишеструки гласови и перспективе о проблемима са којима се суочавају практичари у васпитнообразовном процесу (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013).
- ❖ Присуство плуралитета у аутоетнографском истраживању је прилика да се пригрли мноштво које ће обогати истраживачко искуство и професионални живот школских практичара (Winkler, 2017).
- ❖ Аутоетнографија пружа прилику запосленима да иницирају позитивне промене у школи, јер такви процеси могу довести до трансформације васпитнообразовне праксе (Starr, 2010).
- ❖ Аутоетнографске студије омогућавају истраживачима практичарима да изграђују у школи „професионалну заједницу која учи“ и чији се односи темеље на једнакости, уважавању и

дељењу моћи, а избор тема које се проучавају су вишеструко значајне за све заинтересоване учеснике.

- ❖ Аутоетнографија подстиче креирање демократске и инклузивне климе у школи (Lapadat, 2017), развија креативност код практичара (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013), као и аналитичко-рефлексивни однос према властитој пракси (Taylor, Klein & Abrams, 2014).
- ❖ Аутоетнографија има и „терапеутски ефекат“: размењујући лична искуства и приче, група колега развија међусобно поверење. Колеге се поистовећују и пружају подршку једни са другима, нарочито када се проучавају контроверзне теме о којима се ретко говори у друштву које је оптерећено предрасудама (Lapadat, 2017; Taylor, Klein & Abrams, 2014).

Као и свако друго истраживање и аутоетнографско има извесна *ограничења* или тешкоће. Издвајамо она на које треба обратити посебну пажњу.

- ❖ Аутоетнографске студије захтевају од аутора дубоко сагледавање сопствених мисли, осећања и искуства, па се истраживач може осећати нелагодно због рањивости и изложености јавности (Ellis, 2004).
- ❖ Учешће практичара, нарочито почетника, у истраживању сопствене праксе може да се опише као период обележен анксиозношћу и фрустрацијама. Почетницима највише могу да помогну искусније колеге, професори са универзитета, професионални истраживачи и сви други који су били укључени у њихова истраживања и активности публикавања истраживачких радова.
- ❖ Потребно је да се између колега током заједничког истраживачког пројекта успоставе циљеви консензусом, да се расподеле улоге и одговорност, да се договоре око важних етичких питања (ко поседује податке и како се подаци могу користити) (Lapadat, 2017).
- ❖ Аутоетнографске студије које окупљају групу истраживача захтевају честе контакте и комуникацију, што некад није могуће обезбедити због природе и динамике васпитнообразовног процеса.
- ❖ Када поверење у групи истраживача практичара није успостављено, учесницима ће бити тешко да успоставе консензус, што може довести у сумњу поузданост података. Али, ову врсту истраживања најчешће покрећу особе које имају заједничке идеје и интересовања. Изграђивање консензуса у групи може бити изазов (нпр. како решити доминацију појединих гласова у групи) и

зато је неопходно да истраживачи расправљају и пишу о изазовима са којима се суочавају (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013).

Расправе стручњака у научним публикацијама о аутоетнографији допринеле су да се овај методолошки приступ све више развија и примењује у бројним областима проучавања људског понашања. Да би одговорили на критике и унапредили методологију аутоетнографије, многи аутоетнографи су се бавили проучавањем искуства самог истраживача током примене аутоетнографије као методолошког приступа (Wall, 2006), анализом процеса извођења аутоетнографије (Spry, 2001), личним искуствима током писања аутоетнографског текста и публиковањем у академским часописима (Holt, 2003), као и етичким питањима (Allen-Collinson, 2013; Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013; Ellis *et al.*, 2017; Tullis, 2013; Winkler, 2017).

Важно је истаћи да се аутоетнографија развила као алтернатива конвенционалним истраживањима у области друштвених наука без обзира да ли потичу из квантитативне или квалитативне парадигме. Посматрано из постмодернистичке перспективе, аутоетнографија омогућава да се премосте тензије између личног и социјалног, теоријског и практичног, тако што се ставља нагласак на лично искуство кроз односе са другима (Kincheloe & McLaren, 2000). Аутоетнографија је простор где се спајају личност и култура, пошто личност не егзистира у социјалном вакуму, већ су истраживачки процеси и положај истраживача социјално конструисани (Holt, 2003). На пример, колаборативне истраживачке студије одвијају се у социјалном контексту у којем личне приче не егзистирају индивидуално, већ се конструишу приче заједничким снагама у сарадњи (Coia & Taylor, 2009). На тај начин се смањује ризик од привилеговања појединачне перспективе у истраживачком процесу, обезбеђује се постојање вишегласја и успоставља се равнотежа у проучавању различитих перспектива о проучаваном проблему у ширем социокултурном контексту.

Методолошке критике на рачун аутоетнографских истраживања углавном потичу из позитивистичког дискурса и односе се на појмове неутралности, објективности, рационалности и универзалности насупрот појмова ирационалног, приватног и субјективног.² Представници аутоетнографског покрета заобилазе праксе традиционалних квалитативних приступа, који се иначе темеље на концептима ваљаности, истине и генерализације (Denzin & Lincoln, 2008; Denzin, 2014a; Spry, 2001). Традиционални критеријуми за процену објективности, валидности и поузданости квалитативних истраживања нису одговарајући за аутоетнографију (Garrett & Hodkinson, 1999). А да је тако, сведочи чињеница

2 Неки аутори сматрају да би аутоетнографске студије добиле карактер емпиријских студија и тиме обезбедила кредибилитет у друштвеним наукама, потребно је да буду усклађене са академским истраживачким стандардима (нпр. AERA), што су аутори и покушали да докажу у свом раду (Hughes, Pennington & Makris, 2012).

да у аутоетнографији чак и читалац игра важну улогу у утврђивању ваљаности самог истраживања (Ellis & Bochner, 2000).

Стил представљања аутобиографских типова података и критеријуми за верификацију аутоетнографских текстова као научних радова су често предмет критика. Одговор на ову критику даје Ричардсон (Richardson, 1995) који истиче да аутоетнографски текстови треба да се процењују на основу следећих критеријума: да ли приче дају допринос разумевању живота практичара; да ли су рефлексивног карактера у довољној мери; да ли отварају нова питања; да ли читаоци сматрају да је прича аутентична; да ли читалац верује у текст и мисли да је то могуће, и томе слично.

Етичка питања у аутоетнографији су неизбежни део методолошких расправа с обзиром на то да истражујући сопствено искуство и делећи га са другима, преузимамо ризик да будемо рањиви и изложени. Потребно је да се пронађе адекватан начин да се повежу лична искуства са теоријом и методологијом на уважавајући начин према себи и другима (Chang, 2008; Lapadat, 2009). Аутоетнографија захтева да се следе одређени етички захтеви: (а) повезаност између истраживача и истраживаног, односно између истраживача и заједнице у којој живе и раде; (б) обезбеђивање сагласности за друге који су укључени у аутоетнографску студију кад год је то могуће; (в) некоришћење имена како би се осигурала анонимност људи укључених у истраживање; (г) тражење повратне информације од особа које су укључене или захваћене аутоетнографском причом (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013; Ellis *et al.*, 2017; Winkler, 2017). Аутоетнографи би требало да брину о заштити права других уграђених у причу и истраживање, али би требало да заштите и себе (Tullis, 2013). Због „суочавања” са сопственим увидима, откривањем и излагањем себе другима (Winkler, 2017), аутоетнографи морају да одлуче колико желе да открију о себи и у којој мери желе да буду отворени представљајући свој живот другима (Allen-Collinson, 2013).

Закључак

Сваки професионалац током своје каријере доводи у питање квалитет свог рада разматрајући начине како да оствари боље резултате. Понекад то чини размишљањем, разменом мишљења са колегама, применом „опробаних” решења, изводећи понашајне експерименте у којима се тестирају сопствене идеје, консултовањем доступне литературе или резултате академских студија. Међутим, појављују се ситуације које захтевају да се на научан, организован и систематичан начин приступи решавању проблема који се јављају у свакодневној пракси. Тако стечена сазнања су вишеструко корисна, како за активности у учионици, тако и за ученике и квалитет професионалног окружења. Помажу нам да доносимо комплексне одлуке у настави које су научно засноване. Учење није само интелектуална, већ и искуствена,

емоционална, етичка, културолошка и политичка пракса која захтева одлучивање у бројним контекстима (Hargreaves & Stone-Johnson, 2009).

Више пута смо истакли да се од аутоетнографа очекује да субјективна искуства сагледава на критичан, аналитички и интерпретативни начин, ради откривања културних и друштвених значења онога чега се присећа, запажа, осећа и о чему говори. Ако желимо да истражујемо лична искуства и проблеме са којима се суочавамо у професионалном раду, потребно је да то учинимо на систематичан начин уз креирање личне приче, истраживачких питања, описа методе, критичке анализе и интерпретације података, као и уз сагледавање података кроз одговарајући теоријски и референтни оквир. На тај начин се проналазе научна, ефикасна и контекстуално одређена решења у професионалној пракси. Поред обogaћивања професионалног искуства и знања, највећа награда од аутоетнографије јесте разумевање себе на дубљи начин, а разумевањем себе боље разумемо и друге и свет око нас (Ellis & Vochner, 2000).

Уверили смо се да је аутоетнографија истраживачка метода која је вишеструко корисна за школске практичаре заинтересоване за истраживања у области образовања и васпитања. Овај методолошки избор омогућава да се на критички и рефлексиван начин преиспитује властита пракса с циљем да се производе знања и умећа о настави и учењу на научно заснован начин. Аутоетнографија у школи може да буде организована као вид професионалног учења и развоја у оквиру заједница практичара које уче у контексту у којем раде. На основу својих истраживачких подухвата школски практичари могу да креирају психолошки сигуран простор за дијалог, рефлексiju и критику. Аутоетнографски метод је одговарајући током реализације процеса менторисања колега почетника, као наставни метод у раду са будућим учитељима/наставницима, као и колаборативни пројекат између академских истраживача и школских практичара.

Шире импликације примене аутоетнографског истраживања односе се на јачање утицаја и гласа практичара у процесу доношења одлука на школском и образовном нивоу. Потребно је системским мерама подстицати практичаре да се остварују у улози истраживача тако што ће им се пружити морална, емотивна, образовна, стручна и материјална подршка. У супротном, школски практичари ће оклевати да се остваре у улози истраживача сопствене и/или школске праксе. Изостанак системске подршке од нивоа иницијалног образовања до нивоа професионалног развоја неће произвести рефлексiju и истраживачку акцију.

Пракса извођења квалитативних истраживачких студија унутар школе без сумње доприноси унапређивању школске и личне праксе. Ипак, оне нису замена великим истраживачким студијама које се баве популацијским феноменима у контексту школе и процеса наставе и учења (Radišić, Stanković i Jošić, 2016), као што су међународне студије о постигнућима ученика (нпр.

TIMSS као истраживање образовних постигнућа ученика из математике и природних наука у основној школи; PISA као програм испитивања знања и вештина петнаестогодишњих ученика). Аутори истичу да обе врсте истраживања треба сагледати као незамењиве у процесу развоја и богаћења базе знања о образовању и васпитању, настави и учењу. У том смислу, одговорност је подељена између професионалних истраживача, професора са универзитета и истраживача практичара.

Аутоетнографска забелешка

Прву аутоетнографију написала сам у сарадњи са колегиницима 2011. године када смо учествовале у билатерарном пројекту „Изазови и усмерења професионалног развоја учитеља“ у организацији два научноистраживачка института – из Србије и Словеније. У претходном делу текста читаоцима сам изложила о каквој врсти аутоетнографске студије се ради (Ђерић, Lalić-Vučetić i Pavlović, 2011). Током нашег аутоетнографског пројекта осећале смо се као „продрмани истраживачи“, јер смо се бавиле анализом и тумачењем едукаторског искуства у контексту програма стручног усавршавања који су намењени запосленима у образовању од предшколског до средњошколског нивоа. Покушале смо да „погледамо себи у очи“, да начинимо рефлексације о себи и сопственој едукаторској пракси кроз теоријски конструкт о професионалном развоју едукатора.

Припрема текста за ову књигу био је још тежи подухват за мене, пошто сам га писала самостално, без стручне помоћи и подршке колегиница које сам имала током израде аутоетнографске студије о едукаторима. Осећала сам стрепњу да ли ћу успети да напишем текст који ће бити користан за школске практичаре. Било је неопходно прочитати обимну литературу на тему аутоетнографије, анализирати кључне претпоставке њеног припремања, извођења и писања. Такође, трагала сам за одговором на питање да ли овај методолошки приступ може да се примени у области педагошких истраживања. Тражила сам аргументе којима бих убедила читаоца да је аутоетнографија добар методолошки избор за практичаре да се баве сопственом праксом на рефлексиван начин и да се покрену на истраживачку акцију. Након вишеструког читања текста, и даље нисам сигурна да ли ће практичари у њему пронаћи довољно јасне смернице за своје жељене истраживачке подухвате.

Дубоко верујем да ћу неког наставника или стручног сарадника инспирисати да се ухвати у коштац са аутоетнографијом или групу колега са колаборативном аутоетнографијом, као што сам овим текстом себе вратила на аутоетнографски пут након седам година. Сасвим је јасно да аутоетнографско истраживање било које врсте није лако извести, али то се подједнако односи на свако истраживање научног типа.

Коришћена литература

- Adams, T. E., Jones, S.H. & Ellis, C. (2014). *Autoethnography: Understanding qualitative research*. UK: Oxford University Press Oxford.
- Allen-Collinson, J. (2013). Autoethnography as the engagement of self/other, self/culture, self/politics, and selves/futures. In S. H. Jones, T. E. Adams & C. Ellis (Eds.), *Handbook of autoethnography* (pp. 281–299). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35, 373–395.
- Banks, S. P. & Banks, A. (2000). Reading 'The critical life': Autoethnography as pedagogy. *Communication Education*, 49(3), 233–238.
- Berry, A. & Crowe, A. (2009). Many miles and many emails: Using email as a methodological tool in self-study to refine and reframe practice. In M. L. Heston and D. L. Tidwell (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 83 – 98). Dordrecht: Springer.
- Berry, K. S. (2004). Feedback looping for increasing complexity. In J. L. Kincheloe & K. S. Berry (Eds.), *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage* (pp. 128–146). Maidenhead: Open University Press.
- Boje, D. & Tyler, J.A. (2009). Story and narrative noticing: Workaholic autoethnographies. *Journal of Business Ethics*, 84(2), 173–194.
- Bullough, R. V. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13–21.
- Burdell, P. & Swadener, B. B. (1999). Critical personal narrative and autoethnography in education: Reflections on a genre. *Educational Researcher*, 28(6), 21–26.
- Chang, H. (2007). Autoethnography: Raising cultural consciousness of self and others. In G. Walford (Ed.), *Methodological developments in ethnography* (208–222). Oxford, UK: Elsevier.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Chang, H. (2013). Individual and collaborative autoethnography as method. In S. H. Jones, T. E. Adams & C. Ellis (Eds.), *Handbook of autoethnography* (pp. 107–122). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Chang, H., Ngunjiri, F. W. & Hernandez, K-A. C. (2013). *Collaborative autoethnography*. California: Walnut Creek.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2004). Knowledge, narrative and self-study. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. La Boskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 575–600). Dordrecht: Kluwer.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, Vol. 24, 249–305.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Coffey, A. (2002). Ethnography and self: Reflections and representations. In T. May (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 313–331). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Coia, L. & Taylor, M. (2009). Co/autoethnography: Exploring our teaching selves collaboratively. In D. L. Tidwell, M. L. Heston & L. M. Fitzgerald (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 3–16). Netherlands: Springer.
- Cunningham, S. J. & Jones, M. (2005). Autoethnography: A tool for practice and education. In *Proceedings of the 6th ACM SIGCHI New Zealand Chapter's International Conference on Computer-Human Interaction: Making CHI Natural*, 1-8.
- Denshire, S. (2013). Autoethnography. *Sociopedia.isa*, 1–12. DOI: 10.1177/205684601351
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln & L. T. Smith (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 1–21). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1999). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (2006). Analytic autoethnography or d'ejà vu all over again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35, 419–428.

- 📖 Denzin, N. K. (2014a). *Interpretive autoethnography (Qualitative research methods)*. LA: SAGE Publications.
- 📖 Denzin, N. K. (2014b). Writing and/as analysis or performing the world. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 569–584). LA: SAGE Publications.
- 📖 Dewey, J. (1997). *How we think*. New York: Dover Publications.
- 📖 Džinović, V. (2014). *Konstruisanje promene: profesionalni razvoj nastavnika osnovnih i srednjih škola* (odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- 📖 Džinović, V. (2017). Mentorski rad sa liderima u školi. U S. Ševkušić, D. Malinić i J. Teodorović (prir.), *Upravljanje kvalitetom ustanova obrazovanja i vaspitnja – priručnik za direktore* (str. 21–32). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu i Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Đerić, I. (2016). Kako nastavnici podstiču autonomiju učenika. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi* (str. 151–178). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Đerić, I. i Maksić, S. (2016). Mogućnosti za unapređivanje istraživačke prakse u školi. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi* (str. 235–240). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Đerić, I., Lalić-Vučetić, N. i Pavlović, J. (2011). Edukator kao refleksivni praktičar: autoetnografska studija. U T. Vonta i S. Ševkušić (prir.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev) (str. 101–118). Ljubljana: Pedagoški Inštitut; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Đerić, I., Malinić, D. i Šefer, J. (2017). Kako unaprediti proces inoviranja školske prakse. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 30(4), 1–13.
- 📖 Ellingson, L. & Ellis, C. (2008). Autoethnography as constructionist project. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445–466). New York: Guilford Press.
- 📖 Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The handbook of qualitative research* (pp. 733–768). Newbury Park, CA: Sage.
- 📖 Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- 📖 Ellis, C., Bochner, A. P., Rambo, C., Berry, K., Shakespeare, H., Gingrich-Philbrook, C., Adams, T. E., Rinehart, R. E. & Bolen, D. M. (2017). Coming unhinged: A twice-told multivoiced autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 1–15.
- 📖 Freire, P. (2000). *Cultural action for freedom*. Cambridge: Harvard Education Review.
- 📖 Garrett, D. & Hodkinson, P. (1999). Can there be criteria for selecting research criteria? A hermeneutical analysis of an inescapable dilemma. *Qualitative Inquiry*, 4, 515–539.
- 📖 Gibson, W. J. & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. LA: SAGE Publications.
- 📖 Goodson, P. (2013). *Becoming an academic writer: 50 exercises for paced, productive, and powerful writing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 📖 Gurvitch, R., Carson, R. L. & Beale, A. (2008). Being a protégé: An autoethnographic view of three teacher education doctoral programs. *Mentoring and Tutoring*, 16(3), 246–262.
- 📖 Ham, V. & Kane, R. (2004). Finding a way through the swamp: A case for self-study as research. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. La Boskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 103–150). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- 📖 Hamilton, M. L., Loughran, J. & Marcondes, M. I. (2009). Teacher educators and the self study of teaching practices. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator. Theory and practice for Teacher Educators* (pp. 205–217). Springer Science + Business Media B. V.
- 📖 Hamilton, M. L., Pinnegar, S., Russell, T., Loughran, J. & La Boskey, V. (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer Press.
- 📖 Hargreaves, A. & Stone-Johnson, C. (2009). Evidence-informed change and the practice of teaching. In J. D. Bransford, N. J. Vye, D. J. Stipek, L. M. Gomez & D. Lam (Eds.), *The*

- role of research in educational improvement* (pp. 89–109). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- 📖 Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a research based profession: Possibilities and prospects*. The Teacher Training Agency Annual Lecture, Birmingham.
- 📖 Hernández, F., Sancho, J. M., Creus, A. & Montané, A. (2010). Becoming university scholars: Inside professional autoethnographies. *Journal of Research Practice*, 6(1), Article M7.
- 📖 Hickey, A. & Austin, J. (2007). Pedagogies of self: Conscientising the personal to the Social. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 3(1), 21–29.
- 📖 Holt, N. L. (2003). Representation, legitimation, and autoethnography: An autoethnographic writing story. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(1), 18–28.
- 📖 Hughes, S., Pennington, J. L. & Makris, S. (2012). Translating autoethnography across the AERA standards: Toward Understanding autoethnographic scholarship as empirical research. *Educational Researcher*, 41(6), 209–219.
- 📖 Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- 📖 Kincheloe, J. L. & McLaren, P. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. In K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 279–314). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 📖 Kincheloe, J. L. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679–672.
- 📖 Kincheloe, J. L., McLaren, P. & Steinberg, S. R. (2011). Critical pedagogy and qualitative research: Moving to the bricolage. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 163–178). Los Angeles: Sage
- 📖 Klinker, J. F. & Todd, R. H. (2007). Two autoethnographies: A search for understanding of gender and age. *The Qualitative Report*, 12(2), 166–183.
- 📖 Korthagen, F. A. J. (1995). A reflection on five reflective accounts. Theme issue self study and living educational theory. *Teacher Educational Quarterly*, 22(3), 99–105.
- 📖 La Boskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. La Boskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 2, pp. 817–869). Dordrecht: Kluwer.
- 📖 Lapadat, J. C. (2009). Writing our way into shared understanding. *Qualitative Inquiry*, 15(6), 955–979.
- 📖 Lapadat, J. C. (2017). Ethics in autoethnography and collaborative autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 23(8), 589–603.
- 📖 Loughran, J. J. & Northfield, J. R. (1996). *Opening the classroom door: Teacher, researcher, learner*. London: Falmer Press.
- 📖 Loughran, J. J. (2004). Learning through self-study: The influence of purpose, participants and context. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. La Boskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 1, pp. 151–192). Dordrecht: Kluwer.
- 📖 Loughran, J. J. (2007). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In M. L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran & V. K. La Boskey (Eds.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 7–40). London: Falmer Press.
- 📖 Loughran, J. J., Hamilton, M. L., La Boskey, V. K. & Russell, T. (2007). *International Handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- 📖 Lowry, P. B., Curtis, A. & Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66–99.
- 📖 Maksić, S. i Đerić I. (2016). Zašto su potrebna istraživanja u školi. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi* (str. 11–17). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Maksić, S. i Đerić. I. (ur.) (2016). *Razvoj istraživačke prakse u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Ngunjiri, F. W., Hernandez K-A. C. & Chang, H. (2010). Living autoethnography: Connecting life and research. *Journal of Research Practice*, 6(1), 1–17.

- 📖 Pennigton, J. L. & Brock, C. H. (2013). Constructing critical autoethnographic self-studies with white educators. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(3), 225–250.
- 📖 Pennington, J. L. (2007). Silence in the classroom/whispers in the halls: Autoethnography as pedagogy in White pre-service teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 10(1), 93–113.
- 📖 Pope, M. L. & Denicolo, P. (2001). *Transformative education: Personal construct approaches to practice and research*. London: Whurr.
- 📖 Porter, A. (2007). Making connections between research and practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3–4), 281–283.
- 📖 Radišić, J. Stanković, D. i Jošić, S. (2016). Akciona istraživanja kao oruđe za unapređivanje nastave i učenja. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi* (str. 37–54). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Richardson, L. (1995). Writing-stories: Co-authoring 'The sea monster', a writing story. *Qualitative Inquiry*, 1, 189–203.
- 📖 Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 923–948). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- 📖 Rose, M. (2008). *Creating a learning community through a PE teacher's exploration of inquiry: A collaborative autoethnographic study* (Masters thesis). University of Victoria, British Columbia, Canada. Retrieved 3rd November 2017, from the World Wide Web <http://hdl.handle.net/1828/1034>
- 📖 Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: SAGE.
- 📖 Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- 📖 Shields, D. C. (2000). Symbolic convergence and special communication theories: Sensing and examining dis/enchantment with the theoretical robustness of critical autoethnography. *Communication Monographs*, 67(4), 392–421.
- 📖 Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706–732.
- 📖 Starr, L. J. (2010). The use of autoethnography in educational research: Locating who we are in what we do. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 3(1), 1–9.
- 📖 Stojnov, D. (2010). *Psihologija ličnih konstrukata – Uvod u teoriju i terapiju*. Novi Sad: Psihopolis.
- 📖 Taylor, M., Klein, E. J. & Abrams, L. (2014). Tensions of reimagining our roles as teacher educators in a third space: Revisiting a co/autoethnography through a faculty lens. *Studying Teacher Education*, 10(1), 3–19.
- 📖 Tidwell, D. L., Heston, M. L. & Fitzgerald, L. M. (2009). *Research methods for the self-study of practice*. Netherlands: Springer.
- 📖 Tullis, J. (2013). Self and others: Ethics in autoethnographic research. In S. Holman Jones, T. E. Adams & C. Ellis (Eds.), *Handbook of autoethnography* (pp. 244–261). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- 📖 van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D. & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22, 408–423.
- 📖 Wall, S. S. (2006). An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 2–12.
- 📖 Wall, S. S. (2008). Easier said than done: Writing an autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(1), 38–53.
- 📖 Wall, S. S. (2016). Toward a moderate autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 1–9.
- 📖 Winkler, I. (2017). Doing autoethnography: Facing challenges, taking choices, accepting responsibilities. *Qualitative Inquiry*, 1–12.
- 📖 Zeichner, K. M. (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching*, 1(2), 153–172.

УНАПРЕЂИВАЊЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ ПРИМЕНОМ АКЦИОНИХ ПЛАНОВА

Миља Вујачић и Ивана Ђерић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Владета Милин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Процес акционог планирања омогућава повезивање теорије, истраживачких налаза и наставне праксе.

Рефлексивно размишљање о сопственој пракси води ка промени наставне праксе.

Акциони план и дневник бележака као практичне и корисне алатке за мењање наставне праксе.

Резиме

У раду представљамо циклус акционог планирања као један од начина увођења и одржавања новина у наставну праксу. Овај процес захтева од наставника рефлексивно размишљање о сопственој пракси, планирање, извођење жељених промена и самовредновање. Акциони план и дневник бележака, као рефлексивне алатке, могу помоћи у том подухвату. Детаљно су описани начини примене ових образаца током реализације програма стручног усавршавања о квалитетној настави. Наставници су током обуке имали задатак да: (1) размишљају о својој пракси; (2) дођу до увида у то које аспекте њихове праксе је потребно унапредити имајући у виду нова сазнања стечена на семинару, (3) испланирају конкретне активности које могу применити у настави, (4) реализују планиране активности на часовима и (5) воде дневник бележака о целокупном процесу акционог планирања. Направљен је осврт на кључне тешкоће са којима су се наставници суочавали

током израде и примене акционих планова и дневника бележака. У завршном делу рада истакнута је потреба за даљим мењањем понуђених рефлексивних алатки, како би се у што већој мери помогло наставницима у процесу акционог планирања и унапређивања наставне праксе.

Кључне речи: унапређивање наставне праксе, акционо планирање, рефлексивни приступ, програм стручног усавршавања, акциони план, дневник бележака.

Увод

Унапређивање наставне праксе један је од начина обезбеђивања њеног квалитета. Тенденција наставника да свој рад у учионици промени и унапреди под утицајем је различитих потреба ученика, професионалних и личних потреба наставника, као и захтева школе, образовног система и савременог друштва. Међутим, увођење, примена и одрживост иновација у васпитнообразовној пракси представља један од највећих изазова за наставнике (Malinić, Đerić i Šefer, 2018). У тежњама и покушајима наставника да иновирају наставну праксу важну улогу има њихов професионални развој.

Програми стручног усавршавања, као један од важних аспеката професионалног развоја наставника, могу бити један од начина за увођење иновација у наставну праксу. Неки аутори сматрају да програми стручног усавршавања наставника нису увек добар пут за иновирање наставне праксе зато што нису обезбеђени услови који осигуравају квалитет процеса увођења, примене и одрживости новина (Fullan, 2007). Налази истраживачких студија (Đerić, Malinić i Šefer, 2017; Little, 2007; van Eekelen, 2005; van Eekelen, Vermunt & Boshuizen, 2006; Shulman & Shulman, 2004) потврђују да је примена иновативних решења у пракси успешнија уколико програми стручног усавршавања обезбеђују следеће механизме за учење:

- ❖ довољно времена да наставници прихвате и примене иновативна решења у настави;
- ❖ рефлексивни приступ пракси и преиспитивање имплицитних педагошких уверења наставника;
- ❖ организовано учење у сарадњи са колегама;
- ❖ континуирану стручну и организациону подршку наставницима.

Програми стручног усавршавања наставника ефикасни су уколико омогућавају наставницима да *рефлексивно промишљају о сојсџвеном раду* и да оно што уче током обуке повежу са праксом и примене у конкретним активностима у настави. Ако рефлексину посматрамо као суштинско преиспитавање, а праксу као активност и деловање, онда је рефлексивни практичар онај наставник који мисли о ономе што ради (Radulović, 2011: 31). Дакле, рефлексина се може разумети као средство промене праксе на основу

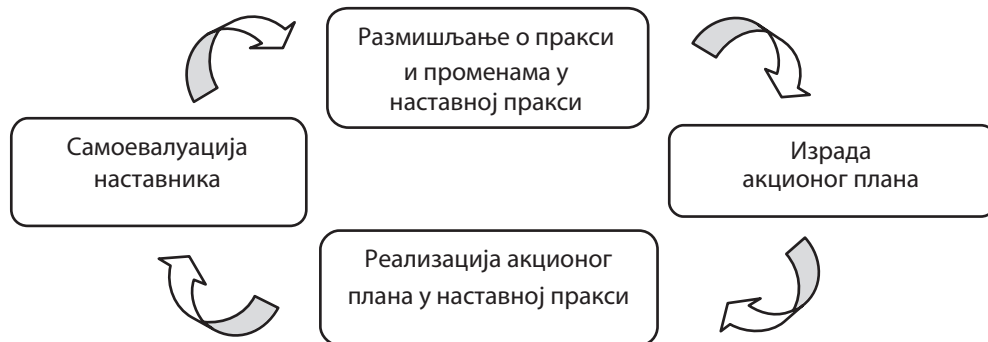
континуираног размишљања о њој. У процесу рефлексивне наставне праксе наставник је активан, вољан да преиспита властито мишљење и своју праксу, да истражи различите могућности и начине решавања проблема на које наилази у раду. Преиспитивање властитог мишљења и праксе, уз примену нових решења и размену искустава са колегама, води ка променама имплицитних педагогија наставника и ка променама наставне праксе.

Учење мењањем личних и професионалних уверења није само рефлексивно, већ и искуствено чин. У основи оваквог схватања професионалног развоја наставника су конструктивистичке теорије учења у којима се стицање знања посматра као искуствена делатност (Dewey, 1916) која подразумева истраживање, преиспитивање, испробавање и мењање праксе, али и преговарање о нашим схватањима и искуствима са другима. За успешно искуствено учење кључно је да наставници буду отворени за промене, јер та отвореност ствара потребу за мењањем праксе и осмишљавањем нових начина рада са ученицима (Džinović, 2014). Искуствено учење значи да наставник „на својој кожи“ сазнаје да неке имплицитне педагошке теорије не функционишу, да одређени начини постизања професионалних циљева у пракси нису адекватни и да учи на сопственом искуству која решења боље „пролазе“ у пракси (Džinović i Đerić, 2012). То значи да се од наставника очекује да самостално, или у сарадњи са колегом, проналази начине отклањања одређених препрека на које наилази свакодневно, сагледавајући позитивне и негативне стране одређених решења која примењује у настави. Циклус искуственог учења захтева да наставник посматра властите активности, анализира их и рефлектује нова искуства, које би требало да доведу до стварања нових увида, решења и водича за праксу (Kolb, 1984). Циклус се завршава провером кроз искуство, непосредно у пракси, што представља тест одрживости стечених „нових“, односно реконструисаних личних и професионалних теорија (Džinović i Đerić, 2012).

Да би наставник успешно увео иновативна решења у праксу, потребно је да започне *циклус акционог планирања* (рефлексивног и искуственог карактера) који подразумева размишљање о сопственој пракси и о томе шта би у свом раду са ученицима требало да промени (Слика 1). Наставник би требало да осмисли одговарајући план својих активности и начине њихове реализације у настави на основу сопствених рефлексивних. На пример, нова знања и стратегије рада са којима су се наставници упознали током обуке требало би да буду повод за размишљање о томе које конкретне циљеве наставник жели да оствари, на који начин, кроз које активности и у ком временском периоду. У фази израде акционог плана врши се детаљна разрада планираних активности у настави која води ка одређеним променама у пракси. Током и након реализације планираних активности, од наставника се очекује да води дневник бележака у којем критички износи своја запажања о целокупном процесу увођења промена у наставну праксу

(фаза самоевалуације). Ова рефлексивна запажања наставника представљају основ за планирање даљих активности.

Слика 1. Циклус акционог планирања



У овом раду представимо како су наставници током реализације програма стручног усавршавања настојали да планирају и мењају своју праксу кроз процес акционог планирања (Слика 1). Циљеви тог процеса рефлексивног и искуственог карактера били су: (а) упознавање наставника са факторима образовне ефективности који су релевантни за ученичко постигнуће; (б) повезивање знања у оквиру програма стручног усавршавања са искуствима наставника и њиховом постојећом праксом; (в) унапређивање наставне праксе кроз примену акционих планова који су коришћени за планирање, спровођење и вредновање конкретних промена у пракси.

Примена акционих планова у оквиру програма стручног усавршавања

У овом делу рада приказаћемо на који начин су наставници подстакнути да креирају и примењују акционе планове током стручног усавршавања које је осмишљено и спроведено као део међународног пројекта „Унапређивање образовне ефективности основних школа”.¹ Основни циљеви пројекта

¹ Пројекат је реализован од децембра 2013. до јуна 2017. године, у оквиру европског Програма за целоживотно учење, потпрограма Коменијус. Универзитет у Крагујевцу био је координатор пројекта, а партнери у реализацији били су: Институт за педагошка истраживања (Београд, Србија), Универзитет КУ Лувен (Лувен, Белгија), Универзитет на Кипру (Никозија, Кипар), Државни испитни центар (Љубљана, Словенија), ОШ „Јелена Ђетковић” (Београд, Србија) и ОШ „Македонитиса Ц” (Никозија, Кипар). Високо постигнуће ученика у погледу нивоа знања и образовања један је од важних циљева за чије остваривање је потребно испунити низ предуслова међу којима су и упознавање школа са основним питањима, као што су: (а) који је допринос школе постигнућима ученика; (б) које педагошке и организационе праксе су ефективне, а које су неефективне у подизању постигнућа ученика и (в) како школе могу додатно да повећају ефективност и квалитет наставе (Teodorović i sar., 2017). Овај рад представља такође резултат рада на међународном пројекту „Унапређивање образовне ефективности основних школа” (Improving educational effectiveness of primary schools – IEEPS) који се реализује у оквиру европског Програма за целоживотно учење (LLP), потпрограма Коменијус – Коменијус мултилатерални пројекти (Comenius multilateral project).

били су: (1) утврдити како школа и настава утичу на постигнуће ученика у математици и природним наукама, узимајући у обзир разноврсност ученичке популације у погледу индивидуалних карактеристика ученика; (2) доставити школама индивидуалне повратне информације о постигнућу ученика и додатој педагошкој вредности школе; (3) креирати извештај о чиниоцима квалитетне наставе који је намењен наставницима за потребе унапређивања наставе на основу налаза добијених у истраживању; (4) осмислити и реализовати програм стручног усавршавања наставника на основу резултата овог истраживања и препорука о развоју квалитетне наставе.

Теоријско и емпиријско ујтемељење програма стручног усавршавања. Један од основних проблема представља то што не постоје поуздани подаци о томе да ли програми стручног усавршавања имају ефекте на крајње „кориснике“ образовних услуга – ученике (Teodorović, Milin i Vujačić, 2016). У недавној студији ових аутора утврђено је да наставничка процена корисности програма стручног усавршавања није у корелацији са постигнућем ученика којима предају. Из тог разлога, креирање програма стручног усавршавања о квалитетној настави било је засновано на теоријским сазнањима обликованим контекстом у којем наставници живе и раде, као и на основу емпиријских налаза истраживања образовне ефективности основних школа у Србији (Grupa autora, 2017; Teodorović, Milin i Vujačić, 2016). Дакле, овај програм стручног усавршавања осмишљен је на основу увида у резултате истраживања које је засновано на Динамичком моделу образовне ефективности – ДМОЕ (Creemers & Kyriakides, 2008).

Модел професионалног усавршавања наставника – који се темељи на ДМОЕ моделу, развијен је са циљем да се успостави веза између области образовне ефективности и професионалног усавршавања наставника (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). Модел сугерише да би професионално усавршавање наставника требало да буде усмерено на вештине наставника које су повезане са постигнућем ученика, да истовремено уважи потребе и приоритете наставника и да они буду укључени у систематску и критичку рефлексију сопствене професионалне праксе (Kristoforidou i Kyriakides, 2016). Експерименталне студије показале су да професионално усавршавање наставника које је базирано на динамичком моделу образовне ефективности има позитиван утицај на вештине наставника и постигнућа ученичка (Antoniou & Kyriakides, 2011; Kristoforidou i Kyriakides, 2016).

Према динамичком моделу образовне ефективности, кључни наставни фактори који доводе до бољих постигнућа ученика су: ефективно управљање временом, средина подстицајна за учење, структурирање, моделовање, оријентација, вредновање, постављање питања и вежбање (Creemers & Kyriakides, 2008; Grupa autora, 2017; Teodorović, Milin i Vujačić, 2016).

Ефективно управљање временом подразумева активности којима се максимизује време когнитивне укључености ученика у активности на часу, уз

коришћење ефикасних процедура за управљање разредом, тако да у њему влада атмосфера оријентисана на учење.

Средина њојсџицајна за учење подразумева позитивне интеракције између наставника и ученика и између самих ученика, у којој наставник развија код ученика осећај добробити и припадности одељењу и школи, охрабрује укљученост ученика и подржава њихово учење и развој.

Структурирање се односи на организовање рада у настави које успешно доприноси „унутрашњем“ структурирању наставних садржаја код ученика. То укључује и добро конципирање наставног часа тако да његови делови одговарају на специфичне задатке (подсећање, наглашавање битних делова, сажимање).

Моделовање подразумева да наставници помажу ученицима да развијају и користе различите стратегије разумевања и учења, као и коришћење многобројних наставних средстава да би се објаснило градиво.

Оријентација се односи на истицање значаја и сврхе одређених наставних садржаја унутар ширег контекста ученичких знања и усмерена је на питања као што су: зашто је битно научити предвиђене наставне садржаје, на који начин су они корисни за свакодневни живот итд.

Вредновање подразумева све оне активности чији је циљ утврђивање нивоа и карактеристика знања ученика, давање конструктивних повратних информација ученицима и предузимање корективних корака у раду наставника како би ученик постигао очекиване образовне исходе.

Постављање питања се односи на то да наставници упућују ученицима таква питања која их подстичу да користе сложеније когнитивне процесе током учења, дају ученицима довољно времена да размисле пре и након давања одговора и пружају им адекватну повратну информацију.

Вежбање (примена) подразумева утврђивање и примену наученог током решавања задатака и проблемских ситуација у вези са наставном јединицом, што омогућава тренутну и директну примену стечених знања.

Опис програма стручној усавршавања у оквиру пројекта. Деветодневни циклус програма стручног усавршавања подељен је у три тродневна семинара под називом: „Квалитетна настава I – Социјални аспекти успешног поучавања и учења“, „Квалитетна настава II – Организациони аспекти успешног поучавања и учења“ и „Квалитетна настава III – Когнитивни аспекти успешног поучавања и учења”.² Ови програми реализовани су од октобра 2015. године до јуна 2016. године и обухватили су 236 наставника, стручних сарадника и директора из 36 основних школа у Србији. У оквиру семинара Квалитетна настава I, током првог уводног дана обуке наставницима је

2 Семинари су акредитовани у Заводу за унапређивање образовања и васпитања за 2018/2019. и 2020/2021. школску годину. Додатне информације о овим акредитованим семинарима можете наћи на сајту Завода за унапређивање образовања и васпитања.

представљен Динамички модел образовне ефикасности и истраживачки налази о наставним чиниоцима који доводе до бољих постигнућа ученика. Другог дана обуке представљен је фактор Ефективно управљање временом, док је тема трећег дана обуке била Средина подстицајна за учење. У оквиру семинара Квалитетна настава II, током три дана обуке, представљени су фактори: структурирање, моделовање и оријентација. Током последња три дана обуке, у оквиру семинара Квалитетна настава III, представљени су фактори: вредновање, постављање питања и вежбање (примена).

Један од важних аспеката сва три програма стручног усавршавања представљало је повезивање стечених знања са праксом наставника. Да би се наставници подстакли да стечена знања са обуке повежу и примене у пракси, осмишљена је употреба акционих планова. Циљ акционог планирања био је да подстакне наставника да: (1) размишљају о својој пракси, (2) дођу до важних увида у то које аспекте њихове праксе је потребно унапредити имајући у виду нова знања стечена на семинару, (3) испланирају конкретне активности које могу применити у настави, (4) реализују планиране активности на часовима и (5) воде дневник бележака о целокупном процесу акционог планирања.

Наставници су, на крају сваког дана семинара у оквиру кога је представљен један од фактора постигнућа ученика, уз помоћ водитеља, осмишљавали акционе планове који су подразумевали конкретне промене у настави у вези са темом о којој се говорило тог дана обуке. Након тога су, у наредних месец дана, имали прилику да на својим часовима примене планирана решења. Као помоћни алат наставници су користили акционе планове и дневнике бележака за праћење реализације планираних промена у пракси. Приликом следећег сусрета у оквиру обуке (други дан семинара) наставници су имали прилику да са колегама и водитељима семинара размене своја професионална искуства о целокупном процесу акционог планирања.

Трајање и динамика рада током семинара осмишљена је тако да се наставницима омогући довољно времена да знања стечена током обуке примене у пракси, што је у складу са резултатима истраживања који указују да дугорочни програми стручног усавршавања имају боље ефекте на примену иновација у настави (Little, 2007; Shulman & Shulman, 2004). На тај начин требало је да се превазиђе неприменљивост знања и краткорочност ефеката програма стручног усавршавања наставника (Teodorović, Milin i Vujačić, 2016). Наиме, наставницима је остављено довољно простора да у дужем временском периоду у сарадњи са реализаторима обуке модификују свој уобичајен наставни рад, како би примењивали научено на семинарима.

Опис акционог плана. Формулар акционог плана коришћен је за планирање промена наставне праксе (Прилог 1). У акционом плану се поред основних података, као што су име и презиме и наставни предмет или предмети које наставник предаје, наводе следећи подаци: фактор образовног

постигнућа ученика (на пример: ефективно управљање временом), одељење/ одељења у којима ће бити реализоване планиране активности, циљ/циљеви који се желе постићи, активности, временски распоред, потребна средства (материјали, наставна средства) и план евалуације (на који начин наставник планира да прати и процењује процес реализације планираних активности).

Дневник бележака служи наставницима за писање кључних утисака о реализацији планираних промена у наставној пракси. У првом делу дневника бележака (Прилог 2) од наставника се очекује да наведе своја лична запажања и запажања ученика о реализацији планираних активности (лична осећања и реакције, реакције ученика, препреке и тешкоће са којима су се суочавали током реализације планираних активности и позитивне утиске и ефекте који су постигнути применом планираних активности). У другом делу дневника бележака (Прилог 3) понуђено је пет питања отвореног типа којима се наставници подстичу на рефлексивни приступ пракси и на самоевалуацију. Питања се односе на то шта су наставници научили током израде и реализације акционог плана, како ће та знања утицати на њихову будућу праксу, у којој мери је остварено оно што је планирано и на основу чега се то може закључити, шта би наставници променили у акционом плану када би га поново осмишљавали, да ли су током реализације акционог плана имали помоћ колега, на који начин су сарађивали са њима и колико им је та помоћ била корисна.

Опис начина коришћења акционог плана. Приликом израде акционог плана за одређени фактор образовног постигнућа ученика наставници су подстицани да размишљају о својој пракси и да проналазе оне аспекте свог рада које је могуће унапредити уз примену знања и конкретних активности које су у основи представљеног фактора образовне ефективности ученика. На основу тих размишљања и увида о томе шта је могуће унапредити у пракси наставници су дефинисали циљ свог акционог плана за одређени временски период (временски период за примену акционог плана је најчешће трајао 30 дана и био је дефинисан временским размаком између два сусрета у оквиру обуке). Постављени циљ подразумевао је аспирације наставника у вези са промена које жели да постигне у својој пракси, за дати временски период, имајући у виду конкретан фактор образовног постигнућа ученика. На пример, уколико је у питању била израда акционог плана за фактор *јодсџицајна средина за учење*, један од могућих циљева је *унајредити квалитет интеракције између ученика* (овај циљ учитељ/наставник поставља само уколико је проценио да комуникација и интеракција међу ученицима у одељењу/одељењима у којем/којима ради није у довољној мери квалитетна и да ју је могуће додатно унапредити и побољшати). У односу на постављени циљ наставници су осмишљавали конкретне активности путем којих ће дати циљ остварити, као и детаљан временски распоред њихове реализације.

Примери активности и временског распореда су: читање писаних материјала о фактору *средина њогстџицајна за учење* и размена мишљења и идеја са колегама (током прве недеље реализације акционог плана); организовање конкретних активности на часовима којима је могуће подстаћи и унапредити комуникацију и интеракцију међу ученицима – на пример, организовање групног рада и дискусије на часу у циљу подстицања комуникације и интеракције међу ученицима (током друге недеље реализације акционог плана); примена методе дебата на одређену тему која се обрађује у том периоду према плану и програму за одређене предмете на одабраним часовима/одељењима (током треће недеље реализације плана); попуњавање дневника бележака током и након реализације планираних активности (први део дневника бележака се попуњава током и након реализације планираних активности, а други и трећи део, који се односе на евалуацију, наставник попуњава након примене конкретних активности на часу).

Након дефинисања конкретних активности и временског распореда, у акционом плану наставник бележи шта ће му све од средстава бити потребно за реализацију планираних активности (на пример, папири, чарт табла, видео-бим и слично). У последњем делу акционог плана од наставника се очекује да испланира на који начин ће пратити и вредновати процес реализације планираних активности (на пример: водити дневник бележака током и након реализације планираних активности, тражити од ученика да кажу или запишу своје утиске о реализацији планираних активности, организовати посету колеге/колега часовима на којима се реализују планиране активности).

Током израде акционог плана за сваки фактор образовне ефективности ученика, водитељи семинара и други полазници су давали повратне информације наставницима и покушавали су да реше тренутне недоумице и проблеме са којима су се наставници суочавали. Наставници су подстицани да одмах након семинара заврше своје акционе планове уколико нису успели у потпуности да их осмисле током семинара.

Процене водитеља семинара о ефектима акционог планирања. У претходном делу текста указали смо на то да су наставници током трећег дана обуке имали прилику да са колегама и водитељима размене своја професионална искуства о целокупном процесу акционог планирања. Без обзира на то што је коришћење акционих планова и дневника бележака подстакло наставнике да рефлексивно промишљају и критички сагледају квалитет свог рада, појавиле су се извесне тешкоће код појединих наставника приликом покушаја планирања промена и иновирања наставне праксе.

Уочене тешкоће можемо да групишемо у три категорије: (1) квалитет процеса планирања жељених промена у наставној пракси, (2) квалитет мотивације наставника да учествују у процесу примене новина у наставној

пракси и (3) недовољно разумевање разлика између акционих планова и писаних припрема за конкретан час.

Кад је у питању квалитет процеса планирања и увођења жељених промена у наставну праксу, уочено је да су поједини наставници имали тешкоће да конкретизују циљеве и задатке које су намеравали да постигну. Непостојање јасног циља и операционализације задатака утицало је на квалитет изведених активности у пракси. С једне стране, на обуци је потребно да се посвети довољно времена процесу осмишљавања промена које наставник жели да постигне, а које се тичу конкретног фактора образовне ефективности ученика. Уколико наставник није јасно дефинисао сопствени циљ и препознао активности које је потребно да изведе, не могу се очекивати ефекти који се тичу промена наставниковог понашања. С друге стране, циљ акционог планирања је да се развијају способности и вештине усмеравања сопственог наставног рада – и то је могуће решење на које би водитељи обуке требало да обрате посебну пажњу. Такође, у оквиру рефлексивних бележака поједини наставници стављају нагласак на ученичке активности и исходе које су остварили, иако је циљ тих бележака промишљање о сопственим осећањима, мотивима и понашањима током извођења одређене промене. У рефлексивном процесу нагласак је на преиспитивању властитог мишљења, осећања и мотива у вези са активношћу која је изведена. Очигледно је да је промена фокуса са других на себе један од најозбиљнијих изазова у рефлексивном процесу.

Друга тешкоћа односи се на питање мотивације наставника да примене одређене новине у наставној пракси. Уочено је да многи наставници након обуке нису били мотивисани да изведу планиране промене, а као разлоге наводили су следеће: „нисмо имали времена“; „нисмо знали како да то урадимо“; „све то о чему нам причате, ми већ радимо“. Решење за овај проблем би могло бити осмишљавање додатних поступака за подстицање аутономне мотивације учесника током обуке, као и пружање јаче фацитаторске подршке наставницима од стране водитеља семинара током иновирања праксе у школи. Истраживања потврђују да је, у процесу планирања, увођења и одржавања промена, потребно оснажити наставнике у погледу њихових имплицитних педагошких теорија, знања и вештина (van Eekelen *et al.*, 2006) и обезбедити стручну и психолошку подршку која је наставницима потребна како би били оспособљени и мотивисани да мењају праксу током дужег временског периода (Grupa autora, 2017; Ђерић, Malinić i Šefer, 2018; Le Fevre & Richardson, 2004; Teodorović, Milin i Vujačić, 2016).

Трећа тешкоћа односи се на недовољно разумевање разлика између акционих планова и писаних припрема за конкретан час. Ово неразумевanje можемо да тумачимо чињеницом да акциони планови имају извесне сличности са писаним припремама за час које су у схватањима појединих полазника програма стручног усавршавања биле изузетно истакнуте. Може

се претпоставити да они нису довољно пажње посветили сагледавању битних разлика које постоје између ова два обрасца. Због тога ћемо у наставку најпре представити сличности, а затим и разлике између акционог плана и писане припреме за час.

Сличности између акционог плана и писане припреме за час произлазе из чињеница да су оба документа у писаној форми, да садрже унапред припремљене рубрике и односе се на осмишљавање рада у настави. Поред тога, могли бисмо претпоставити да је значајном броју полазника програма стручног усавршавања приступ писању акционих планова био сличан приступу који имају приликом писања припреме за час. То би се односило у једнакој мери на наставнике који су ове обавезе доживели као споља наметнути захтев који њима није користан, али и на наставнике који су у писање акционих планова унели исту дозу одговорности, посвећености и креативности коју испољавају приликом писања припрема за наставне часове.

Разлике између акционог плана и писања припреме за час, међутим, односе се на суштинска својства и функције ова два документа и сматрамо да су израженије него сличности које се могу препознати између њих. Као основне разлике можемо навести: (1) структурне елементе, (2) домен, (3) обим, (4) сврху, (5) ниво агенсности, (6) истраживачки аспект и (7) квалитет подршке.

(1) *Структурни елементи* ова два документа су значајно различити, што је и очекивано, имајући у виду да писана припрема за час обухвата основне дидактичке категорије (Trnavac & Đorđević, 1992), док је акциони план усмерен на циклус професионалног учења, тако да су рубрике прилагођене процесу на који се односи.

(2) *Домен* у којем се разликују ова документа односи се на другачији аспект рада наставника; док се у писаним припремама за час наставници фокусирају на наставни рад, у акционим плановима појављују се сви домени рада наставника, укључујући ваннаставне активности, сарадњу са родитељима ученика, колегама у школи итд.

(3) *Обим* подразумева разлику у наставној целини која се адресира у ова два документа; док је писана припрема по правилу усмерена на један наставни час (Ivić, Pešikan i Antić, 2001), акциони план се најчешће односи на неколико наставних часова (препука је да се акциони план односи на наставне часове у различитим одељењима, као и у различитим разредима), али је могуће фокусирати се и на мању целину у оквиру једног наставног часа (на пример, креирати акциони план који се бави уводним активностима на наставним часовима).

(4) *Сврха* је вероватно и најизраженија разлика која се препознаје поређењем ова два документа; писана припрема најчешће служи томе да

се на „јасан, организован и промишљен начин наставник сиреми за рад са ученицима“ (Milin, 2011: 38) у настави, док акциони план служи наставниковом промишљању и унапређивању постојеће наставне и школске праксе.

(5) *Ниво ајенсносџи* који се уочава приликом писања ова два документа може се представити на основу могућности одлучивања у погледу тема и садржаја; приликом писања припреме за наставни час наставници су најчешће ограничени наставном облашћу и наставном темом, док писање акционих планова наставницима дозвољава далеко више слободе у вези са избором сегмента или компонената фактора образовне ефективности који се обрађује у оквиру одређеног дана обуке.

(6) *Испраживачки асјектј* који је карактеристичан за писање акционог плана и налази се у његовом средишту најчешће изостаје приликом писања припреме за наставни час, односно само је делимично присутан; акциони планови, према основној замисли, настају након промишљања сопствене праксе, истраживања главних проблема и тестирања могућих решења који ће касније поново бити предмет анализе.

(7) *Квалиџејт јогршке* је још један од критеријума разликовања приступа у писању припрема за час и писању и коришћењу акционих планова. Док је писана припрема за час најчешће резултат индивидуалног рада наставника (који се касније евентуално покаже стручним сарадницима у школи, или колегама), акциони план, у процесу настајања, развијања, али и рефлексије након реализације, представља документ о којем се директно и континуирано расправља са другим полазницима програма стручног усавршавања, као и са реализаторима обуке.

Закључак

Наставници могу да развијају квалитетно професионално знање кроз истраживачки процес, рефлексивно и искуствено учење. Коришћење акционих планова и дневника бележака подстакло је неке наставнике да рефлексивно промишљају и критички сагледају квалитет свог рада. Коришћење ових алата омогућило је наставницима да испланирају и примене конкретна дидактичко-методичка решења како би унапредили различите аспекте наставне праксе који се односе на теме о квалитетној настави током реализације програма стручног усавршавања. Употреба акционих планова и дневника бележака може бити корисна како за развијање иницијативе наставника да мењају своју праксу, тако и за унапређивање њихове сарадње са колегама током обуке. Такође, процес акционог планирања може бити погодан као део истраживачког приступа властитој пракси, односно припреми систематског и организованог истраживања од стране наставника и стручних сарадника о школским проблемима које желе да истражују (Maksić i Ћerić, 2016). Акциони план и дневник бележака могу да послуже као главне

или помоћне квалитативне технике за прикупљање података о сопственој пракси – аутоетнографски приступ – (поглавље И. Ђерић) или о раду других колега и ученика у школи.

Наша жеља је да се форма и садржај акционог плана додатно развија, мења и прилагођава различитим потребама наставника и свих других актера у образовној пракси. Уверени смо да ће само на тај начин он испунити основну замисао, односно намену и одржавати ниво актуелности који је потребан. У том смислу, верујемо да је документ који смо представили „први корак у добром правцу“, почетни ослонац који никако не би требало да постане „циљ за себе“, а нарочито не још једна у низу административних и бирократских обавеза које имају наставници.

Коначно, у тренутку настајања овог текста, у непосредном раду са полазницима програма стручног усавршавања који се тренутно реализују, аутори програма су сами почели свој процес преиспитивања, трагајући за новим приступима коришћења акционих планова. Основна замисао у овој фази разраде акционих планова односила се на поједностављивање изгледа документа, прављење посебних докумената за сваки фактор образовне ефективности у којима би била унета различита решења за циљеве, активности и временске оквире, па би полазници заокруживањем могли да одаберу опцију која им највише одговара. Притом би постојао и простор за нове, „оригиналне“ одговоре полазника. Иако је разматрање о овој опцији у иницијалној фази и захтевало би додатно промишљање и емпиријску потврду, његовим навођењем желели смо да изразимо спремност да преиспитамо и сопствену праксу, да одредимо циљеве којима ћемо се бавити у будућим активностима и да трагамо за новим решењима, као што позивамо и друге запослене у образовању да то чине.

Коришћена литература

- Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: Results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291–311.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Dewey, J. (1916). *Essays in experimental logic*. Retrieved January 4, 2012 from the World Wide Web http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1916/Dewey_1916_toc.html.
- Ђерић, I., Malinić, D. i Šefer, J. (2017). Kako unaprediti proces inoviranja školske prakse. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 30(4), 1–13.
- Džinović, V. i Ђерић, I. (2012). Nova paradigma profesionalnog razvoja nastavnika – podsticaj za inicijativu, saradnju i stvaralaštvo. U J. Šefer i J. Radišić (prir.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Implikacije za obrazovnu praksu. Drugi deo* (str. 113–135). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- 📖 Džinović, V. (2014). *Konstruisanje promene: profesionalni razvoj nastavnika osnovnih i srednjih škola* (odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- 📖 Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th Edition). NY: Teacher College Press.
- 📖 Grupa autora (2017). *Unapređivanje obrazovne efektivnosti osnovnih škola (IEEPS) – Izveštaj o istraživanju obrazovne efektivnosti škola i priručnik za realizovanje kvalitetne nastave*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu i Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Ivić, I., Pešikan, A. & Antić, S. (2001). *Aktivno učenje: priručnik za primenu metoda aktivne nastave/učenja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- 📖 Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 📖 Kristoforidou, M. i Kirijakides, L. (2016). Primenjena dinamičkog pristupa u unapređivanju nastavničkih veština vrednovanja učeničkog postignuća: eksperimentalni pristup. U J. Teodorović (ur.), *Zbornik radova sa međunarodne konferencije Unapređivanje kvaliteta obrazovanja u osnovnim školama* (str. 43–47). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- 📖 Le Fevre, D. & Richardson, V. (2002). Staff development in early reading intervention programs: The facilitator. *Teaching and Teacher Education*, 18, 483–500.
- 📖 Little, J. W. (2007). Teachers' accounts of classroom experience as a resource for professional learning and instructional decision making. In P. A. Moss (Ed.), *Evidence and decision making* (pp. 217–240). Boston: Blackwell Synergy.
- 📖 Maksić, S. i Đerić, I. (2016). *Razvoj istraživačke prakse u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Malinić, D, Đerić, I. i Šefer, J. (2018). Odnos nastavnika prema inoviranju nastavne prakse: procene istraživača. *Teme*, 42(2), 341–357.
- 📖 Milin, V. (2011). Pisana priprema nastavnika za čas verske nastave. *Veroučitelj u školi*, 1, (str. 37–40).
- 📖 Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- 📖 Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271.
- 📖 Teodorović, J., Milin, V. i Vujačić, M. (2016). Programi stručnog usavršavanja nastavnika: procenjena korisnost i obrazovni efekti. *Inovacije u nastavi*, 29(1), 46–59.
- 📖 Trnavac, N. i Đorđević, J. (1992). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- 📖 van Eekelen, I. M. (2005). *Teachers' will and way to learn – Studies on how teachers learn and their willingness to do so* (unpublished doctoral dissertation). The Netherlands: Maastricht University.
- 📖 van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D. & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22, 408–423.

ПРИЛОГ 1

Аутори: *Миља Вујачић, Ивана Ђерић и Владетиа Милин*

АКЦИОНИ ПЛАН

Наставник:	Фактор образовног постигнућа ученика:
Наставни предмет:	
Одељење:	
Циљ(еви):	
Активности:	Временски распоред:
Потребна средства (материјали, наставна средства):	
План евалуација наставника:	

ПРИЛОГ 2

Аутори: *Миља Вујачић, Ивана Ђерић и Владета Милин*

ДНЕВНИК БЕЛЕЖАКА ТОКОМ РЕАЛИЗАЦИЈЕ АКЦИОНОГ ПЛАНА

Опишите лична запажања о реализацији планираних активности (Ваша осећања и реакције, реакције ученика, препреке и тешкоће, позитивни утисци...)

ПРИЛОГ 3

Аутори: *Миља Вујачић, Ивана Ђерић и Владеџа Милин*

ПИТАЊА ЗА САМОЕВАЛУАЦИЈУ НАКОН РЕАЛИЗАЦИЈЕ АКЦИОНОГ ПЛАНА

1. Шта сте научили током израде акционог плана и његове реализације?
2. Како ће то што сте научили утицати на Вашу будућу праксу?
3. У којој мери сте остварили оно што сте планирали? На основу чега то закључујете?
4. Када бисте поново правили акциони план за исту тему, шта бисте у њему изменили? Зашто?
5. Да ли сте током реализације акционог плана имали помоћ колега и на који начин? Да ли Вам је та помоћ била корисна и зашто?

ПЛАНИРАЊЕ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА: МЕСТО СУСРЕТА ПОТРЕБА НАСТАВНИКА И ШКОЛЕ*

Душица Малинић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Соња Бањац

Институт за психологију, Београд

Тања Шијаковић

Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд

Да би стручно усавршавање довело до очекиваних исхода, неопходно је да буде добро испланирано.

За добро испланирано стручно усавршавање потребно је обезбедити одговарајуће инструменте који ће подржати реализацију овог процеса.

Усклађивање потреба наставника за стручним усавршавањем и потреба школе представља један од кључних елемената у процесу планирања.

Резиме

Полазећи од тога да је стручно усавршавање наставника значајан фактор унапређивања квалитета рада школе, у тексту је представљен *Инструмент* за планирање стручног усавршавања наставника који школи може да омогући прикупљање релевантних информација неопходних за планирање

* *Напомена.* Захваљујемо се Заводу за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ) што нам је омогућио рад на подацима. Интерпретације изнете у овом тексту не осликавају званичне ставове Завода, већ искључиво припадају ауторима текста.

овог процеса. Предност овог инструмента јесте у томе што се његовом применом може стећи бољи увид у актуелне потребе наставника у домену стручног усавршавања. Прецизније, задавањем наведеног упитника школа може да обезбеди прикупљање информација о томе: (а) како наставници индивидуално планирају стручно усавршавање, а како виде да се процес планирања стручног усавршавања одвија на нивоу школе; (б) колико различити облици стручног усавршавања доприносе променама у наставној пракси и (в) у којим областима рада наставника постоји потреба за даљим унапређивањем професионалних компетенција. Прикупљени подаци омогућавају управи школе мапирање главних токова у којима стручно усавршавање треба да се одвија у планираном периоду, сагледавање проблема у планирању овог процеса, као и разумевање доприноса појединих облика стручног усавршавања променама у наставној пракси.

Кључне речи: стручно усавршавање, планирање, потребе наставника, управа школе.

Увод¹

У времену веома интензивних друштвених промена знање представља ресурс који је потребно континуирано иновирати како би се адекватно одговорило на различите професионалне изазове. Научни и информационо-технолошки напредак отвара нове просторе у којима је нужно преиспитивати и ревидирати постојећа искуства и мапирати нове садржаје који ће олакшати суочавање са променама у обављању одређених професионалних улога. У образовном контексту, целоживотно учење постаје једна од кључних карактеристика наставничке професије, концепт који „отвара врата“ континуираном професионалном развоју наставника као процесу којим је могуће одговорити на значајне друштвене изазове и очекивања. У основи овог процеса, који се може посматрати као свеукупност формалних и неформалних учења током целокупне каријере (Fullan, 2001), налази се ангажовање наставника на оснаживању или мењању ставова и понашања и богаћењу постојећих знања и вештина неопходних за наставну праксу.

Професионални развој наставника је, према схватању Деја (Day, 1999), процес који обухвата искуства спонтаног учења, као и свесно планиране активности кроз које појединац, група наставника и школа доприноси квалитету образовања у учионици. Реч је о процесу у коме наставници као агенси промена, самостално или са другима, преиспитују и јачају своју посвећеност моралним циљевима наставе; процесу у коме стичу и критички

1 Текст представља резултат рада на пројектима „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије (бр. 47008)“; „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034); „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (бр. 179018) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2018).

развијају знања, вештине и емоционалну интелигенцију као суштински важне за професионално размишљање, планирање и праксу са ученицима и колегама током свих фаза професионалног живота (Day, 1999: 4).

Будући да квалитетна настава и квалитетно образовање доприносе перцепцији квалитета саме школе, подстицање професионалног развоја наставника представља један од најважнијих задатака руководства школе (Bredeson, 2000; Brown & Militello 2016; Day & Sachs, 2004). Директори би могли да буду кључне особе у организовању и спровођењу ефикасног и високо квалитетног стручног усавршавања за запослене. Начини и активности којима то могу да постигну су учествовање у планирању стручног усавршавања, обезбеђивање времена и/или професионалне добити за оне који се усавршавају, развијање смерница за избор, реализацију и праћење ефеката стручног усавршавања у установи коју воде и слично. Један број аутора управо у оваквим активностима директора види важан први корак у креирању културе школе као заједнице учења (Bredeson, 2000).

Професионални развој одвија се кроз различите фазе током целокупне каријере наставника. Процес започиње иницијалним образовањем на учитељским или наставничким факултетима, потом се наставља увођењем у посао и даље кроз стручно усавршавање непосредно уз рад (Stanković, 2011). У нашем образовном систему усавршавање наставника које се одвија уз рад законски је регулисано и подразумева одређени број сати обавезног похађања акредитованих програма обуке, као и обавезан број извођења и похађања различитих активности на нивоу установе. Као саставни део формалног система професионалног развоја за све наставнике који се усавршавају више од обавезног дела закон предвиђа и напредовање у звањима. У том смислу, запослени у образовним установама могу да напредују у оквиру четири звања: педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник и високи педагошки саветник (*Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* br. 81/2017, čl. 24).

Дакле, када говоримо о усавршавању наставника уз рад, говоримо о једној од фаза у његовом професионалном развоју. Неки аутори указују на термилошке проблеме који се јављају због употребе термина *стручно усавршавање* и *професионални развој* у синонимном значењу (Stanković i Pavlović, 2010). Стога, на наредним странама настојаћемо да прецизније одредимо синтагму *стручно усавршавање наставника* која је, истовремено, у фокусу нашег рада.

Стручно усавршавање наставника

У образовним системима великог броја европских земаља стручно усавршавање наставника представља јасно дефинисану професионалну

обавезу (European Commision/EACEA/Eurydice, 2013). Таква ситуација је и у нашој земљи, будући да је област стручног усавршавања правно регулисана законским и подзаконским актима. Према *Правилнику о сјилалном сјџручном усавршавањуи најпреговању у звања насјавника, васјџџача и сјџручних сарадника* (Sl. glasnik RS, br. 81/2017) реч је о обавезном, интегралном делу професионалног развоја наставника који се одвија уз рад, кроз различите облике и активности, процесу који се односи на стицање нових и усавршавање постојећих компетенција важних за унапређивање образовноаспитног рада (члан 2).

Да би стручно усавршавање довело до очекиваних и жељених исхода у пракси, веома је важно да буде добро испланирано како на индивидуалном плану, тако и на нивоу школе. Из индивидуалне перспективе, планирање стручног усавршавања може помоћи наставнику у сагледавању и унапређивању различитих аспеката наставне праксе и може га подстаћи на активан однос према учењу. Из перспективе школе, планирање олакшава остваривање предвиђених развојних циљева, јасније сагледавање расположивих ресурса, као и праћење и вредновање квалитета рада појединаца и школе у целини. Индивидуалне планове стручног усавршавања наставници праве самостално, док се на нивоу школе, у циљу ефикасности, могу формирати тимови или радне групе ангазоване на овом заједничком задатку. Годишњи план стручног усавршавања у школи прави се на основу индивидуалних планова наставника, као и на основу резултата самовредновања и екстерне евалуације школе, приоритета из развојног плана школе, извештаја о стандардима постигнућа и бројних других показатеља квалитета. Реч је о школском документу који би требало да буде јаван и доступан свим запосленима у установи (Priručnik za planiranje stručnog usavršavanja, 2012).

Планирање стручног усавршавања отвара питања критеријума избора одређених облика или активности којима се наставници руководе у том процесу. Шта за наставника треба да буде релевантно приликом планирања? На основу чега може да одреди приоритете у планирању и да сагледа потребе за развијањем и унапређивањем компетенција у различитим областима свог професионалног деловања? Пре свега, на основу искуства из праксе, рефлексације о сопственој компетентности и професионалним интересовањима, као и на основу сагледавања потреба ученика и повратних информација од релевантних актера у образовном процесу (ученика, колега, директора, стручних сарадника) о томе шта треба у пракси да мења. Наравно, планирање би требало да буде усклађено са реалним могућностима за остваривање планираних активности (Priručnik za planiranje stručnog usavršavanja, 2012). Понекада није могуће планирати реализацију свих активности или облика стручног усавршавања које пракса сугерише да у датом моменту треба мењати. Узимајући у обзир наведене критеријуме/изворе

информација, наставник би требало да препозна и издвоји приоритете за одређени период за који планира. При томе, важно је напоменути да процес планирања стручног усавршавања није комплетан уколико изостане процес праћење остварености планираног. Процес праћења би требало да омогући наставнику, али и управи школе, мапирање тренутне позиције у односу на очекиване промене и жељене исходе, одговарајући на питања о томе који су се изазови и тешкоће јавили у реализацији, да ли су превазиђени и на који начин, а ако нису, шта би требало у том процесу мењати.

Наставници у Србији су у обавези да планирају своје стручно усавршавање, а доносиоци образовних одлука омогућили су разноврсну понуду облика кроз које је могуће реализовати планове. *Правилником о сѝалном сѝручном усавршавању и најредовању у звања на сѝавника, васѝишача и сѝручних сарадника* (Sl. glasnik RS, br. 81/2017) предвиђено је да се у оквиру школе наставници могу стручно усавршавати кроз извођење различитих активности, као што су држање угледних часова, излагање на састанцима стручних органа, различите врсте истраживаког рада, студијска путовања и слично. Ван школе, наставницима је омогућено похађање акредитованих програма сталног стручног усавршавања (семинара), стручних скупова, летњих и зимских школа, стручних и студијских путовања. Наведени облици стручног усавршавања би требало да представљају потпору развоју компетенција наставника и унапређивању његове праксе. Очекивано је да ефекти стручног усавршавања буду видљиви у процесу реализације наставе, методичко-дидактичким приступима и решењима, интерперсоналним односима у школи, као и образовним исходима ученика.

Истраживачки налази из наше средине указују на одређене недостатке постојећег система стручног усавршавања (Kovač-Cerović, 2006; Pešikan, Antić i Marinković, 2010; Klačnja 2006), као и на потребу наставника да се у различитим сегментима промене праксе овог система (Stanković, Đerić i Milin, 2013). У прилог наведеном говори податак да, упркос бројној и разноврсној понуди облика стручног усавршавања, у пракси доминирају акредитовани програми сталног стручног усавршавања, о чијем квалитету нема поузданих података (Pešikan, Antić i Marinković, 2010; Ševkušić, 2011; Stanković, 2011). Могући разлози због којих наставници чешће бирају семинаре него друге облике стручног усавршавања могу се потражити у томе што семинари обезбеђују значајан број сати стручног усавршавања у релативно кратком временском периоду (од 8 сати до 24 сата), али и у томе што се самом процесу планирања стручног усавршавања посвећује недовољно пажње.

Да би стручно усавршавање било добро испланирано на индивидуалном плану и на плану школе, потребно је обезбедити већи број различитих предуслова, као што су: оспособљеност за самопроцену и процену потреба на нивоу установе; добру комуникацију између наставника и управе школе односно представника тимова који се баве стручним усавршавањем на нивоу

установе; добре инструменте који ће подржати и помоћи у реализацији поменутих процеса. У овом раду детаљније ћемо приказати инструмент чијом применом школа може да прикупи релевантне информације неопходне за планирање стручног усавршавања наставника. Биће приказани резултати испитивања мишљења наставника основних и средњих школа о различитим аспектима система стручног усавршавања. Прецизније, настојали смо да утврдимо:

- ❖ како се индивидуално и на нивоу школе одвија процес планирања стручног усавршавања;
- ❖ колико различити облици стручног усавршавања доприносе променама у наставној пракси и
- ❖ у којима областима рада наставника постоји потреба за даљим унапређивањем професионалних компетенција.

Инструмент за планирање стручног усавршавања наставника

Конструкција инструмената. Инструмент за планирање стручног усавршавања наставника развијен је у оквиру пројекта чији је носилац био Завод за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ).² Циљ пројекта био је усмерен на унапређивање система стручног усавршавања које би било засновано на уоченим потребама за стручним усавршавањем наставника, васпитача, стручних сарадника и директора прешколских установа, основних и средњих школа. Упитник који ће овде бити описан представља део једног од пет инструмената развијених за потребе реализације пројекта.³ Осмишљавање упитника било је вођено информацијама добијеним у претходном истраживањима (Evaluacija efekata seminara za stručno usavršavanje nastavnika: predlog koncepta metodologije, 2015; Kovač-Cerović, 2006; Pavlović i Šegrt, 2014; Pešikan, Antić i Marinković, 2010; Stanković, Đerić i Milin, 2013), као и сазнањима утемељеним у личним искуствима стеченим током рада у области стручног усавршавања. Из оригиналног упитника за наставнике – који се састојао од седам тематских целина и 19 питања, изабране су целине и питања на основу којих је овде предложен нови упитник – *Инструмент за планирање стручног усавршавања наставника*. У даљем тексту описаћемо инструмент и навести резултате који су добијени задавањем оригиналне верзије упитника. На крају рада, на основу прикупљених података, представимо модификовану верзију инструмента за коју сматрамо да би била практичнија за задавање у школи, што ћемо настојати и да образложимо.

2 Реч је о пројекту „Унапређивање квалитета рада образовно-васпитних и васпитно-образовних установа“ који је реализован у периоду 2016–2017. године.

3 За израду инструмената формирана је радна група коју су, поред представника ЗУОВ-а, чинили и представници Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, Института за педагошка истраживања, Института за психологију Филозофског факултета у Београду и Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Карактеристике инструмената. Из оригиналног упитника за наставнике преузета су питања из тематских целина које се односе на: (а) похађање стручног усавршавања, (б) планирање стручног усавршавања на школском и личном нивоу, (в) допринос различитих облика стручног усавршавања и (г) потребе за додатним усавршавањем. На тај начин добијено је укупно 10 питања која чине *Инструмент за планирање стручног усавршавања наставника*.

Прву тематску целину у упитнику чине питања којима се испитују разлози непохађања стручног усавршавања унутар и изван школе. Одговори на ова питања могу помоћи у идентификовању евентуалних систематских проблема који утичу на похађање стручног усавршавања.

Друга већа целина односи се на то како наставници опајају планирање стручног усавршавања на школском нивоу. Одговори на ова питања пружају информацију о томе шта наставници мисле како школа (руководство) планира стручно усавршавање и како виде своју улогу у томе. Овај одељак упитника посредно може говорити и о школском етосу и томе како наставници виде свој положај у школи.

Укрштање информација из тематских целина посвећених томе шта наставници узимају у обзир приликом планирања сопственог стручног усавршавања, облицима усавршавања за које процењују да су најефективнији и областима за које сматрају да им је потребна додатна подршка, може користити управи школе у прављењу плана стручног усавршавања и одабиру обука за своје запослене.

Допринос различитих облика стручног усавршавања био је испитиван употребом скале процене. Наставнике смо замолили да за сваки облик стручног усавршавања оцене на четворостепеној скали колико је оно допринело развоју њихове праксе. Учесници су, такође, могли да означе уколико нису имали искуство с тим обликом усавршавања. Скала је показала задовољавајућу поузданост ($\alpha=,84$). За испитивање осталих тема коришћена су отворена, затворена (питања вишеструког избора или с једним избором) и комбинована питања.⁴ Различити типови питања изабрани су с обзиром на то да је реч о експлоративном истраживању, односно циљ је био да се добије што богатија слика о искуству и потребама наставника. У питањима затвореног типа наставницима је било понуђено неколико одговора који су у ранијим истраживањима и на основу искуства рада у области професионалног развоја идентификовани као најучесталији (*Evaluacija efekata seminara za stručno usavršavanje nastavnika: predlog koncepta metodologije*, 2015). Код сваког питања била је остављена могућност да наставници допишу одговор, уколико се нису слагали ни са једном понуђеном опцијом. Уколико је за неки од описаних додатних одговора утврђено да је учестао, био је придодат

4 Испитаницима су били понуђени одговори, као и одговор „нешто друго“ уз који је тражено образложење.

листи понуђених одговора у верзији инструмента која је овде приказана. Међу понуђеним одговорима налазили су се и они који се могу оценити као друштвено непожељни. Приликом конструкције овог инструмента праћене су методолошке смернице за конструкцију упитника (Havelka, Kuzmanović i Popadić, 2004). Након иницијалне конструкције упитника, спроведено је пробно истраживање у коме се са представницима наставника разговарало о конструисаном инструменту.⁵ На основу добијених коментара упитник је додатно модификован пре финалне фазе испитивања.

Оригинални упитник осмишљен је за задавање електронским путем. Међутим, сва питања се могу прилагодити тако да буду погодна за задавање у форми папир-оловка. Пошто је *Инструмент за планирање стручног усавршавања наставника* првенствено намењен практичној употреби у школама, аутори остављају могућност школама и стручним сарадницима да процене који им је облик најпогоднији за задавање, узимајући у обзир школске ресурсе.

Примена Инструмента за планирање стручног усавршавања наставника: пример истраживања

Инструмент за планирање стручног усавршавања наставника задат је на репрезентативном узорку основних и средњих школа. У првој фази истраживања, случајним путем, изабрано је 49 општина које су биле расподељене у 14 школских управа. У свакој од општина биле су изабране три основне школе, по једна стручна средња школа и гимназија. Уколико је општина имала већи број тражених школа, оне су, такође, биле биране методом случајног избора. На тај начин, међу наставницима који су попуњавали овај упитник (N=3499) било је наставника основних (N=2177), средњих стручних школа (N=592) и гимназија (N=730).⁶

За анализу података добијених у истраживању коришћене су квантитативне и квалитативне методе обраде података у зависности од типа питања. За обраду одговора на питања затвореног типа коришћена је дескриптивна статистика, а за рачунање разлика између група наставника хи-квадрат тест, односно анализа варијансе у зависности од типа података. Пошто су у одређеним случајевима у односу на дате одговоре испитаници добијали даља питања,⁷ проценти су рачунати у односу на број испитаника који су на питање одговарали. Такође, треба имати у виду да код појединих

5 Исти поступак спроведен је и са представницима осталих циљних група које су учествовале у пројекту ЗУОВ-а (васпитачи, стручни сарадници и директори предшколских установа, основних и средњих школа) за упитнике који су се на њих односили.

6 Наведени узорак издвојен је из узорка који је био обухваћен целокупним пројектом и у коме је учествовало 217 директора предшколских установа, основних и средњих школа, 1517 васпитача, 3499 наставника и 355 стручних сарадника.

7 На пример, уколико је испитаник одговорио да није похађао семинаре, добио би питање о разлозима због којих није похађао обуке, док ово питање нису видели они који су рекли да јесу ишли на семинаре.

питања збир процента одговора прелази 100 зато што су испитаници могли изабрати неколико понуђених одговора. Одговори на питања отвореног типа обрађивани су квалитативним путем тако што су утврђене најчешће категорије одговора.

Разлози збој којих наставници нису похађали стручно усавршавање. Већина наставника из узорка рекла је да је присуствовала стручном усавршавању унутар школе (90,7%) и изван школе (91,9%). Наставници који нису похађали обуке и стручне скупове најчешће су то објашњавали приватним разлозима (29,5%), као и тиме да су желели, али да им није било омогућено (27%). Доста наставника је оправдавало свој изостанак тиме што кратко раде у установи (17,8%), док су неки наставници навели и да нису били информисани о обукама (13,5%). Неучешће у усавршавању унутар школе наставници су, такође, објашњавали кратким стажом у тој школи (23,8%) и приватним разлозима (11,3%), али су извештавали и да у школи тај облик ангажовања није подржан (15,6%)⁸.

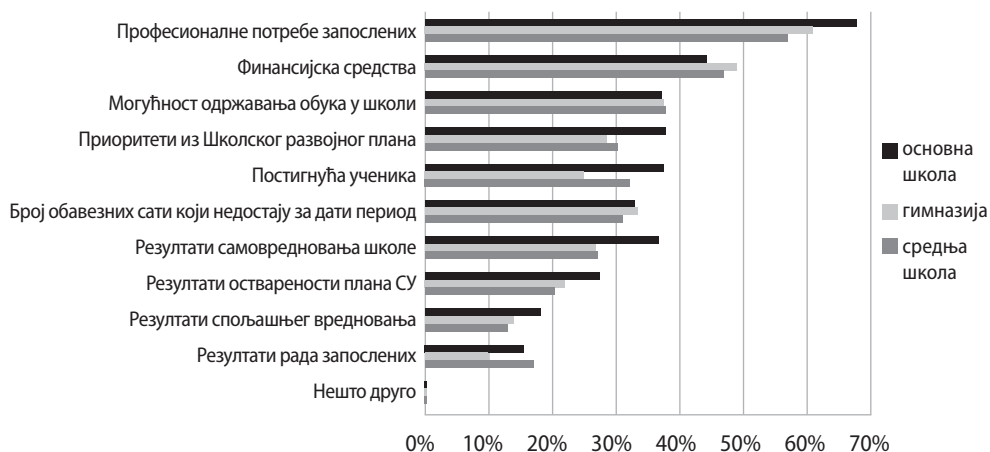
Планирање стручног усавршавања на нивоу школе. Већина наставника сматра да зна и наводи ко планира стручно усавршавање у њиховој установи (87,9%), при чему нема значајних разлика између наставника из основних и средњих школа (χ^2 (2, N=3499)=1,62; $p=0,445$). Наставници који нису знали ко планира стручно усавршавање, највећим делом су то објашњавали тиме што нису информисани (34,8%), као и тиме што су недавно почели да раде у тој установи (26,5%). Такође, већина анкетираних наставника (80,9%) тврди да зна како се планира стручно усавршавање.

Наставници су, даље, имали прилику да изаберу највише пет области за које сматрају да њихова школа (управа) узима у обзир приликом планирања стручног усавршавања. У целом узорку пет најфреквентнијих критеријума били су: професионалне потребе запослених (79%), финансијска средства (55,9%), могућност одржавања обуке у школи (45,8%), приоритети из школског развојног плана (42,4%) и постигнућа ученика (42%). При томе, утврђене су разлике између наставника у различитим типовима школа, као што се може видети на Слици 1. Тако су наставници из основних школа значајно чешће него њихове колеге из средњих школа извештавали да се у њиховим школама узимају у обзир професионалне потребе запослених (χ^2 (2, N=3499)=30,87; $p<0,001$), приоритети из школског развојног плана (χ^2 (2, N=3499)=25,63; $p<0,001$), док су заједно са колегама из средњих стручних школа чешће него колеге из гимназија говорили да се у обзир узимају постигнућа ученика (χ^2 (2, N=3499)=34,4; $p<0,001$). С друге стране, наставници који су рекли да нису упознати са начином планирања стручног усавршавања у школи најчешће су

8 Подсећамо читаоце да је наведени проценат рачунат у односу на број наставника који су рекли да нису учествовали у стручном усавршавању унутар установе, а не у односу на укупан узорак.

наводили да је то зато што учествују у другим активностима (38,6%), односно зато што нису информисани (36,5%).

Слика 1. *Приоритети школе приликом планирања стручног усавршавања према мишљењу наставника из различитих типова школа⁹*



Велики део испитаника (76,6%) верује да се у школи чује њихов глас у вези са стручним усавршавањем, те да могу да утичу на избор тема и облика усавршавања. Овакав утисак имају зато што сматрају да су њихове потребе уважене (56,8%), или зато што директно учествују у тимовима за планирање стручног усавршавања (37,9%). Наставници који сматрају да немају утицај на планирање професионалног развоја у школи углавном то образлажу финансијским средствима (80%). Што се тиче разлика између школа, наставници основних школа у односу на колеге из средњих школа чешће су били мишљења да могу да утичу на изборе које школа прави приликом одабира облика стручног усавршавања ($\chi^2 (2, N=3499)=42,33; p<0,001$), као и да су потребе наставника у том процесу уважене. С друге стране, наставници из средњих школа чешће су него наставници у основним извештавали да су укључени у тимове за планирање стручног усавршавања ($\chi^2 (4, N=3499)=32,85; p<0,001$).

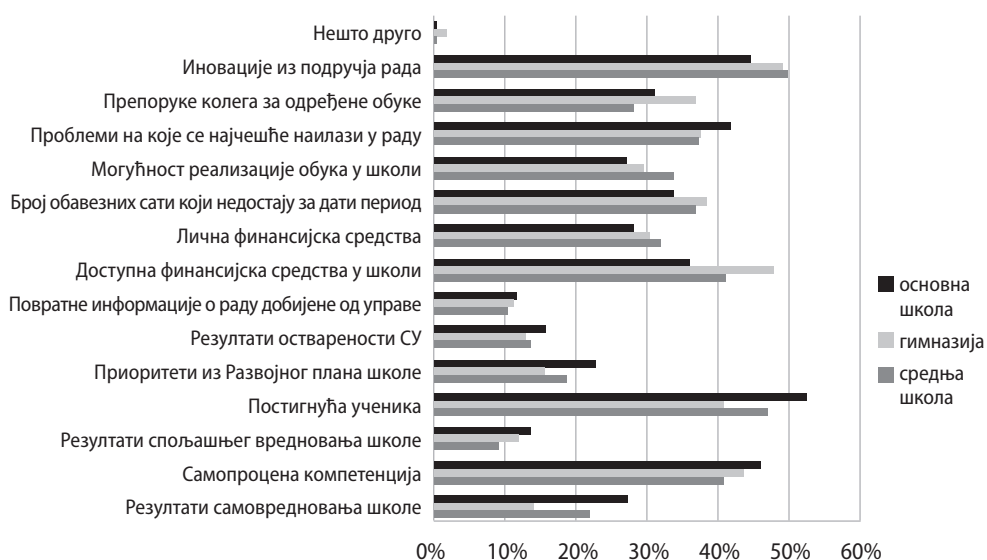
Више од половине наставника навело је да се одлука о томе ко ће похађати стручно усавршавање доноси на основу иницијативе запосленог (53,7%), затим на предлог стручне службе (22,1%), односно директора школе (21,4%). Иницијатива запослених најчешћи је начин доношења одлука у гимназијама, а предлог стручне службе у средњим стручним школама, док је предлог директора значајно чешћи начин у средњим стручним и основним школама него у гимназијама ($\chi^2 (16, N=3499)=104,14; p<0,001$). При томе,

⁹ Треба узети у обзир да се проценти не збрајају до 100, пошто су учесници истраживања могли да изаберу више од једног понуђеног одговора.

као критеријум избора наставника који ће похађати стручно усавршавање наставници најчешће наводе потребе установе (34,4%). Међутим, знатан број наставника каже да им критеријуми нису познати (26,8%), или да нема јасних смерница при избору који важе за све запослене (26,9%). Док су наставници из основних школа чешће наводили потребе установе као пресудан критеријум, наставници из средњих стручних школа и гимназија су чешће извештавали да ипак нису упознати са критеријумима избора ($\chi^2 (8, N=3499)=51,73; p<0,001$).

Планирање сопствене стручне усавршавања. Наставници су били замољени да изаберу до пет критеријума које узимају у обзир приликом планирања сопственог стручног усавршавања. На нивоу целог узорка пет најфреквентнијих критеријума били су: постигнуће њихових ученика (49,1%), иновације у областима које предају (49,2%), самопроцена компетенција (44,3%), проблеми са којима се сусрећу у раду (39,9%) и доступна финансијска средства у школи (38,8%). Утврђене су разлике међу наставницима из различитих типова школа, као што је приказано на Слици 2. У односу на колеге из средњих школа наставници у основним школама чешће су наводили да приликом планирања стручног усавршавања узимају у обзир постигнуће својих ученика ($\chi^2 (2, N=3499)=26,82; p<0,001$) и самопроцену компетенција ($\chi^2 (2, N=3499)=6,45; p=.04$). С друге стране, наставници у средњим стручним школама и гимназијама чешће су наводили да се руководе иновацијама у областима које предају ($\chi^2 (2, N=3499)= 8,51; p=0,014$) и финансијском ситуацијом школе ($\chi^2 (2, N=3499)=28,32; p<0,001$) приликом планирања сопственог стручног усавршавања.

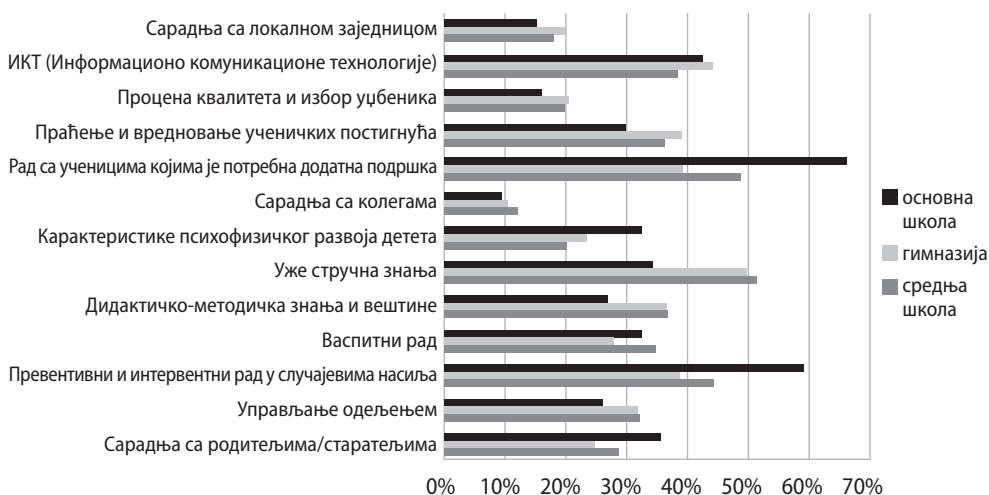
Слика 2. Приориџетни наставника различитих типова школа приликом планирања сопствене стручне усавршавања



Дојринос различитих облика стручног усавршавања. Од понуђених облика стручног усавршавања најбоље су били оцењени неформално организована размена искуства са колегама и самостално читање литературе који су имали оцену преко 3 на скали од 1 до 4. Утврђене су разлике између различитих нивоа и типова школа. Тако су наставници основних школа чешће него њихове колеге из гимназија и средњих стручних школа извештавали да су организоване размене са колегама ($F(2,3498)=8,93; p<0,001$), обуке из каталога ЗУОВ-а ($F(2,3498)=9,18; p<0,001$) и оне које је министар одобрио ($F(2,3498)=17,659; p<0,001$), као и праћење угледних/огледних часова ($F(2,3498)=23,9; p<0,001$) више допринели њиховој пракси. С друге стране, наставници у гимназијама су боље оценили допринос читања стручне литературе ($F(2,3498)=5,74; p=0,003$) и студијске посете ($F(2,3498)=5,2; p=0,006$), док су рад уз ментора ($F(2,3498)=4,93; p=0,007$) и учешће у програму огледа установе ($F(2,3498)=16,02; p<0,001$) оценили значајно слабијим оценама у односу на њихове колеге из основних и средњих стручних школа.

Пошребје за додјатним усавршавањем. Пет области за које су наставници проценили да би им било значајно да се у њима усавршавају биле су рад са децом којој је потребна додатна подршка (57,6%), превентивни и интервентни рад у случајевима насиља, злостављања, занемаривања и дискриминације (52,7%), информационо-комуникационе технологије (42%), уже стручна знања (40,6%) и праћење и вредновање постигнућа ученика (32,7%). Утврђено је постојање разлика у потребама наставника различитих типова школа што је приказано на Слици 3. Наставници у основним школама значајно су чешће наводили да им је потребно додатно усавршавање у области рада са децом којој је потребна додатна подршка ($\chi^2(2, N=3499) =$

Слика 3. Пошребје наставника из различитих типова школа за додјатним стручним усавршавањем



169,91; $p < 0,001$), превентивни рад ($\chi^2(2, N=3499) = 101,62$; $p < 0,001$), док су наставници у средњим стручним школама и гимназијама чешће наводили уже стручна знања ($\chi^2(2, N=3499) = 92,65$; $p < 0,001$) и праћење и вредновање постигнућа ученика ($\chi^2(2, N=3499) = 23,57$; $p < 0,001$).

Дискусија резултата и потенцијална употреба Инструмента

Налази истраживања показују да се наставници, генерално, професионално усавршавају и да су упознати са тим ко планира стручно усавршавање у њиховој школи. Међутим, постоје индиције да је потребно додатно информисање наставника, пре свега оних који су нови у школи, или зато што су тек започели са радом (приправници), или су се тек запослили у конкретној школи (новопридошли). Такође, један део наставника наводи да су их приватни разлози спречавали да се професионално усавршавају. Овакви подаци би могли сугерисати стручним сарадницима да је потребно да организују разговоре са запосленима како би установили да ли им школа, на неки начин, може помоћи у превазилажењу опажених проблема.

Налази овог истраживања упућују на закључак да наставници најчешће могу да утичу на своје професионално усавршавање путем укључивања њихових индивидуалних планова у развојни план школе, или тако што учествују у тимовима који о наведеном одлучују. Ипак, помало парадоксално, више од половине наставника се изјашњава да не зна критеријуме избора оних који ће похађати стручно усавршавање или да ови критеријуми нису јасни, што је нарочито изражено у средњим стручним школама и гимназијама. Овај податак је значајан, посебно ако се има у виду налаз једног другог истраживања из наше средине који говори о томе да је наставницима битно да самостално бирају или да буду консултовани приликом избора програма стручног усавршавања на нивоу школе (Stanković, Đerić i Milin, 2013). Подаци добијени у нашем истраживању сугеришу потребу за активним ангажовањем наставника у планирању професионалног усавршавања, што за последицу може да има њихово активније учествовање у самом усавршавању, као и бољу мотивисаност да се научено примењује у пракси. Наиме, уколико се на школском нивоу планирања уваже потребе и захтеви наставника (кроз имплементацију индивидуалних планова у планове школе) и то транспарентно представи, оправдано је очекивати њихово преузимање одговорности за сопствено учење и примену наученог у пракси. Последично, ово може да има утицаја на подизање укупног квалитета рада целе установе – што јесте један од суштинских циљева усавршавања наставника.

На основу података о приоритетима приликом планирања стручног усавршавања на нивоу школе и индивидуалних потреба наставника за додатним усавршавањем може се видети да је у средњим стручним школама и гимназијама израженија потреба за усавршавањем у областима

које наставници предају. Добијени подаци упућују на могуће потенцијалне проблеме у планирању стручног усавршавања наставника, посебно ако се узме у обзир ограниченост финансијских средстава којима школе располажу за ову сврху. Поставља се питање колико је школа у могућности да одговори на индивидуалне потребе свих наставника за стручним усавршавањем, ако се има у виду разноврсност наставних предмета заступљених на овом нивоу школовања. Инструмент који предлажемо у овом раду може бити користан алат у проналажењу одговора на поменуто питање. Прво, наставницима се у упитнику нуди већи број тема/области у којима могу да се усавршавају, као и различити облици стручног усавршавања за које могу да се одреде. Укрштањем података о жељеним облицима стручног усавршавања наставника и областима/темама у којима им је потребно додатно развијање професионалних компетенција управа школе би могла да пронађе решење које би одговарало већем броју наставника у школи. Друго, уколико би наставници били упознати са тим да се на нивоу школе примењује упитник чијом анализом се долази до података значајних за план стручног усавршавања на годишњем нивоу, целокупан процес планирања био би транспарентнији, што је у контексту прихватања предложеног плана веома пожељно. Треће, примена упитника могла би да одговори на питања у вези са нејасним критеријумима избора наставника који похађају стручно усавршавање, што је посебно изражено у средњим стручним школама и гимназијама. Коначно, ако се има у виду да током свог иницијалног образовања наставници нису имали прилике да науче како да управљају својим професионалним развојем, већ та умења морају да развијају у пракси (Pešikan, Antić i Marinković, 2010), потребно је да буду оснажени приликом избора одређених облика стручног усавршавања. Управо овакав упитник би могао пружити подршку наставницима у том процесу.

Предложени инструмент могао би да омогући и стручним сарадницима да сагледају различите потребе наставника у својој школи, проблеме с којима се сусрећу, методе рада које им погодују, те да на основу тога оптимализују план професионалног развоја. До наведеног се, као што смо већ указали, може доћи укрштањем података из појединих питања. На пример, на основу наших података можемо видети да је наставницима у основним школама најпре потребно стручно усавршавање у области рада са децом којој је потребна додатна подршка, као и да су као најкорисније начине рада оценили организоване размене с колегама и угледне часове (поред обука). Школа би тако могла да организује да наставници који имају или који ће наредне године имати ученике којима је потребна додатна подршка похађају обуке, па да након тога организују угледне часове и рад у малим групама са колегама на пример, подстицањем групног професионалног учења наставника (Džinović, 2016).

Резултати наше анализе показују да су наставници у средњим стручним школама и гимназијама заинтересовани да се додатно усавршавају у областима које предају и у праћењу и евалуацији знања ученика, као и да им је читање стручне литературе један од најефикаснији начини унапређивања праксе. Школе би могле да уложе средства у обезбеђивање савременије литературе за своје наставнике и да на тај начин пруже подршку њиховом усавршавању. Такође, значајан налаз овог истраживања представља и то што су наставници препознали мање формалну размену искустава са колегама као облик учења и усавршавања који највише доприноси развијању њихове праксе. Оваква размишљања наставника блиска су ставовима оних аутора који истичу предности учења заснованог на колаборацији и рефлексивности наставника у пракси и који подржавају идеје заједничког разматрања и решавања проблема, анализирање међусобних посета часова, као и сарадничко понашање наставника у планирању и праћењу појединих процеса у школи (Radulović, 2016). Према томе, потребу наставника да уче једни од других и једни са другима не треба занемарити у формалном систему стручног усавршавања, а посебно не у школи као контексту у коме се процес учења наставника и одвија. Размене искуства са колегама представља драгоцен облик професионалног учења чији потенцијал је препознат и у једном другом истраживању у коме су наставници истакли значај подстицања различитих облика хоризонталног учења за унапређивање праксе у школи (Stanković, Đerić i Milin, 2013).

Као што је већ наведено, подстицање професионалног развоја наставника један је од кључних задатака управе школе (Day & Sachs, 2004; Bredeson, 2000; Brown & Militello 2016). Да би професионално усавршавање имало жељене исходе, мора да буде адекватно испланирано, при чему је потребно водити рачуна како о индивидуалној перспективи наставника, тако и о позицији и могућностима школе. У том смислу, директор би требало да размишља о прављењу дугорочне стратегије професионалног развоја наставника у школи (Stanković, Đerić i Milin, 2013). Иако је предвиђено да се годишњи план стручног усавршавања у школи прави на основу индивидуалних планова наставника (Priručnik za planiranje stručnog usavršavanja, 2012), планови не обезбеђују управи школе довољно информација за праћење искуства, проблема, ставова и перцепција наставника у вези са стручним усавршавањем.

Имајући у виду наведено, у овом раду представиле смо *Инструмент за планирање стручног усавршавања наставника* чији је циљ да управи школе и/или школским сарадницима пружи детаљније информације које им могу помоћи како у идентификовању потенцијалних актуелних проблема у вези са стручним усавршавањем, тако и у планирању даљег стручног усавршавања. Описани инструмент може помоћи стручним сарадницима у спровођењу анализа и истраживања у установи у циљу испитивања потреба наставника.

Упитник, такође, може помоћи у идентификовању евентуалних систематских проблема који се односе на похађање семинара, може стручним сарадницима показати како наставници планирају свој професионални развој, те да ли је неке од њих потребна помоћ у вези са тим. Овим инструментом управа школе може утврдити и колико је планирање стручног усавршавања на нивоу школе наставницима транспарентно, како они виде своју улогу у том процесу, те посредно каква је школска клима и однос између управе и наставника. Коначно, овај упитник може пружити конкретније смернице школи за прављење плана стручног усавршавања и одабир обука за своје запослене.

Као што је у одељку о резултатима могло бити уочено, *Инструмент за планирање стручног усавршавања наставника* може бити релативно лако примењен, а прикупљени подаци брзо обрађени, јер не захтевају сложене статистичке обраде. Такође, овај упитник није потребно задавати више од једном или два пута годишње у зависности од потреба школе.

Верзија *Инструмента за планирање стручног усавршавања наставника* – која се може пронаћи на крају рада, разликује се од првобитне верзије упитника утолико што су питања, у оквиру којих се од наставника очекује да изабере одређени број одговора претворена у скале. Ово је учињено како би се олакшала конструкција база за унос одговора. У питањима која садрже понуђене одговоре додати су и одговори за које је утврђено да их је већи број наставника допуњавао приликом примене оригиналне верзије. Ипак, сугеришемо будућим корисницима да задрже могућност дописивања одговора како би идентификовали одговоре који су потенцијално специфични за њихову школу.

Закључак

Наставници у школи би требало да буду упознати с тим на који начин се у школи планира професионално усавршавање запослених, како се и на основу којих критеријума бира ко ће од запослених похађати који облик стручног усавршавања подједнако као што би управа школе требало да буде упозната са потребама и проблемима у планирању и, уопште, професионалним изазовима са којим се наставници сусрећу. Управо комуникација између наставника и руководства школе омогућава планирање које ће довести до оптималног решења и плана за професионални развој, до развоја компетенција наставника и унапређивања њихове праксе, а тиме и рада школе. Представљени инструмент понуђен је као алат који може бити користан у том процесу.

Коришћена литература

- 📖 Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development, *Journal of in-service Education*, 26(2), 385–401.
- 📖 Brown, C. & Militello, M. (2016). Principal's perceptions of effective professional development in schools. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 703–726.
- 📖 Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenge of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- 📖 Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3–32). Maldenhead: Open University Press.
- 📖 Džinović, B. (2016). Podsticanje grupnog profesionalnog učenja nastavnika. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi* (str. 55–74). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- 📖 *Evaluacija efekata seminara za stručno usavršavanje nastavnika: predlog koncepta metodologije* (2015). Beograd: Institut za psihologiju.
- 📖 Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3th Edition). New York: Teachers College.
- 📖 Havelka, N., Kuzmanović, B., i Popadić, D. (2004). *Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- 📖 Klačnja, S. (2006). Profesionalni razvoj nastavnika u evropskim zemljama. U V. D. Van Balkam i S. Mijatović (ur.), *Stručno usavršavanje: iskustva edukatora za edukatore, Kanadska agencija za međunarodni razvoj/CIDA*, 19–36.
- 📖 Kovač-Cerović, T. (2006). National report – Serbia. In P. Zgaga (Ed.), *The prospects of the teacher education in South-East Europe* (pp. 487–526). Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies.
- 📖 Pavlović, M. i Šegrt, B. (2014). Dekada stručnog usavršavanja. U Z. Đurić (ur.), *Unapređenje obrazovanja i vaspitanja* (str. 239–260). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- 📖 Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: koliko smo daleko od efikasnog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59(3), 471–482.
- 📖 *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (Sl. glasnik RS*, br. 81/2017). Beograd: Službeni glasnik.
- 📖 *Priručnik za planiranje stručnog usavršavanja* (2012). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- 📖 Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku: između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju: Centar za obrazovanje nastavnika.
- 📖 Stanković, D. (2011). Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja. U T. Vonta i S. Ševkušić (ur.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (str. 87–101). Ljubljana: Pedagoški inštitut; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Stanković, D. i Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 17–40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Stanković, D., Đerić, I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 86–107.
- 📖 Ševkušić, S. (2011). Lična uverenja nastavnika u kontekstu programa za profesionalno usavršavanje: studija slučaja. U T. Vonta i S. Ševkušić (ur.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (str. 119–135). Ljubljana: Pedagoški inštitut; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

ПРИЛОГ 1

Аутори: Душица Малинић, Соња Бањац и Тања Шијаковић

ИНСТРУМЕНТ ЗА ПЛАНИРАЊЕ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА¹⁰

Пред Вама се налазе питања која се односе на различите аспекте стручног усавршавања. Молимо Вас да их прочитате и да на њих искрено одговорите. Циљ упитника је да се сагледају потребе наставника у домену стручног усавршавања како би управа школе могла ефикасније да направи годишњи план стручног усавршавања наставника.

Овај упитник није намењен провери Вашег рада и не постоје тачни и нетачни одговори. Веома је важно да изнесете своја искуства и мишљења, јер ће само на тај начин бити могуће да се утврде реалне потребе за стручним усавршавањем у школи, да се препознају проблеми који отежавају рад и да се предложе адекватна решења која би водила унапређивању квалитета рада школе.

Потребно је да за свако питање дате један одговор. Попуњавање овог упитника је анонимно, а добијени подаци биће доступни само управи Ваше школе.

1. Да ли сте последње године похађали обуке или стручне скупове?
ДА / НЕ

→ Ако сте заокружили **ДА**, пређите на **питање 2**.

→ Ако сте заокружили **НЕ**:

1-а. Молимо Вас да означите колико су следећи разлози допринели неучествовању:

	Нимало није допринело	Мало је допринело	Допринело је	Изузетно је допринело
Остварио/ла сам потребан број сати				
Желео/ла сам, али ми није омогућено				
Био/ла сам спречен/а због приватних разлога (био/ла сам одсутан/на)				

¹⁰ Инструмент представља адаптирану верзију инструмента развијеног у оквиру пројекта Завода за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ). ЗУОВ сноси сва ауторска права за оригиналну верзију инструмента. Адаптацију су приредиле ауторке овог рада.

Понуда је била таква да нисам имао/ла шта да изаберем				
Због обима посла, нисам био/ла информисан/а о обукама за стручно усавршавање које су реализоване				
Кратко сам запослен/а у овој установи				

Нешто друго, наведите: _____

2. Да ли сте последње године учествовали у стручном усавршавању унутар школе?
ДА / НЕ

→ Ако сте заокружили **ДА**, пређите на питање 3.

→ Ако сте заокружили **НЕ**:

- 2-а. Молимо Вас да означите колико су следећи разлози допринели неучествовању:

	Нимало није допринело	Мало је допринело	Допринело је	Изузетно је допринело
Школа не подржава овај облик ангажовања				
Лоши односи у колективу отежавају могућност да се запослени стручно усавршавају унутар школе				
На тај начин ништа ново не могу научити				
Кратко сам запослен/а у овој установи				
Био/ла сам одсутан/на дуже време из школе				

Нешто друго, наведите: _____

3. Да ли знате ко се бави планирањем стручног усавршавања на нивоу Ваше школе?

(а) Да, (наведите ко) _____

(б) Не знам, зато што:

Нисам информисан/а

Кратко радим у овој установи

Због неког другог разлога (наведите) _____

4. Да ли Вам је познато како се планира стручно усавршавање у Вашој школи?

ДА / НЕ

→ Ако сте заокружили **ДА**:

4-а. Оцените колико се, према Вашем мишљењу, следеће информације узимају у обзир приликом планирања стручног усавршавања на нивоу школе

Информација	Нимало се не узима у обзир	Мало се узима у обзир	Узима се у обзир	Највише се узима у обзир
Професионалне потребе запослених у односу на стручно усавршавање				
Постигнућа ученика				
Резултати праћења остваривања стручног усавршавања у извештају о раду за претходну школску годину				
Број обавезних сати који недостају за дати период				
Резултати рада запослених				
Резултати самовредновања школе				
Резултати спољашњег вредновања				
Приоритети из развојног плана школе				
Мogućност одржавања семинара/обуке у школи				
Финансијска средства				

Нешто друго, наведите _____

→ Ако сте заокружили **НЕ**:

4-б. Због чега нисте упознати са планирањем стручног усавршавања у Вашој школи? (означите колико је сваки од следећих разлога допринео томе)

	Нимало није допринело	Мало је допринело	Допринело је	Изузетно је допринело
Зато што учествујем у другим активностима				
Зато што ме планирање стручног усавршавања не занима				
Зато што сам приправник/ца или сам кратко запослен/а у овој школи				
Зато што ме они који се тиме баве не информишу				

Нешто друго, наведите: _____

5. Да ли у школи у којој радите можете утицати на избор тема и облика стручног усавршавања?

ДА / НЕ

→ Ако сте заокружили **ДА**:

5-а. Како учествујете у избору тема и облика стручног усавршавања? (заокружите један одговор)

- (а) Учествујем у тимовима за планирање стручног усавршавања
- (б) Приликом планирања на нивоу школе у довољној мери се уважавају моје потребе
- (в) Нешто друго, наведите: _____

→ Ако сте заокружили **НЕ**:

5-б. Зашто не можете да учествујете у избору тема и облика стручног усавршавања? (заокружите један одговор)

- (а) Зато што школа не планира у складу са мојим потребама, већ у складу са доступним финансијским средствима
- (б) Зато што је поверено тимовима који не уважавају моје потребе
- (в) Кратко сам запослен/а у овој установи
- (г) Имам мали фонд часова
- (д) Нешто друго, наведите: _____

6. Оцените колико узимате у обзир следеће информације приликом планирања свог стручног усавршавања:

Информација	Нимало не узимам у обзир	Мало узимам у обзир	Узимам у обзир	Највише узимам у обзир
Резултате самовредновања школе које доводим у везу са сопственим радом	0	1	2	3
Самопроцену компетенција	0	1	2	3
Резултате спољашњег вредновања школе које доводим у везу са сопственим радом	0	1	2	3
Постигнућа својих ученика	0	1	2	3
Приоритете из развојног плана школе	0	1	2	3
Резултате праћења остваривања стручног усавршавања за претходну школску годину	0	1	2	3
Повратне информације добијене од директора/стручне службе о мом раду	0	1	2	3
Доступна финансијска средства у школи	0	1	2	3
Лична финансијска средства	0	1	2	3
Број обавезних сати стручног усавршавања који ми недостају	0	1	2	3
Могућност реализације обуке у школи	0	1	2	3
Проблеме на које најчешће наилазим у раду	0	1	2	3
Препоруке колега за одређене обуке/семинаре	0	1	2	3
Иновације из подручја сопственог рада	0	1	2	3

Нешто друго узимам у обзир, наведите: _____

7. На чији предлог се у Вашој школи **најчешће** одређује који запослени ће ићи на стручно усавршавање? (заокружите један одговор)

- (а) На личну иницијативу запосленог
- (б) На предлог директора/ке
- (в) На предлог стручне службе
- (г) На предлог неког другог, наведите _____

8. Који се критеријум у Вашој школи **најчешће** примењује за одређивање ко од запослених иде на стручно усавршавање? (заокружите један одговор)
- (а) Нисам упознат/та са критеријумима
 - (б) Нема јасних критеријума који важе за све запослене
 - (в) Резултати рада запосленог
 - (г) Потреба установе
 - (д) Неки други критеријуми, наведите _____
9. Молимо Вас да процените колико су наведени облици стручног усавршавања **допринели** развоју **Ваше праксе?**

Облик стручног усавршавања	Применљивост				
	0 - Немам искуство са овим обликом 1 - Уопште не доприноси 2 - Мало доприноси 3 - Доприноси 4 - Веома доприноси				
Менторски рад са приправником	0	1	2	3	4
Рад уз ментора	0	1	2	3	4
Организована размена искустава, знања и идеја са колегама	0	1	2	3	4
Неформална размена искустава, знања и идеја са колегама	0	1	2	3	4
Обуке/семинари из Каталога ЗУОВ-а	0	1	2	3	4
Online обуке/семинари	0	1	2	3	4
Обуке/семинари које је министар решењем одобрио	0	1	2	3	4
Стручни скупови (трибине, сабори, конференције, предавања...)	0	1	2	3	4
Читање стручне литературе	0	1	2	3	4
Студијска путовања/стручне посете	0	1	2	3	4
Присуствовање презентацији колега о наученом ван установе	0	1	2	3	4
Угледни/огледни час	0	1	2	3	4
Учешће у програму огледа установе	0	1	2	3	4
Учешће у истраживањима, пројектима изван установе	0	1	2	3	4
Даље академско напредовање (мастер студије, докторске) или специјализација у мојој области	0	1	2	3	4

10. Оцените колико сматрате да Вам је **потребно стручно усавршавање у свакој од наведених области током наредне године.**

Област	Нимало ми није потребна	Мало ми је потребна	Потребна ми је	Изузетно ми је потребна
Сарадња са родитељима/старатељима	0	1	2	3
Управљање одељењем	0	1	2	3
Превентивни и интервентни рад у случајевима насиља, злостављања, занемаривања и дискриминације	0	1	2	3
Васпитни рад	0	1	2	3
Дидактичко-методичка знања и вештине	0	1	2	3
Уже стручна знања	0	1	2	3
Карактеристике психофизичког развоја детета	0	1	2	3
Сарадња са колегама	0	1	2	3
Рад са децом/ученицима којима је потребна додатна подршка	0	1	2	3
Праћење и вредновање постигнућа ученика	0	1	2	3
Процена квалитета и избор уџбеника	0	1	2	3
ИКТ (Информационо-комуникационе технологије) компетенције	0	1	2	3
Сарадња са локалном заједницом	0	1	2	3

Нешто друго: _____

Ништа ми није потребно, зато што: _____

Хвала на издвојеном времену и помоћи!

МРЕЖА СИТУАЦИОНИХ РЕСУРСА КАО ПОДРШКА УНАПРЕЂИВАЊУ РАДА СТРУЧНИХ ОРГАНА У ШКОЛИ

Драјан Весић, Владимир Циновић и Николеџа Гушвајн

Институт за педагошка истраживања, Београд

Мрежа ситуационих ресурса је корисно средство у анализи потреба и ресурса важних за оптимално функционисање појединаца или тимова.

Мрежа ситуационих ресурса омогућује бољу сарадњу кроз оптимално ангажовање доступних ресурса.

Резултати Мреже ситуационих ресурса могу бити основа за ефикасније увођење културе дистрибуираног лидерства у школи.

Резиме

У раду се разматра употреба *Мреже ситуационих ресурса*, технике настале у оквиру психологије личних конструката, за потребе унапређивања рада стручних органа у школи. Различити школски тимови, али и појединци, свакодневно се сусрећу са потребом за бољом организацијом и адекватнијом расподелом одговорности. Употреба Мреже ситуационих ресурса даје прилику да се сваки задатак додели појединцу који ће тај задатак најбоље урадити, а да притом нико не буде задужен за превелики број задатака. У раду се разматрају и питања препознавања личних потреба и доступних ресурса, проблем распршења зависности, као и важност успостављања односа улога са другим члановима тимова. Примена ове технике у једној средњој стручној школи омогућила је низ подстицаја за унапређивање рада школског тима за смањење изостајања ученика са наставе, као што су систематизација

задатака и доступних ресурса и разматрање личне одговорности чланова тима за извршење заједничког циља.

Кључне речи: Мрежа ситуационих ресурса, психологија личних конструката, школски тим, расподела одговорности, распршење зависности.

Ситуације у којима су наставници преоптерећени учешћем у великом броју школских тимова, као и њихово незадовољство због учешћа у раду тимова у којима се не проналазе професионално, доводе често до организационих проблема у школи. Руководиоци тимова или стручних већа, с друге стране, често се осећају фрустрирано и беспомоћно због немогућности да организују да њихови тимови функционишу оптимално, или да мотивишу своје сараднике да са више ентузијазма и личне иницијативе преузму обавезе у стручним органима. Постићи да сваки задатак буде додељен наставнику и стручном сараднику који ће тај задатак најбоље урадити, а да притом нико не буде задужен за превелики број задатака, представља изазов који би требало да савладају школски лидери уколико желе да њихова школа буде ефикасна и да има задовољне и посвећене запослене.

Овакав изазов се у конструктивизму сагледава као питање дистрибуције психолошких зависности (Kelly, 1955; Walker, 2003). Наиме, сви поменути случајеви неадекватне организације рада стручних органа указују на то колико је задовољство школских практичара и њихов професионални развој зависан од добре расподеле активности и обавеза унутар сложене социјалне мреже коју чини школа. То значи да испољавање нечијих потенцијала није само питање његове или њене добре воље, већ зависи и од саме организационе структуре која би требало да буде ослонац за реализацију тих потенцијала. Психолошка зависност се може дефинисати као врста односа у коме особа проналази покретачку снагу, подршку или ослонац за остваривање својих могућности и потреба. У односу зависности, према томе, постоји ресурс за који особа верује да јој може омогућити остварење личних стремљења. Далеко најзначајније ресурсе представљају други људи, али то могу бити и предмети (на пример, књига), активности (на пример, спорт, музика, посао), интернет, животиње и слично. Супротно теоријама које наглашавају да је психички развој процес осамостаљивања, односно да је независност одлика одраслих, зрелих и искусних појединаца, док је зависност одлика детињства (Erikson, 1968; Levinson, 1986), психологија личних конструката истиче да су одрасли више зависни него што су деца (Kelly, 1969). Делује као да су одрасле особе ослоњене само на себе због тога што су способне да боље одреде од кога шта могу добити и на кога могу рачунати у остваривању својих потреба и активности. Међутим, Кели истиче да је свако ослоњен на другог, што значи да у данашњем друштву живимо у мрежама међусобних зависности, јер је то једини начин да задовољимо растући број личних и друштвених потреба. Одрживост појединца у све сложенијем социјалном свету се, стога, не састоји

у томе да постане самодовољан ентитет, већ да „увиди разлике између својих зависности, да их упакује у пакетиће тако да се могу на одговарајући начин распоредити и послати различитим људима“ (Kelly, 1955: 920).

Способност људи да разликују и усмеравају своје психолошке зависности није гарант да ће то заиста и учинити, нити да ће то урадити на најекономичнији и развојно најадекватнији начин. У том смислу, психологија личних конструката разликује *нераспршене* од *распршених* зависности, као два начина на које се граде односи са другима. Код првих, особа недискриминативно настоји да све своје потребе задовољи у односу са једном особом или неколицином њих, што је карактеристичан образац односа које дете успоставља са другима. Проблем је што особа те потребе најчешће недовољно дефинише и диференцира, тако да од другог очекује да узме „превелики залогај“ и тиме уради нешто изван својих могућности. Не само да други људи, у том случају, никада не могу бити потпуно адекватни ресурси, већ постају и преоптерећени, што може водити њиховом повлачењу из односа. Са друге стране, распршене зависности подразумевају да је особа способна да добро дефинише и „уситни“ своје потребе, а потом да за ту разноврсност потреба обезбеди већи број других људи на које се може ослонити. На тај начин је минимализован ризик да се особа нађе у ситуацији да нема коме да „пошаље вредан пакетић“ са својом потребом или да је пакет превелики за било ког примаоца. Пажљиво разврставање зависности у мноштво различитих односа не искључује, међутим, то да особа доживљава себе као значајан ресурс. Напротив! Одрастањем све више рачунамо на сопствене способности и ангажовање у решавању разноврсних потреба, што значи да себе доживљавамо као лични ослонац, као особу одговорну за сопствени живот или некога ко има „унутрашњи“ извор самопоуздања, на пример. Распршивање зависности унутар сложене социјалне мреже не искључује ангажовање сопствених снага, већ доприноси бољој стратегији задовољавања потреба. Другим речима, тиме што се све више ослањамо на себе, обезбеђујемо „резервну опцију“ у ситуацијама у којима други ресурси постану недоступни.

Колико ће распршење зависности бити успешно, зависи, између осталог, од способности особе да процени у којим односима постоји капацитет за остваривање одређених планова, циљева, активности и потреба. Кључни психолошки процес за савладавање овог изазова јесте успостављање односа улога (Kelly, 1955). Кели дефинише улогу као процес у коме неко конструише конструкције друге особе тако да на смислен и ефикасан начин може да буде у односу са том другом особом. На пример, да би Јован могао да има социјалну улогу у односу са другима, неопходно је да разуме како ти други виде њега, како виде однос са њим, као и да разуме каква су очекивања других од њега и очекивања њих самих од себе у односу са Јованом. Када је овај процес реципрочан, што ће рећи, када су други у стању да на сличан начин

конструишу Јованове конструкције, можемо говорити да између њих постоји однос улога. Када успемо да са неким постигнемо овај ниво међусобног разумевања, када можемо да сагледамо свет из нечије перспективе, у стању смо да проценимо за које потребе нам је неко ресурс, у којој мери, на који начин и у којим контекстима. Такође, то је пут да ми разумемо какви смо ресурси за друге људе.

Кели (Kelly, 1955) истиче да је за успостављање развијеног односа зависности неопходно да изградимо сет разноврсних улога, бивајући осетљиви за разлике у погледу тога шта различити други очекују од нас и учећи како се „игра“ улога ресурса у односу са њима. Тако на пример, руководилац једног тима, који је у односу улоге са својим сарадницима, свестан је да успешно сарађивати са неким колегом значи бити благ и подржавајући, са неким другим је потребно „одиграти“ улогу одлучног и јасног лидера, док је са трећим потребно бити флексибилан и отворен. Коначно, кроз однос улога са нама и други имају прилику да разумеју шта, колико, како и када могу да добију од нас, уколико сматрају да смо ваљан ресурс.

Успостављање односа улога представља захтеван процес који се мора стално градити, јер нема једног крајњег стања. Учесници у односу се континуирано мењају, како у погледу својих потреба, тако и сопствених могућности или спремности да буду ресурси другима. Садашњи савршени спој може прерасти у сутрашње разочарање или терет. Имајући у виду колико је рефлексивног напора потребно уложити да би се успоставио и одржавао однос улога, не изненађује да су односи зависности често једностранни и засновани на инструментализацији другог. Наиме, могуће је друге људе опажати као средства за задовољење наших потреба, чиме их сводимо на ниво предмета, што значи да тада нису попут нас и не могу бити уморни, преоптерећени или инвестирани у неке друге активности и односе. Премда се овакав однос може одржавати неко време, он дугорочно води осујећености онога ко потражује, а сагорелости или дистанцирању онога ко пружа. Другим речима, у инструментализованом односу само једна страна, и то привремено, добија, док онај ко је „присиљен“ да буде средство нема прилику да користи потенцијал односа за сопствени развој. То је додатни разлог за повлачење из односа.

Проблем нераспршених зависности постаје посебно важно питање у ситуацијама када се однос успоставља између више људи који су се организовали око неког заједничког циља. Такав вид организовања имамо у тимском раду. Већи број различитих улога у односу са различитим појединцима у групи, велике разлике у очекивањима, али и могућностима тих појединаца представљају комплексност која изискује додатне напоре да бисмо успешно развијали односе улога и радили на распршењу зависности. Након што размотримо детаљније карактеристике односа зависности у тимском раду, приказаћемо технику која може да буде врло корисно средство у анализи потреба и ресурса који су присутни у једном тиму и важни за његово оптимално функционисање.

Односи зависности у тимском раду

Тим представља пример снажне професионалне заједнице, чије ефикасно функционисање зависи од добре расподеле одговорности, задатака, али и међусобног подржавања, размене искустава и изграђивања заједничке визије (McLaughlin & Talbert, 2001). У тимском раду је важно да чланови тима координирају своје активности и усмере их у истом правцу, чиме се постиже повезивање индивидуалних потенцијала на такав начин да „тимска памет“ буде већа од суме појединачних памети (Senge, 1990). Резултати тимске памети би требало да буду произвођење и дистрибуција знања, заједнички производи, у виду нових правилника, пракси, инструмената, процедура и слично, као и заједничка визија будућности организације унутар које делује тим (Wenger, McDermottand & Snyder, 2002; Wenger, 2010). Овакав начин организовања и деловања тимова препознат је у савременој литератури као дистрибуирано лидерство (Bennett *et al.*, 2003).

Најзначајнија одлика дистрибуираног лидерства је да управљање представља производ социјалне интеракције а не индивидуалних својстава или поступака, будући да се реализује кроз удружене активности свих чланова неке организационе целине. Да би то успео, тим мора да научи како да сваки његов члан разуме намере и очекивања осталих чланова и како да своје активности учини комплементарним активностима осталих. Ово учење које је истовремено и изграђивање снажне професионалне заједнице у тиму засновано је на развијању односа улога између чланова тима. Наиме, однос улога је неопходно постићи да би се у групи људи, у којој постоји сучељавање различитих гледишта и преговарање око значења, догодила колаборативна пракса која је усмерена ка заједничком циљу.

Допринос појединачног члана тима зависи од способности да своја значења и очекивања „придружи“ заједничкој акцији, схватајући како остали размишљају и какву слику виде пред собом. Када су у стању да сагледају односе унутар тима као успостављање међузависности, његови чланови ће бити способни да схвате које личне потенцијале би требало да ангажују у заједничкој акцији, а на које потенцијале других тим као заједница може да рачуна. Другим речима, пред тимом је сложен задатак анализе и распршења зависности, као кључног социјалног процеса којим се постиже оптимално функционисање такве професионалне заједнице.

Мрежа ситуационих ресурса

У питању је техника за анализу распршења зависности која се у психологији личних конструката назива *Мрежа ситуационих ресурса* (Kelly, 1955), а позната је и као Мрежа зависности (Stojnov, 2003; Walker, 2003). Техника се задаје једноставно, у облику решетке или табеле, у чије редове се уносе

ситуације, потребе, задаци и слично које особа може повезати са различитим ресурсима наведеним у колонама (Табела 1).

Табела 1. Мрежа ситуационих ресурса

ПОТРЕБЕ <i>навесити појребе, задатке, активности</i>	РЕСУРСИ								
	Ресурс 1	Ресурс 2	Ресурс 3	Ресурс 4	Ресурс 5	Ресурс 6	Ресурс 7	Ресурс 8	Ресурс 9
Потреба 1	✓								
Потреба 2		✓				✓		✓	
Потреба 3	✓	✓		✓		✓			
Потреба 4		✓		✓		✓	✓		
Потреба 5	✓	✓				✓	✓		
Потреба 6	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Потреба 7									
Потреба 8		✓		✓			✓	✓	

Најпре особа излистава потребе, задатке или активности које су актуелне у одговарајућем животном тренутку. Најчешће се до те листе долази кроз разговор са интервјуером, који може бити истраживач, координатор тима и слично. Начелна препорука за дефинисање потреба је да их особа „уситни“ тако што ће једну потребу конкретизовати кроз низ специфичних манифестација те потребе, за чије задовољавање се онда може тражити већи број ресурса. На пример, подршка се може манифестовати кроз потребу да са неким разговарате о теми која вас мучи, потребу за загрљајем, очекивање да неко истакне ваше врлине и јаке стране и тако даље.

Да би олакшао излиставање најважнијих потреба, Кели је понудио списак општих типова проблема са којима се неко може сусрести током живота. Ево тог пописа од кога се може кренути у креирање Мреже ситуационих ресурса за конкретну особу: проблеми са послом, са партнером, ситуације када нисте имали среће, финансијски проблеми, здравствени проблеми, ситуације када неко злоупотреби ваше неискуство и збуњеност, када сте направили највећу грешку, када нисте били успешни у нечему у шта сте пуно труда уложили, време у животу када сте били јако усамљени, када сте били обесхрабрани, када сте се питали да ли би било боље да вас нема, када сте мислили да нико не може да вас разуме, када сте имали проблема са бесом, када сте повредили нечија осећања, када сте били постиђени, када сте се уплашили онога што бисте могли да постанете, када сте се понашали детињасто, када сте били љубоморни, када сте се осећали „погубљено“, када

сте имали озбиљних проблема са родитељима, са браћом и сестрама, или другим рођацима.

Наравно, ова листа потреба није исцрпна нити једина могућа, поготово ако имамо у виду могућности употребе Мреже ситуационих ресурса у организационом контексту. У том случају, препоручује се да координатор тима кроз разговор са осталим члановима направи листу активности, задатака и обавеза које тим треба да обави у наредном периоду. У оваквом контексту, када постоји велики број обавеза и краћих или дужих рокова за њихово обављање, посебно је важно прецизирати задатке које је могуће делегирати различитим члановима тима.

Следеће је дефинисање листе одговарајућих ресурса који би могли бити ангажовани за задовољавање наведених потреба. Општа је препорука да особа наведе најзначајније друге на које се ослања или на које би могла да се ослони. Потребно је нагласити да онај ко попуњава Мрежу може и себе видети као потенцијални ресурс. Када се Мрежа користи у тиму, треба имати у виду да се ресурси могу пронаћи и изван тима.

Након што су излистане потребе и ресурси, особа процењује за сваки ресурс његову погодност за задовољавање сваке потребе. Инструкција налаже особи да означи ћелије у табели у којима постоји поклапање потреба и ресурса (погледати Табелу 1).

Обрада одговора у Мрежи зависности подразумева *анализу потреба* и *анализу ресурса*. Када су у питању потребе, анализира се њихова „покривеност“ ресурсима. Могуће су три врсте покривености: (1) оптимална, (2) недовољна и (3) препокривеност. Код оптималне покривености особа може да за задовољење потребе рачуна на два или више ресурса. Као илустрација овакве покривености може послужити пример Мреже ресурса из Табеле 1, у којој се за Потребу 2, 3, 4, 5 и 8 може рећи да имају оптималну покривеност. Када особа за неку потребу наведе један ресурс или не наведе ниједан, сматра се да је та потреба недовољно покривена. Примери за такве потребе из Табеле 1 су Потреба 1 и Потреба 7. Коначно, када се ради о препокривености, имамо ситуацију да је особа навела све или готово све ресурсе, као што је случај са Потребом 6 из Мреже у Табели 1. Покривености које нису оптималне могу да указују на то да потреба није довољно јасно дефинисана, да особа неадекватно конструише ресурсе или да особа никада није искусно проверила своја очекивања од ресурса.

Приликом анализе ресурса, на сличан начин се може утврдити да ли је неки ресурс: (1) оптимално; (2) недовољно или (3) превише ангажован. Ипак, не може се једноставно применити нумерички критеријум у процени ангажованости или оптерећености ресурса, као у случају потреба. Наиме, може бити случај да особа на основу успостављања односа улога са другом особом коју конструише као ресурс њој „додељује“ само једну потребу или

пак велики број потреба, али да је то оптимална оптерећеност. С друге стране, покушај да се ослонимо за једну једину потребу на некога може представљати преоптерећивање датог ресурса, јер нисмо тестирали своју претпоставку да особа може бити ресурс или је потреба недовољно прецизно дефинисана. На основу поређења досадашњих примера анализе распршења зависности, међутим, можемо понудити индикације за утврђивање оптерећености ресурса. На пример, може се са великом вероватноћом претпоставити да су ресурси 3, 5, и 9 у Мрежи ситуационих ресурса приказаној у Табели 1 недовољно ангажовани. Исто тако, има основе за претпоставку да су ресурси 2 и 6 превише ангажовани. Крајњи суд о оптерећености ресурса се, стога, може донети након подстакнутог дијалога како између истраживача и особе која је попуњавала Мрежу, тако и између ње и других особа које је означила као своје ресурсе.

Посебно је важно анализирати у којој мери особа конструише себе као ресурс за задовољавање сопствених потреба. Као што смо рекли, за одрасле особе је очекивано да се у великој мери ослањају на сопствене снаге и компетенције у остваривању различитих животних циљева. Посебно је значајано, стога, размотрити са особом како види себе као ресурс, као и шта су разлози да себе недовољно или превише ангажује. Тако, координатор школског тима може увидети да опажа себе као најзначајнији ресурс за све обавезе, иако их је делегирао осталим члановима тима, што може указивати на проблем превелике потребе за контролом и неповерења у способности чланова тима. С друге стране, могућ је сценарио у коме координатор преузима превише обавеза, које не може успешно да реализује. Такође, могуће је и да координатор недовољно ангажује себе као ресурс и тиме „избегава“ одговорности, јер је потенцијално недовољно сигуран у себе или недовољно лично укључен у тимске активности.

Унапређивање рада Тима за смањење изостајања ученика – пример употребе Мреже ситуационих ресурса у истраживањима у школи

Аутори овог поглавља су имали прилику да одрже обуку за чланове тима за смањење изостајања ученика, кога чини седам наставника и два стручна сарадника једне средње стручне школе. Након увида да се школа суочава са проблемом превеликог изостајања ученика са наставе, руководство школе је основало тим и одабрало наставнике који ће се у њему ангажовати. Тим је започео активности у школској 2016–2017. години и одржавао редовне састанке на којима су чланови анализирали узроке изостајања и осмишљавали потенцијалне мере за његово смањивање. Међутим, у том процесу суочили су се са различитим организационим изазовима, од којих је најзначајнији расподела задатака и обавеза. Наиме, за руководиоца тима

постављена је наставница без довољно искуства са вођењем тимова, због чега није успевала да обезбеди да се обавезе које је делегирала члановима спроведу у дело. Таква ситуација је временом довела до тога да су готово све активности тима преузеле на себе руководилац и једна стручна сарадница са највише личне иницијативе. Такође, посебан проблем је представљала дилема како укључити руководство школе у заједничку акцију чији би исход био да ученици редовније похађају наставу.

Када се тим обратио за помоћ истраживачима, пред собом су имали задатак да упознају колектив са радном верзијом Правилника о изостајању са наставе и добију повратну информацију од колега и ученика о потребним измена тог документа. Да би успешно обавили тај задатак, било је потребно да се јасно дефинишу конкретне активности и очекивања у вези са њима, као и да се изврши добра расподела тих активности тако да што већи број чланова буде ангажован у складу са својим могућностима. Другачије речено, било је потребно дефинисати актуелне потребе овог школског тима и функционално их распоредити спрам доступних ресурса. У оваквој ситуацији као корисна техника се показала Мрежа ситуационих ресурса.

Најпре смо, у форми дијалога, подстакли чланове тима да наведу активности које је потребно предузети у спровођењу поменутог задатка. Затим смо их усмерили да наведене активности додатно рашчлане на конкретније кораке који су савладиви у ограниченом временском периоду. Након тога, разматрана је подесност различитих ресурса и састављена коначна листа. У следећем кораку сваки члан тима попунио је своју Мрежу. Ти индивидуални подаци су послужили за анализу сличности и разлика између чланова тима у погледу њиховог разумевања расподеле обавеза и задатака. То смо постигли тако што смо индивидуалне одговоре унели у заједничку Мрежу, што је обезбедило лакше визуелно уочавање како се одговори групишу (Табела 2).

У дијалогу са члановима тима смо се најпре усмерили на *анализу према потреби*. Одмах је уочљиво да за одређене парове потреба и ресурса постоји знатно веће преклапање међу члановима тима, односно да се издвајају ћелије са већом фреквентношћу појединачних одговора. Према томе, постоје три обрасца груписања индивидуалних одговора:

- (1) чланови тима постижу високу сагласност око ресурса за одређене потребе, што резултира високом фреквентношћу одговора за све наведене ресурсе;
- (2) постиже се висока сагласност око једног или два ресурса за дату потребу, али су са малом учесталостју означени и бројни други ресурси као адекватни и
- (3) сви означени ресурси имају малу учесталост појединачних одговора.

Табела 2. Заједничка Мрежа ситуационих ресурса која садржи индивидуалне одговоре чланова тима

РЕСУРСИ

ПОТРЕБЕ <i>навесити употребе, задашке, активности</i>	Истраживачи	Ученици	Психолог	Педагог	Нада	Милица	Рајка	Душица	Миља	Ивана	Сања	Директор	Помоћници	Секретар
Заказивање термина														
Прикупљање сагласности														
Радионица за чланове тима														
Информисање колектива о резултатима фокус група														
Информисање Савета родитеља														
Информисање Школског одбора														
Дорада Правилника														
Усклађивање Правилника са законом														
Информисање директора														
Осмишљавање континуираног обавештавања														

Потребе за које постоји први образац груписања означених ресурса јесу дорада Правилника о изостајању и осмишљавање континуираног обавештавања наставничког колектива о активностима тима. Занимљиво је да се у случају обе потребе као ресурси препознају чланови тима и стручни сарадници, што може говорити о томе да се ради о обавезама за које постоји јасно и недвосмислено приписивање одговорности. Другим речима, и израда Правилника и обавештавање колектива су јасне дужности тима, због којих и постоји. С друге стране, у повратној информацији члановима тима указали смо на могућност да су за поменуте потребе ангажовали превише ресурса и

подстакли их да неке ресурсе прерасподеле тако да буду доступни за друге потребе.

За потребе које су дефинисане као заказивање термина, радионица за чланове тима, информисање колектива о резултатима фокус група, информисање Савета родитеља, усклађивање са законом и информисање директора постоји висока сагласност око приписивања специфичних обавеза појединачним ресурсима. Тако на пример, израда сценарија за радионицу која треба да унапреди рад тима се готово сагласно додељује истраживачима, а усклађивање правилника са законским оквиром се опажа као надлежност секретара школе и помоћника директора. Ипак, из заједничке Мреже се може видети да је означен већи број ресурса као потенцијално адекватан за ово усклађивање. У дискусији са члановима тима подстакли смо их да промисле: (а) да ли таква разноликост потиче од недовољно јасно дефинисаних задатка; (б) некритичког разумевања тога шта поједини ресурси могу да пруже за дати задатак и (в) да ли означени ресурси могу да пруже другачију или додатну подршку за задатак у односу на секретара. Слична питања смо поставили и у случају осталих потреба за које смо уочили други образац груписања означених ресурса.

За потребе које су чланови тима дефинисали као прикупљање сагласности родитеља за учешће ученика у фокус групама и информисање Школског одбора о резултатима рада тима испоставило се да је наведен мали број ресурса и да при томе ниједан није препознат као адекватнији од других. Оваква ситуација може бити последица тога да велики број чланова тима није имао јасну слику о ресурсу који би могао да преузме одговорност за овај задатак, односно да је само неколико чланова тима означило неке ресурсе као погодне. Стога, било је важно подстаћи чланове тима да размисле о томе шта ове потребе чини специфичним тако да нису у стању да за њих одреде ресурсе. Испоставило се да о делегирању одговорности за прикупљање родитељске сагласности чланови тима нису озбиљније ни промишљали, јер у школи постоји устаљен начин на који се то обавља. Са друге стране, школски одбор је тело којем чланови тима немају приступа те стога не виде себе као ресурсе, док су појединци препознали стручне сараднике и директора као адекватне за тај задатак. Имајући у виду овакво сагледавање потреба, најважнија активност коју смо преузели у тиму јесте подстицање дискусије која је разјаснила колективну представу о погодним ресурсима за прикупљање сагласности родитеља и учврстила идеју да је школски педагог најподеснија особа да информисе Школски одбор о раду тима.

Други приступ анализи Мреже зависности је сагледавање оптерећености ресурса. Пре него што смо приступили тој анализи, подстакли смо чланове тима да на основу прегледа појединачних одговора донесу коначну одлуку који ресурси ће се сматрати одговорним за одређене потребе и те ресурсе смо обележили кружићима (Табела 3). Груписани појединачни

Табела 3. Означени одговорни ресурси

РЕСУРСИ

ПОТРЕБЕ <i>навесџи џошребе, задџке, акџивносџи</i>	Истраживачи	Ученици	Психолог	Педагог	Нада	Милица	Рајка	Душица	Миља	Ивана	Сања	Директор	Помоћници	Секретар
Заказивање термина			Ⓜ	Ⓜ				Ⓜ						
Прикупљање сагласности			Ⓜ	Ⓜ										
Радионица за чланове тима	Ⓜ													
Информисање колектива о резултатима фокус група	Ⓜ	Ⓜ	Ⓜ				Ⓜ							
Информисање Савета родитеља			Ⓜ	Ⓜ	Ⓜ									
Информисање Школског одбора				Ⓜ		Ⓜ				Ⓜ		Ⓜ		
Дорада Правилника			Ⓜ	Ⓜ	Ⓜ	Ⓜ	Ⓜ	Ⓜ	Ⓜ	Ⓜ	Ⓜ			
Усклађивање Правилника са законом			Ⓜ	Ⓜ				Ⓜ				Ⓜ	Ⓜ	Ⓜ
Информисање директора			Ⓜ	Ⓜ		Ⓜ		Ⓜ			Ⓜ			
Осмишљавање континуираног обавештавања	Ⓜ		Ⓜ	Ⓜ	Ⓜ		Ⓜ	Ⓜ	Ⓜ	Ⓜ	Ⓜ			

одговори показују да су стручни сарадници потенцијално преоптерећени, што се потврдило и у дискусији са члановима тима. Наиме, стручни сарадници се доживљавају као „особе за све“, као најактивнији чланови тима и њихови неформални лидери. Када смо наставнике из тима суочили са неодрживошћу њихових очекивања од две њихове колегинице, уследила је плодна расправа о томе које задатке је неопходно да стручни сарадници обављају, а које би могао преузети неко други. Штавише, наставници су исказали доживљај да је тим за изостајање преоптерећени ресурс у школи, будући да остатак

наставничког колектива опажа чланове тима као једине одговорне за решавање проблема прекомерног изостајања ученика. Тиме се показало да је неопходно анализирати расподелу зависности на нивоу читавог колектива, како би се указало на потребу да се задаци и обавезе око изостајања ученика равномерније расподеле и тиме школа приближи концепту дистрибуираног лидерства.

Показало се да су оптимално ангажоване чланице тима које смо назвали Душица и Рајка. Душица је формални лидер тима, па је очекивано да преузме већи број задатака на себе. Рајка се ангажовала за већи број обавеза, али се показало у разговору са њом да је спремна на тај ниво ангажованости. Секретар школе је препознат као особа на чију стручну помоћ се може рачунати у вези са усаглашавањем правилника са важећим законима, тако да је и он пример оптимално оптерећеног ресурса, иако је ангажован за један задатак. С друге стране, анализа Мреже и дискусија у тиму указале су на постојање недовољно ангажованих ресурса, а то су школски руководиоци. Показало се да директор и његова помоћница не прате у довољној мери рад тима, као и да не пружају подршку у спровођењу мера које тим предложи у школи, чиме пропуштају да дају легитимитет тиму пред остатком колектива.

Посебно је занимљива ситуација са ученицима. Премда су чланови тима навели ученике као једног од потенцијалних ослонаца у суочавању са проблемом изостајања са наставе, испоставило се да их реално не препознају као такве. У дискусији са члановима тима поставило се питање зашто наставници избегавају да активно укључе ученике као партнере у решавање проблема чији су главни актери управо ученици. Такође, очљиво је да се родитељи не помињу у Мрежи, што је отворило тему међусобног неповерења између родитеља и школе које потиче од тога што наставници сматрају да већина родитеља гледа благонаклоно на изостајање своје деце са наставе.

Закључна разматрања

Примена технике Мреже ситуационих ресурса омогућила је низ подстицаја за унапређивање рада једног школског тима. Најпре, прецизирани су задаци које у предстојећем периоду чланови тима треба да изврше, што је била прилика да се на систематичан начин ти задаци наведу, дефинишу и конкретизују. Мрежа је омогућила да се на сличан начин представе и анализирају потенцијални ресурси и то у контексту наведених потреба. Тиме је омогућено да се на сложенији начин планира расподела дужности узимајући у обзир могућности појединих ресурса. С друге стране, чланови тима су добили прилику да се на систематичан начин баве питањем личне одговорности за спровођење задатака. Коначно, дискусија о одговорима у Мрежи покренула је низ организационих питања у вези са спровођењем

мера за смањење изостајања ученика у конкретној школи, као што су: каква би требало да буде улога школског руководства, ученика и родитеља и како да тим ефикасније мотивише остатак наставника да преузму иницијативу и део одговорности за успех заједничког пројекта.

Погодности за примену Мреже ситуационих ресурса у истраживањима у школи су да се лако задаје, да је процедура за анализу лако савладива, јер не захтева компликоване статистичке поступке или теоријска знања и да се може користити у различитим контекстима школског живота. Примењива је у индивидуалном и групном истраживању, погодна је за анализу тога како руководиоци расподељују дужности запосленима, како наставници организују и делегирају активности ученицима у различитим школским пројектима, као и за унапређивање рада свих школских органа (на пример, стручних актива, савета родитеља и ученичког парламента). Такође, подаци добијени применом ове технике су лако разумљиви и једноставно се могу представити како школском колективу, тако и другим заинтересованим актерима. Често је довољно информативно само приказати попуњену Мрежу. Посебно важна погодност Мреже је у томе што инспирише дијалог о важним темама у вези са организацијом рада у школи, индивидуалном одговорношћу и спремношћу за лично ангажовање, што може довести до унапређивања сарадничког етоса у школи.

Коришћена литература

- 📖 Bennett, N., C. Wise, P. Woods & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership*. Nottingham: NCSL.
- 📖 Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- 📖 Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- 📖 Kelly, G. A. (1969). In whom confide: On whom depend for what? In B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (pp. 189–206). New York: Krieger.
- 📖 Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41, 3–13.
- 📖 McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 📖 Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency and Doubleday.
- 📖 Stojnov, D. (2003). *Psihologija ličnih konstrukata: Uvod u teoriju i terapiju*. Beograd: Zepter Book World.
- 📖 Walker, B. M. (2003). Making sense of dependency. In F. Fransella (Ed.), *International Handbook of Personal Construct Psychology* (pp.171–180). Chichester: John Wiley & Sons.
- 📖 Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- 📖 Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179–197). London: Springer.

МЕТАФОРЕ О ЗНАЊУ И КАКО ИХ ПРОУЧАВАТИ У ШКОЛИ

Јелена Павловић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Метафоре немају само стилску, већ и формативну улогу, обликујући начин на који размишљамо.

Метафоре о знању садрже одређене представе о знању.

Истраживања метафора о знању омогућују дубље разумевање интерперсоналних односа између ученика и наставника.

Резиме

Појава истраживања личних епистемологија ученика средином XX века омогућила је да се питање *шта је знање* измести из филозофије у домен наука о човеку. Предмет анализе више није био само универзални одговор на ово питање, већ одговор конкретног сазнаваоца – ученика. Тематски посматрано, овај рад повезан је са традицијом истраживања личних епистемологија. Међутим, претпоставке о природи знања не посматрају се у раду као личне епистемологије, већ као социјалне конструкције које доводе до позиционирања наставника и ученика у школској пракси. У раду је понуђена илустрација једног истраживања метафора о знању које је спроведено у нашој средини. У закључцима су понуђене неке од педагошких импликација истраживања метафора о знању, као и препоруке за даља истраживања у овој области.

Кључне речи: метафоре, метафоре о знању, личне епистемологије, квалитативна истраживања, педагошка истраживања.

Под метафорама се подразумева пренос значења са једног појма на други на основу аналогије. Метафоре се често дефинишу као стилске фигуре, што упућује на њихову естетску функцију. Међутим, новији приступи у психолингвистици указују на чињеницу да метафоре имају и формативну улогу, односно моћ да обликују начин на који размишљамо (Тау, 2017). Стога су метафоре добар путоказ у начин на који појединци или групе структуришу свој концептуални систем. Другим речима, метафоре нам помажу да разумемо значење које се приписује одређеној појави или теми. Ова врста разумевања отвара могућност промене значења у правцу пожељнијих алтернатива. Могућност утицаја на промену значења представља суштину трансформативне функције метафоре, због чега оне могу бити корисне при пројектима увођења промена у различитим личним и организационим контекстима.

У овом раду биће илустровано на који начин *метафоре о знању* могу обликовати актуелне школске праксе и како позиционирају наставнике и ученике. У првом делу рада биће приказани различити приступи проучавању личних епистемологија у школском контексту, међу којима је и анализа метафора о знању. Затим ће бити понуђена илустрација једног истраживања метафора о знању које је спроведено у нашој средини. У закључцима ће бити понуђене неке од педагошких импликација истраживања метафора о знању, као и препоруке за даља истраживања у овој области. Поред тога, у прилогу текста налази се инструмент који може представљати водич за даља истраживања практичара у овој области.

Од личних епистемологија до метафора о знању

Током педесетих и шездесетих година XX века настао је правац у педагошким истраживањима у чијем центру је било разумевање ученичких представа о знању или њихових *личних епистемологија* (Duel & Schommer-Aikins, 2001; Ellet, 2002; Keen, 2001; Perry, 1985; Siteo, 2006). Појава истраживања личних епистемологија ученика подразумевала је измештање питања *шта је знање* из филозофије у домен педагогије и психологије. Предмет анализе више није био само универзални одговор на ово питање, већ одговор конкретног сазнаваоца – ученика. Уместо филозофских разматрања идеалне сазнајне ситуације, отворено је питање ефеката личних епистемологија у образовном контексту.

У деценијама које су уследиле настало је неколико приступа у проучавању личних епистемологија ученика. Истраживања личних епистемологија започео је Вилијем Пери у жељи да разуме начин на који студенти доживљавају свој боравак на колеџу (Perry, 1985). Као директор харвардског Бироа за саветовање ученика, Пери је критиковао доминантни квантитативни приступ евалуацији рада наставног особља. Према

његовом мишљењу, тестови личности наметали су интерпретативни оквир истраживача и нису омогућавали упознавање перспектива студената. Стога се Пери определио за интервјуе отвореног типа у којима је студентима постављао питања која су се тичала њиховог односа према курикулуму, предавањима, процесу наставе, као и читавом образовном амбијенту колеџа. На основу дугогодишњих истраживања овог типа, Пери је предложио нове димензије за разумевање образовног процеса. Његов основни приговор био је да преовлађујући начин бављења односом између учесника образовног процеса полази од статичног схватања „личности“ студената:

У уобичајеном сѝручном начину љовора израз „индивидуалне разлике“ односи се на релативно сѝабилне карактеристике особа, као што су академска способност, специјални таленти или неспособност, или у већој мери езотеричне диспозиције које називамо „стиловима учења“... Варијације које желим да оишем мање су стайичне; имају логички редослед кроз који већина студената најредује љод ушцајем наставе и традива које љроширује љранице љиховој љренушњој универзума. Стија је инљтересанљније бавиљи се овим варијаблама, а љо мом схваљању, оне су честљо у већој мери дељтерминанље збивања у учионици нељо све груље индивидуалне разлике заједно (Perry, 1985:1).

Слушајући искуства студената, Пери је приметио да из године у годину они „мењају своје личности“, односно реинтерпретирају своје образовно искуство кроз променљиве оквири претпоставки и очекивања (Perry, 1985: 2). У овим различитим оквирима мењало се и схватање знања, учења, иницијативе, одговорности, као и односа према наставницима. Према Перијевом схватању, ови оквири кроз које су студенти осмишљавали своје светове смењивали су се на уређен начин. Пери је сматрао да овај еволутивни ток подразумева низ изазова, због чега су неки од студената одбијали да начине следећи корак. Стога је Пери поставио себи задатак да мапира развојни пут који студенти прелазе током формирања њихових личних епистемологија.

Прву фазу на том развојном путу Пери је назвао *дуалистичком* која подразумева да за свако питање постоји тачан одговор, а знање представља скуп тих тачних одговора. Другим речима, знање представља квантитативно својство, сачињено од издвојених ставки које се могу сакупити меморисањем, тако да неки људи знају мање, а неки више. Дуалистичка позиција, према Перијевом схватању, прописује јасне улоге за учеснике образовног процеса. Наставник има задатак да „подари“ студенту истину, односно тачне одговоре у малим „дозама“, тако да студенти могу да их усвоје. Задатак студената јесте да поштеним и напорним радом усвоје тачне одговоре. Потом, наставник ће тражити „назад“ своје тачне одговоре у истој форми као што их је „предао“. Пери је сматрао да дуалистичка позиција прописује однос послушности ученика према наставнику. Овај поредак могу да учвршћују очекивања наставника који деле дуалистичку позицију. На пример, Пери је анализом

испитних питања, која су почетком XX века задавана харвардским бруцошима, дошао до идеје да су она подупирала дуалистичку позицију. Памћење чињеница насупрот разматрању појава из више перспектива потврђивало је дуалистичку позицију.

Од дуалистичке позиције студенти се крећу ка толерисању неизвесности. Показатељ овог напредовања је појава ученичких исказа који одражавају њихово уверење да постоје различите теорије, јер *joш увек* нема коначних одговора. Уколико неизвесност ипак потраје или се прошири на бројне домене, студенте преплављује мноштво могућности. У овом новом поретку студенти прихватају да свако има право на своје мишљење, као и да су сва мишљења подједнако валидна. Пери је ову позицију назвао позицијом *мношћивеносћи*, истичући да је она често погрешно изједначавана са релативизмом. Ученици који су стигли до позиције мноштености још увек не контекстуализују своје становиште, већ једноставно дуплирају дуалистички позицију: тачно/погрешно дихотомију замењује став „уколико ништа није погрешно, мора да сам у праву“ (Perry, 1985: 10).

Суштинску промену на путу епистемолошког развоја доноси позиција *релативизма*. Унутар ове позиције мења се однос према истини и знању, као и улоге наставника и ученика. Ученици престају да буду „пријемници“ и почињу себе да доживљавају као бића која су одговорна за сопствено учење. Наставници више немају улогу извора и расадника знања, већ постају ментори и модели у заједничком процењивању различитих интерпретација стварности. Према Перијевом схватању, релативистичка позиција подразумева преузимање низа одговорности, као што су:

(...) бирање између различитих интерпретација током студија, доношење одлука у релативистичком свету, одређивање за посвећеност одређеној каријери, особама, вредностима и „знањима“ у свету у коме чак и физика мења мишљење (Perry, 1985: 15).

Релативистичка позиција кулминира увидом да знање представља чин личне посвећености, која структурише релативистички свет. Лична значења којима је особа посвећена омогућавају оријентацију у обиљу равноправних могућности. Тако, кроз достизање посвећености унутар релативистичке позиције студенти долазе до највишег ступња епистемолошког развоја.

Питање које се намеће из овог приказа свакако је могућност наставника да утичу на епистемолошки развој ученика. Према Перијевом схватању, циљ образовања *треба* да буде достизање релативистичке посвећености, чиме се подстиче лична одговорност, иницијатива и активан однос ученика према образовању. Док је образовна пракса која је почивала на дуализму омогућавала односе послушности и ауторитета, релативизам је понудио студентима више равноправности и аутономије, али је заузврат захтевао и посвећеност, односно обавезивање на личну заинтересованост за знање.

Уместо послушности, лична одговорност постала је средство придобијања студената за образовни процес. Пери је предвиђао да развојне норме које је поставио могу да произведу отпор код учесника образовног процеса. Код студената отпор према напуштању пасивне позиције прималаца знања, а код наставника отпор према одрицању од моћи и новом задатку да се баве развојем личности студената, уместо да једноставно „предају“ своје предмете. Занимљиво је питање у којој мери је у актуелним праксама различитих образовних система остварен двоструки потенцијал теорије епистемолошког развоја, како демократизујући, тако и дисциплинујући.

Интегрисање теорије епистемолошког развоја у когнитивни приступ подразумевало је промену у терминологији. Уместо о епистемолошком развоју, почиње да се говори о епистемичкој когницији. Инспирирани Перијевим идејама о епистемолошком развоју, когнитивни психолози покушавали су да одреде однос епистемичке когниције у односу на когнитивне и метакогнитивне процесе. Занимљиво је да у литератури нису детаљније елаборисане везе између когнитивног и епистемолошког развоја, иако Перијеве идеје о прогресивном кретању ка вишим епистемолошким ступњевима подсећају на Пијажеову теорију (Loevinger, 1987; Sitoe, 2006). Пери је сматрао да циљ теорије епистемолошког развоја представља утврђивање структуралних промена, не у *знању*, већ у *прећивој ставкама о природи знања* (Perry, 1970). Перијева теорија односи се на развој знања о знању који траје током читавог живота. Најзад, Пери је указивао на повезаност епистемолошког развоја са развојем личности, односно на значај претпоставки о природи знања за идентитет ученика и природу интерперсоналних односа који се развијају у школском контексту.

Интегрисању теорије епистемолошког развоја у когнитивни приступ и прецизнијем утврђивању односа између когнитивног и епистемолошког развоја допринео је појам *метакогниције*. Флавелово иницијално одређење метакогниције подразумевало је метакогнитивна знања и метакогнитивне доживљаје (Kovač-Cerović, 1998; Mirkov, 2007). Метакогнитивно знање Флавел је дефинисао као знање или скуп уверења о себи и другима као когнитивним бићима. У оквиру когнитивног приступа истраживачи су примарно били заинтересовани за епистемичку когницију у контексту решавања конкретног задатка, док су идеје о епистемолошком развоју подразумевале однос субјекта сазнавања према знању у ширем смислу. За когнитивни приступ посебно је било значајно довести у хијерархијски однос различите процесе током когнитивне обраде података. Епистемичка когниција смешта се на највиши ниво обраде (Kitchener, 1983; Tsai, 2004). На првом нивоу обраде налазе се когнитивни процеси, као што су читање, рачунање, опажање, итд. Други ниво обухвата метакогнитивне процесе који омогућавају знање о когнитивним задацима, примену стратегија и надзор њихове употребе. Најзад, на трећем нивоу налази се епистемичка когниција, која подразумева

надзирање епистемичке природе решавања проблема, као што су свест о границама и извесности знања, критеријуми укључени у процес сазнавања, итд.

За разлику од иницијалних Перијевих истраживања која су почивала на интервјуима са студентима, истраживања личних епистемологија у оквиру когнитивног приступа донела су и методолошке промене. Типична истраживања у когнитивном приступу користила су проблемске ситуације на основу којих се закључивало о ступњу развоја епистемичке когниције (Baxter Magolda, 1999; King & Kitchener, 2002). У овим истраживањима епистемичка когниција најчешће се посматрала као један од индикатора ефикасности школовања (King & Kitchener, 2002; Muis, 2004). Закључак који аутори углавном изводе из ових истраживања јесте да школовање има утицај на епистемолошки развој, као и да су напредни нивои епистемолошког расуђивања ретки у одраслој популацији (Hofer, 2001). Најзад, стиче се утисак да је дисциплинујући потенцијал ове линије истраживања постао још већи у односу на иницијална Перијева истраживања. Док је Пери о епистемолошком развоју говорио кроз слике напредовања, ослобађања од послушности и освајања личне одговорности, у истраживањима која су уследила у последњим деценијама XX века о личним епистемологијама почиње да се говори као о средству саморегулације и индикатору ефикасности школовања. Другим речима, иницијално интересовање за ефекте личних епистемологија у области односа између ученика и наставника, као и ширих циљева школовања, заменио је заокрет ка испитивању ефикасности и продуктивности.

Претпоставке о природи знања могу се посматрати и као системи значења који имају значајне импликације у образовном, али и у ширем друштвеном контексту. Истраживања метафора о знању представљају вид „распакивања“ ових друштвених система значења, чиме се омогућава стицање увида у односе који позиционирају наставнике и ученике као актере образовног процеса. Овакав приступ подразумева да претпоставке о природи знања нису схваћене као индивидуалне диспозиције унутар особа, већ као димензије значења које циркулишу између њих. Метафоре о знању такође подразумевају разматрање не само когнитивног и метакогнитивног функционисања, већ усмеравају пажњу на интерперсоналне односе и позиционирање у образовном контексту. Из перспективе оваког приступа, школа као институција представља својеврсну „фабрику“ знања која почива на низу претпоставки о томе шта је знање. Ове претпоставке формирају школску праксу – педагошке циљеве и поступке, школске ритуале, права и обавезе актера, облике интеракције, итд. Другим речима, метафоре о знању одређују шта је тачно или погрешно, привилегујући тако одређене школске праксе и облике интеракције.

Истраживања метафора о знању

У једном истраживању које је спроведено у нашој средини постављен је управо циљ да се установи које метафоре о знању уобличавају актуелне школске праксе и како позиционирају наставнике и ученике (Pavlović, 2008). У истраживању је учествовало 23 наставника и 44 ученика из четири београдске гимназије. Наставници и ученици су позвани да као добровољци учествују у разговору у трајању од 1 часа до 2 часа, у коме би тема било њихово схватање знања. Организовано је укупно 9 фокус група у просечном трајању око 60 минута (Прилог 1). Основну истраживачку стратегију представљала је анализа дискурса, као скуп квалитативних и интерпретативних поступака у којима се разматра на који начин метафоре структуришу реалност и интерперсоналне односе (Parker, 2005; Potter & Wetherell, 1987). Говор о знању мапиран је кроз три основне метафоре које садрже низ претпоставки о улогама наставника и ученика. Ове три метафоре издвојене су као три преовлађујућа дискурса о знању, на које се наставници и ученици ослањају у свом говору: (1) знање као „пакет“; (2) знање као „непотребне препоне“; (3) знање као „орган“.

Знање као „пакет“

У разговору са наставницима и ученицима често се понављала тема преношења и примања знања. Овакав начин говора довео је до уобличавања „проводничке“ метафоре, у оквиру које се знање схвата као врста „пакета“. У овом дискурсу наставници су позиционирани као „проводници“, односно посредници између изворишта и одредишта знања. Наука и просветна администрација представљају место одакле знање долази, а главе ученика представљају „адресу“ на коју знање треба да стигне. Другим речима, позиција којом овај дискурс снабдева ученике јесте примање „пакета“ који је припремљен негде далеко од њих (Извод 1). Као „проводници“, наставници имају задатак да прераде научно знање у јединице које ученици могу лако да усвоје. У оквиру ове метафоре наставници су позиционирани као нека врста средње карике у ланцу на чијем почетку се налазе научници, а на крају ученици.

Извод 1. „Проводничка“ метафора (из разговора са ученицима)

1 Ј.П.:	Да ли је вама важно то научно знање у вашим животима?
2 Марија:	Тренутно не.
3 Група:	(гласан смех)
4 Ана:	Тренутно не, али вероватно ће нам бити важно некада.
5 Марија:	Мени је важно да то неко други уради.
6 Група:	Да.

7 Марија:	Да то неко други рецимо не уради, опет не бих могла да гледам телевизор, не бих могла да куцкам поруке зато што опет је битно тако некако...
8 Ана:	Да постоји неко ко се бави тиме иако то нисмо ми, али да постоји неко ко ће то дефинитивно да нам сажваће и да нам проспе онако.
9 Ј.П.:	Аха, аха. Да ли је то некако... када бисте направили неку метафору или неку слику тога како настаје научно знање, коме је оно битно... Како то изгледа? Ово је сад звучало као да вам неко сажваће и да вам проспе... Да ли тако некако како замишљате тај процес?
11 Ана:	Звучи онако мало лењо и некако... Али тако је.
12 Група:	(тема је покренула ученике на даље коментарисање и групни жамор)

Позиција пасивних прималаца знања подразумевала је позиционирање ученика као бића лишених агенсности која нису у могућности да утичу на обликовање, нити распакивање пакета. Покушај рефлексивног позиционирања ученика ван позиције коју им намењује овај дискурс суочавала их је са доживљајем лишенисти права на „глас“. Наставници као „проводници“ имали су активну улогу у преношењу знања, али не и у процесу осмишљавања и избора садржаја који се преносе. Поред тога, улога наставника подразумевала је и приморавање ученика да „приме“ пакет знања који им је намењен. Нужан састојак „проводничке“ метафоре представљао је управо овај елемент принуде (Извод 2).

Извод 2. Принудом до знања (из разговора са наставницима)

1 Ј.П.:	А реците ми ово... Како они виде своју улогу? Шта за њих значи то да су сад ученици? Шта они мисле да се од њих очекује?
2 Данка:	Јао, па ја мислим да они и не размишљају много о томе. Они очекују да... Родитељи их терају да иду у школу, ми их терамо такође да иду у школу и кажњавамо.
3 Ј.П.:	Како доживљавају они то?
4 Данка:	Ја мислим да већина то доживљава као принуду.
5 Ј.П.:	Аха.
6 Данка:	Као неку врсту принуде.
7 Ј.П.:	Аха.
8 Данка:	Наравно, не треба генерализовати...
19 Ј.П.:	Да ли је вама проблем... Да ли је вама теже да будете наставници имајући у виду то да они школу доживљавају као принуду?

20 Данка:	Па, не у ствари... Сад искрено... Мислим да се школа увек доживљавала као нека врста принуде и у моје време.
21 Група:	(гласан смех)
22 Данка:	Да тако кажем.
23	(дужа паузда у говору)
24 Данка:	Јесте, значи... Школа је неко наметање, нека врста принуде али...
25 Ружа:	Нема другог избора.
26 Ј.П.:	Нема другог?
27 Данка:	Ја покушавам да објасним да је све у животу нека врста принуде, мање или више.
28 Ј.П.:	Је л' то значи да им је школа једна школа за живот... У смислу, принуда ти је сад и принуда ће ти бити?
29 Ружа	За цео живот.
30 Мира	А ти пливај!
31 Ј.П.:	Аха, добро.

Као што се може видети из претходног извода, у оквиру метафоре знање као „пакет“ школа се посматрала као институција која је одувек почивала на принуди и која ће таква остати и у будућности. Стога је импликација ове метафоре о знању било позиционирање ученика који се опиру принуди као бунтовних, незрелих или лењих, што свакако има даље импликације за интерперсоналне односе и конструкцију њиховог идентитета у школском контексту.

„Проводничка“ метафора може се довести у везу са моделом школе на који је указао Фреир (Freire, 1988). Оба приступа карактеришу изразити хијерархијски односи и монолошка култура. У оквиру обе метафоре ауторитет научног знања, налаже његово „једносмерно“ преношење, док је дијалог са ученицима око садржаја „пакета“ знања или начина његовог „распакивања“ неоправдан. Најзад, одговорност за промене позиционирања наставника и ученика у оквиру „проводничке“ метафоре била је додељена образовном систему. Може се рећи да је ова метафора о знању и наставнике и ученике позиционирала тако да им одузима право на критички „глас“. Наставницима у оквиру наведене метафоре преостаје да прихвате улогу „проводника“, уз релативно мали простор за њихове личне доприносе промени ове метафоре и типове односа које она успоставља. У оквиру метафоре „непотребних препона“ образовне промене перципирају се као нужне, иако наставници не позиционирају себе као агенсе тих промена. Осим што овај начин говора

приписује „систему“ одговорност за промене, он има за последицу и доживљај да су позитивне образовне промене тешко оствариве.

Знање као „непошребне преоне“

Док ослањање на метафору „знање као пакет“ подразумева признавање релевантности типова знања и начина њиховог преношења у школском контексту, важну тему у говору наставника и ученика представљало је управо довођење тога у питање. Непотребност неких садржаја или поступака „преношења“ знања добро одражава метафора „непотребних препона“ (Извод 3).

Извод 3. Метафора „непошребних преона“ (из разговора са наставницима)

1 Весна:	Значи, код нас у школству је све било на препоне, али много непотребних препона.
2 Ј.П.:	Како ви то објашњавате? Откуд то код нас?
3 Весна:	Па то је немар. Једноставно, то је мора. Као процес код Кафке. Ви пролазите кроз систем стицања знања, а уопште не знате кроз коју маглу пролазите и куда идете. То је код нас школство...

Метафора знање као „непотребне препоне“ делегитимизује одређене садржинске аспекте образовног процеса као ирелевантне, застареле и неприлагођене савременим потребама друштва. Другим речима, део „непотребних препона“ у образовању представља перцепција недовољног осавремењивања школског система. Осим довођења у питање садржинских аспеката образовног процеса, метафора „непотребних препона“ подразумева и критички однос према начинима преношења знања.

Извод 4. Делегитимизовање одређених аспеката образовног процеса (из разговора са ученицима)

1 Ј.П.:	Да ли имате још неку димензију која добро описује то како се учи у школи? Како ви учите у школи? Имамо то задовољство насупрот принуда, сањалачко учење насупрот мучења... Да ли има још нешто?
2 Милица:	Ја имам ову теорију пресипања из шупљег у празно.
3 Група:	(громогласан смех)
4 Ј.П.:	Пресипање из шупљег у празно насупрот...?
5 Милица:	Насупрот свему. Кад професор дође, научи лекцију из књиге, исприча ти је и онда ти каже да ти као треба да разумеш то што је он испричао. И кроз три-четири часа ти њему испричаш кад те буде питао.

6 Ј.П.:	То је пресипање из шупљег у празно?
7 Милица:	Па отприлике.

Циркулација знања на релацији ученик–наставник у оквиру ове метафоре постаје ритуална активност која за ученике нема много смисла, већ се одвија по некој врсти аутоматизма. Ученици који пристају на тај аутоматизам позиционирају се као „бубалице“ и „штребери“, односно особе које ритуално следе одређене процедуре, без личне заинтересованости или активног учешћа. Док „проводничка“ метафора предвиђа јасне улоге и за наставнике и за ученике, метафора „знање као непотребне препоне“ обе стране често оставља са анксиозношћу, кривицом и доживљајем одсуства смисла.

Знање као „орган“

У оквиру ове метафоре знање се посматра као део личности или „орган“ (Извод 5). Метафора знање као „орган“ подразумева представу о знању као нечему што је конститутивни елемент који формира ставове, мишљења, понашање, итд. Другим речима, знање се дискурзивно не конституише ни као „пакет“, чији садржај се не доводи у питање, нити нека врста „непотребног терета“, већ као врхунска вредност или „материјал“ од ког смо сачињени.

Извод 5. Метафора знање као „орган“ (из разговора са наставницима)

1 Ј.П.:	Да ли можемо да направимо неку класификацију врста знања? Како бисте ви рекли? Које врсте знања постоје? Ја сам ово сад разумела као да постоји неко знање које је само репродукција, насупрот... Како бисте ви рекли? Шта би било нешто што није само репродукција?
2 Добривоје:	Па сад не знам како бих га назвао али то је... рецимо оно усвојено знање. Дакле, знање које служи ученику да моделира неке појаве и процесе.
3 Марина:	И које је део њега.
4 Добривоје:	Да, на основу тога може да стекне нова знања.
5 Марина:	Као рука (смех).

Ово подизање вредности знања у односу на претходне две метафоре доводи и до померања у начинима на који се схвата наставничка професија. Ако знање представља „орган“, онда улога наставника не може да буде једноставно преношење садржаја или постављање препрека. У оквиру метафоре знање као „орган“ подучавање постаје својеврсно уграђивање у развој ученика (Извод 6).

Извод 6. Уграђивање у развој ученика (из разговора са наставницима)

1 Марија:	Мени оно што је најлепше у овом послу је што се види промена која се са младим људима деси од тренутка кад почнете да им предајете до тренутка кад се са њима растанете, било зато што заврше, било зато што их преузме неко други. И то баш, не само у том сегменту њиховог одрастања него сазревања кроз одређене теме којима ја са њима могу да се бавим пошто им предајем књижевност. Значи, не мислим ја да то на њих не знам како делује и утиче, али нешто од тога се ипак уграђује. И то се види... Ето то ми је најдрагоценије и то је најлепше. Мислим да то не може ниједна плата да плати.
-----------	--

Позиционирање наставника као водича на путу развоја ученика наводи на историјске трагове дискурса просветитељства. На пример, као што наставници позиционирају себе као особе које се уграђују у развој ученика, тако је у оквиру просветитељства упућивано на улогу учитеља као „вртлара“, који „негује“ и „залива“ плодове знања. Из перспективе ученика, ова метафора о знању подразумева перцепцију допирања наставника (Извод 7).

Извод 7. Доирирање наставника (из разговора са ученицима)

1 Ј.П:	Шта значи то да је професор добар?
2 Јована:	Па не знам... Ја мислим да код неких професора на неким часовима... Мислим... ништа друго не радим, само седим и гледам. Смарам се, а код неких стварно могу да се... како да то кажем... да се укључим у наставу, да коментаришем са професором. Зависи много какав је професор... да кажем „лик“, како с нама разговара, како допире до нас.

Метафора допирања омогућава успостављање односа у којима су ученици позиционирани као бића која имају право да мисле и питају, али и да траже поштовање и разумевање. Узвратно, ученици до којих наставници допиру рефлексивно се позиционирају као особе које учествују, виде смисао и знају зашто уче. На овај начин, „допирање“ ствара услове за успостављање односа поштовања, разумевања, дијалога и преговарања са ученицима.

Дискусија

Полазећи од приказа традиције истраживања личних епистемологија, у овом раду понуђен је пример истраживања метафора о знању у школском контексту. Илустроване су три метафоре о знању: знање као „пакет“, знање као „непотребне препоне“ и знање као „орган“. Издвојене метафоре садрже одређене представе о знању, али имају и значајне импликације за школску праксу. Прва метафора подразумева бирократизовање улоге наставника, али и умањивање потенцијала школе да ученике позиционира као креативна и

мислећа бића. Принуда, кажњавање и етикетирање ученика постају део социјалних односа у школи које намеће прва метафора. Може се рећи да и друга издвојена метафора такође носи низ негативних импликација за школску праксу. Уколико и наставници и ученици деле доживљај непотребности, застарелости и одсуства смислених изазова у школи, онда се поставља суштинско питање функције школе у савременом друштву. Најзад, трећа метафора указује на потенцијал који школа као васпитнообразовна установа може да има чак и у данашњем дигиталном добу. Ако знање схватимо као „орган“, улога наставника постаје уграђивање у развој ученика. За ученике трећа метафора значи да је школа и дање институција на коју се могу ослонити како би се успешно укључили у свет одраслих. Наставници који сматрају да је знање „орган“, свесни су да наметањем и принудом неће подстаћи развојне процесе ученика, већ да је потребно допрети до ученика, њихових индивидуалних потреба и визија о будућности.

Као што се може уочити, анализа позиционирања наставника и ученика које подразумевају метафоре о знању омогућава дубље разумевање интерперсоналних односа између ученика и наставника. Такође, ова анализа поставља и питање друштвене и институционалне одговорности за позиције ученика и наставника. Важан идеолошки садржај истраживања овог типа представља управо давање „гласа“ ученицима и испитивање могућности промене начина позиционирања у доминантним метафорама о знању. У разговору са наставницима и ученицима током сличних истраживања може доћи до освешћивања различитих типова позиционирања, док истраживач питањима може да подстакне учеснике да заједно потраже могућа решења. Питање агенности у покретању промена свакако остаје питање не само за истраживаче, већ за све који увиђају ограничавајуће импликације актуелних метафора о знању.

Закључак

У закључку можемо констатовати да постоји потреба за квалитативним истраживањима метафора о знању које би спроводили сами практичари у циљу унапређивања своје праксе. Такође, може се поставити питање јесу ли се метафоре о знању промениле од времена када је извођено истраживање које је представљено у овом раду, као и на који начин долази до промена у схватању знања пратећи генерације ученика. Као инспирација овој врсти истраживања може послужити инструмент из Прилога 1. Сама чињеница да су ученици позвани на ту врсту дијалога и да активно учествују у њему, за наставнике би требало да буде изузетно признање о сопственом раду. Стога овај закључак носи поруку охрабрења наставницима и стручним сарадницима да уђу у истраживачки свет метафора о знању, обogaћујући тако своју праксу, али и свакодневицу ученика као креатора још боље будућности.

Коришћена литература

- ☞ Baxter Magolda, M. (1999). The evolution of epistemology: Refining contextual knowing at twentysomething. *Journal of College Student Development* 40(4), 333–345.
- ☞ Duel, O. & Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychological Review*, 13(4), 419–449.
- ☞ Ellet, F. (2002). Why aren't philosophers and educators speaking to each other? Some reasons for hope. *Educational Theory*, 52(3), 315–325.
- ☞ Freire, P. (1998). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 68(4), 480–499.
- ☞ Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and instruction. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353–382.
- ☞ Keen, C. (2001). A study of changes in intellectual development from freshmen to senior year at a cooperative education college. *Journal of Cooperative Education*, 36(3), 37–46.
- ☞ King, P. & K. Kitchener (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5–18.
- ☞ Kitchener, K. (1983). Cognition, metacognition, and epistemic cognition. *Human Development* 26, 222–232.
- ☞ Kovač-Cerović, T. (1998). *Kako znati bolje – razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta*. Beograd: Institut za psihologiju.
- ☞ Loevinger, J. (1987). *Paradigms of personality*. New York: W. H. Freeman.
- ☞ Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 309–329.
- ☞ Muis, K. (2004). Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 74(3), 317–378.
- ☞ Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. Buckingham: Open University Press.
- ☞ Pavlović, J. (2008). *Pozicije subjekata i diskursi o znanju: analiza govora nastavnika i učenika (odbranjena magistarska teza)*. Beograd: Filozofski fakultet.
- ☞ Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- ☞ Perry, W. G. (1985). *Different worlds in the same classroom: Students' evolution in their vision of knowledge and their expectations of teachers*. Retrieved from <http://isites.harvard.edu/fs/html/icb.topic58474/perry.html>
- ☞ Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- ☞ Siteo, A. A. (2006). *Epistemological beliefs and perceptions of education in Africa. An exploratory study with high school students in Mozambique*. Dissertation of the Faculty of Social and Behavioral Sciences University of Groningen, published by the CDS (no. 19).
- ☞ Tay, D. (2016). The nuances of metaphor theory for constructivist psychotherapy. *Journal of Constructivist Psychology*, 30(2), 165–181.
- ☞ Tsai, C. (2004). Beyond cognitive and metacognitive tools: The use of the Internet as an 'epistemological' tool for instruction. *British Journal of Educational Technology*, 35(5), 525–536.

ПРИЛОГ 1

Ауторка: Јелена Павловић

ВОДИЧ ЗА ФОКУС ГРУПЕ

(Верзија за ученике)

Увод

Информисање учесника о теми и циљевима дискусије (представљање модератора, кратко објашњење теме, позив на активно учествовање и слободно изражавање током дискусије, гаранције анонимности и поверљивости).

Представљање учесника (име, позив да наведу једну позитивну и једну негативну страну школе).

Асоцијације (циљ активностии: сиварање ојушћене групе атмосфере)

Једна од кључних речи везаних за школу као институцију јесте знање. Међутим, постоји много различитих схватања знања. Мене занима шта Вама прво падне на памет када чујете ову реч – знање. Молим Вас да запишете на парчету папира неколико речи које Вам падају на памет (елаборисање сличности и разлика у асоцијацијама; шрапање за темама које се йонављају).

Представе о знању (циљ: исшраживање начина на који су коншрусане йредставе о знању)

- ❖ Како бисте објаснили шта је, према Вашем мишљењу, знање? Шта би било супротно од знања?
- ❖ Које све врсте знања постоје? (учесници набрајају врсте знања, а модератор записује на одвојеним цедуљицама)

Молим Вас да групишете ове различите врсте знања по неким сличностима. Направите бар две групе (учесници групишу цедуљице на којима су означене различите врсте знања).

Питања:

- ❖ Колико сте група направили?
- ❖ Шта је заједничко првој групи? Како бисте назвали ту групу? По чему се она разликује од друге групе?
- ❖ Чему служе различите врсте знања?
- ❖ Како се до њих „долази“?

(уколико се сјоншано не јојави научно знање као јосебна „врста“ знања, јосјавији следећа јишања)

Питања:

- ❖ Каква врста знања је научно знање? Шта је супротно од научног знања? На који начин се оно разликује од других врста знања? Како се „долази“ до научног знања? Чему оно служи? Зашто је оно важно? Шта значи бити научник?
- ❖ Која врста знања се „производи“ у школи? Шта би било супротно од те врсте знања?
- ❖ Зашто је та врста знања важна? Чему она служи?
- ❖ У каквом су односу научно знање и школско знање?
- ❖ Шта мислите да наставници мисле да је знање? Да ли се они са Вама слажу?

Позиције субјеката у дискурсима о знању и анализа интеракције

(циљ: елаборација улога и шийова интѣракције који јроизлазе из одјова-рајућих јредсјава о знању)

Питања:

- ❖ Која је улога ученика у процесу „производње“ знања у школи? Шта значи бити ученик? Како бисте то објаснили некоме ко никада није чуо за школу или долази са неке друге планете?
- ❖ Какав је Ваш однос према тој улози?
- ❖ Која је улога наставника у овом процесу? Шта би они требало да раде? Да ли они то и раде? Како они виде своју улогу? Како наставници виде улогу ученика?
- ❖ У каквом односу су наставници и ученици? Да ли сте Ви задовољни тим односом? Да ли су наставници задовољни тим односом?
- ❖ У којој мери од наставника зависи да ли ће ученици знати? Шта је то што наставници треба да раде да би ученици знали?

Експлорација потенцијалних тема за даље истраживање

Питања:

- ❖ Да ли постоји нешто што бисте мењали у школској пракси, а што је повезано са нашом данашњом темом?
- ❖ Да ли мислите да има потребе за овом врстом истраживања? Да ли имате неке предлоге за даља истраживања?
- ❖ Да ли имате нешто да додате?

(захваљивање на разјовору и ошварање мојућности за даљу сарадњу)

ПОДРШКА ИНТЕРЕСОВАЊИМА УЧЕНИКА У ШКОЛИ

Славица Максић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Интересовања представљају значајан аспект мотивације за учење и предиктор високог постигнућа.

Потребно је веће уважавање интересовања ученика у школи.

Наставници могу да подрже интересовања ученика кроз наставне и ваннаставне активности.

Резиме

У раду се анализирају потребе и могућности за испитивање интересовања ученика у школи због значаја који интересовања имају за процес учења, развој унутрашње мотивације и испољавање и развој способности, талената и креативности ученика. Циљ студије је подстицање практичара да истражују ученичка интересовања како би се створили услови за њихово веће укључивање у школско учење и веће креативно изражавање ученика у школи. Просветним радницима сугерисано је ангажовање на откривању интересовања ученика и пружању подршке њиховом развоју у оквиру наставних, ваннаставних и ваншколских активности. У прилогу су дати инструменти који су коришћени за испитивање интересовања и неких аспеката креативног изражавања ученика у нашој средини. Понуђени инструменти могу бити и подстицај свима који раде у образовању да конструишу своје упитнике за испитивање специфичних интересовања ученика у оквиру наставних предмета и области за које постоји интересовање у датој школи и њеном окружењу.

Кључне речи: интересовања, креативност, ученици, школа, упитници и тестови.

Увод

Бројни су резултати истраживања који потврђују да су интересовања повезана са учењем, развојем унутрашње мотивације и испољавањем и развојем талената и креативности (Aktamis & Ergin, 2008; Cropley, 1999; Csikszentmihalyi, Ratunde & Whalen, 1993; Gagné, 2004; Gajić, 2007; Siegle *et al.*, 2010; Stake & Mares, 2001; Walkington, 2013; Sternberg & Davidson, 1986). Налази указују на предност учења које је засновано на интересовањима ученика. Даровити појединци који су актуализовали своје потенцијале показују изражена интересовања за област свог каснијег деловања још у детињству; њихова интересовања јављају се раније и конзистентнија су него интересовања друге деце (Maksić, 1997; Renzulli, 1992; Sternberg & Lubart, 1991). С обзиром на значај који имају, интересовања још увек привлаче мало пажње у процесу образовања (Elster, 2010; Potvin & Hasni, 2014; Ristić i Škorc, 2013; Tomlinson *et al.*, 2003; Vučković, 2009).

Веће укључивање интересовања ученика у савладавање школских обавеза је изазов за развој школе у времену које је пред нама. Пре свега, зато што су још увек широко распрострањена уверења која се томе супротстављају. Примера ради, сматра се да је интересовање лична ствар ученика око које не треба да се ангажују наставници, као и да подршка интересовањима ученика треба да се дешава изван школе. Верује се да је то што дете воли да ради мање битно за школу у којој се учи оно што је прописано. Присутно је и уверење да заинтересовано дете већ доста зна о предмету свога интересовања, па би рад на њему био непотребно трошење времена, уместо ангажовања на темама и областима које су у наставном програму, око чијег значаја постоји сагласност вишег нивоа. Такође, продубљивање знања у вези са интересовањем ученика захтевало би веће ангажовање наставника које превазилази његове редовне обавезе.

Циљ овога рада је подстицање практичара да истражују ученичка интересовања како би се створили услови за њихово веће укључивање у школско учење. У ове сврхе, спроведена је анализа резултата истраживачких студија о интересовањима деце и младих. У првом делу рада изложени су резултати анализираних испитивања о интересовањима ученика основних и средњих школа који су значајни за њихов индивидуални развој, избор занимања, постигнуће и општу добробит. У другом делу интересовања су разматрана као развојни потенцијал, где је акценат на повезаности интересовања ученика са њиховим креативним изражавањем. У завршном делу рада разматране су могућности за подстицање интересовања и

креативности ученика и понуђени су пригодни инструменти за њихово мерење у школи (Maksić i Đerić, 2016).

Интересовање као индивидуална карактеристика

Интересовање је лична вредност или оријентација појединца која укључује обраћање пажње на предмет на који се односи, емоционалну везаност за њега и спремност за посвећено и истрајно ангажовање у области у којој се оно испољава (Pantić, 1980). Објекат интересовања може да постане све што привуче и задржи пажњу, изазива пријатност, подстиче на учење ради бољег упознавања са објектом, ради усвајања релевантних информација, ради развијања вештина које омогућавају манипулацију са објектом, као и сваку другу врсту активности у области, укључујући креативно мишљење и креативну продукцију. Ангажовање појединца у вези са предметом његовог интересовања обухвата прикупљање информација, учење и маштање о предмету интересовања и рад у области интересовања (Renzulli, 1997). Битне карактеристике интересовања представљају њихов садржај и интензитет или степен изражености.

Већина интересовања има своје почетке у раном детињству, док се њихов развој одвија у неколико фаза (Pantić, 1980). Прва фаза је дифузна: дете се лако заинтересује и многе ствари га интересују, али се та заинтересованост брзо и гаси. Ова фаза траје до десете године, када наступа имагинарна фаза, у којој се учвршћује везивање детета за мањи број области. На узрасту до четрнаесте године, дете је вођено жељама када се све оно што се не зна и не може надограђује у машти, без много обзирања на ограничења из реалности. Следи фаза верификације интересовања, у периоду од четрнаесте до осамнаесте године, када се интересовања повезују са способностима и захтевима из реалности. После осамнаесте године, наступа последња фаза у развоју интересовања која се зове кристализација интересовања. То је време када долази до сазревања интересовања, о чему говори њихова каснија диференцирана структура и хијерархијска организација.

Испитивања интересовања младих указују да они имају бројна интересовања, али само неколико која су изражена у великој мери (Pantić i sag., 1981). Према резултатима поменутог испитивања, просечан број интересовања био је већи на старијим узрастима, код образованијих младих, код оних чија је општа култура већа и код ученика чији је школски успех бољи. Ширина интересовања бољих ученика млађих узраста била је већа од ширине интересовања слабијих ученика и слична ширини интересовања старијих ученика. Као фактори интересовања првог реда издвојени су: експлоративна, забављачка, породична, уметничка, практична, боемска и политичка оријентација. Експлорација, која обухвата истраживачко и проналазачко интересовање, била је најзаступљенија код младих стручњака

и ученика основне школе. Уметничка оријентација је била више заступљена код женских, а практична оријентација код мушких испитаника.

Испитивања професионалних интересовања ученика нижих разреда основне школе успела су да издвоје само интелектуална и мануелна интересовања, што је протумачено као последица неиздиференцираности интересовања на млађим узрастима (Virant, 1975). У другом испитивању професионалних интересовања старијих ученика основних школа и ученика средњих школа потврђено је да се интересовања за позиве мењају током развитка који се дешава у периоду средње школе, као и да су преференције одређених области под утицајем пола. У овом испитивању девојчице су биле више заинтересоване за друштвено-правну, а дечаки за техничку област (Miočinović, 1969). Најновија испитивања професионалних интересовања ученика показују да се млади на крају основног образовања, без обзира на пол, највише интересују за наставак школовања у оквиру подручја културе, науке, уметности, за гимназијско школовање, и за прехрану, угоститељство и туризам (Luković i Čizmić, 2012).

Заинтересованост младих за читање представља једну од кључних компетенција у процесу учења и образовања. Резултати испитивања средњошколаца указују да они највише читају часописе и обавезну лектуру, али су заинтересовани и за дневну штампу (Mrđa, 2011). Средњошколци најчешће читају популарну литературу и популарну науку, а у штампаним текстовима узимају са разонодом и спортом, при чему је мало пасионираних читалаца (Krnjaić, Stepanović i Pavlović Babić, 2011). Они који више читају заинтересовани су за садржаје из културе у дневним новинама, читање научнопопуларних часописа и коришћење образовних компјутерских програма. Испитивање образовних активности средњошколаца показује да они у просеку проводе занемарљиво мало времена у организованим ваннаставним активностима (Pešić, Videnović i Plut, 2013a). Средњошколци углавном доживљавају учење за школу као захтевно и напорно, а учењу се посвећују зато што га виде као инструмент за постизање других циљева (Pešić, Videnović i Plut, 2013b).

Средњошколци испуњавају своје слободно време активностима које се углавном одвијају у приватној сфери, као што је гледање телевизије, слушање музике, бављење спортом, коришћење рачунара (Mrđa, 2011). Они су највише заинтересовани за одлазак у клубове и на спортске догађаје, тако да је утицај културе на њихов свакодневни живот сведен на минимум (Subašić i Oračić, 2013). Мали број матураната учествује у културној продукцији, а у уметничком стваралаштву њихову пажњу највише привлачи музика. Када је реч о ангажовању у школи, подаци говоре да су ученици завршног разреда средње школе мало укључени у школске секције. Слободно време ученика и ученица средње школе разликују се у области спортских активности, учења, коришћења компјутера и дружења, али не у погледу учешћа у креативним

активностима којима се посвећује мали број из обе групе (Krnjaić i Stepanović Ilić, 2013; Videnović, Pešić i Plut, 2010).

Иако већина анализираних истраживања говори о полним разликама у интересовањима ученика, исцрпан преглед истраживања о интересовањима и ставовима према природним наукама и технологији закључен је уверењем да резултати преко 200 анализираних студија не дозвољавају да се тврди како су женски испитаници мање заинтересовани од мушких испитаника за природне науке и технологију (Potvin & Hasni, 2014). Уочене разлике односе се на неке од објеката интересовања, неке области, теме и одређене проблеме или начине на које се обрађују. Потврђено је да је пад интересовања и мотивације за учење природних наука све већи како се иде од млађих ка старијим разредима, а највећи пад се дешава на преласку из основне у средњу школу. Ученици имају свест о разлици између онога шта школа нуди и шта они преферирају. За професију у области природних наука и технологије опредељују се ученици који развијају осећај самоефикасности, пратећи програме у области.

Без обзира на пол, за већину средњошколаца најпривлачнији су циљеви који говоре о усмерености ка приватној сфери живљења и остварењу емоционалних веза у кругу породице и пријатеља (Joksimović, 2001). Адолесценти у највећој мери прихватају утилитарни стил живота који је аспект усмерености према сопственој добробити (Joksimović i Maksić, 2006). Самопоштовање адолесцената позитивно је повезано са њиховом тежњом ка стицању богатства, а негативно са жељом за стицањем знања, бригом за друге и активистичким начином живота (Joksimović i Janjetović, 2008). Најприхваћенији лични циљеви средњошколаца су пријатељи, љубав и самосталност, док су њихови узорни најчешће из света естраде (Kuzmanović i Petrović, 2007; Stepanović, Pavlović Babić i Krnjaić, 2009). Доминантне вредности младих су још увек утилитаризам и породично-сентиментални стил, а најмање привлачне су алтруистичка оријентација и сазнајни стил живота (Luković i Čizmić, 2012).

Резултати испитивања интересовања младих у нашој средини слични су резултатима истраживања из других средина (Elster, 2010; Lupart, Cannon & Telfer, 2004). Упоређивање резултата истраживања која су рађена у распону од неколико деценија говори о томе да током времена расте интересовање младих за забаву и друге репродуктивне и некреативне активности. Модерна технологија је присутна у животима младих више него код осталих старосних група, па се може претпоставити да њихова интересовања, као и начини на које их задовољавају, у све већој мери моделују компјутер, мобилни телефон и интернет (Popadić *et al.*, 2016). Међутим, млади су хетерогена друштвена група на чија интересовања утиче њихово социјално порекло, аспирације и вредности њихових родитеља и породице из које долазе. Већ се у младости могу разликовати друштвено привилеговани и друштвено искључени

појединци чије су могућности за развој интересовања веома различите (Томановић i sar., 2012).

Интересовање као развојни потенцијал

Значај интересовања за развој талената и креативности ученика потврђују, најпре, резултати испитивања интересовања ученика и њихове везе са креативношћу (Максић и Тењковић, 2008). Утврђено је да је ширина интересовања позитивно повезана са вербалном флуентношћу¹ која представља базичну карактеристику креативног мишљења. Када се статистички контролише школски успех, веза између интензитета научних интересовања и вербалне флуентности је значајна код дечака, док код девојчица није. Закључено је да добијени налази подржавају претпоставке о значају интересовања за креативност и указују на потребу за обраћањем пажње на ефекат пола. Такође, истакнуто је да је за везу интересовања са креативношћу, поред ширине и интензитета интересовања, потребно узети у обзир област у којој се интересовања испољавају, област у којој се креативност мери и начин на који се мери.

Упоређивање ученика који су показали свој креативни потенцијал пишући креативне приче са осталим ученицима открива да прве одликује бољи школски успех, већа знања из наставног предмета Српски језик и књижевност, шира интересовања и израженије занимање за језик и друштвене науке (Ševkušić i Максић, 2010). Међутим, анализа карактеристика аутора најкреативнијих прича указује на индивидуалне разлике међу њима и у погледу њихових интересовања за језик и друштвене науке (Максић i Ševkušić, 2012). Друго испитивање, које је урађено са ученицима средњих школа, открива да је креативност у већој мери повезана са школским постигнућем у оквиру „вербалних“ него „невербалних“ академских домена (Пекић, 2011). На основу резултата овог испитивања, закључено је да наставни предмети из домена језика и друштвених наука у већој мери ангажују креативне потенцијале ученика него што то чине они из домена математике и природних наука.

Да интересовања представљају значајан аспект креативности у детињству и младости, установљено је и на основу резултата испитивања имплицитних теорија креативности истраживача који проучавају образовање, предшколских васпитача, наставника основне школе и наставника средње школе (Максић & Павловић, 2011, 2015; Максић, 2015, 2016). Интересовања су присутна у опису креативности која се испољава од предшколског узраста до тренутка када млада особа оконча своје формално образовање и уђе у сферу рада. Други значајан налаз говори о томе да се испољавање

1 Флуентност представља извлачење информација из меморије или призивање у свест претходно усвојених информација.

и развој интересовања најчешће појављује у описима креативности која се манифестује у току основног образовања. Изнети резултати наводе на претпоставку да би креативни потенцијал ученика, узраста од седам до петнаест година, у највећој мери или бар делимично могао бити испитиван, уочен и подржан преко откривања и подстицања њихових интересовања.

Како се развија однос између интересовања за одређену област и креативног изражавања кроз наставне предмете који се уче у школи? Првим нивоом интересовања ученика за област може се сматрати преферирање одговарајућег наставног предмета или групе предмета. Међутим, само испитивање преференција не гарантује да ће се исказана преференција даље развијати, па ни то колико је аутентична. Треба разликовати индивидуално од ситуационог интересовања (Potvin & Hasni, 2014). Пример за овај случај представљају резултати испитивања преференција ученика основне школе који су као најомиљеније издвојили физичку културу и историју, а као најмање омиљене математику, хемију и други страни језик, при чему чак није било битно који је то језик (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004). На сличан начин, морамо бити обазриви према налазима о интересовању за оно што није доступно у школи, као што је интересовање средњошколаца за видео и извођачке уметности (Ristić i Škorc, 2013).

Испитивање ангажовања у области интересовања указује на виши ниво везаности за објекат интересовања од изражавања преференције према одређеном наставном предмету или групи предмета. На питања о ангажовању ученици основне школе одговарају да се посвећују читању, спорту, хобију и такмичењима; нешто мање од половине њих било је учлањено у разне школске секције, четвртина њих имала је још понеку активност у свом слободном времену, а петина испитиваних ученика је похађала музичку или балетску школу (Maksić i Tenjović, 2008). Подаци из овог истраживања указују на типичне полне разлике, тако што су девојчице биле више посвећене читању, учешћу у школским секцијама и похађању музичке или балетске школе, а дечаци спортским активностима. Девојчице су се чешће од дечака укључивале у уметничке и друштвено-језичке секције и чешће такмичиле у овим областима. С друге стране, дечаци су се чешће такмичили у области природних наука и математике и имали више хобија у овим областима.

Осврнућемо се још на резултате испитивања који потврђују разлике у интересовањима даровитих ученика и њихових вршњака. На пример, средњошколци који су били талентовани за математику и природне науке, чешће су од својих вршњака учили страни језике ван школе, више су читали и бавили се стручним радом у области свога интересовања, као што је израда задатака, извођење експеримената и слично (Maksić, 1997). Даровити адолесценти били су више усмерени на активности у којима су проширивали знања и вештине у области свога интересовања или стицали општу културу, стварајући повољан контекст за даљи развој својих талената.

Високо интелигентни, успешни појединци проводе више слободног времена у самореализујућим активностима, као што су захтевни хобији, компоновање или активно бављење разним спортовима у адолесценцији и касније, и показују пораст учешћа у интелектуално захтевним активностима с годинама (Hany, 1996).

Преференције и интересовања уграђени су у друге збирне варијабле чији је значај за постигнуће даровитих ученика потврђен у низу истраживања. Пример такве варијабле је математички или природно-научни селф-концепт односно самопоуздање у датој области (Maksić, Vesić i Tenjović, 2017). Математичко самопоуздање обухвата уверења ученика да воли математику, да је брзо учи, добро ради задатке и решава математичке проблеме, да га математика не чини нервозним, не збуњује га, нити му је тежа од других предмета итд. Занимљиво је да се међу бројним карактеристикама ученика и њиховог породичног и школског окружења, као најзначајнији предиктор постигнућа из математике и природних наука академски даровитих ученика основне школе издвојило њихово математичко самопоуздање (Vesić, Tenjović i Maksić, 2017). Проблем од ширег друштвеног значаја представљају налази који говоре о томе да ученици који су имали предиспозиције за област не бирају каријеру научника или инжењера, јер су изгубили интересовање у току школе (Krapp & Prenzel, 2011).

Потребно је време да се интересовање развије, а да би сазрело у потпуности, појединац мора да развије његово унутрашње вредновање (Siegle *et al.*, 2010). Међутим, у школи која не обраћа пажњу на ученикова интересовања добри ђаци често знају како да успеју а да се, притом, не посвећују својим академским интересовањима, јер не желе да их други виде као мање интелигентне у окружењу које вреднује другу врсту постигнућа. Елиминација фрустрација и очување менталног здравља које води у добробит и цветање, такође, подстичу на веће уважавање интересовања и то не само ученика него и њихових наставника у школи (Norrish *et al.*, 2013; Seligman *et al.*, 2009). Добробити се односе на доживљавање позитивних емоција, ангажовања заснованог на интересовањима, постизање смислених циљева, сврховитости која укључује допринос другима и заједници, развијање социјалних и емоционалних вештина за подстицање позитивних односа и здравља.

Преглед истраживања која су приказана у овом делу потврђује да су интересовања повезана са развојем способности, талената и креативности. Интересовање може да буде јак мотивациони фактор који даје енергију за улагање труда и истрајавање на задатку (Renzulli, 1992). Ово омогућава стицање знања, овладавање облашћу (и академски успех), што може даље водити у креативну продукцију. Професионални избор је резултат низа фактора, а један од њих су интересовања. Већа је добит за учење од укључивања интересовања у школски рад него што се може очекивати да

преференције наставних предмета заврше избором професије у области интересовања. Интересовања се повезују са компетенцијама и циљевима у процесу образовања које се одвија не само у школи него и ван ње (Fox, Dinsmore & Alexander, 2010).

Испитивање и подстицање интересовања у школи

Један од путева да наставници остваре свој задатак у вези са препознавањем интересовања ученика јесте њихово мерење, иако знамо да деца, по правилу, имају више интересовања и да се та интересовања временом мењају. У широкој употреби су инструменти за мерење општих и специфичних интересовања деце предшколског, основношколског и средњошколског узраста које је развио Рензули са сарадницима (Purcell & Renzulli, 1998; Renzulli, 1997). Ради се о упитницима са отвореним и затвореним питањима за испитивање преференција деце о томе шта раде и шта би били спремни да раде у различитим областима људске делатности, као што су наука, уметност, спорт, технологија, бизнис и менаџмент. Постављена питања односе на то које књиге читају или би читали; да ли и о чему пишу; да ли и шта скупљају; да ли се баве музиком и на који начин; да ли и шта воле да цртају; да ли су учлањени у клубове и тимове који се баве предметом њиховог интересовања итд.

Издавајмо као корисне описе понашања ученика који указују на велико интересовање ученика за одређену област и теме у вези са њом (Purcell & Renzulli, 1998). Активности које су засноване на интересовањима могу бити: ученик самостално прави детаљне цртеже и забелешке у својој свесци о одређеној теми; ученик је заокупљен том темом; ученик узима из библиотеке књиге које се тичу те теме; својевољно посећује места која имају везе са темом његовог интересовања; ученик ради на изабраној теми у свом слободном времену; његови родитељи уочавају да чита о датој теми и да спроводи разне пројекте код куће у вези са њом; истрајава на својим пројектима у вези са темом интересовања, без обзира на препреке на које наилази; стално је ангажован и укључен у активности и догађаје који имају везе са предметом његовог интересовања; поставља више питања о теми у односу на своје вршњаке и другове из разреда.

У Прилогу 1 дат је пример упитника за испитивање интересовања ученика из наше средине који је конструисан за потребе раније приказаног истраживања (Maksić i Tenjović, 2008). Упитник садржи питања о ваннаставним и ваншколским активностима ученика у академским и неакадемским областима: чланство у школским секцијама, читање које није обавезно за школу, учење страног језика ван школе, похађање музичке или балетске школе, рекреативно, самостално и организовано бављење спортом у или изван спортског клуба, имање хобија, начин провођења слободног времена и учешће на такмичењима у школи и ван школе. У поменутом раду формиране

су варијабле ширина и интензитет интересовања. Ширина интересовања обухвата сва ангажовања ученика, без обзира на област испољавања и ниво постигнућа. Интензитет интересовања процењен је на основу ангажовања ученика у оквиру одређене области на основу одговора на питања која су релевантна за ту област.

Упознавање наставника са интересовањима ученика и њихово праћење може бити корисно приликом планирања и реализације свих активности које спроводи школа: у редовној настави, за учеников избор слободних активности, додатну наставу, учешће на такмичењима, професионално саветовање ученика у вези са даљим школовањем и избором занимања. У исте сврхе могу послужити и резултати испитивања креативности ученичких продуката, као што су њихови цртежи и писмени састави. Ако се процењивање креативног израза у одређеном домену види као покушај да се направи бољи увид у ученикове капацитете и потенцијале, без претензија да се тачно измери и направе прецизне пројекције о даљем развоју његових интересовања и креативних доприноса, ове процене могу да раде предметни наставници и то на основу продуката који су део редовних активности и обавеза ученика.

Илустроваћемо исказано уверење примером у којем је процењивана креативност писмених састава ученика основне школе, учествујући у испитивању где је њихова креативност мерена графичким тестом (Ševkušić i Maksić, 2010). У испитивању је процењивана креативност прича у којима су ученици описали оно што су нацртали као одговор на претходно задат тест креативности (Прилог 3). Анализа прича дала је индикаторе креативности који су препоручени за даљу проверу и употребу: постојање структуре и формата који је могао бити линеаран или нелинеаран; постојање наслова и његова оригиналност; идеја водилца или порука; емоционална експресивност; оригиналност и критички став; играње језиком (Прилог 4). Креативне приче имале су јасну композицију, линеарни или нелинеарни формат, наслов, поруку која је често садржала етичку димензију, уз хумористичне и сатиричне елементе.

Инструменти, као што је *Тести незавршених речи – ТНР* (Прилог 2), могу се користити за сврхе због којих су развијени, али могу имати и ширу употребу која зависи од стручњака који их користе. Вербална флуентност представља способност продуковања великог броја речи као асоцијације на слово стимулус. У тесту се тражи од ученика да за свако од седам понуђених слова напише што више речи које почињу тим словом, а скор се прави од укупног броја речи које је ученик написао у предвиђеном времену (Ђорђевић, 1979). ТНР може послужити за уочавање потенцијално даровитих ученика у српском језику (најбољи–најслабији), у разним другим предметима (са другачијим захтевом, нпр. задатак да наведу појмове релевантне за тај предмет) и подстицај да наставници направе тест о томе шта су ученици научили на одређено слово. Могу се резимирати и проверавати усвојени

појмови, а применити као наставна активност, кроз различите облике рада, у сврху вредновања и самовредновања.

Ученицима је потребна помоћ да пронађу област свога интересовања и да истражују путеве којима би њихово интересовање могло да се развије или изрази на креативан и продуктиван начин. Наставници су позвани да диференцирају наставне активности узмајући у обзир ученикову спремност, интересовање и профил учења и тако обезбеде да настава одговори на потребе и могућности ученика (Tomlinson *et al.*, 2003). Развој интересовања у школи може започети преферирањем одређене наставне области због тога што се ученику свиђају одређени садржаји и теме јер их лако учи, има добру оцену, одговара му наставник итд. Виши ниво везаности се појављује у ситуацијама када ученици решавају тешкоће на које наилазе у овладавању објектом интересовања, односно када се пореде у познавању објекта интересовања са осталим ученицима из одељења и разреда.

Предлоге о најбољим начинима за деловање на интересовања, мотиве и ставове ученика према одређеној дисциплини преузимамо из испитивања које се је односило на природне науке и технологију, уверени да могу имати ширу употребу. Према резултатима испитивања, најбоље резултате обећава организовање ваншколских активности, као што су летњи кампови, такмичења, научни сајмови, стручна путовања, употреба информационо-комуникационих технологија, сараднички рад у коме је допринос учесника такав да превазилази њихов појединачни допринос (Potvin & Hasni, 2014). Да би се ученици заинтересовали, потребна је добра концептуализација садржаја који се предаје. Резултати спроведених истраживања указују да ово може да обезбеди учење путем истраживања, проблемско учење и искуствено учење. Ефикасно је повезивање садржаја са темама и проблемима из реалног живота, сараднички рад и контакт са правим научницима из области, али је најважнији општи квалитет наставе.

Учење једног или више наставних предмета који омогућавају упознавање и овладавање одређеном облашћу доводи до промена у односу ученика према тој области вероватно зато што се спецификује садржај, теме и/или проблеми према којима се успоставља однос, па се одређена област доживљава као привлачна више (или мање) него што је био случај пре тих сазнања. Успешно учење подстиче на даље учење и доприноси расту интересовања за одређене аспекте области о којој је реч. Док се ученицима приписују интересовања на која се може деловати споља, интересантност се приписује задацима и тврди да су неки задаци по себи занимљивији (Renzulli, 1992; 1997). Дакле, задатак наставника и свих других који утичу на реализацију наставних програма, њихов садржај и дизајн јесте да пронађу и понуде задатке који ће ученицима бити занимљиви, оне који могу да подстакну на учење у области и, у перспективи, развијају интересовање за област.

Закључак

У раду су дискутовани приступи који би подржали веће уважавање интересовања ученика у планирању и програмирању школског рада и ефекти тих интервенција на даљи развој интересовања и њихов допринос креативном изражавању ученика у школи. Знања су све потребнија, а деца су све мање спремна да прихвате школу која нуди садржаје не бринући о томе колико су занимљиви, са претпоставком да ће им то касније требати за даље школовање, рад и живот. Један од путева којим се може поћи у сусрет потребама ученика и сачувати главна функција школе представља веће уважавање њихових интересовања у школском раду. Деца у школу већ долазе са својим интересовањима која не би требало игнорисати због значаја који имају за учење и мотивацију за учење. Повезивање интересовања ученика са наставним програмима и њихово укључивање у наставне активности захтева ангажовање свих надлежних. Први на потезу су они који су већ у школи.

Школа треба да развије и подржи интересовање за науку, уметност и друге вредне области људског деловања, као тековине људске цивилизације које је дефинишу. Стручним сарадницима, школским психолозима и педагозима и наставницима сугерише се ангажовање на откривању интересовања и подстицању креативног изражавања ученика у области интересовања у оквиру наставних, ваннаставних и ваншколских активности. У прилогу су дати упитници и тестови које би стручни сарадници и наставници могли користити за прикупљање података о интересовањима и креативном изражавању ученика. Понуђени инструменти, такође, могу бити подстицај просветним радницима да конструишу инструменте за испитивање специфичних интересовања и креативних капацитета у одређеним областима, као што су математика, језик и књижевност, природне науке, друштвене науке, музичка уметност, ликовна уметност, спорт итд.

Актуелне промене у нашем образовном систему засноване су на опредељењу да се наставни рад прилагођава индивидуалним могућностима, потребама и интересовањима, како би се сваком ученику омогућило да развија знања и вештине одређене исходима образовања (Srasenović, Hebib & Maksić, 2015). Интересовања представљају један од аспеката који је углавном био занемариван у школи. Обраћање веће пажње на то шта је ученицима занимљиво може бити корисно у мењању школе у институцију која доприноси индивидуалној и друштвеној добробити. Идеја о развоју позитивне школе вредна је труда свих који су у образовање укључени, иако резултати истраживања указују на низ тешкоћа на које наилази у пракси (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2017; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman *et al.*, 2005, 2009). Примени принципа позитивне психологије у развоју школе у нашој средини могу допринети стручни сарадници који могу да испитују интересовања ученика у школи.

Коришћена литература

- 📖 Aktamis, H. & Ergin, Ö. (2008). The effect of scientific process skills education on students' scientific creativity, science attitudes and academic achievement. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(1). Retrieved May 30, 2018 from the World Wide Web <https://pdfs.semanticscholar.org/48b6/bcf9168b22e5aa956facc61e74327faf0cdf.pdf>
- 📖 Cropley, A. (1999). Creativity as an element of giftedness. *International Journal of Educational Research*, 1(1), 17–30.
- 📖 Csikszentmihalyi, M., Ratunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.
- 📖 Đorđević, B. (1979). *Individualizacija vaspitanja darovitih*. Beograd: Prosveta i Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Elster, D. (2010). Students interests – the German and Austrian ROSE survey. *Journal of Biological Education*, 42(1), 5–10. <http://dx.doi.org/10.1080/00219266.2007.9656100>
- 📖 Fox, E., Dinsmore, D.L. & Alexander, P.A. (2010). Reading competence, interest, and reading goals in three gifted young adolescent readers. *High Ability Studies*, 21(2), 165–178. doi: 10.1080/13598139.2010.525340
- 📖 Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- 📖 Gajić, O. (2007). Kreativno rešavanje problema u nastavi književnosti i stvaralaštvo učenika. *Inovacije u nastavi*, 19(3), 61–74.
- 📖 Hany, E. A. (1996). How leisure activities correspond to the development of creative achievement: Insights from a study of highly intelligent individuals. *High Ability Studies*, 7(1), 65–82.
- 📖 Joksimović, S. (2001). Struktura i korelati vrednosnih orijentacija srednjoškolskih učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 33, 201–214.
- 📖 Joksimović, S. i Maksić, S. (2006). Vrednosne orijentacije adolescenata: usmerenost prema sopstvenoj dobrobiti i dobrobiti drugih. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(2), 415–429. doi: 10.2298/ZIPI0602415J
- 📖 Joksimović, S. i Janjetović, D. (2008). Pojam o sebi i vrednosne orijentacije adolescenata. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(2), 288–305. doi: 10.2298/ZIPI0802288J
- 📖 Krapp, A. & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33(1), 25–50. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2010.518645>
- 📖 Krnjaić, Z., Stepanović, I. i Pavlović Babić, D. (2011). Čitalačke navike srednjoškolaca u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 266–282.
- 📖 Krnjaić, Z. i Stepanović Ilić, I. (2013). Slobodno vreme mladih: obrasci ponašanja i kreativne aktivnosti. U *Zbornik radova sa naučnog skupa Empirijska istraživanja u psihologiji*, 19, 22–24. mart 2013, Beograd (str. 232–237). Beograd: Filozofski fakultet. doi: 10.2298/ZIPI102266K
- 📖 Kuzmanović, B. i Petrović, N. (2007). Struktura preferencija ličnih i društvenih ciljeva srednjoškolaca. *Psihologija*, 40(4), 567–585.
- 📖 Luković, S. i Čizmić, S. (2012). Povezanost preferencija životnih stilova i profesionalnih interesovanja petnaestogodišnjaka. *Primenjena psihologija*, 5(1), 81–108.
- 📖 Lupart, J. L., Cannon, E. & Telfer, J. A. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Ability Studies*, 15(1), 25–42. doi:10.1080/1359813042000225320
- 📖 Maksić, S. (1997). Slobodno vreme u funkciji razvoja talenta. U M. Mišković i dr. (ur.), *Kultura slobodnog vremena dece i omladine* (str. 55–70). Šabac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- 📖 Maksić, S. i Đurišić-Bojanović, M. (2004). Kreativnost, znanje i školski uspeh. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 85–105.
- 📖 Maksić, S. i Tenjović, L. (2008). Povezanost interesovanja i verbalne fluentnosti kod učenika osnovne škole. *Psihologija*, 41(3), 311–326.
- 📖 Maksić S. & Pavlović J. (2011). Educational researchers' personal explicit theories on creativity and its development: A qualitative study. *High Ability Studies*, 22(2), 219–231.

- <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2011.628850>
- ❏ Максић, S. & Ševkušić, S. (2012). Creativity of students' stories: Case study at primary school. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 44(1), 128–143. doi: 10.2298/ZIPI1201128M
- ❏ Максић, S. (2015). Darovitost, talenti i kreativnost: od merenja do implicitnih teorija. U N. Miličević, I. Ristić, V. Nešić i S. Vidanović (ur.), *O kreativnosti i umetnosti – savremena psihološka istraživanja* (str. 11–27). Niš: Izdavački centar Filozofskog fakulteta u Nišu.
- ❏ Максић, S. i Pavlović, J. (2015). Upotreba pedagoških implikacija istraživačkih nalaza o implicitnim teorijama kreativnosti. U G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Darovitost i kreativnost – razvojna perspektiva kreativne performanse*, *Zbornik 20* (str. 160–164). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“; Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- ❏ Максић, S. (2016). Some questions about creativity in digital age. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 17–29. doi: 10.5937/nasvas1601017M
- ❏ Максић, S. i Đerić, I. (ur.) (2016). *Razvoj istraživačke prakse u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ❏ Максић, S. i Đurišić-Bojanović, M. (2017). Doprinos školskog psihologa primeni principa pozitivne psihologije u razvoju škole. *Nastava i vaspitanje*, 66(2), 337–350. doi:10.5937/nasvas1702337M
- ❏ Максић, S., Vesić, D. i Tenjović, L. (2017). Profil učenika koji su ostvarili najviše postignuće u TIMSS 2015 studiji u Srbiji. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015: rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 183–206). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ❏ Miočinović, Lj. (1969). Opšte tendencije razvoja profesionalnih interesovanja mladih od 14. do 18. godina. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 136–179.
- ❏ Mrđa, S. (2011). *Kulturni život i potrebe učenika srednjih škola u Srbiji*. Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
- ❏ Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161.
- ❏ Pantić, D. (1980). *Interesovanja mladih, I deo, Priroda interesovanja*. Beograd: IIC SSO Srbije i Institut društvenih nauka.
- ❏ Pantić, D., Joksimović, S., Džuverović, B. i Tomanović, V. (1981). *Interesovanja mladih, II deo, Rezultati istraživanja*. Beograd: IIC SSO Srbije i Institut društvenih nauka.
- ❏ Pekić, J. (2011). Relacije kreativnosti i školskog postignuća u kontekstu različitih akademskih domena. *Primenjena psihologija*, 1(4), 295–306.
- ❏ Pešić, J., Videnović, M. i Plut, D. (2013a). Obrazovne aktivnosti srednjoškolaca u Srbiji: analiza vremenskog dnevnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 169–184. doi: 10.2298/ZIPI1301169P
- ❏ Pešić, J., Videnović, M. i Plut, D. (2013b). Kako srednjoškolci doživljavaju obrazovne aktivnosti: kvalitativna analiza vremenskog dnevnika. *Nastava i vaspitanje*, 62(3), 407–420.
- ❏ Popadić, D., Pavlović, Z., Petrović, D. i Kuzmanović, D. (2016). *Global kids online Serbia: Balancing between opportunity and risks, Results from the pilot study*. Belgrade: University of Belgrade. www.globalkidsonline/serbia
- ❏ Potvin, P. & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: A systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50(1), 85–129. doi: 10.1080/03057267.2014.881626
- ❏ Purcell, J. H. & Renzulli, J. S. (1998). *Total talent portfolio, A systematic plan to identify and nurture gifts and talents*. Mansfield Center CT: Creative Learning Press.
- ❏ Renzulli, J. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36(4), 170–182.
- ❏ Renzulli, J. S. (1997). *Interest-a-lyzer, family of instrument: A manual for teachers*. Mansfield Center CT: Creative Learning Press, Inc.
- ❏ Ristić, I. i Škorc, B. (2013). Struktura interesovanja za različite umetničke discipline kod srednjoškolaca. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 185–202. doi: 10.2298/ZIPI1301185R

- ☞ Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology, an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- ☞ Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of intervention. *American Psychologist*, 60, 410–421.
- ☞ Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- ☞ Siegle, D., Rubenstein, L. D., Pollard, E. & Romey, E. (2010). Exploring the relationship of college freshmen honors students' effort and ability attribution, interest, and implicit theory of intelligence with perceived ability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 92–101.
- ☞ Spasenović, V., Hebib, E. & Maksić, S. (2015). Serbia. In W. Hörner, H. Döbert, R. L. Reuter & B. von Kopp (Eds.), *The Education Systems of Europe* (pp. 709–723). London: Springer.
- ☞ Stake, J. E. & Mares, K. R. (2001). Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: Predictors of program impact on science confidence and motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(10), 1065–1088. doi: 10.1002/tea.10001
- ☞ Stepanović, I., Pavlović Babić, D. & Krnjaić, Z. (2009). Ispitivanje uzora i idola srednjoškola u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 401–417. doi: 10.2298/ZIPI0902401S
- ☞ Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ☞ Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1–31.
- ☞ Subašić, B. i Opačić, B. (2013). *Vrednosti i kulturni aktivizam maturanata Srbije*. Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
- ☞ Ševkušić, S. i Maksić, S. (2010). Kreativni potencijal učenika osnovne škole u pismenom izražavanju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42(1), 92–108. doi: 10.2298/ZIPI1001092S
- ☞ Tomanović, S., Stanojević, D., Jarić, I., Mojić, D., Dragišić Labaš, S., Ljubičić, M. i Živadinović, I. (2012). *Mladi – naša sadašnjost, Istraživanje socijalnih biografija mladih u Srbiji*. Beograd: Čigoja; Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- ☞ Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145.
- ☞ Vesić, D., Tenjović, L. i Maksić, S. (2017). Prediktori najvišeg postignuća u TIMSS 2015 istraživanju: rezultati logit modeliranja na uzorku iz Srbije. U N. Vulović i A. Mihajlović (ur.), *Metodički aspekti nastave matematike: zbornik radova, Četvrta međunarodna konferencija MATM2017, 2-3. Novembar 2017* (str. 22–23). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- ☞ Videnović, M., Pešić, J. & Plut, D. (2010). Young people's leisure time: Gender differences. *Psihologija*, 43(2), 199–214. doi: 10.2298/PSI1002199V
- ☞ Virant, C. (1975). Upotreba faktorske analize kod konstrukcije inventara interesa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 8, 107–111.
- ☞ Vučković, D. (2009). Interesovanja učenika mlađih razreda osnovne škole za lirsku poeziju. *Inovacije u nastavi*, 22(2), 76–86.
- ☞ Walkington, C. A. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 932–945. doi: 10.1037/a0031882

ПРИЛОГ 1

Ауторка: *Славица Максић*

УПИТНИК ИН – УПИТНИК ЗА МЕРЕЊЕ ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА²

Презиме и име _____

Разред и одељење _____

Пред тобом је списак активности којима се људи посвећују у слободно време. Поред сваке од ових активности одговори да ли се Ти тиме бавиш у слободно време (заокружи НЕ или ДА) и допиши свој одговор тамо где се то тражи од Тебе.

- | | | | |
|----|--|----|----|
| 1. | Читам књиге које ми нису обавезне за школу | НЕ | ДА |
| 2. | Учим страни језик (ван школе) | НЕ | ДА |
| 3. | Члан сам школске секције | НЕ | ДА |

Напиши све школске секције чији си члан
(ако си заокружио/заокружила НЕ, остави празно):

- | | | | |
|----|--|----|----|
| 4. | Идем у музичку или балетску школу | НЕ | ДА |
| 5. | Бавим се спортом (фудбал, пливање, шах или неки други спорт) | НЕ | ДА |
| 6. | Тренирам спорт у спортском клубу | НЕ | ДА |

Напиши све спортове које тренираш у клубу и за сваки спорт име клуба у којем тренираш (ако си заокружио/заокружила НЕ, остави празно):

- | | | | |
|----|---|----|----|
| 7. | Имам хоби (на пример, скупљање маркица, старих разгледница или нешто друго) | НЕ | ДА |
|----|---|----|----|

² Максић и Tenjović (2008)

Напиши све хобије које имаш (ако си заокружила/заокружио НЕ, остави празно)

8. Ако се редовно бавиш још нечим другим у слободно време или си члан неког удружења или клуба (који није спортски, нпр. фолклорног или извиђачког клуба, клуба Архимедес), напиши то овде

Бавим се:

Члан сам:

Да ли си учествовао/учествовала на такмичењима у знању или у неким вештинама (заокружи НЕ или ДА): НЕ ДА

Ако си заокружио/заокружила ДА, напиши на којим такмичењима (да ли је то било школско или општинско, или републичко и у чему си се такмичио/такмичила):

Ако си на овим такмичењима добио/добила неку награду, напиши коју:

ХВАЛА!

Славица Максић

ПРИЛОГ 2

Ауторка: *Славица Максић*

ТЕСТ НР – ТЕСТ НАВОЂЕЊА РЕЧИ ЗА МЕРЕЊЕ ВЕРБАЛНЕ ФЛУЕНТНОСТИ³

Презиме и име _____

Разред и одељење _____

3 Ђорђевић (1979)

УПУТСТВО:

На листу је написано седам слова. Твој је задатак да на простору иза сваког слова напишеш **што више речи** којих можеш да се сетиш а које **почињу тим словом**.

Твој укупан резултат ће зависити од тога колико си навео речи које почињу истим словом и од тога колико си укупно навео речи које почињу словима која су дата на овом листу. На пример: слово Д – дрво, динар, Дунав, дар, део итд.

Имаш 20 минута за рад.

Б. _____

Ђ. _____

И. _____

М. _____

Р. _____

У. _____

Ш. _____

ПРИЛОГ 3

Ауторка: *Славица Максић*

УЈТ ПРИЧА – ПРИЧА О ЦРТЕЖУ (КОЈИ ЈЕ РЕШЕЊЕ ГРАФИЧКОГ ТЕСТА КРЕАТИВНОСТИ⁴)

Презиме и име _____

Разред и одељење _____

Уџуџсџво: На овом листу напиши причу о ономе што си нацртала/нацртао. Причи можеш да даш наслов али и не мораш. Имаш потпуну слободу у погледу садржаја или наслова приче. Имаш 15 минута за рад.

Можеш да користиш и другу страну за писање приче ⇨

⁴ Urban & Jellen, 1993, према: Maksić & Ševkušić, 2012; Ševkušić i Maksić, 2010.

ПРИЛОГ 4

Ауторка: *Славица Максић*

ИНДИКАТОРИ КРЕАТИВНОСТИ У ПРИЧАМА УЧЕНИКА⁵

Анализа наратива креативних прича

Критеријуми	Индикатори	Објашњење и примери
Формат	Линеарни	Хронолошки след у приповедању, регуларан, очекиван след догађаја, главни ликови су људи, догађаји усмерени на прошлост.
	Нелинеарни	Редослед, значења и логика догађаја су нерегуларни, непредвидиви или нејасни, главни ликови су имагинарна створења или животиње, догађаји у будућности.
Композиција и тип нарације	Регуларна	Некада давно живео је један музичар у напуштеној и старој ветрењачи. Био је округан, мрзовољан и себичан.
	Нерегуларна	Било једно дрво, лепо, зелено... на њему је била једна велика кутија која је личила на телевизор. То је и био телевизор.
Наслов		Бескрајна анархија
Порука	Етичка димензија	Проблем задовољавања потреба уз жртвовање слободе.
Хумор и иронија		Пасолика брадавичаста свиња
Играње језиком	Стилске фигуре	Папагај и његов живот у кавезу као метафора за дилему између слободе и комфора.
	Мењање правописа	НЕ-слобода

⁵ Критеријуми, индикатори и примери за процењивање креативности приче (Maksić & Ševkušić, 2012; Ševkušić i Maksić, 2010).

МЕТОДОЛОШКИ АСПЕКТИ ИСТРАЖИВАЊА ДИЈАЛОГА У НАСТАВИ

Владeјџа Милин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Непосредан контакт са ученицима пружа посебне предности запосленима у школи приликом осмишљавања и реализовања истраживања дијалога у настави.

Иако је дијалог један од средишњих проблема дидактике, он се ретко истражује и углавном се узима „здроаво за готово“.

Проучавањем дијалога у настави може се унапредити наставни рад и школска пракса.

Резиме

Дијалог представља један од средишњих проблема проучавања у дидактичкој теорији, управо зато што је он у тесној вези са квалитетом наставне праксе. У педагошкој литератури може се препознати пораст интересовања за проучавање дијалога у настави. Међутим, поред упознавања са резултатима спроведених истраживања, потребно је сагледати и различите изазове, дилеме и могућа методолошка решења која се могу применити у овом истраживачком процесу. У овом раду је представљен део истраживачког инструментарија коришћеног у микроетнографском истраживању дијалога у настави, у оквиру интерпретативне парадигме. Представљање инструмената, али и методолошких одлука које су донете током истраживачког процеса омогућава коришћење садржаја понуђених ставки и преузимање модела припремања и реализације истраживања о дијалогу у настави. Наглашавајући неопходност пажљивог промишљања односа између истраживачких

техника и инструмената које се примењују, у раду се нуде смернице за будућа истраживања дијалога у настави. У складу са прихваћеном епистемолошком позицијом, у закључку се истиче да циљ истраживања различитих аспеката дијалога у настави не би требало да буде идентификовање његових „реално постојећих“ својстава, већ разумевање перспектива и интерпретација добијених од различитих актера у настави.

Кључне речи: дијалог, настава, микроетнографско истраживање, перспективе ученика и наставника.

Дијалог у настави: значај за педагогију и дидактику

Вероватно би веома тешко било наћи особу која се интересује за проблеме васпитања и образовања, а која се неће сложити са тезом да је за квалитет наставног рада важан квалитет дијалога на часовима. Ова теза обухвата и полазиште које дијалог представља као свеprisутан облик вербалне комуникације у настави (дакле, схватање да је дијалог суштинско обележје наставе), али и разумевање дијалога као узвишене вредности (дакле, схватање да је дијалог изузетно захтевна активности која се никад не догађа, или се веома ретко дешава у наставној пракси). У данашњем тренутку развоја педагошке и дидактичке мисли, заиста је неочекивано наићи на заговорнике тзв. *монолошкој ѝрисѝуѝа* по којем се настава изједначава са предавањима наставника.

Процена значаја који дијалог има за педагогију и дидактику варира. Ове разлике у одређивању значаја дијалога у настави препознају се не само у схватањима „лаика“ (нпр. родитеља ученика), „практичара“ (нпр. наставника), већ су оне присутне и у научној и стручној литератури. Иако постоје покушаји да се дијалог постави у средиште саме педагогије, чиме се оснажује идеја о конституисању „дијалогске педагогије“ (Matusov, 2009), већина савремених аутора се ипак усмерава на проучавање положаја и улога дијалога у појединим доменима васпитног рада. Разматрања природе, положаја и утицаја дијалога у настави представљена су у многобројним радовима у оквиру различитих приступа и концепција (Alexander, 2001; Edwards & Westgate, 2005; Mercer & Littleton, 2007; Nystrand, 1997; Wells, 2004). У тим радовима приказани су и резултати разноврсних истраживања дијалога, а у наставку ћемо навести само неколико најглавнијих налаза.

Утврђено је да начин испољавања дијалога у настави није на задовољавајућем нивоу и то јеналаз који је потврђен у различитим образовним системима (Alexander, 2001). Наиме, на наставним часовима доминира монолог наставника или су присутне дијалогске форме које најчешће не дозвољавају – односно не подстичу – слободно изражавање ученика. Поред тога, уочено је да наставници најчешће сматрају да омогућавају ученицима да говоре на часу много више и опширније, него што је то заиста случај.

Такође, резултати истраживања потврђују претпоставку да је могуће мењати дијалошку праксу у настави уколико постоји заинтересованост наставника и одговарајућа обука (Corden, 2001, Wells & Meija-Arauz, 2006). Коначно, спроведена истраживања показују да ученици који су се посебно обучавали за учешће у развијеним дијалошким разменама постижу значајно боље резултате од ученика који се нису обучавали (Mercer & Littleton, 2007).

У нашој средини постоји релативно мали број истраживања дијалога у настави, а и у њима се овај проблем најчешће обрађује фрагментарно или индиректно (Baucal i Jovanović, 2008; Mitrović, 2006; Ožegović, 2006; Zorić, 2007). Овај рад се заснива на истраживању које је било усмерено управо на феномен дијалога у настави, а које је реализовано у једној београдској школи (Milin, 2016). Притом, тежиште овог рада је на самом приступу истраживању дијалога у настави. У складу с тим, најпре је представљен методолошки оквир истраживања и понуђена су образложења за одлуке које су биле донете у току истраживачког процеса. Затим је наведено како су настали инструменти истраживања и описан је њихов садржај. Након осврта на методолошки аспект налазе се сугестије за будућа истраживања, неколико издвојених налаза истраживања и њихова тумачења. Коначно, у прилогу рада приказана су три инструмента коришћена за истраживање схватања дијалога у настави који, верујемо, могу да послуже и у наредним истраживањима овог педагошког проблема.

Истраживање дијалога у настави: представљање одабраног методолошког оквира

Истраживање је реализовано током школске 2012/2013. године у форми микроетнографског учioniчког приступа у оквиру интерпретативне парадигме. Микроетнографско истраживање подразумева прикупљање података током континуираног боравка у одабраној школи помоћу посматрања и снимања уобичајеног начина рада у школи, односно реализације наставних часова. Главна карактеристика микроетнографског истраживачког приступа односи се на пажљиво и детаљно анализирање одабраних видео-записа. Анализирањем „исечака стварности“ и „микропонашања“ учесника у истраживању могуће је откривати различите слојеве неодовољно познатих, неистражених, или изузетно сложених васпитних феномена, као што су проблеми друштвене интеракције и начини уобличавања социјалних односа (LeBaron, 2006).

Истраживачки нацрт је обухватао посматрање и снимање наставних часова у два одељења (једно одељење седмог и једно одељење осмог разреда), разговор истраживача са наставницима и ученицима, као и прикупљање података путем интервјуа и анкетања. Богатство и разноврсност добијене емпиријске грађе подразумевали су различит квалитет прикупљених података, тако да су анализирани неформални разговори, писани одговори

учесника у истраживању, као и аудио и видео записи. Добит од оваквог приступа представљало је повећавање валидности анализе и интерпретације, али и постизање триангулације, односно сагледавања основног предмета проучавања – дијаложке праксе у настави – из различитих перспектива, извора података и начина представљања.

Анализа снимљених материјала, пре свега видео-записа наставних часова, била је главни методолошки поступак у овом истраживању. Према томе, податке добијене од ученика и наставника који су учествовали у истраживању могли бисмо одредити као допунски емпиријски материјал којим се трагало за потпунијем разумевањем феномена дијалога у настави и провером квалитета запажања истраживача. Међутим, утисак је да су увиди ученика и наставника у овом истраживању били изузетно вредни и садржајни и да због тога могу да се посматрају као „целина за себе“. Управо то уверење јесте у основи идеје овог текста.

Истраживање је реализовано у неколико фаза. У првој фази је постигнуто почетно упознавање учесника у истраживању са истраживачем, када су решавани и почетни организациони проблеми. У другој фази су посматрани и снимани наставни часови уз континуирано анкетирање и неформални разговор са ученицима и наставницима. Подаци су после тога прикупљени и кроз завршни упитник за ученике, припремљен интервју са ученицима и интервју са наставницима. Приликом анализе података водило се рачуна да се најпре засебно уобличи увиди добијени анализом аудио и видео снимака, а засебно подаци добијени од учесника у истраживању, да би се у посебној целини тог рада приказао и однос између ове две групе података.

Настјанак и ујошреба инсјрумената у исјраживању. Инструменти који ће бити приказани у овом раду настали су у току самог процеса прикупљања података, односно у периоду континуираног посматрања наставних часова током три месеца. Почетна питања која су формулисана у раној фази истраживања су развијана, мењана и допуњавана на основу увида које је истраживач стекао посматрајући наставне часове и разговарајући са ученицима и наставницима. На тај начин инструменти су прилагођени специфичностима контекста који је истраживач имао прилике да упозна. Истраживачки нацрт је предвиђао анкетирање и интервјуисање учесника у завршној фази прикупљања података.

Ученици и наставници чији су часови су посматрани знали су да ће се подаци прикупљати и путем упитника и интервјуа, али им је предмет истраживања само донекле представљен. Наиме, уважавајући етичке принципе научног истраживања, они су били упознати да ће се истраживањем трагати за информацијама о *начинима комуницирања*, али истраживач није спецификовао да ће се истраживачка пажња усмерити управо на *дијалој* у *настјави*. Ова одлука је донета како би се спречило „контаминирање“ података, односно да ученици и наставници не би превише размишљали

о начинима на које се укључују у сам дијалог на часу. Наводећи управо комуникацију као општи појам и вешеслојан феномен на који је директан утицај учесника у истраживању мањи него у односу на дијалог (будући да обухвата и невербалну комуникацију, писане облике комуникације итд.), истраживач је трагао за компромисом између одговарања на етичке обавезе и обезбеђивања методолошке чистоће истраживања.

Истраживачки нацрт је предвиђао анкетирање свих ученика у одабраним одељењима, интервјуисање свих наставника чији су часовима били посматрани, као и групно интервјуисање оних ученика који су били спремни за разговор са истраживачем. Док се за примену два првопоменута инструмента нису очекивали посебни проблеми, постојала је непознаница да ли ће ученици изразити спремност да учествују у интервјуу. Отежавајућа околност била је и то што је било предвиђено да термин за интервју са ученицима не буде у току наставних часова (како ученици не би изостајали са редовне наставе), већ у време одмора или након часова. Имајући у виду да се релативно велики број ученика пријавио за интервју, односно одвојио посебно време за то, може се закључити да су они препознали значај ове теме, али и да је током неколико месеци заједничког рада створена позитивна атмосфера и успостављен однос поштовања између истраживача и ученика.

Наставници су, такође, изразили спремност да учествују у 45-минутном интервјуу, што се може разумети као заинтересованост за тему и као њихова жеља да понуде властито тумачење проучаваног проблема. Известан проблем у реализацији индивидуалних интервјуа са наставницима било је обезбеђивање одговарајуће просторије у школи у којој не би било ремећења и прекидања разговора. Приликом реализације интервјуа са једном наставницом због спољашњих околности било је нужно направити паузу током разговора. Интервју је настављен касније, а снимљени материјал је интегрисан у једну целину.

Потребно је напоменути и то да истраживачи приликом реализовања етнографских истраживања морају да имају у виду опасност од провођења сувише времена са учесницима у истраживању, јер се на тај начин може угрозити интерпретација података, па претерано фамилијаризовање отежава истраживачу препознавање појединих слојева феномена, односно ограничава изражавање критичког осврта у извештавању (Burgess, 1984). Основни аналитички поступак који је примењен у овом истраживању заснива се на принципима анализе дискурса. На овај начин уважене су препоруке да је потребно наћи „оптималан узорак“, будући да се повећавањем емпиријског материјала у истраживањима овог типа не добија на валидности, односно квалитету анализе (Potter & Wetherell, 1987).

Упитник за ученике. Циљ упитника био је стицање увида у мишљења ученика седмог и осмог разреда о различитим аспектима уобичајене дијалогске праксе у настави, односно на наставним часовима пет изабраних

наставних предмета (који су били посматрани и снимани у оквиру микроетнографског приступа). Упитник садржи 14 ставки и укључује питања која подразумевају различите начине одговорања. Постављена су питања на која су ученици одговарали заокруживањем једне од понуђених опција (питања затвореног типа – пет ставки), затим су имали могућност да сами формулишу свој одговор (питања отвореног типа – четири ставке), одговарали су у формату петостепене скале Ликертовог типа (две ставке), спаривањем (две ставке) и допуњавањем одговора (једна ставка). Применивши овакав приступ конструисању инструмента, ученици су били доведени у ситуацију у којој морају да размишљају о начинима одговарања на постављена питања, а на тај начин су били позвани и да се додатно ангажују приликом разумевања садржаја сваке ставке. Претпоставка је, дакле, била да би поједини ученици приликом одговарања на питања истог формата испољили „шаблонизам“ и мање би се задржавали на читању питања, односно смишљању одговора.

Садржај упитника за ученике обухватао је питања која се односе на личне карактеристике ученика (пол, школски успех, омиљени наставни предмети), задовољство ученика могућношћу да успоставе разговор са наставником, затим ставке којима се испитивала ученичка процена уобичајене дијалогске праксе на наставним часовима, процена учешћа других ученика у дијалогу у настави, позиције и статуса других ученика у одељењу, али и ставке у вези са понашањем наставника током наставних часова који су посматрани и снимани у претходној фази истраживања. Будући да је истраживач предвидео да потпуније увиде о мишљењу ученика о дијалогу у настави стекне путем интервјуа са ученицима, овај упитник није садржао ставке које су касније током истраживања биле предмет детаљнијег проучавања.

Проџекат за истраживање интереса ученика. Садржај протокола био је резултат намере да се истражи перспектива ученика у односу на дијалог у настави, али и потребе да се прикупе додатни подаци потребни за разумевање методолошких аспеката микроетнографске студије. Тим додатним питањима истраживач је настојао да постигне додатну валидацију података прикупљених снимањем наставних часова, односно да сазна како ученици оцењују истраживачки процес у целини.

Протокол садржи укупно 20 питања која су подељена у седам целина. Интервјуом је испитивано мишљење ученика о самом микроетнографском истраживању, о уобичајеној комуникацији на часу, самопроцена ученика о властитој укључености у дијалог на часовима, о пожељном начину организовања дијалога у настави, о циљу и сврси дијалога у настави, а предвиђена су и додатна питања којима су се испитивала мишљења ученика о различитим сродним проблемима и могућим концептуалним одређењима.

С обзиром на то да је циљ интервјуа био стицање увида у схватања ученика, у њихове ставове, али и утиске, дилеме, потребе и очекивања од дијалога у настави, описани протокол је истраживачу служио првенствено

као подсетник и оријентир којим је настојао да обухвати сва значајна тематска подручја. Према томе, садржај реализованих интервјуа у великој мери се налазио у оквирима предвиђених питања, али је у извесном обиму укључивао и теме које су ученици спонтано покретали, односно проблеме који су се истраживачу у току разговора са ученицима учинили као битни за потпуније разумевање одабране теме истраживања. На овај начин, трагало се за балансом између структуре која је требало да обезбеди фокус и слободног изражавања које би могло да открије оне аспекте проучаване појаве који се могу појавити у току разговорне ситуације, односно током вербалне размене са ученицима.

Проџекат за полуструктурирани интервју са наставницима. Овај протокол је такође садржао седам тематских целина које су обухватале укупно 21 питање. Ових седам целина одговара областима које су испитиване и у интервјуима са ученицима, будући да је основна замисао била да се омогући поређење перспектива ученика и наставника о дијалогу у настави. Садржај протокола за интервју за наставнике односи се, према томе, на исте или веома сличне проблеме који су испитивани интервјуом са ученицима, иако су поједина питања прилагођена другачијој улози коју имају поједини учесници у истраживању. Коначно, у протоколу је понуђен релативно мали број питања која се односе на специфичности наставничке професије и увиде које они имају у вези са начином учествовања ученика у наставном раду. Тако су у протоколу наведена питања која се односе на професионално усавршавање наставника у погледу унапређивања дијалогске праксе у настави, као и питања у којима се наставници позивају да процене утицај појединих ученика на наставни рад и креирање разредне климе.

Осврт на садржај инструмената и на начин њиховог коришћења у реализованом истраживању дијалога у настави

Садржај ова три инструмента представљао је резултат настојања да се у различитим облицима прикупе подаци о основним темама и проблемима истраживања. Притом, обликовање садржаја инструмената је подразумевало најпре усклађивање садржаја протокола за интервју са ученицима са претходно конструисаним упитником за ученике, а затим и усклађивање садржаја протокола за интервју са наставницима са протоколом за интервју са ученицима. Поред тога, треба напоменути да су у сваком инструменту постојале и специфичне теме које су посебно адресиране, тако да коришћени инструменти нису били сасвим идентични, односно униформни.

Било је планирано у истраживању да најпре сви ученици одговарају на питања у упитнику, а затим да мањи број ученика у форми интервјуа детаљније саопшти своја виђења дијалога у настави. Ова одлука је донета како подаци који су прикупљени упитником за ученике не би садржали

одговоре ученика који су претходно учествовали у интервјуу. Првобитним анкетирањем ученика постигнуто је почетно сензитизовање ученика на тему дијалога у настави које је било значајно за њихово садржајније учешће у интервјуу. То је, дакле, имало и латерални ефекат припремања ученика за размишљање и формулисање почетних схватања о проблему дијалога у настави, о којем ученици – према сопственом признању – пре истраживања нису много размишљали.

Будући да је било предвиђено да мањи број ученика учествује у интервјуу, спровођење истраживања подразумевало је формирање посебног подузорка ученика. Потребно је било одредити критеријуме на основу којих ће бити формиран овај подузорак. Истраживачу је, због основног циља истраживања, било битно да се у интервју укључе ученици различитих „профила“, односно из категорија „одлични ученици“, „ученици који немају висок просек“, „ученици који су веома активни у дијалошким разменама на часу“, „ученици који нису активни у дијалошким разменама на часу“ итд. Међутим, истраживач је одлучио да најпре позове све заинтересоване ученике да учествују у интервјуу, тако да је „највидљивији“ критеријум био мотивација ученика да разговарају о теми дијалога у настави.

Конечно, организација интервјуа са ученицима је подразумевала разговор у два наврата, с обзиром на то да је садржај протокола био релативно обиман, а да је временски оквир за интервју био 15 минута током великог одмора. Због тога је било потребно најпре одредити једну тематску целину, која ће бити предмет разговора у првом интервјуу и припремити другу заокружену тематску целину, о којој ће се разговарати у другом интервјуу са ученицима.

Представљени методолошки избори омогућавају анализу, односно препознавање њихових различитих позитивних и негативних аспеката. Као негативне аспекте ових одлука издвојили смо неконзистентност садржаја инструмената, „закривљеност“ узорка испитаника који су учествовали у интервјуу и захтевност оваквог истраживачког приступа. Неконзистентност садржаја инструмената односи се на укључивање тема и проблема који нису били заступљени у свим коришћеним инструментима. Притом, могло би се приметити да се на овај начин садржај инструмената удаљава од основне теме истраживања и оптерећује учеснике – па и каснију анализу – додатним темама.

Када је реч о закривљености узорка, она се односи на чињеницу да су подаци добијени интервјуима са ученицима израз схватања и размишљања само оних ученика који су били нарочито заинтересовани да учествују у овом истраживачком кораку. Другим речима, могло би се поставити питање да ли ова запажања одражавају перспективу и других ученика који нису били мотивисани да учествују у интервјуима. Најзад, захтевност описаног истраживачког приступа испољавала се у неопходности улагања додатног труда, времена и енергије истраживача у планирање свих истраживачких

корака и спровођење самог истраживања. Овај захтев би био мање изражен да је коришћен једноставнији истраживачки нацрт, односно да је примењен мањи број инструмената, мањег обима и степена сложености.

Позитивни аспекти истраживачког нацрта и донетих методолошких одлука могли би се представити управо као одговори на претходно наведене негативне аспекте. Тако би се као одговор на неконзистентност садржаја коришћених инструмената могло навести да се једино оваквим приступом могло доћи до података који омогућавају сагледавање контекста истраживаног феномена. Процењено је, дакле, да је за разумевање дијалога у настави било потребно размотрити, или макар само поменути, читав низ других сродних, па и удаљених проблема наставне праксе. Имајући у виду природу истраживања и његов основни циљ, истраживач је фокус поставио шире него што би то био случај у истраживањима других парадигми (на пример, у позитивистички оријентисаним истраживањима).

Други представљен проблем односио се на укључивање само посебно заинтересованих ученика у интервју. Ова одлука заснивала се једним делом на уважавању етичке димензије научних истраживања, односно на поштовању права испитаника да одбију учешће у целокупном истраживању, или у неком сегменту истраживања. Међутим, чињеница да се релативно велики број ученика из два одабрана одељења пријавио да учествују у интервјуу, као и увид да су пријављени ученици припадали различитим „профилима“ довели су до тога да истраживач није ни имао потребу да додатно мотивише или заинтересује и ученике из других „катеорија“.

Коначно, захтевност овог истраживачког приступа јесте подразумевала изванредан труд истраживача приликом осмишљавања истраживања и посебну концентрацију током прикупљања, обраде и анализирања података, али је тај избор био резултат жеље да се комплексан феномен сагледа што целовитије и да се дође до што садржајнијих налаза. Ово настојање не представља специфичност само овог истраживања, већ је заједничка карактеристика свих научноистраживачких подухвата. Управо методолошка озбиљност, прецизност и истинска ангажованост истраживача јесу квалитети који указују на разлику између методолошки заснованих истраживања и спонтаних и пригодних покушаја прикупљања емпиријских података. То, међутим, не значи да сам истраживач не доноси почетне одлуке које се тичу опсега и „дубине“ података за којима трага. Према томе, ниво захтевности истраживања дијалога у настави зависиће од циља и намене самог истраживања.

Смернице за будућа истраживања дијалога у настави

Имајући у виду да је свако истраживање дијалога у настави специфично јер се заснива на комбинацији веома одређених теоријских, концептуалних, епистемолошких и методолошких одлука, заиста је незахвално дати готова

решења и конкретне препоруке за реализацију. Могуће је, међутим, предочити опште смернице, начела и правце размишљања како би се помогло будућим истраживачима приликом припремања и спровођења истраживања дијалога у настави. Због тога ћемо у наставку понудити увиде до којих смо дошли након спроведеног истраживања, с тим што напомињемо да ова листа није свеобухватна.

Истраживачи који би желели да проучавају проблем дијалога у настави требало би најпре да имају почетне одговоре на питања како они схватају сам појам дијалога у настави и, сходно томе, како сагледавају могућности његовог проучавања. На тај начин би се постигло почетно дефинисање између различитих истраживачких парадигми, односно поставио би се првобитни теоријско-методолошки оквир. Потребно је, притом, имати свест о главним предностима, али и недостацима одабраног теоријско-епистемолошког приступа (Cohen, Maninon & Morrison, 2007; Bandur i Potkonjak, 1999), те се задржати у домену у којем су наглашене јаке стране прихваћене оријентације, без занемаривања препознатих ограничења која тај избор са собом нужно носи.

Након доношења ове одлуке, следи избор истраживачког нацрта, методолошког приступа, поступака и техника које ће се примењивати. Међутим, доношење ових методолошких одлука зависиће од тога како истраживач одреди циљ, сврху или намену истраживања, па самим тим и на који начин ће ограничити предмет свог проучавања. Свакако да ће се у том погледу разликовати истраживања дијалога у настави која су покренута из првенствено теоријских разлога од истраживања које би реализовали истраживачи заинтересовани углавном за практично унапређивање конкретних поступака у оквиру дијалогске размене на часу. Разлике се, такође, могу правити између истраживања у које су укључени тимови истраживача – на пример, чланови школског колектива – од истраживања дијалога у настави које спроводи индивидуални наставник. Имајући у виду ове и друге сродне околности, потребно је ускладити потребу да се реализује значајан, вредан и обухватан истраживачки подухват и реална ограничења, временске оквири и ресурсе који су на располагању.

Значај представљања инструмената у овом раду могао би да се препозна у могућностима коришћења садржаја ставки, односно њиховим преузимањем – у целисти или делимично, у идентичној формулацији или уз модификације – и у наредним истраживањима схватања ученика и наставника о дијалогу у настави. Зависно од одлуке истраживача о основном предмету истраживања, као и о обиму потребних података, у инструментима ће се прецизирати која су главна питања, који је њихов број, садржај и форма, али и да ли се уводе додатна питања и ако се онда додају – из којих тематских подручја, са којим разлозима се уводе, у ком опсегу, када ће се прикупљати „главни“, а када „допунски“ подаци итд.

У овом раду покушали смо да укажемо на главне методолошке изборе, оправдања за решења која су донета и осврт на позитивне аспекте донетих одлука, као и на ограничења која су те одлуке носиле. Према томе, једна од основних препорука истраживачима који желе да истражују дијалог у настави била би усмерена на припремање самог истраживања. То се, поред осталог, односи на настојање да се о коришћеним инструментима промишља засебно, али и у међудејству, како би се ускладио њихов садржај и на тај начин створила композитна слика о истраживаном проблему. С тим у вези, значајно је уважити процес развијања, кориговања и обогаћивања садржаја инструмената који се примењују у каснијим фазама истраживања, на основу података добијених у претходним корацима.

У наставку ћемо пажњу усмерити на још само један аспект истраживања дијалога у настави – на проблем обраде и анализе прикупљених података. Уважавање потребе да се о подацима промишља и да се доводе у међусобну везу подразумева преузимање додатног корака након добијања резултата на нивоу појединачних ставки. Тако се и у спроведеном истраживању након обраде података којом су утврђене фреквенце и проценти за појединачне одговоре испитаника приступило конструисању „модела дијалога у настави“. На тај начин је понуђено емпиријски засновано виђење крупнијих проблемских питања, у трагању за уобличавањем целовите слике дијалога у настави. Како бисмо илустровали овај аналитички процес, у наставку ћемо укратко представити део увида до којих се дошло у реализованом истраживању.

Груписањем добијених података конструисане су две „димензије“ дијалога у настави: (1) учествовање ученика и наставника и (2) тематска отвореност. На половима ових димензија налазили су се екстреми који су за прву димензију формулисани као „укљученост већине учесника“, насупрот „доминација малог броја учесника“, док су за другу димензију конструисани полови „тематска отвореност“ и „тематска ограниченост“. Укрштањем ових димензија креиран је „координатни систем“ у који су унети подаци за посматране наставне часове. Наиме, према „степену засићености“ издвојених димензија одређиване су позиције одабраних наставних предмета. На Графику 1 може се видети позиционирање ових наставних предмета на основу процена наставника, а на Графику 2 на основу одговора ученика.

Не упуштајући се у детаљнију интерпретацију представљених налаза, овде је потребно истаћи да су процене наставника и ученика биле веома сличне. И не само то. Њихове процене су у великој мери одговарале увидима до којих је истраживач дошао анализирајући видео-снимке наставних часова. Овај степен подударности био је заиста неочекиван, будући да су резултати претходних истраживања указивали на то да се процене ученика и наставника најчешће значајно разликују, односно да углавном нису у складу са проценама посматрача. Иако би објашњења нашег резултата могла да буду

График 1. *Позиционирање наставних часова у односу на димензије дијалога у настави – процене наставника*

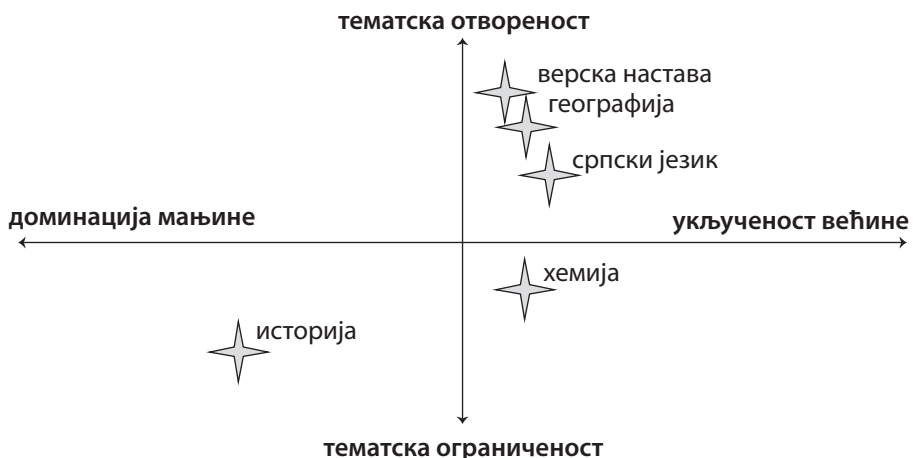
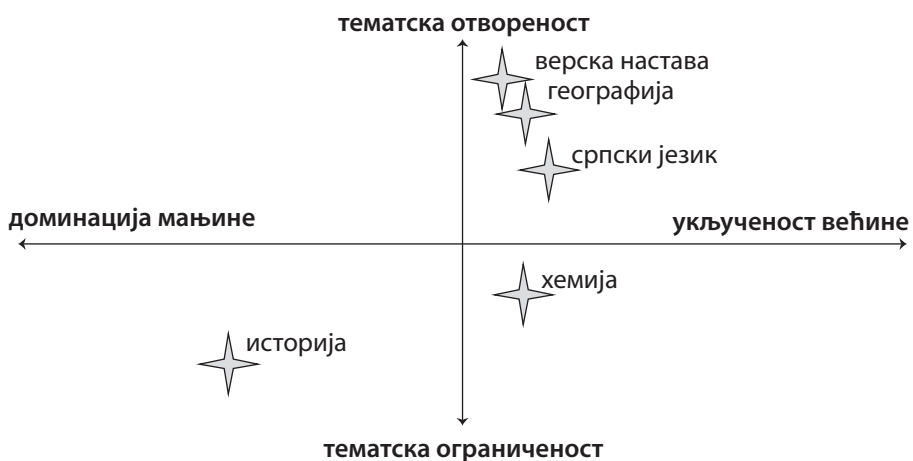


График 2. *Позиционирање наставних часова у односу на димензије дијалога у настави – процене ученика*



многострука и различита, као посебно плодно тумачење ћемо издвојити то да су учесници у истраживању били свесни да је истраживач имао прилику да упозна праксу коју они треба да процене. Сасвим је могуће да су се ученици и наставници у овим околностима додатно трудили да што реалније опишу дијалогску праксу, без много „улепшавања“, односно давања социјално пожељних одговора.

Након стеченог истраживачког искуства, али и добијених података, може се закључити да је један од најзначајнијих чинилаца успеха овог сегмента прикупљања података било познанство са учесницима у

истраживању, тачније однос међусобног уважавања који су током времена изградили истраживач и испитаници. Наиме, учесници у истраживању су током времена били све отворенији према истраживачу и све слободније су изражавали своја размишљања. Поред тога, уочено је да су њихове процене дијаложке праксе на наставним часовима биле значајно сличне резултатима до којих је дошао истраживач анализирајући наставне часове, него што је то било случај у другим истраживањима у којима истраживачи нису провели толико времена у школи (Milin, 2016).

Закључак

Ово поглавље је замишљено као један од ослонаца свим истраживачима заинтересованим за проблем дијалога у настави, као ресурс који могу по својој вољи да користе, али и као подстицај да се након спроведених истраживања саопште не само резултати, већ и методолошки увиди до којих ће се доћи. Међутим, важно је истаћи да под појмом *истраживач* не подразумевамо само стручњаке запослене у научноистраживачким институцијама, већ све актере васпитнообразовног процеса који су вољни и спремни да се овом проблему посвете на систематичан и организован начин. Притом, посебну важност бисмо придали истраживачима запосленим у школама у звању наставника или стручног сарадника. Сматрамо да је значај њихових проучавања дијалога у настави посебан, будући да су они укључени у обликовање дијаложке праксе у школама. Истовремено, они ће, поред самих ученика, бити и најдиректнији корисници добијених резултата, односно моћи ће да унапреде квалитет наставног рада засновано на резултатима до којих су дошли.

Посматрајући из методолошког угла, проучавања дијалога у настави која би спроводили запослени у школи имала би низ предности у односу на истраживања која би реализовали „спољашњи“ истраживачи. Овде ћемо само издвојити две предности које препознајемо као посебно крупне – сврха истраживања и однос са испитаницима. Наиме, сврха истраживања које спроводе запослени у школи по правилу је настојање да се унапреди школска пракса, док су замерке које се често упућују „спољашњим“ истраживачима удаљеност од праксе и непосредне користи самих учесника у истраживању, што може да произведе и извесну одбојност испитаника (Good & Brophy, 1991). Друга битна предност односи се на познавање испитаника, што је – као што се показало и у представљеном истраживању – изузетно битан чинилац који може допринети валидности прикупљених података.

Коначно, уз уважавање различитих мотива и оријентација истраживача, желели бисмо да нагласимо да смо у нашем истраживању дијалога у настави сврху и основни циљ уобличили кроз настојање да разумемо перспективе ученика и наставника у односу на проучавани проблем. Другим речима, нисмо покушавали да откријемо „како стварно изгледа дијалог у настави“, па чак ни

шта су објективни показатељи схватања ученика и наставника о дијалогу на њиховим наставним часовима. Резултате до којих смо дошли, самим тим, не доживљавамо као репрезент ставова, мишљења и схватања ученика и наставника, већ као емпиријски заснован наратив којим се тежи потпунијем разумевању дијалога у настави, упознавању и откривању положаја и односа који учесници у том дијалогу заузимају према њему и слично. Оваква обазривост према добијеним подацима и истовремено отвореност према другим могућим тумачењима резултата истраживања представља, верујемо, израз прихватања дијаложке позиције самог истраживача, односно позив да се тај дијалог започне, настави и обogaђује.

Коришћена литература

- ☞ Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford and Boston: Blackwell.
- ☞ Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- ☞ Baucal, A. & Jovanović, V. (2008). Dijaloška PISA: razvijanje kompetenci kroz socijalnu interakciju u različitim kontekstima. *Psihologija*, 41(4), 523–537.
- ☞ Burgess, R. G. (1984). *In the field: An introduction to field research*. London: Routledge.
- ☞ Cohen, L., Maninon, L. & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Prijevod petog izdanja. Zagreb: Naklada Slap.
- ☞ Corden, R. (2001). Developing exploratory language in the classroom: Moving beyond teacher as expert. *Educational Action Research*, 9(3), 371–394.
- ☞ Edwards, A. D. & Westgate, D. P. G. (2005). *Investigating classroom talk* (Second edition). London and Washington, DC: The Falmer Press.
- ☞ Good, T. & Brophy, J. (1991). *Looking in classrooms* (Fifth edition). New York: Harper Collins Publishers.
- ☞ LeBaron, C. (2012). Microethnography. In D. Wolfgang (Ed.), *The International publications encyclopedia of communication*, Volume VII (pp. 3120–3124). Cambridge: Blackwell.
- ☞ Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- ☞ Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking – A sociocultural approach*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- ☞ Milin, B. (2016). *Načini konceptualizovanja dijaloga u nastavi* (odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- ☞ Mitrović, M. (2006). *Obrazovna praksa razvijanja pismenosti u institucionalnom kontekstu* (odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- ☞ Nystrand, M. (1997). Dialogic instruction: When recitation becomes conversation. In M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur & C. Prendergast (Eds.). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* (pp. 1–29). New York: Teachers College Press.
- ☞ Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology – Beyond attitudes and behaviour*. London: SAGE Publications.
- ☞ Ožegović, D. (2006). *Komunikacija u nastavi*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- ☞ Wells, G. (2004). *Dialogic inquiry – Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ☞ Wells, G. & Mejia-Arauz, R. (2006). Toward dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379–428.
- ☞ Zorić V. (2005). *Dijalog u nastavi filozofije* (odbranjena magistarska teza). Beograd: Filozofski fakultet.

ПРИЛОГ 1Аутор: *Владеџа Милин***УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ**

1. Пол: МУШКИ ЖЕНСКИ

2. Успех на крају прошле школске године (заокружи један одговор):
(а) Одличан (б) Врло добар (в) Добар (г) Довољан (д) Недовољан

3. Да ли на часу можеш да разговараш са наставником колико желиш?
(заокружи један одговор)
(а) Да, могу да разговарам колико желим.
(б) Не, желео/желела бих да могу више да разговарам.
(в) Мени није ни потребно да на часу разговарам са наставником.

4. Наставници нам дозвољавају да се расправљамо када о ономе што учимо на часу имамо различита мишљења.
(упиши **X** код свог одговора за сваког наставника – у сваком реду)

	никад	веома ретко	повремено	често	готово увек
Наставница српског језика					
Наставница историје					
Наставница географије					
Наставница хемије					
Наставница верске наставе					

5. Наставници на часу разговарају само са ученицима који се стално јављају.
(упиши **X** код свог одговора за сваког наставника – у сваком реду)

	никад	веома ретко	повремено	често	готово увек
Наставница српског језика					
Наставница историје					
Наставница географије					
Наставница хемије					
Наставница верске наставе					

6. Да ли су се, по твом мишљењу, наставнице понашале уобичајено или другачије на часовима на којима сам био присутан?

(а) **Уобичајено** се понашала наставница (наставнице):

(б) **Другачије** се понашала наставница (наставнице):

Шта је у понашању те наставнице (тих наставница) било другачије? Опиши што детаљније.

7. **Комуникација на часовима** углавном се одвија на следећи начин:

(а) наставник пита – ученици одговарају

(б) слободно разговарамо о градиву

(в) слободно разговарамо о разним темама

(упиши одговарајуће **слово** поред сваког предмета)

Српски језик _____ Историја _____ Географија _____ Хемија _____

Верска настава _____

8. На следећим часовима **најбоље учим** када:

(а) слушам предавање наставника

(б) слушам разговор наставника са ученицима

(в) учествујем у разговору о теми

(упиши одговарајуће **слово** поред сваког предмета)

Српски језик _____ Историја _____ Географија _____ Хемија _____

Верска настава _____

9. **Колико времена** током уобичајеног часа **говоре наставници**, а колико ученици? (Изрази процентом за сваки предмет, нпр. 30% времена на часу говори наставница и 70% ученици, или 50% наставници и 50% ученици; 80% наставници и 20 % ученици итд.)

(а) српски језик НАСТАВНИК ___ % и УЧЕНИЦИ ___ %

(б) историја НАСТАВНИК ___ % и УЧЕНИЦИ ___ %

(в) географија НАСТАВНИК ___ % и УЧЕНИЦИ ___ %

(г) хемија НАСТАВНИК ___ % и УЧЕНИЦИ ___ %

(д) верска настава НАСТАВНИК ___ % и УЧЕНИЦИ ___ %

10. Која **три ученика** су, по твом мишљењу, **најактивнији** у комуникацији на часовима?

11. Који ученици су по твом мишљењу на часовима:

(а) најдуховитији _____

(б) најпаметнији _____

(в) најнемирнији _____

12. Ученици који се на часу стално јављају, одговарају на питања наставника, покрећу нове наставне теме итд. на тај начин ми најчешће (заокружи један одговор):

(а) помажу да боље разумем градиво;

(б) олакшавају, јер ме неће прозвати наставник;

(в) отежавају да пратим градиво;

(г) сметају, јер не могу од њих ја да дођем до речи.

По мом мишљењу, ови ученици на тај начин (заокружи један одговор):

(а) желе сами што боље да схвате градиво;

(б) желе да „скупе поене“ код наставника;

(в) желе да допринесу квалитету часа;

(г) желе само да покажу свима како су паметни.

Владета Милин

13. Ученици који на часовима имају духовите коментаре и праве различите шале, најчешће (заокружи један одговор):
- (а) праве добру атмосферу на часу;
 - (б) само ометају час;
 - (в) не утичу на то како се час одвија.

14. Мој омиљени предмет (предмети):

Не допада ми се предмет (предмети):

ХВАЛА!

ПРИЛОГ 2

Аутор: *Владеџа Милин*

ПРОТОКОЛ ЗА ИНТЕРВЈУ СА УЧЕНИЦИМА

О истраживању

1. Како сте се осећали због тога што сам снимао наставне часове видео-камером? Колико је утицало на вас то што сам присуствовао наставним часовима? Да ли сте се понашали другачије (ако да, на који начин), или уобичајено?
2. Како оцењујете примену анкетних листића на сваком часу? Да ли вам је то било досадно, да ли сте развили неки шаблон приликом одговарања?
3. Да ли имате неки додатни коментар на спроведено истраживање?

О уобичајеној комуникацији на часу

4. Како изгледа уобичајена комуникација на часу? Који ученици највише учествују?
5. Да ли комуникација на часу углавном има облик „наставник пита – ученик кратко одговори – наставник кратко вреднује одговор“, има форму слободног разговора, или има неки трећи облик? Зашто је то тако? Да ли мислите да је то добро решење? Зашто?

О учешћу у дијалогу на часу

6. Како би описао себе и своју улогу на часу?
7. Колико се укључујеш у дијалог на часу? Да ли би хтео више или мање да учествујеш? Зашто?
8. Шта покушаваш да постигнеш када учествујеш у дијалогу на часу? Да ли у томе успеваш?

О добром и лошем часу и комуникацији на часу

9. Како по вашем мишљењу изгледа лош наставни час? Каква је комуникација на таквом часу?
10. Како изгледа комуникација на идеалном часу? Шта ради наставник, а шта ученици? Шта ти радиш на таквом часу? Зашто? Колико је остварив такав час? Шта треба да се промени да би такви часови били чешћи?
11. Да ли постоји нешто што ремети комуникацију на часу – које би то биле ситуације?

О циљу комуникације на часу

12. Шта је циљ комуникације на часу, чему она служи?
13. Који ученици највише учествује у дијалогу на часу? Шта покушавају да постигну ученици који се активно укључују у комуникацију на часу? Да ли успевају?

Додатна питања о комуникацији на часу

14. Ко има више моћи у комуникацији на часу – наставник или ученици? Зашто?
15. Шта мислите о хумору на часу? Ко се најчешће шали – који наставници, који ученици? Да ли треба више хумора у настави? Зашто?
16. Да ли би био могућ разговор на часу који не води неком унапред одређеном решењу (конкретном закључку који наставник жели да постигне кроз разговор)? Да ли је могућ разговор на часу који се не завршава закључком око кога су се сви сложили? Зашто тако мислиш?

О дијалоју на часу

17. Како разумете појам дијалога?
18. Како бисте одредили дијалог у настави?
19. Каква је улога дијалога у настави? Колико је важан дијалог на часу?
20. Да ли треба да буде више или мање дијалога на часовима?

ПРИЛОГ 3

Аутор: *Владеџа Милин*

ПРОТОКОЛ ЗА ИНТЕРВЈУ СА НАСТАВНИЦИМА*О исцраживању*

1. Како сте се осећали због тога што сам снимао наставне часове видео-камером? Колико је утицало на Вас то што сам присуствовао наставним часовима? Да ли сте се понашали другачије (ако да, на који начин), или уобичајено?
2. Како оцењујете примену анкетних листића на сваком часу? Да ли Вам је то било досадно, да ли сте развили неки шаблон приликом одговарања?
3. Да ли имате неки додатни коментар на спроведено истраживање?

О комуникацији на часовима

4. Како изгледа уобичајени час предмета који предајете? Шта раде ученици, а шта Ви?
5. Како изгледа уобичајена комуникација на часу? Који ученици највише учествују? Колико времена Ви говорите, а колико ученици? Да ли бисте то мењали, или сте задовољни постојећим стањем? Зашто?
6. Да ли комуникација на часу углавном има облик „наставник пита – ученик одговори – наставник евалуира одговор“, има форму слободног разговора, или има неки трећи облик? Зашто је то тако? Да ли мислите да је то добро решење? Зашто?
7. Колико ученика учествује у раду на часу, а колико њих не учествује? Да ли Вам је то у реду или бисте мењали? Да ли више учествују дечаци или девојчице? Да ли се чешће укључују „добри“ или „лоши“ ученици?

О добром и лошем часу и комуникацији на часу

8. Како по Вашем мишљењу изгледа лош наставни час? Каква је комуникација на таквом часу?
9. Како би изгледала комуникација на идеалном часу наставног предмета који предајете? Шта радите Ви, а шта ученици на таквом часу? Колико је остварив такав наставни час? Шта треба да се промени да би се он остварио?

10. Шта отежева или ремети комуникацију на часу – можете да наведете неки пример? Шта Ви радите у тој ситуацији?

О циљу комуникације на часу

11. Шта је основна сврха наставног предмета који предајете? Каква би требало да буде комуникација на часу да би се то постигло?
12. Шта је сврха или циљ комуникације на часу? Чему она служи?
13. Шта покушавају да постигну ученици који активно учествују у комуникацију на часу?

Додатна питања о комуникацији на часу

14. Каква је улога хумора на часу – колико често се дешава, ко је покреће и колико често? Да ли је потребно више или мање хумора на часу? Шта је сврха хумора на часу? Какав хумор дозвољавате, а какав не?
15. Ко има више моћи у комуникацији на часу – наставник или ученици? Зашто? Да ли ученици имају одређену моћ и на шта се она односи?

О дијалогу на часу

16. Како разумете појам дијалога?
17. Како бисте одредили дијалог у настави?
18. Каква је улога дијалога у настави предмета који предајете? Колико је важан дијалог на часу?
19. Да ли би требало да буде више или мање дијалога на Вашим часовима?
20. Да ли бисте похађали семинар о употреби дијалога у настави? Зашто?

Додатна питања

21. Ко је од ученика најутицајнији у два посматрана одељења? Ко се од ученика истиче својом интелигенцијом? Ко је најдуховитији? Ко је најнемирнији?

ПОДСТИЦАЊЕ САРАДЊЕ У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Смиљана Јошић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Један од циљева образовања је развој истраживачког говора код ученика у коме се аргументује, критички преиспитује и поштује саговорник.

У вршњачкој сарадњи долази до конструкције знања, заједничког размишљања и когнитивног напретка.

Није свака социјална интеракција међу ученицима конструктивна. Ученици треба да науче како се сарађује.

Резиме

Ефикасна сарадња представља континуирану заједничку посвећеност два или више ученика да заједно постигну одређени циљ, покушају заједно да реше проблем или да конструишу том приликом ново знање. Циљ овог рада је да се опише један од начина за подстицања сарадње код ученика у основној школи. У раду се прво разматрају предности заједничког рада и пружају докази о улози вршњачке социјалне интеракције у когнитивном развоју. У складу са тим налазима, у раду се презентује инструмент за подстицање сарадње код деце који је усмерен на усвајање основних правила сарадње. Описано је на који начин су правила формулисана, због чега је свако правило важно и како се оно може представити ученицима у школи. Резултати експеримента који је спроведен са ученицима четвртог разреда основне школе указују да се социјалне вештине и начин комуникације може мењати и да наставници у великој мери могу код својих ученика развити

културу критичког и аргументованог дискутовања. Због тога смо одлучили да на наредним странама управо предложимо наставницима како могу подстицати вршњачку сарадњу, јер ће им то бити једна од вештина потребна за адекватно функционисање у будућем животу.

Кључне речи: основна школа, ученици, социјална интеракција, сарадња, експеримент.

Увод

Продуктивна сарадња је једна од високо вреднованих социјалних вештина у данашњем свету. Због тога и не чуди што је велики истраживачки фокус усмерен на сарадњу и на то како се она реализује у различитим контекстима и на различитим узрастима. Ефикасна сарадња представља континуирану заједничку посвећеност два или више вршњака да заједно постигну одређени циљ, покушавају заједно да реше проблем или да конструишу том приликом ново знање (Mercer & Littleton, 2007). Систематска обука о карактеристикама добре сарадње у образовном систему у Србији препозната је у различитим законским решењима, као што су Закон о основном систему образовања и васпитања (2013) и Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и васпитања и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета (2013).

У пракси, учитељи и наставници најчешће користе групни рад као наставну методу, која одговара спонтаној социјалној интеракцији. Ова интеркација резултира паралелним индивидуалним радом међу ученицима или конфликтним дијалогом (Antić, 2010). Скорашњи подаци показују да се и овакав начин спонтаног групног рада ретко примењује: методе у којима се најчешће организује сарадња међу ученицима заступљене су на свега од 1% до 5% часова (Radulović i Mitrović, 2014). При томе, код наставника преовлађује став да је школа место у којем ученици треба да развијају когнитивне компетенције (Džinović, Đević i Đerić, 2013). Када се посматрају школски часови, један део наставника поставља питања која захтевају једносмерне тачне одговоре, истовремено ограничавају ученике да размишљају, дискутују и активно учествују у дијалогском процесу учења (Radišić, 2013).

Пратећи истраживачке налазе стиче се утисак да ученици нису у прилици да експлицитно уче шта се под сарадњом подразумева, а затим и да вежбају да сарађују. Оправдано је поставити питање да ли ученици уопште у таквом контексту виде значај заједничког рада. Да ли је размена мишљења и аргументација смислена из перспективе ученика? Стога сматрамо да су потребни инструменти чије је циљ да подстичу сарадњу и социјалне вештине код ученика. На наредним странама детаљније ћемо описати инструмент који може помоћи наставницима да подрже сарадњу и критичку и аргументовану дискусију код ученика. Прво ћемо представити теоријски оквир на основу

ког је инструмент настао, затим илустрацију једног истраживања у коме је примењен инструмент са ученицима четвртог разреда основне школе, а затим опис инструмента и детаљну процедуру задавања. Последњи делови текста посвећени су наставницима јер су понуђени начини на које се инструмент може користити у учионици уз помоћу протокола за посматрање интеракција.

Карактеристике успешне вршњачке сарадње

Сарадњу је могуће остварити у оквиру асиметричне и симетричне интеракције. Асиметрична интеракција подразумева да сарађују ученици на различитим развојним нивоима, односно да имају различите развојене когнитивне компетенције. Овај тип интеракције подстиче развој, тако што развојну новину уводи „компетентнији други“ која касније процесом интернализације постаје део репертоара индивидуалних способности детета (Vigotski, 1977). Са друге стране, бројна су истраживања која потврђују ефекте симетричне вршњачке интеракције, демонстрирајући да развојна новина може да настане и међу ученицима који се налазе на истим развојним нивоима (Doise & Mugny, 1984; Fernández *et al.*, 2001; Pere-Klermon, 2004; Schwarz, Neuman & Biezuner, 2000; Tartas & Perret-Clermont, 2008). Једно од најпознатијих истраживања у овој области описује ситуације у којима се нове способности могу развијати и када их ниједан ученик пре интеракције не поседује. Ученици који нису знали да реше одређене математичке задатке самостално, када су стављени у ситуацију да их решавају заједно, кроз дијалог, успевели су да изграде нова сазнања која су им помогла да дају тачне одговоре (Schwarz, Neuman & Biezuner, 2000).

Успешна вршњачка сарадња подразумева да су ученици достигли одређени степен когнитивног развоја како би били спремни да разумеју да друге особе могу да имају различита мишљења од њиховог (Pijaže, 1972). Поред тога, једна од кључних карактеристика вршњачке интеракције је симетрија моћи која се јавља у успешним разговорима. Сматра се да се сарадња не може остварити у односима који се заснивају на принуди, присили или послушности ауторитета (Jovanović i Vaucal, 2007). Снага вршњачке интеракције је управо у томе што пружа прилику ученицима да слободно изражавају своје мисли, да их сучељавају са другим мишљењем и да кроз дискусију дођу до нових увида. Емпиријска експериментална истраживања, такође, потврдила су да у симетричној социјалној интеракцији до напретка у већини случајева долази када ученици имају различите перспективе и размишљања о којима дискутују уз аргументацију (Doise & Mugny, 1984).

Можемо да кажемо да успешну вршњачку интеракцију, без обзира на то да ли је симетрична или асиметрична, одликује присуство аргументације, њено критичко разматрање од стране саговорника, као и спремност на

сарадњу. У обе врсте интеракције до неуспеха доводи наметање решења једног учесника, попуштање партнеру, индивидуализам, али и пасивност учесника који су у интеракцији (Baucal, 2013; Jovanović i Baucal, 2007; Kruger, 1992, према: Tartas & Perret-Clermont, 2008).

Вршњачке интеракције које су усмерене на развој најчешће се одвијају у оквиру учионице и то је био је један од разлога да се Неил Мерсер више деценија посвети анализирању разговора деце у школском контексту (Mercer, 2000). Он је испитивао на који начин ученици користе језик при решавању неког проблема и како том приликом изграђују заједничко знање и разумевање проблема. Разговор који води до заједничког мишљења не подразумева само размену информација, након које следи опет издвојено, индивидуално мишљење. У овом случају, информације се деле у оквиру заједничке активности, где као продукт социјалне интеракције настаје заједничко знање.

Мерсер је направио класификацију три типа дијалога која се јављају у интеракцији (Fernández *et al.*, 2001; Mercer & Littleton, 2007).

(а) Први је *конфликтни дијалог* у којем партнери супротстављају своја мишљења један другом без аргументације и праћен је често повишеним гласом од стране оба учесника интеракције. Ученици неретко дају предлоге супротне изреченим од стране другог партнера, али без елаборирања и аргументовања, најчешће само понављају свој претходно изречен став (на пример, један партнер изговара само „јесте“, а други партнер говори „није“).

(б) Други тип разговора је *кумулативни дијалог*. Овај дијалог подразумева ситуацију у којој говорници изграђују мишљења на основу излагања других, када на идеје које чују током дијалога, додају сопствене информације и то без критичког промишљања. У разговору нема постављања питања, појашњавања оног што је већ поменуто, нема истицања и дељења нечег што је познато учесницима у дијалогу. То је разговор који се заснива на подстицању заједничког, кумулативног доприноса дискусији који подразумева подржавајуће прихватање онога што партнер говори. Ови дијалози су често некавалитетни зато што недостаје аргументација и зато што не отварају могућност за даљи напредак саговорника у решавању проблема.

(в) *Експлораторни/истраживачки дијалог* је последњи тип дијалога у којем партнери деле међусобно идеје уз њихово аргументовање, саговорници трагају за различитим опцијама и наводе све разлоге за и против њих. Ученици у дијалогу сарађују тако што активно слушају и уважавају становиште вршњака. У истраживачком дијалогу долази до конструкције знања, заједничког размишљања и когнитивног напретка. Циљ сваког образовног система требало би да буде усмерен на развијање управо оваквог типа дијалога.

Пружање потпоре сарадњи или заједничком размишљању

Није свака социјална интеракција међу вршњацима ефикасна и не доводи до развоја. У студији која је релизована 70-тих година XX века у Великој Британији у основним школама показано је да то што неколико деце седи заједно за столом, при решавању задатка, не значи да они сарађују, већ најчешће настављају индивидуално да раде, само што се њихов рад одвија истовремено (Galton, 1987). Такође, већи број студија је показао да је дечији групни рад у учионици често конфликтан; одвијају се разговори који нису везани за тему задатка која им је дата, тако да је рад непродуктиван и има малу образовну вредност (Galton & Williamson, 1992; Wegerif & Scrimshaw, 1997).

Међутим, уз адекватну обуку деца могу да науче правила добре сарадње, на шта указују бројни пројекти (Mercer *et al.*, 2004; Mercer, Wegerif & Dawes, 1999; Rojas-Drummond & Mercer, 2003; Wegerif *et al.*, 2004). Ученици који су били укључени у ове пројекте имали су могућност да са обученим наставницима уче како ефикасно да сарађују током дужег периода у школи. Трајање програма је најмање 12 наставних јединица (што обухвата једно полугодиште), а развијени су за децу узраста од 6 до 14 година. Током две трећине часова ученици би експлицитно учили правила ефикасне сарадње и како она изгледа, док би остатак часова проводили практично вежбајући. Са једне стране, ученици прво имају типичан начин учења, слушају наставника и прате његове инструкције при чему добијају релевантне податке и знање, а затим имају прилике да демонстрирају научено у тимском решавању неких школских задатака у присуству наставника и том приликом уче како да боље резонују, тестирају одређене претпоставке, дискутују (Mercer *et al.*, 2004). Ученици који су прошли програме обуке за сарадњу користе у разговору са другима знатно више истраживачки говор (Mercer, Wegerif & Dawes, 1999; Mercer & Littleton, 2007; Rojas-Drummond, Mercer & Dabrowski, 2001). Ови ученици су постизали боље резултате на невербалним тестовима интелигенције него када су те исте задатке решавали индивидуално или спонтано заједно (Fernández *et al.*, 2001). Даља истраживања показала су да су ученици који су похађали обуку о сарадњи остваривали и боља постигнућа из математике и природних наука на крају школске године (Mercer *et al.*, 2004). Ови налази су поновљени у Мексику (Rojas-Drummond & Mercer, 2003), Кини (Yang, 2016) и Јужној Африци (Webb & Treagust, 2006). Истраживачки налази о ефектима учења правила ефикасног заједничког рада указују да она треба да буде укључена у систематско образовање кроз које деца пролазе.

Последњих година спроведено је неколико истраживања у нашој земљи која су била фокусирана на испитивање спонтане социјалне интеракције међу децом и њену улогу у когнитивном развоју (Vuđevac, 2013; Jovanović i Baucal, 2007; Jošić, Vuđevac i Baucal, 2012; Stepanović, 2010). Ова истраживања била

су усмерена на улогу спонтане интеракције у развоју формалних операција, читалачке компетенције, одлучивања и других когнитивних аспеката. Налази ових истраживања показали су да се у дечијим разговорима чешће јавља конфликтни и кумулативни тип дијалога од експлораторног/истраживачког. Деца често улазе у расправе без аргументовања сопственог става, лако повисе тон у разговору, немају стрпљења за уважавање мишљења саговорника, као ни изграђену културу конструктивног разговора.

Подстицање ученика на сарадњу у процесу учења

Једна од најважнијих ствари која се истиче у обукама које су усмерене на подстицање сарадње је постојање и успостављање основних правила сарадње. Претходна истраживања показала су да се деца више придржавају правила уколико сама дођу до њих, него уколико су им она експлицитно дата, као и да давање конкретног оквира сарадње повећава мотивацију за рад на задацима (Palincsar & Brow, 1989; Dawes, Fisher & Mercer, 1992; Rojas-Drummond *et al.*, 2001). Примећено је да наставници често занемарују значења која деца придају одређеним заједничким активностима, као и да ученици имају различите идеје о томе како проблем треба решавати у тимском раду. Иако појавно може изгледати да ученици решавају задатак заједно, накнадним интервјуима или посматрањем снимака њихове интеракције може се видети да је за неке ученике то била прилика да разреше све неспоразуме и проблеме, док су други ученици ушли у интеракцију са циљем да потврде да су у праву.

Управо из поменутих разлога, Мерсер је истакао увођење основних правила пре сваке заједничке активности коју деца раде (Mercer, 1996; Mercer & Dawes, 2008). Неопходно је да се деци каже како треба да изгледа процес заједничког рада како би знала шта се очекује од њих. Ова правила су неопходна како би се одржала одређена радна атмосфера у учионици која је потребна за продуктивно учење. Правила помажу наставницима да групне активности које се организују буду релевантне и из перспективе садржаја наставног предмета. Због тога правила треба да садрже објашњења о томе шта је важно за дискусију, у којој ученици учествују и постојање заједничког циља или постојање заједничког концепта о томе шта они заједно покушавају да достигну.

Мерсер је са сарадницима *дефинисао седам основних ђавила истраживачког говора* (Mercer, Wegerif & Dawes, 1999). То су:

- (1) чланови групе међусобно деле све информације;
- (2) чланови групе увек треба да теже заједничком договору;
- (3) сви чланови групе деле одговорност за донету одлуку;

- (4) од чланова групе се очекује да промисле добро о задатку који решавају;
- (5) прихватање изазова, односно прихватање да постоји неслагање међу члановима групе и да је потребно дискутовати о томе;
- (6) разматрање свих предлога изнетих у разговору;
- (7) охрабривање свих чланова групе да говоре.

Прва три правила најчешће чине основу кумулативног говора. Њихова основна функција је да интергрише чланове групе како би могли заједно да конструишу знање у дијалогу. Као основна истраживачког говора се узима правило број 4 које наглашава да се очекује промишљање свих задатака које група добије. Ово је важно истаћи јер се дешавају ситуације у којима су учесници групе незаинтересовани и неукључени у решање проблема. Прихватање изазова, као пето правило је изразито важно, јер управо оно разликује истраживачки говор од кумулативног и конфликтног. Изазови у истраживачком говору мотивишу заједничко промишљање и иницирају конструкцију знања, док се у кумулативном говору они најчешће доживљавају као претње које затварају врата сарадњи. У конфликтном дијалогу је циљ побеђивање, тако да се изазови поново доживљавају као подручје око ког је потребна борба.

Наредно правило прописује да се разматрају све изнете алтернативе пре него што се одлука донесе. Произашло је из емпиријског налаза да се управо након размотрених алтернатива ефикасније решавају проблеми у групи (Kruger, 1992; према: Tartas & Perret-Clermont, 2008). Последње правило охрабрује све чланове групе да говоре једни пред другима. Ово правило је продукт емпиријског рада који су истраживачи имали са децом и где су приметили да давање само апстрактног права деци да учествују у групи није довољно – њих је потребно активно подстицати да искажу своје мишљење међу вршњацима. Другим речима, чак и ако се експлицитно ученицима каже: „Дискутујте о овом питању са групом” или „Разговарајте заједно како бисте донели најбољу одлуку” може се догодити да не постоји право разумевање како они треба да разговарају заједно (Mercer *et al.*, 2004).

Примена инструмента који успоставља правила сарадње

Доступни емпиријски подаци о вршњачкој сарадњи навели су нас да адаптирамо и проверимо један од Мерсерових програма који је усмерен на подстицање сарадничких односа и вештина међу ученицима (Jošić, 2017). Истраживање је изведено из три дела, по узору на експерименталне нацрте са поновљеним мерењима. Први део, претест је био усмерен на утврђивање развојног нивоа једне когнитивне компетенције – читалачке писмености. Ученици четвртог разреда основне школе индивидуално су решавали задатке читалачке компетенције на основу чега је одређено њихово почетно

постигнуће. У другој, експерименталној фази, ученици су пролазили обуку о сарадњи да би касније након две недеље поново решавали задатке читања. Резултати су показали да ученици који су имали обуку о сарадњи не постижу боља когнитивна постигнућа у односу на контролну групу. Међутим, постигнуће ученика на ретесту зависи и од обуке коју пролази и од тога са ким је у интеракцији. Поред тога, истраживање је показало да су ученици који су пролазили обуку о сарадњи у интеракцији са вршњацима заиста користили правила сарадње (Jošić, 2017).

Обука о сарадњи коју су ученици пролазили у поменутом истраживању састојала се из три дела. Прво је вођен разговор са ученицима на тему сарадње; следило је експлицитно учење правила сарадње и на крају је рађено на провежбавању правила сарадње. У првом делу обуке, експериментатор (истраживач који не ради у школи и ког ученици не познају) би ученицима увео тему сарадње као једну од тема која је релевантна у њиховом животу. Детаљни примери питања који су служили као водич у полуструктурираном разговору налазе се у Прилогу 2.

Други део обуке, био је усмерен на учење правила сарадње и то помоћу инструмента *Саобраћајни знаци* (Dawes, 2008). Овај инструмент усмерен је на успостављање основних правила сарадње која воде ка адекватном коришћењу језика и решавању когнитивних проблема (Прилог 2). Инструмент је садржао 16 реченица које су представљале успостављање основних правила сарадње. Реченице су презентоване у позитивној и негативној формулацији (или оквир у ком је дато правило) јер је задатак сваког ученика усмерен управо на откривање добрих и лоших правила сарадње. Добре идеје ученици су подвлачили зеленом оловком, а лоше идеје црвеном. У Табели 1 дат је приказ реченица, функција правила које се успоставља, као и оквир формулације реченице (позитиван оквир је означен плусом, а негативно формулисане реченице минусом). Ученицима је дозвољено да формулишу и ново правило које одговара циљу задатка, уколико оно није било претходно дато у понуђеном материјалу. Реченице које се налазе у Табели 1, представљање су ученицима у инструменту који је дат у Прилогу 1.

Након експлицитног учења правила сарадње и разјашњавања сваког правила са експериментатором, ученици су у трећем делу истраживања имали прилику да провежбају, односно да испробају правила о којима су до тада разговарали. То је учињено на тај начин што су ученици заједно решавали пет задатака који се односе на читање. Сви задаци се тичу највиших нивоа читалачке компетенције јер смо желели да ученици буду усмерени на решавање једног изазовног когнитивног проблема али и на међусобну комуникацију. Један од примера задатака дат је на Слици 1 при чему је задатак преузет из радне свеске за четврти разред основне школе Језичке школице 4 (Marković i sar., 2011).

Табела 1. Реченице које погoднo стичу увођeње основних прoвила сарадње¹

Рбр.	Реченица	Функција	Оквир
1.	Наизменично ћемо говорити и слушати један другог.	Основна истраживачког говора – елаборација	+
2.	Покушаћемо да дођемо до заједничког решења.	Успостављање заједничког концепта	+
3.	Морамо да радимо оно што вођа каже.	Подела одговорности за донету одлуку	–
4.	Не можемо да променимо своје мишљење.	Основна истраживачког говора – промишљање	–
5.	Говорићемо најгласније што можемо.	Одржавање реда у циљу продуктивнијег учења	–
6.	Покушаћемо да се слажемо.	Интеграција чланова дијаде	+
7.	Саслушаћемо предлоге за решавање задатка и размишљаћемо о њима.	Основна истраживачког говора	+
8.	Када друг предложи решење задатка, тражићемо да објасни зашто мисли да је то тачан одговор.	Основна истраживачког говора – изазивање	+
9.	Добро је да делимо наше мисли и идеје.	Интеграција чланова групе/ пара.	+
10.	Ученик који пише одлучује како ће се решити задатак.	Увођење реда у циљу продуктивнијег учења	–
11.	Ако је неком од нас тешко да учествује у заједничком раду, нећемо обраћати пажњу на то.	Интеграција чланова групе/ пара	–
12.	Чуваћемо наше идеје и причаћемо тихо, тако да нико не може да нас чује.	Увођење реда у циљу продуктивнијег учења	–
13.	Ко од нас први одговори, тај и доноси одлуку о решењу задатка.	Подела одговорности за донету одлуку	–
14.	Када се договарамо, то је као да заједно, размишљамо.	Успостављање заједничког концепта и промишљање	–
15.	Покушаћемо да победимо један другог.	Превенција конфликтног типа дијалога	–
16.	Донећемо одлуке, само ако се обојица/обоје сложимо.	Успостављање заједничког концепта	+

¹ Правила која се налазе у овој табели можете да прилагодите роду.

Слика 1. Пример задатака који испитијује чиишлалачку комииенцију**ДОМАЋИ ЗАДАЦИ**

Служе да ученици најлепше дане свог детињства проведу без трунке слободног времена. За педагошки одабрану количину домаћих задатака (треба само да доврше, погледају, прочитају, препишу, напишу, науче, израчунају и донесу за сутра) потребно је само пола дана и пола ноћи.

Порука овог текста је:

- (а) Домаћи задаци нису потребни.
- (б) Домаћи задаци су разноврсни.
- (в) Домаћи задаци су досадни.
- (г) Домаћих задатака је превише.

Заокружи слово испред тачног одговора.

Све интеракције међу ученицима снимљење су видео-камером што је пружио богатство података за даљу анализу. Захваљујући управо видео-снимцима интеракција, било нам је омогућено да сарадњу ученика и целокупну обуку коју су ученици прошли процене независни процењивачи. Напомињемо овом приликом да су сви видео-снимци начињени уз писмену сагласност родитеља, одобрење директора и стручних сарадника из школе (педагог или психолог). За праћење интеракција конструисан је протокол који се налази у Прилогу 3. Цео протокол замишљен је тако да обухвати објективне и субјективне податке. Објективни подаци односе се на време интеракције, тачност препознатих добрих и лоших правила сарадње, као и на решавање задатака који подразумевају разумевање прочитаног. Са друге стране, процес заједничког решавања проблема и процес читања у протоколу су обухваћени ставкама у којима се тражи процена различитих аспеката тих процеса. Све ставке формиране су на основу релевантне литературе (Brofi, 2015; Mercer & Littleton, 2007), али и на основу самог контекста у којој сарадња може да се одвија. На основу психометријске анализе утврђена је задовољавајућа поузданост скале помоћу које се испитује процес сарадње (Кромбахов коефицијент интерне конзистентности $\alpha = .834$). Овај податак охрабрује стога друге истраживаче да скалу испробају у својим истраживањима.

Једна од честих критика која се наводи за експериментална истраживања у образовању и процесу учења је недовољна могућност генерализовања или примене добијених резултата у реалном, свакодневном животу школе. Међутим, чини нам се да је управо једно експериментално истраживање, реализовано у основној школи, омогућило нове прилике и изазове за наставнике.

Препоруке школским практичарима

У овом раду представили смо инструмент који промовише правила добре сарадње у процесу учења. Приказани инструмент наставници могу користити на исти начин као што је то приказано у овом раду, али он се може модификовати и употребљавати и на другачије начине. На пример, правила сарадње која се успостављају током примене овог инструмента могу да се представе на паноу и истакну на зиду учioniце. Осим тога, могу се одштамати картице са исписаним правилима које ученици држе на клупи, при сваком заједничком раду. На тај начин се могу подсећати правила о којима су претходно дискутовали и покушати да их примене и без интервенција наставника. Поред тога, ученици могу да пробају да модификују правила, да конструишу своја која су у складу са новим и непредвидљивим ситуацијама које се јављају у сарадничким односима.

Поступак обуке ученика о сарадњи наставници могу организовати према различитим критеријумима. На пример, наставници могу пратити ефекте обуке о сарадњи и на који начин ученици мењају међусобну комуникацију у зависности од критеријума за селектовање групе/пара ученика (ученици који се друже ван школе, ученици који имају различите социјалне вештине, ученици који се не слажу добро у школи итд.).

Током заједничког рада ученика било би пожељно уколико би наставник био у прилици да сними вршњачке интеракције, што доноси вишеструке предности (Radišić, Stanković & Jošić, 2016). Видео-снимци омогућавају да се наставник више пута врати и погледа интеракцију и тако идентификује ученике које је потребно више подржати, да сагледа који тип дијалога се највише јавља код ученика са којима ради, да уочи да ли правила сарадње ученици користе у дискусији. Уколико наставник поседује снимке интеракције, или уколико је у прилици да прати интеракцију ученика, у тим ситуацијама може користити протокол евалуације сарадње који је конструисан у те сврхе (Jošić, 2017). Детаљније упутство за коришћење самог протокола налази се у Прилогу 3.

Овом приликом истичемо изазове са којима се наставници могу суочити у реализацији ове активности. Истраживања показују да краткотрајни ефекти примене правила сарадње нису одмах видљиви (Jošić, 2017). Као и приликом усвајања других вештина, не можемо очекивати да ће ученици након једне активности променити свој начин размишљања и опхођења у динамичним ситуацијама као што је то вршњачко решавање проблема. Важно је да наставници имају у виду континуирано пружање могућности ученику да активно учествује у дискусијама, промишљању, да прилагоди начин изражавања и давања објашњења имајући у виду ниво на коме се дете налази, као и да изгради интерсубјективност, односно да на исти начин разумеју задатак и наставник и дете. Ако је то остварено, могуће је да се

изгради нови образац мишљења, при чему је наставник ту да тај процес усмерава.

Наставници не би требало да се разочарају или да буду изненађени ако њихови ученици разумеју на теоријском нивоу правила сарадње и успешно реше дате реченице из инструмента који им је дат, а у пракси имају потешкоће да демонстрирају правила добре сарадње. Другим речима, када се ученици нађу у ситуацији да примене правила сарадње док заједно решавају неке школске задатке, може се десити да они те стратегије не користе. Важно је да се тада наставници подсети да су то управо примери у којима се види разлика између компетенција и знања. Компетенција по својој дефиницији подразумева примену знања у конкретној ситуацији и цео концепт усмерен је на исходе и на оно што дете може да користи у свакодневном животу. То значи да иако ученик може да објасни на теоријском плану шта је сарадња, потребно је још праксе, искуства и прилика у којима то знање може да провежба, да овлада одговарајућом вештином (у овом случају социјалном) и да је надогради. Знање које деца поседују о сарадњи није довољно за успешну комуникацију са вршњацима. Поред знања, потребно је садејство контекста, ставова, значења и вештина који су у функцији остваривања личних и заједничких циљева.

Закључак

Желели смо у овом раду да наставницима представимо начин на који могу да подстичу сарадњу између ученика у васпитнообразовном процесу. Вршњачка интеракција даје простор ученицима да искажу своје мишљење и да у таквој атмосфери раде и уче. Задатак који се поставља захтева од наставника да континуирано подржава рад ученика. Мотивација да се учини овакав напор може се пронаћи у идеји да је конструктивна сарадња неминовност која ће пуно значити ученицима у будућем животу. Независно од тога којим ће се послем ученици у будућности бавити, социјалне компетенције и аргументовано дискутовање биће им потребно за ефикасно функционисање у различитим доменима живота, односима и улогама које успостављају са другима.

Идеја овог рада била је да укаже на могућност примене једног инструмента који подстиче сарадњу између ученика и то сарадњу усмерену на конструкцију знања или на креирање заједничког мишљења. Као што смо истакли, правила сарадње и инструмент који је понуђен у овом раду представљају само један корак у дуготрајном процесу мењања социјалних вештина код ученика на који су спремни храбри наставници. Сматрамо да је прави изазов променити већ научени став који ученици имају и начин на који комуницирају, али са друге стране знамо, да се социјалне вештине и репертоар комуникације може мењати и да наставници у великом мери могу код својих ученика развити културу критичког и аргументованог дискутовања.

Коришћена литература

- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Institut za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu.
- Baucal, A. & Jovanović, V. (2008). Dijaloška PISA: Razvijanje kompetenci kroz socijalnu interakciju u različitim kontekstima. *Psihologija*, 41(4), 523–537.
- Baucal, A. (2013). Two instead of one ZPD. In S. Philipson, Y.L. Ku & N.S. Philipson, (Eds.), *Constructing Educational Achievement: A Sociocultural Perspective* (pp. 161–173). Routledge.
- Brofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: Clío.
- Buđevac, N. (2013). *Razvojni efekat simetrične vršnjačke interakcije tokom početnog ovladavanja čitalačkom pismenošću* (odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju.
- Dawes, L., Fisher, E. & Mercer, N. (1992). The quality of talk at the computer. *Language and Learning*, 22–25.
- Dawes, L. (2008). Encouraging students' contributions to dialogue during science. *School Science Review*, 90(331), 101–107.
- Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Pegamon Press.
- Džinović, V., Đević, R. i Đerić, I. (2013). Percepcija nastavnika o spostvenoj inicijativnosti: kolektivna inicijativa naspram lične inicijative. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 282–297.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N. & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing "scaffolding" and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *The Journal of Classroom Interaction*, 40–54.
- Galton, M. (1987). An ORACLE chronicle: A decade of classroom research. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 299–313.
- Galton, M. & Williamson, J. (1992). *Groupwork in the primary schools*. London and New York, Routledge. <http://eteze.bg.ac.rs/application/showtheses?thesesId=816> <http://uvidok.rcub.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1818/Dokorat.pdf?sequence=1>
- Jošić, S., Buđevac, N., i Baucal, A. (2012). Uloga vršnjačke interakcije u donošenju odluka desetogodišnjaka. *Psihološka istraživanja*, 15(2), 185–207.
- Jošić, S. (2017). *Razvoj čitalačke kompetencije kroz posredovanu vršnjačku interakciju i individualnu aktivnost* (odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju.
- Jovanović, V. i Baucal, A. (2007). Konstrukcija i ko-konstrukcija u kognitivnom razvoju. *Psihologija*, 40(2), 191–209.
- Marković, S., Živković, S., Delić, J. i Stanić, A. (2011). *Jezičke škole 4 – Radni listovi za srpski jezik sa zadacima različitih nivoa težine*. Kreativni Centar, Beograd.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359–377.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British educational research journal*, 25(1), 95–111.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Psychology Press.
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R. & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 359–377.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. *Exploring talk in school*, 55–71.
- Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i vaspitanja i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovnih predmeta* (2013). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.

- 📖 Pere-Klermon, A. N. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- 📖 Pijaže, Ž. (1972). Pijažeovo gledište (preveo M. Milinković), *Psihologija*, 1-2, 12–25.
- 📖 Radišić, J. (2013). *Uticao pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces* (odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju. <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:7015/bdef:Content/get>
- 📖 Radišić, J., Stanković, D. i Jošić, S. (2016). Akciona istraživanja kao oruđe za razvoj obrazovne prakse. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi* (str. 37–54). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Radulović, L. i Mitrović, M. (2014). Raznovrsnost nastavnih metoda u našim školama. *Nastava i vaspitanje*, 63(3), 451–464.
- 📖 Rojas-Drummond, S., Mercer, N. & Dabrowski, E. (2001). Collaboration, scaffolding and the promotion of problem solving strategies in Mexican pre-schoolers. *European Journal of Psychology of Education*, 16(2), 179–196.
- 📖 Rojas-Drummond, S. & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International journal of educational research*, 39(1), 99–111.
- 📖 Schwarz, B. B., Neuman, Y. & Biezuner, S. (2000). Two wrong may make a right...if they argue together. *Cognition and Instruction*, 18(4), 461–494.
- 📖 Stepanović, I. (2010). *Uloga asimetrične vršnjačke interakcije u razvoju formalno-operacionalnog mišljenja* (odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju.
- 📖 Tartas, V. & Perret-Clermont, A. N. (2008). Socio-cognitive dynamics in dyadic interaction: How do you work together to solve Kohs cubes?. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(5), 561–584.
- 📖 Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- 📖 Webb, P. & Treagust, D. F. (2006). Using exploratory talk to enhance problem-solving and reasoning skills in grade-7 science classrooms. *Research in Science Education*, 36(4), 381–401.
- 📖 Wegerif, R. & Scrimshaw, P. (1997). Introduction: Computers, talk and learning. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and talk in the primary classroom*, (pp. 226–239). Multilingual Matters.
- 📖 Wegerif, R., Littleton, K., Dawes, L., Mercer, N. & Rowe, D. (2004). Widening access to educational opportunities through teaching children how to reason together. *Westminster Studies in Education*, 27(2), 143–156.
- 📖 Yang, Y. (2016). Lessons learnt from contextualising a UK teaching thinking program in a conventional Chinese classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 198–209.
- 📖 *Zakon o osnovnom sistemu obrazovanja i vaspitanja* (2013). Službeni glasnik RS-Prosvetni preglad, br. 55/2013.

ПРИЛОГ 1

Ауторка: *Смиљана Јошић*

ПРАВИЛА САРАДЊЕ

Имена ученика:

Разговарајте и ПОДВУЦИТЕ:

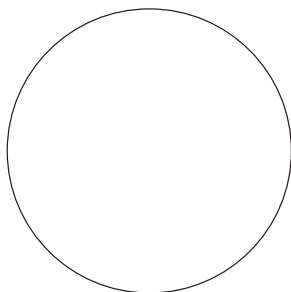
ЗЕЛЕНО – добре идеје

ЦРВЕНО – идеје које нису добре

5. Говорићемо најгласније што можемо.

7. Саслушаћемо предлоге за решавање задатка једни других и размишљаћемо о њима.

НАШЕ ЗАЈЕДНИЧКЕ ИДЕЈЕ



1. Наизменично ћемо говорити и слушати једни друге.

3. Покушаћемо да дођемо до заједничког решења.

6. Покушаћемо да се слажемо.

8. Када нам друг/ другарица предложи решења задатка, тражићемо да нам објасни зашто мисли да је то тачан одговор.

10. Ученик који пише, одлучује како ће се решити задатак.

12. Говорићемо најгласније што можемо.

14. Када се договарамо, то је као да заједно размишљамо.

16. Донећемо одлуке, само ако се сви сложимо.

2. Покушаћемо да дођемо до заједничког решења.

4. Не можемо да променимо своје мишљење.

9. Добро је да делимо наше мисли или идеје.

11. Ако је некоме од нас тешко да учествује у заједничком раду, нећемо обраћати пажњу на то.

13. Ученик који први проговори доноси и одлуку о решењу задатка.

15. Покушаћемо да победимо једни друге.

ПРИЛОГ 2

Ауторка: *Смиљана Јошић*

УПУТСТВО ЗА ДАВАЊЕ ПОДРШКЕ САРАДЊИ

Материјал потребан за рад:

- (а) Оловке у боји (зелена и црвена бојица) + обична/хемијска оловка
- (б) Задатак за обуку о сарадњи: Правила заједничког рада

Начин задавања:

- (а) Ученици могу активност решавати у пару
- (б) Могуће је задатак фронтално приказати целом одељењу

Процедура обуке:

1. Опште упутство за наставнике
2. Увод у тему Заједнички рад: постављање ученицима питања о значењу сарадње и заједничког рада
3. Давање инструкција о знацима сарадње: решавање Правила заједничког рада
4. Рефлективни део: разговор са ученицима о решеним задацима и о значењу задатака које су решавали

Опште упутство

Пре извођења предложене активности, било би добро да наставник одлучи на који начин (у пару, мањим групама, целокупном одељењу) ће ученици решавати задатке и да одштампа Правила заједничког рада за сваког ученика. На наредним странама дата су оквирна упутства и реченице које наставник може да искористи приликом реализације ове активности са ученицима. Пожељно је да наставник користи информације и одговоре на питања о значењу сарадње на самом почетку часа, током целокупне реализације активности. Зато препоручујемо наставницима да записују кључне дилеме, одговоре или примере које су ученици наводили при разговору о сарадњи.

Увод у тему Заједнички рад: питања о сарадњи

Пре него што ученици погледају задатак који се односи на правила заједничког рада, било би добро да им се постави пар питања која ће их увести у саму тему сарадње. У наставку текста предлажемо неколико питања која Вам могу послужити том приликом.

1. Како се слажете? Да ли се некада играте заједно у школи или ван ње?
2. Како према вашем мишљењу изгледа добра сарадња? Када све можемо да сарађујемо? Да ли можемо заједно да решавамо и неке школске задатке? Да ли вам је тешко да радите школске задатке заједно?
3. Када се ван школе играте неких игара заједно, да ли имате нека правила у тој игри? Каква су то правила? Да ли та правила одређују шта који играч може да ради и како треба да се понаша? Када играте кошарку, на пример, тачно се зна шта који играч треба да ради, а да ли мислите да и у сарадњи постоје нека правила?
4. Шта мислите да можете да добијете или да изгубите уколико заједно решавате неке школске задатке?

Давање инструкција о знацима сарадње: решавање Правила заједничког рада

- A. Пре него што ученици добију папир који садржи Правила заједничког рада дајте им опште упутство. Шта је *џо шџо* нам *џомаже да џређемо* улицу када има *џуно ауџомобила на раскрсницама*? *Семафор, зар не? А како ради семафор? Која су џравила џри џреласку* улице када ради семафор? *Зелено свеџло* нам *џовори да је џуџи сиџуран* и да можемо да *џређемо* улицу, док нам *црвено свеџло* каже да *џреба да сачекамо* и да је време да *кола џрођу џуџи*.

На исџи начин као шџо у саобраћају џосџоје нека џравила која џворе ко и како се кређе улицом, џако и у сиџуацији када заједно радиџе нешџо са вашим друџарима џосџоје нека џравила. (Наставник у овом тренутку може да искористи игре и правила које су чули од ученика када су причали о самој теми сарадње). *Та џравила вам џомажу да се леџо слажеџе, да заједно решиџе неки домаћи задаџак и да се не свађаџе и „не судараџе“ као шџо би се сударали ауџомобили на раскрсници када се не би џошџовала џравила.*

Ја ћу вам сада џоказати неке реченице које џворе о џравилима сарадње. Ваш задаџак је да џронађеџе која су равила „добра“ а која су „лоша“. Друџим речима, хајде да оџкријемо која су џо џравила која нам џомажу да шџо усџешније радимо заједно. Добре идеје обојиџе зеленим, а оне за које смаџраџе да нису добре црвеним. Када ово будеџе радили, водиџе рачуна о џоме да су џо џравила која би џребало да вам џомоџну да решиџе заједно неке задаџке и која би било добро да џошџујеџе. Дакле, џо су џравила која се односе баш на вас. Поред џоџа, уколико вам се чини да неко џравило није џоменуџо и да бисџе ви сами волели да се

оно ѿошѿује, најишиѿе ѿа у ѿразном облачићу ѿа ћемо заједно разговараѿи о њему.

- Б. Након датог упутства ученици читају реченице у пару, сами или у већим групама и откривају „добра“ и „лоша“ правила.
- В. Када ученици заврше претходни задатак, наставник ишчитава сваку реченицу и свако правило и тумаче га поново. Сваку идеју наставник би требало да прокометарише, да понуди тачан одговор (да ли се реченица подвлачи зеленом или црвеном бојом) и да отклони недоумице. За реченице које су формулисане као „лоша“ правила поставите ученицима питање: *Како ѿреба да ѿреформулишемо ова лоша ѿправила и ове црвене идеје, ѿако да ѿосѿану зелене? Како оне ѿреба да ѿласе?*

Након ове вежбе, наставник може да изабере неки школски задатак (математички, читалачка писменост...) који ће ученици решавати заједно и замолити их да се придржавају правила о којима су претходно причали. Том приликом је потребно да нагласимо ученицима да прво прочитају проблем који решавају, затим да свако за себе размисли који би био тачан одговор, затим да међусобно размене своја мишљења и тек на крају да напишу коначан одговор. Ученике је потребно подсетити на правила заједничког рада и подржати их у примени правила сарадње. На пример, током рада наставник може да подсети ученике да нема потребе да вичу, да пробају да питају своје вршњаке зашто мисле да је њихово решење тачно, да се не такмиче, да објасне своје одговоре другарима итд. На овај начин наставник уједно подстиче аргументовано мишљење код ученика. Када ученици заврше задатак, наставник треба да саслуша сва предложена решења и аргументацију која стоји иза датог одговора, а затим да понуди коначно решење задатка.

Рефлективни део

Када се активност реализује, потребно је са ученицима поразговарати о њиховом виђењу задатака које су решавали и самом начину њиховог решавања. Ево неких питања које можете користити том приликом.

- 1. Како вам изгледа данашњи час? По чему је досадашњи заједнички рад другачији од овог данас који сте имали? Да ли сте некада размишљали о томе да се начин на који међу собом разговарамо такође учи, као што учимо и неке школске задатке?
- 2. Да ли сте данас нешто научили? А да ли сте одмах могли и да примените у разговору то што сте научили?
- 3. Да ли вам је нешто било тешко приликом оваквог рада? Да ли мислите да бисте школски задатак урадили боље да сте га радили сами?

ПРИЛОГ 3

Ауторка: *Смиљана Јошић*

ПРОТОКОЛ ЗА ПОСМАТРАЊЕ ИНТЕРАКЦИЈА

Уйуџсџво:

Протокол за посматрање сарадње можете користити увек када ученици неке задатке решавају заједно (у пару или у тиму). Ставке из упитника процењујете на основу општег утиска након урађеног задатка/одгледаног снимка (уколико сте се одлучили да снимате интеракцију деце). Конкретно, увек процењујете на основу општег утиска који је остао након заједничког рада ученика, а не на основу појединих детаља. Дешаваће се да на неку од ставки једно дете реагује оценом 5 а друго оценом 1. Направите просек и тако дајте коначну оцену. Чак и ако само једно дете показује иницијативу да сарађује а друго не, направите просечну оцену око 3.

Протокол за посматрање интеракција					
Колико се слажете са наведеним тврдњама? 1=Нимало; 2=Веома мало; 3=Донекле; 4=У знатној мери; 5=У великој мери					
Ученици показују да им је битно ко пише или држи оловку.	1	2	3	4	5
Ученици подсећају једни друге да би требало заједно да решавају задатке.	1	2	3	4	5
Ученици питају вршњаке да им образложе предлоге решења које дају.	1	2	3	4	5
Ученици међусобно мотивишу и подржавају једни друге да реше задатке.	1	2	3	4	5
Нема размена идеја/размишљања о задацима који се решавају.	1	2	3	4	5
Решења задатака записују се тек када се сви ученици сложе око одговора.	1	2	3	4	5
Ученик тражи помоћ од вршњака у решавању задатака (и на вербалан и на невербалан начин).	1	2	3	4	5
Ученици се вређају.	1	2	3	4	5
Ученик објашњава вршњаку шта треба да се ради у задатку.	1	2	3	4	5
Деца поштују темпо читања једни других.	1	2	3	4	5
Ученик спонтано даје образложење решења задатка свом вршњаку.	1	2	3	4	5
Дешава се да ученици приликом решавања задатака не раде ништа већ само ћуте (не читају задатак, не дискутују, не траже помоћ – изгледа као да само чекају да се заврши час).	1	2	3	4	5
У интеракцији постоји дете које слуша предлоге свог вршњака за решавање и не учествује активно у доласку до решења.	1	2	3	4	5

ИСПИТИВАЊЕ ЗНАЊА ИЗ ЕКОЛОГИЈЕ ПОМОЋУ ТЕСТОВА

Јелена Сјанишић

Институт за педагошка истраживања, Београд

У области екологије подједнако је важно оцењивање еколошких знања и активности ученика.

Конструкција тестова обећава објективније мерење знања ученика у односу на преовлађујуће облике оцењивања.

Предложен је иновативни начин конструисања тестова знања интердисциплинарног карактера.

Резиме

Последице еколошке кризе све чешће подсећају човечанство да природа има своја правила и принципе које не треба нарушавати. У нашој школи еколошка знања се стичу кроз различите наставне предмете, а циљ тако стечених знања односи се на развој еколошки позитивних ставова према животној средини и подстицање еколошки пожељног понашања. У овом раду приказани су тестови за ученике осмог разреда који могу да се примене за испитивање постигнућа ученика непосредно по завршетку учења одређених садржаја, као и за проверу трајности стечених знања после извесног времена. Тестови су осмишљени тако да се постигнућа ученика из области заштите животне средине операционализују кроз три когнитивна домена: репродукција наученог знања, разумевање усвојеног знања и примена стеченог знања. Уз овакве тестове наставници могу да примене и поједине скале ставова како би добили потпунију слику о томе да ли еколошка знања која ученици стичу у школи утичу на њихове ставове о заштити животне средине. У закључном делу изнет је предлог да се, поред успеха на тестовима, ученицима дају оцене

и на основу учешћа у ваннаставним и ваншколским активностима везаним за заштиту животне средине.

Кључне речи: основна школа, еколошко образовање, тестови, постигнућа, когнитивни домени.

Увод

Загађеност земљишта, ваздуха и воде, исцрпљивање природних ресурса, уништавање шума, велика количина отпада различитог порекла и промена климе угрожавају човекову биолошку и социјалну егзистенцију. Узроци еколошке кризе могу се тражити у незнању и веровању да је човек моћнији од природе. Заштита животне средине треба да буде један од приоритетних задатака савременог човека, а почетак еколошког размишљања заснива се на промени схватања да човек заузима повлашћено месту у ланцу природе. Један од првих корака у остваривању тог задатка је образовати људе и пружити им знања која ће утицати на њихове ставове и понашање. Потребно је образовати људе који имају способност да брзо доносе одлуке и решавају проблеме, будуће стручњаке који мисле на флексибилан начин, појединце који су ефикасни у комуникацији са различитим људима, као и појединце који су способни да сагледају проблем из више перспектива. Усвајање и репродукција чињеница неће образовати људе који ће разумети и поштовати принципе одрживог развоја. Из тог разлога се у у оквиру еколошког образовања захтева спечифичан начин усвајања знања и начин њихове провере, односно испитивања тог знања.

Еколошко васпитање и образовање можемо дефинисати као стицање знања и информација из различитих области живота у циљу развијања свести, ставова и навика ученика о значају заштите, очувања, унапређивања животне средине и здравог начина живота (Stanišić, 2008a). Циљ еколошког васпитања и образовања је еколошко описмењавање које ће активне чланове друштва припремити и оспособити да доносе одлуке у складу са принципима заштите животне средине (Stanišić, 2008b). Међутим, поставља се питање на који начин школа и настава могу да остваре наведени циљ еколошког васпитања и образовања (Andevski, 2016). Прецизније, да ли образовни систем може да одговори захтевима за очувањем животне средине уводећи еколошко васпитање и образовање на свим нивоима школовања. Педагози су, у првом тренутку, сматрали да је довољно да се еколошки садржаји укључе у постојеће курикулуме и да се ученици баве еколошким темама у настави и у ваннаставним активностима.

Еколошки садржаји у нашој основној школи прописани су наставним програмом више различитих предмета (Табела 1): свет око нас, природа и друштво, биологија, географија, физика, хемија, техничко и информатичко образовање, чувари природе и домаћинство (Nastavni planovi i programi,

2012). Као што можемо да приметимо еколошки садржаји се у највећој мери налазе у програмима предмета природних наука (Kamenov, 2001; Jokić, Biočanin i Marjanović, 2007; Stanišić, 2008a; Šehović, Marjanović i Biočanin, 2008), док их у предметима друштвених наука нема (Stanišić, 2008a; Stanišić & Maksić, 2014).

Табела 1. Еколошки садржаји у наставном програму за основну школу

	Разред	Обавезни наставни предмети						Изборни наставни предмети		
		Свет око нас	Природа и друштво	Биологија	Географија	Физика	Хемија	Техничко и информатичко образовање	Чувари природе	Домаћинство
Први образовни циклус	I	+							+	
	II	+							+	
	III		+						+	
	IV		+						+	
Други образовни циклус	V			+	+			+	+	
	VI			+	+			+	+	
	VII			+	+			+		+
	VIII			+	+	+	+	+		+

Међутим, увођење еколошких садржаја у наставни план и програм није довео до жељених резултата, па је било потребно осмислити како активирати и ангажовати ученике, а не само да им се понуди чињенично знање о загађењу и заштити животне средине. Решења се траже у промени дидактичког концепта у еколошком образовању. Конституисање дидактичког концепта еколошког образовања треба да буде оријентисано на сазнања из теорије система, ситуационо учење, наставу која надилази предмете (интердисциплинарни и трансдисциплинарни приступ), пројектну и проблемску наставу, са фокусом на делатну оријентацију, методе компјутерске симулације (Andevski, 2016; Stanišić, 2015). У фокусу еколошког образовања нису више само еколошка знања, већ и развијање пожељних еколошких ставова и облика понашања. Поред одговарајућег дидактичког избора у оквиру еколошког образовања и васпитања као важна тема издваја се начин вредновања ученичких знања и пожељних облика понашања.

У овом раду приказани су тестови за ученике осмог разреда који могу да се примене за испитивање постигнућа ученика непосредно по завршетку учења еколошких садржаја, као и за проверу трајности стечених знања после извесног времена. Приказани тестови конструисани су тако да се постигнућа

ученика из области заштите животне средине операционализују кроз три когнитивна домена: репродукција наученог знања, разумевање усвојеног знања и примена стеченог знања. У прилогу су дату примери тестова и кључ за бодовање и оцењивање.

Припрема и примена тестова из области екологије

У овом раду биће приказана припрема и примена тестова из области екологије који су развијени у оквиру једног већег истраживања (Stanišić, 2015). У истраживању је учествовало 120 ученика осмог разреда из три основне школе у Београду. Поменути тестови коришћени су као инструменти (иницијални тест, финални тест и ретест) помоћу којих су утврђивани ефекти корелацијско-интеграцијског методичког система у обради еколошких садржаја. Еколошки садржаји су веома погодни за примену корелацијско-интеграцијског методичког система јер њихова проблематика подразумева познавање чињеница из различитих дисциплина и наставних предмета.

Циљ истраживања био је евалуација примене корелацијско-интеграцијског методичког система у обради еколошких садржаја, са аспекта припреме, реализације и ефеката у наставном процесу, посебно када је реч о образовним постигнућима ученика у погледу нивоа, квалитета и ретенције усвојених наставних садржаја, затим са аспекта утврђивања предности и недостатака наведеног методичког система, као и мишљења о његовом значају од стране учесника васпитнообразовног процеса, првенствено ученика и наставника. Евалуација корелацијско-интеграцијског методичког система урађена је кроз неколико фаза:

- ❖ праћење и вредновање припреме, организације и реализације експерименталног програма;
- ❖ вредновање постигнућа ученика;
- ❖ сагледавање мишљења ученика и наставника о реализацији експерименталног програма.

Како би се утврдило да ли постоји узрочно-последична веза између примене експерименталног програма и нивоа и квалитета знања ученика, коришћен је квазиексперимент са паралелним групама. Мерења која су урађена током три различита временска периода (иницијални тест, финални тест и ретест) омогућила су да се утврди напредак ученика у нивоу и квалитету знања, али и могућност ретенције знања ученика која представља важно обележје квалитета ученичког знања. Такође, један од основних дидактичких принципа јесте и принцип трајности који се односи на усвајање знања у процесу наставе. Трајност знања зависи од многих фактора међу којима су најважнији начин организовања наставног процеса (наставне методе, облици рада, наставна средства), као и карактеристике знања која се стичу (Trnavac i Đorđević, 1998). Најбоље и најдуже се памти оно градиво и садржаји који представљају

суштину, оно што је основно, битно и главно (Trnavac i Đorđević, 1998), као и оно што ученици перципирају као значајно и смислено.

Планирани и припремани су часови тако што су на састанцима са наставницима анализирани наставни програми предмета *Биологија*, *Географија*, *Физика* и *Хемија* и лоцирани су еколошки садржаји који су заједнички свим предметима. Након већег броја идеја и предлога, дошло се до закључка да је тема *Глобалне последице загађења животне средине* тема која је најобухватнија и у коју могу да се уклопе садржаји сва четири наставна предмета. У оквиру те теме обрађиване су следеће наставне јединице: ефекат стаклене баште, оштећење озонског омотача, ерозија земљишта, киселе кише, утицај пољопривреде и индустрије на животну средину, последице радиоактивности и радиоактивног отпада на животну средину, хемијска загађења животне средине. Циљ сваког изведеног часа био је упознавање ученика са глобалним последицама загађења животне средине и проналажење решења за очување животне средине. Задаци сваког часа су посебно дефинисани, али су за све часове били заједнички задаци који се односе на подстицање ученика да повезују градиво различитих предмета како би усвојили и разумели целину неког проблема и/или процеса, као и подстицање когнитивних процеса анализе, синтезе, повезивања и закључивања.

Након припреме часова наставници су заједнички осмислили начин евалуације наученог градива и формулисали су тестове на основу којих ће ученицима дати оцене. Примена тестова је увек ефикасан начин провере знања јер се у кратак период (један час) може испитати цело одељење. Међутим, неопходно је направити такав тест који не испитује само познавање чињеница, већ и разумевање наученог градива. Примена таквих тестова подстиче ученике да уче са разумевањем, да размишљају, анализирају и изводе закључке на основу онога што уче. Такође, научно градиво има смисла за ученика само када то градиво могу и да примене, па у изради тестова треба водити рачуна да нека питања испитују и тај сегмент.

Према планираном истраживачком дизајну, спроведено је испитивање знања и вештина из области која је обрађена пре и после извођења програма и један месец по завршетку програма. За потребе истраживања коришћени су нестандардизовани тестови чија је поузданост проверена у пробном истраживању. У овој фази истраживања учествовало је 96 ученика осмог разреда из једне београдске основне школе. На пилот тесту испробано је 64 питања која су била подељена у четири групе тестова. Од тог броја 15 је питања одбачено, а 39 питања је задржано. Одбачена су питања која су била веома лака (преко 80% ученика је тачно одговорио на њих) или веома тешка (до 20% ученика тачно одговорио на њих). Такође, анализа добијених података показала је да су ученицима била лакша питања са вишеструким избором од питања отвореног типа.

Наводимо најпре примере питања која су била лака за ученике осмог разреда.

1. Основна карактеристика радиоактивног отпада је:
 - (а) у контакту са атмосфером, брзо се распада
 - (б) штетно зрачење
 - (в) експлозивност
 - (г) јако светлосно зрачење
2. У једном језеру поред фарме дошло је до наглог пораста броја алги. Општинске власти су објавиле да вода из језера није за пиће и организовали су алтернативно снабдевање водом грађана. Који од наведених разлога је највероватније проузроковао пораст алги у језеру?
 - (а) Повећање нивоа воде у језеру
 - (б) Загађење воде ђубривом са фарме
 - (в) Повећање угљен-диоксида у ваздуху
 - (г) Високе температуре ваздуха

Потом, следе примери питања која су се показала као тешка за ученике осмог разреда.

1. Прочитај текст који следи и на основу њега одговори на питање. Највећи део енергије у Србији се производи у термоелектранама и хидроелектранама. У погледу коришћења енергије ветра Србија у односу на земље Европске уније касни око 20 година. Као најперспективније локације за изградњу електрана на ветар процењене су Миџор на Старој Планини, са просечном брзином од 7,66 m/s, Вршачки брег 6,27 m/s, Крепољин 6,18 m/s, Дели Јован 6,13 m/s, Јухор и Јастребац, као и области у долини Дунава, Саве и Мораве. Потенцијал сунчевог зрачења у Србији је за око 30% виши него у Средњој Европи, а интензитет сунчеве радијације је међу највећим у Европи. Енергетски потенцијал биомасе у пољопривреди Србије је такође велики, а употреба биомасе до сада је нашла примену у загревању домаћинства, коришћењем брикета и палета од биомасе.
2. У који од наведених извора енергије Србија треба да улаже и да развија како би смањила загађење животне средине производњом енергије? Образложи свој одговор.

3. Има много начина да се достигнућа у науци и новим технологијама користе да помогну у заштити животне средине. Опиши како достигнућа у науци и технологији могу да помогну у решавању проблема глобалног загревања услед повећаног нивоа угљен-диоксида у атмосфери.

Посебна пажња била је посвећена мерењу квалитета знања ученика, односно свако питање је мерило једно од три когнитивна домена: *репродукција наученог знања, разумевање усвојеног знања и примена сачуваног знања*. Дефинисање когнитивних домена има теоријско упориште у Блумовој таксономији (Bloom, 1981), а практично се већ примењују као когнитивни домени који су дефинисани у међународном истраживању TIMSS (TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study) (Mullis *et al.*, 2008). У нашем истраживању, когнитивни домени су дефинисани на следећи начин:

- ❖ *репродукција наученог знања* – процес памћења и препознавања чињеница, информација, правила, образаца, симбола и процедура;
- ❖ *разумевање усвојеног знања* – процес закључивања, резонувања, повезивања и комбиновања у циљу разумевања општих правила, законитости, дефиниција и формула;
- ❖ *примена сачуваног знања* – способност ученика да на основу наученог реши проблем како у познатим околностима, једноставним животним ситуацијама, тако и у непознатим и новим контекстима.

У Табели 2 дати су примери задатака према когнитивним доменима.

Табела 2. Примери задатака према когнитивним доменима

Когнитивни домен	Пример задатка
Репродукција наученог градива	Појава киселих киша последица је стварања: (а) неорганских једињења (б) органских једињења (в) неких врста хемијских елемената (г) неорганских и органских једињења
Разумевање наученог градива	Аеродром Хитроу у Лондону је један од највећих и најпрометнијих аеродрома у Европи. Када авион полеће, долази до електричних пражњења енергије и до стварања азотових оксида у ваздуху. Напиши и објасни која појава је изражена у области око аеродрома Хитроу као последица велике количине азотових оксида у ваздуху, посебно ако се узме у обзир да је Енглеска позната по великој количини падавина. _____
Примена наученог градива	Присуство угљен-диоксида у атмосфери доводи до ефекта стаклене баште. Наведи једну меру која може да доведе до смањења количине угљен-диоксида у атмосфери. _____

У целини, иницијални, финални и ретест тест садржали су по 13 питања различите тежине. Одговори ученика пондерисани су по тежини од једног поена до три поена. Питања која су носила један поен су питања са понуђеним вишеструким избором одговара. Питања која су носила два поена су питања отвореног типа, у којима је ученик требало да самостално да формулише одговор. У питањима која су носила три поена од ученика се тражило да објасне и образложе свој одговор. Дакле, код питања која су носила највећи број поена се очекивало да ученик разуме, размишља, резонује и закључује на основу чињеница које поседује. Укупан број поена који је ученик могао да освоји је 17 поена.

Резултати теста о глобалним последицама загађивања животне средине

Посејинућа ученика на иницијалном шесџу, финалном шесџу и рејесџу

Иницијални тест знања био је прилика да се утврди постојеће знање ученика из области загађивања животне средине. Ученици се нису припремали за овај тест и тест је садржао питања која су се односила на градиво које су ученици до тада учили кроз предмете биологија, географија, физика и хемија. Након реализације наставне теме *Глобалне последице загађивања животне средине* ученици су радили финални тест којим је мерено њихово знање. Након месец дана испитано је шта су ученици запамтили од онога што су научили у оквиру ове теме. Ретест је садржао другачија питања од финалног теста, али су се питања односила на садржаје обрађиване у оквиру наведне теме. У Табели 3 приказан је просечан број поена који су ученици постигли на иницијалном, финалном и ретесту. Када упоредимо постигнуте резултате на сва три теста, можемо да приметимо да је, очекивано, најбољи успех ученика био на финалном тесту.

Табела 3. Усџех ученика на шесџовима

	N	M	SD	Min	Max
Иницијани тест	111	8,29	3,32	1,00	16,00
Финални тест	107	10,50	3,44	3,00	17,00
Ретест	108	10,11	3,27	3,00	15,00

Лејенда. M – аритметичка средина (просек свих резултата); SD – стандардна девијација (мере одступања од резултата од просека).

Када постигнућа ученика на тестовима преточимо у оцене, можемо да видимо какав успех су ученици постигли на три теста (Табела 4). На иницијалном тесту већина ученика је постигла добар или врло добар успех, док је мали

број ученика постигао недовољан успех, као и одличан. За разлику од иницијалног теста, на финалном тесту ниједан ученик није добио недовољну оцену, а и мањи је број ученика који су постигли довољан успех. Значајно је већи број врло добрих ученика, а посебно ученика који су постигли одличан успех на тесту. Иако је прошло одређено време, на ретесту ниједан ученик није постигао недовољан успех. С друге стране, мањи је број ученика који су остварили одличан успех у односу на финални тест.

Табела 4. Оцене ученика на иницијалном шесџу

	Оцена	Недовољан	Довољан	Добар	Врло добар	Одличан
Иницијални тест	f	4	20	42	38	7
	%	3,6	18,2	37,8	34,1	6,3
Финални тест	f	0	9	28	47	23
	%	0	8,4	26,2	43,9	21,5
Ретест	f	0	10	34	45	19
	%	0	9,2	31,5	41,7	17,6

Посџијнућа ученика на шесџовима ѓрема којниџивним доменима

На основу приказаних података у Табели 5 можемо да закључимо да су ученици на иницијалном тесту најбољи успех постигли на питањима која се односе на когнитивни домен примене знања, а најслабији успех на питањима из области разумевања научног градива. Ученици су на финалном тесту најбоље урадили задатке који од њих траже разумевање научног. Када је реч о ретесту, можемо да закључимо да су ученици најбоље урадили питања која су се односила на примену знања, док су знатно слабије одговорили на питања у којима је тражено да репродукују научно. То је и очекиван резултат, јер управо та врста знања је и најподложнија процесу заборављања.

Табела 5. Посџијнућа ученика на шесџовима ѓрема доменима знања

	Когнитивни домени	N	M	SD
Иницијални тест	Репродукција	88	3,03	,93
	Разумевање	88	1,77	1,95
	Примена	88	3,21	1,79
Финални тест	Репродукција	88	3,26	,92
	Разумевање	88	4,53	2,11
	Примена	88	2,85	1,42
Ретест	Репродукција	88	2,00	,77
	Разумевање	88	3,86	1,67
	Примена	88	4,32	1,83

Лејенга. M – аритметичка средина (просек свих резултата); SD – стандардна девијација (мера одступања од резултата од просека).

Резултати добијени у овом испитивању могу да се упореде са резултатима других студија које су спроведене у нашој средини и у којима су коришћени тестови. Резултати истраживања TIMSS 2003 у оквиру којег је као једна од посебних области у природним наукама истраживана наука о животној средини (екологија) показали су да су ученици осмог разреда у Србији најслабије резултате остварили из области науке о животној средини. У погледу усвојености садржаја из екологије, на тесту је остварена уједначена успешност у познавању чињеница и разумевању појмова ученика из Србије и ученика из свих других земаља које су учествовале у истраживању. Међутим, када је у питању ниво анализе и резоновања, ученици из наше земље су постигли резултате који су слабији у односи на међународни просек (Ševkušić, Miljanović i Drakulić, 2005).

Резултати добијени у нашем испитивању сагласни су и са резултатима других испитивања (Korolija i Mandić, 1998). Испитујући у ком степену су ученици способни да примене знања из биологије и хемије у свакодневном животу, ауторке су утврдиле да ученици веома добро репродукују дефиницију појма *екологија* и различите чињенице. Међутим, ученици су најслабије решавали задатке у којима је тражена примена знања из екологије. Ученици VIII разреда и после теоријских основа стечених у оквиру хемије и биологије, као и на основу уочених утицаја средине на различите супстанце, нису у могућности да изводе закључке о неопходности примене различитих начина за „ослобађање“ од одређених врста амбалаже. Претпостављено је да су слаби резултати последица недовољно развијене моћи запажања ученика. Предложено је да ученици стичу знања из екологије у већој мери кроз практичне вежбе.

Природа еколошког образовања и васпитања доводи у питање да ли је оправдано вредновати само знање из ове области. Више знања из области екологије не гарантује нужно и већу активност појединаца у еколошким активностима, односно не гарантује еколошки позитивно понашање (Makki, Abd-El-Khalick, & BouJaoude, 2003; Negev *et al.*, 2008; Kollumuss & Agyeman, 2002; Krnel & Naglič, 2009; Kuhlemeier, Van Den Bergh & Lagerweij, 1999, Stanišić, 2009). У складу са тим, неопходно је да наставници, поред знања, при оцењивању ученика из ове области узму у обзир и њихово ангажовање у наставним, ваннаставним и ваншколским еколошким активностима. Резултати истраживања показују да више од половине ученика учествује у еколошким активностима које се организују у школи (Stanišić, 2009). Сматрамо да свака еколошка активност треба да буде похваљена и награђена кроз бројчану оцену у наставним предметима. Навике које ученици стекну током детињства и у основној школи представљају темељ за њихово будуће понашање.

Задатак наставника и стручних сарадника у школи јесте да покушају да заједничким радом осмисле наставу која ће ученицима дати могућност да стекну знања из домена репродукције знања, разумевања и примене

наученог. Након тога, потребно је осмислити задатке у тестовима који мере знања из наведених когнитивних домена. Примери добрих задатака који мере постигнуће из математике и природних наука у различитим когнитивним доменима могу да се пронађу у Збирци задатака „TIMSS 2011 – природне науке“ (Kartal, 2014). Примери задатака који су дати у овом раду могу послужити наставницима као подстицај да при осмишљавању тестова узму у обзир задатке који ће мерити сва три когнитивна домена. Наставници могу да примене и поједине скале ставова како би добили целовиту слику о томе да ли еколошка знања која ученици стичу у школи утичу на њихове ставове о заштити животне средине (Stanišić, 2015), као и подстицање еколошки пожељног облика понашања.

Закључак

Заштита животне средине је област у којој је поред стицања знања много важније формирање ставова и подстицање пожељног еколошког понашања. Из тог разлога, тестови из ове области треба да испитују ученичко разумевање одређених еколошких појмова и процеса, као и могућности примене наученог знања много више него репродукцију знања. У Прилогу су дати примери тестова који одговарају на ове специфичне захтеве еколошког образовања. Резултати тестова наставницима показују не само колико ученик добро познаје чињенице везане за одређено градиво, већ и да ли ученик разуме градиво, да ли повезује чињенице које зна, да ли на основу тих чињеница изводи одређене закључке, као и да ли знање које поседује, ученик уме да примени у ситуацијама када је то потребно. Применом оваквих тестова ученици су подстакнути да садржаје које уче разумеју и повезују и да пронађу смисао који научено градиво има за њих.

Тестови који мере различите когнитивне домене захтевају више ангажовања од наставника, али су ефекти њихове примене много већи од примене класичних тестова и контролних вежби који су углавном усмерени на репродукцију научених садржаја. Тестови који су приказани у овом раду представљају заправо пример како се и свако друго градиво може вредновати путем тестова. Без обзира о каквом градиву и којем предмету је реч, тестовима се може и треба да се испитује не само репродукција знања, већ и разумевање и примена наученог градива. Сваки наставник који тежи да унапреди своју професионалну праксу требало би да кроз сарадњу са колегама организује интегративну и интердисциплинарску наставу, а затим заједнички конструише тест којим би се испитало градиво стечено на тим часовима.

Постигнућа ученика у области наставних предмета у којима се уче еколошки садржаји вреднују се бројчаним оценама, као и у другим предметима. Ово захтева од наставника да пронађе начин како да ставове и

понашања у вези са еколошким темама оцени формалном оценом. Предлог је да више наставника прави један тест и да ученици оцене добијају за одређену тему из свих предмета. Овакав тест, на први поглед, захтева од наставника више времена, јер је потребно да заједнички конструишу тест. Међутим, као и код примене интегративне наставе, показало се да је корисно време које наставници утхроше током заједничких припремама за обраду одређене теме. Кроз заједнички рад наставника и организацију садржаја путем корелацијско-интеграцијског методичког система (Stanišić, 2015), заправо се време штеди, јер нема понављања садржаја, ученици могу да памте и повезују градиво у целину, уместо да усвајају појединачне делове једног предмета. На крају, организовање оваквог начина рада са ученицима је прилика за наставнике и стручне сараднике да путем школског истраживачког пројекта утврде да ли ученици напредују у погледу квалитета еколошких знања и пожељних понашања. Такав пројекат би наставном особљу пружио богате податке о томе да ли је потребно и како мењати начин рада у настави са ученицима из области еколошког образовања.

Коришћена литература

- 📖 Andevski, M. (2016). Održivo ekološko obrazovanje-perspektiva za promenu kulture učenja. *Inovacije u nastavi* 29(4), 16–31.
- 📖 Bloom, B. S. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih ciljeva*. Beograd: Republički Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- 📖 Jokić, D., Biočanin, R. i Marjanović, R. (2007). Ekološki sadržaji u sistemu obaveznog obrazovanja u Srbiji. U Lj. Tanasijević i R. Ivanković (ur.), *Kvalitet vazduha u zaštiti životne sredine, XXXV Savetovanje sa međunarodnim učešćem „Zaštita vazduha 2007”*, 6 i 7. novembar 2007. Beograd: Privredna komora Srbije – odbor za zaštitu životne sredine i održiv razvoj.
- 📖 Kamenov, E. (2001). Konceptija programa ekološkog vaspitanja i obrazovanja za osnovnu školu. *Norma*, 8(3), 121–136.
- 📖 Kartal, V. (2014). *TIMSS 2011 – prirodne nauke*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental education research*, 8(3), 239–260.
- 📖 Korolija, J. i Mandić, Lj. (1998). Mi i naša životna sredina – činjenice, razumevanje i primena, Knjiga izvoda *Hemija i zaštita životne sredine* (str. 361–362). Beograd: Srpsko hemijsko društvo.
- 📖 Krnel, D. & Naglic, S. (2009). Environmental literacy comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia. *Science Education International*, 20(1/2), 5–24.
- 📖 Kuhlemeier, H., Van Den Bergh, H. & Lagerweij, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes, and behavior in Dutch secondary education. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 4–14.
- 📖 Makki, M. H., Abd-El-Khalick, F. & BouJaoude, S. (2003). Lebanese secondary school students' environmental knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*, 9(1), 21–33.
- 📖 Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Foy, P. (with J. F., Olson, E. Erberber, C. Preuschoff & J. Galia) (2008). *TIMSS 2007 international science report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

-
- 📖 *Nastavni planovi i programi* (2012). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanje. Retrieved from the World Wide Web http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovnna_nastavni_planovi_programi.html
- 📖 Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A. & Tal, A. (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *The Journal of Environmental Education*, 39(2), 3–20.
- 📖 Šehović, S., Marjanović, R. i Biočanin, R. (2008). Ekološko obrazovanje u funkciji zaštite i unapređivanja životne sredine. Zbornik radova sa konferencije *Tehnika i informatika u obrazovanju* (str. 221–235). Čačak: Tehnički fakultet.
- 📖 Ševkušić, S., Miljanović, T. i Drakulić, V. (2005). Postignuće učenika iz biologije. U R. Antonijević i D. Janjetović (ur.), *TIMSS 2003 u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Stanišić, J. & S. Maksić (2014). Environmental education in Serbian primary schools: Challenges and changes in curriculum, pedagogy, and teacher training, *The Journal of Environmental Education* 45(2), 118–131, DOI: 10.1080/00958964.2013.829019
- 📖 Stanišić, J. (2008a). *Ekološko vaspitanje i obrazovanje u osnovnoj školi* (odbranjeni magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- 📖 Stanišić, J. (2008b). *Značaj ekološkog vaspitanja i obrazovanja*. U N. Kajtez (ur.), *Filozofeme - Zbornik radova* (str. 81–91). Novi Sad: Srpski filozofski forum.
- 📖 Stanišić, J. (2009). Angažovanost učenika u ekološkim aktivnostima u školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(1), 195–210. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Stanišić, J. (2015). *Evaluacija korelacijsko-integracijskog metodičkog sistema u obradi sadržaja ekološkog obrazovanja* (odbranjena doktorska teza). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- 📖 Trnavac, N. i Đorđević, J. (1998). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga komerc.
- 📖 *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2017). „Službeni glasnik RS”, broj 88/17. Retrieved March 15, 2018 from the World Wide Web <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs>

ПРИЛОГ 1

Ауторка: *Јелена Станишић*

ИНИЦИЈАЛНИ ТЕСТ

Пример теста и кључ за бодовање

Драги ученици,

Пред вама је тест знања о узроцима загађења и о заштити животне средине. Решавањем задатака који се у тесту налазе помоћи ћете нам да реализујемо истраживање којим желимо да утврдимо колико је ваше знање из области екологије. Тест је анониман. Ваши одговори биће познати само истраживачима Института за педагошка истраживања и употребљени искључиво у научне сврхе. То значи да успех у решавању овог теста не може утицати на оцену ни из једног школског предмета.

Молимо вас да пажљиво прочитате сваки задатак и покушате да одговорите најбоље што можете. Већину задатака можете решити тако што ћете **заокружити слово испред одговора за који мислите да је тачан. Само је један одговор тачан.** У задацима у којима нису понуђени договори молимо вас да читко напишете одговор. Уколико нисте разумели питање, замолите присутног наставника или сарадника Института да вам помогне.

Срдачно вам се захваљујемо на сарадњи!

Назив школе: _____

Разред и одељење: _____

Датум: _____

Име и презиме: _____

Пол: (а) мушки (б) женски

1. „Киселе кише“ утичу на сушење шума. На који начин?

- (а) Киселе кише уништавају заштитни слој лишћа.
- (б) Коренови биљака уништени су закишељавањем земљишта.
- (в) Закишељавањем земљишта повећана је растворљивост а тиме и концентрација минерала који су за биљке отровни.
- (г) Сви наведени разлози указују на негативне последице киселих киша на биљке.

Тачан одговор: б

Бодова: 1

Тип питања: Разумевање

2. На који начин подземне воде могу постати загађене?

Тачан одговор: Путем загађеног земљишта

Бодова: 1

Тип питања: Разумевање

3. Који су основни извори загађења воде?

- (а) Домаћинства
- (б) Велики морски и речни саобраћај
- (в) Недостатак филтера на индустријским постројењима
- (г) Појава алги

Тачан одговор: в

Бодова: 1

Тип питања: Разумевање

4. Механичко и хемијско загађивање земљишта присутно је, у већој или мањој мери, у свим деловима наше земље. У табели испод наведи један пример механичког и хемијског загађења земљишта.

Типови загађења земљишта	Пример
Механичко загађење земљишта	
Хемијско загађење земљишта	

Тачан одговор:

Механичко загађење: Нагомилавање пластичних, стаклених, папирних и других материјала

Хемијско загађење: Употреба различитих хемикалија које се користе у индустрији и домаћинству.

Бодова: 1

Тип питања: Репродукција

5. **Једно језеро у Србији је због велике загађености морало да буде потпуно исушено како би се примениле мере заштите и поновно оживљавао биљни и животињски свет у њему. Било је потребно да се поставе уређаји за пречишћавање отпадних вода које се испуштају у језеро. Које је то језеро?**

Тачан одговор: Палићко језеро

Бодова: 1

Тип питања: Репродукција

6. **Фосилна горива су:**

- (а) угаљ, дрво, биодизел
- (б) угаљ, биодизел, нафта
- (в) нафта, дрво, шпиритус
- (г) угаљ, нафта, земни гас

Тачан одговор: г

Бодова: 1

Тип питања: Репродукција

7. **У ком граду у Србији је ваздух највише загађен сумпор-диоксидом?**

- (а) Бору
- (б) Београду
- (в) Пироту
- г) Суботици

Тачан одговор: а

Бодова: 1

Тип питања: Примена

8. Сагоревање има важну улогу у очувању животне средине. То је:

- (а) физички процес за који је потребан кисеоник
- (б) хемијски процес за који је потребно присуство водоника
- (в) физички процес за који је потребно присуство азота
- (г) хемијски процес за који је потребно присуство кисеоника

Тачан одговор: г

Бодова: 1

Тип питања: Репродукција

9. Која од наведених индустрија најмање загађује ваздух у Србији?

- (а) Хемијска индустрија
- (б) Прехрамбена индустрија
- (в) Електроиндустрија
- (г) Металска индустрија

Тачан одговор: б

Бодова: 1

Тип питања: Разумевање

10. У једном реду су наведени различити нивои еколошке кризе, а у другом њихова значења. На линији поред објашњења напиши број који припада појму који одговара датом значењу.

1. киселе кише
2. озонска рупа
3. реинтродукција
4. смог

___ Хетерогена смеша чврстих честица и гасова.

___ Места са смањеном концентрацијом озона у озонском омотачу.

___ Процес враћања живих бића у просторе са којих су ишчезли ради обнављања природних екосистема.

___ Појава која настаје као последица хемијске реакције отровних супстанци у атмосфери и водене паре.

Тачан одговор:

4

2

3

1

Бодова: 1

Тип питања: Репродукција

11. Прелазак са необновљивих извора енергије на обновљиве изворе енергије је веома важан за очување животне средине. Зашто?

Тачан одговор: Зато што обновљиви извори енергије не угрожавају, не загађују и не штете животnoj средини.

Бодова: 2

Тип питања: Разумевање

12. Шта значи да је нешто биоразградиво?

Тачан одговор: То значи да се може биолошки разградити у животnoj средини, а самим тим не загађује животну средину.

Бодова: 2

Тип питања: Разумевање

13. Количина угљен-диоксида у ваздуху се повећава у великим градовим због све већег броја возила. Градске власти желе да засаде више дрвећа. Да ли се слажеш са тим предлогом?

(а) ДА (б) НЕ

Објасни свој одговор.

Тачан одговор:

Уколико је одговор ДА, тачно објашњење би било да више дрвећа подразумева више кисеоника и чистији ваздух.

Уколико је одговор НЕ, тачан одговор би био да је потребно смањити број возила да би се смањило загађење ваздуха а не садити дрвеће.

Бодова: 3

Тип питања: Разумевање

Укупан број питања: 13

Укупан број бодова: 17 (10x1 бод; 2x2 бода; 1x3 бода)

Типови питања: 5x репродукција, 1x примена, 7x разумевање

Број постигнутих поена означава бројчане оцене на следећи начин:

0–2 поена: недовољан 1

3–5 поена: довољан 2

6–9 поена: добар 3

10–13 поена: врло добар 4

14–17 поена: одличан 5

ПРИЛОГ 2

Ауторка: *Јелена Станишић*

ФИНАЛНИ ТЕСТ

Пример теста и кључ за бодовање

Драги ученици,

Институт за педагошка истраживања реализује истраживање о еколошком образовању у оквиру наставе предмета природних наука. Пред вама је тест знања о узроцима загађења и заштити животне средине. Решавањем задатака који се у тесту налазе помоћи ћете нам да реализујемо истраживање којим желимо да утврдимо колико је ваше знање из области екологије.

Молимо вас да обавезно попуните све податке о себи који се налазе на овој страни. Пажљиво прочитајте сваки задатак и покушајте да одговорите на њих најбоље што можете. Питања која су пред вама учили сте из биологије, географије, физике и хемије. На нека питања можете одговорити и на основу свог искуства. Поједине задатака можете решити тако што ћете заокружити слово испред одговора за који мислите да је тачан. Само један одговор је тачан. У задацима у којима нису понуђени договори, молимо вас да читко напишете одговор. Уколико нисте разумели питање, замолиите присутног наставника или сарадника Института да вам помогне.

Срдачно вам се захваљујемо на сарадњи!

Назив школе: _____

Разред и одељење: _____

Име и презиме: _____

Датум: _____

1. У једном реду су наведени различити нивои еколошке кризе, а у другом њихова значења. На линији поред објашњења напиши број који припада појму који одговара датом значењу.
1. интродукција
 2. озон
 3. повећање ефекта стаклене баште
 4. ерозија
- _____ Одношење плодне земље услед уништавања биљног покривача.
- _____ Уношење нових врста живих бића, од стране човека, на просторе где их раније није било.
- _____ Појава када повећана количина угљен-диоксид и други гасови око земље формирају омотач, који задржава сунчеву топлоту, тако да се површина земље загрева више него у нормалним условима.
- _____ Гас који се налази у стратосфери и који спречава пролазак ултраљубичастих зрака на земљу.

Тачан одговор:

4
1
3
2

Бодова: 1

Тип питања: Репродукција

2. Киселе кише неповољно утичу на биљни и животињски свет. Под утицајем киселих киша, шуме у твојој околини су се осушиле. Шта би ти и твоја локална средина могли да урадите како би се шуме у твом крају брже обновиле?
- (а) Ништа не треба да се ради, шуме ће се саме обновити.
 - (б) Шуме на том месту не могу поново да расту.
 - (в) Потребно је нађубрити земљиште.
 - (г) Потребно је посећи осушена стабла и засадити нова стабла.

Тачан одговор: г

Бодова: 1

Тип питања: Примена

3. Појаву бронхитиса код деце изазива:
- (а) недовољна употреба витамина у исхрани
 - (б) повећана концентрација сумпор-диоксида и угљен-диоксида у ваздуху

- (в) примена пестицида у пољопривреди
- (г) нагле промене ваздушног притиска

Тачан одговор: б
Бодова: 1
Тип питања: Примена

4. Наведите две корисне и две штетне последице природног и вештачког зрачења.

Корисне последице:

- 1. _____
- 2. _____

Штетне последице:

- 1. _____
- 2. _____

Тачан одговор:

Корисне последице:
(1)Зрачење у сврху лечења
(2) Енергија која се добија од сунчевог зрачења

Штетне последице:
(1)Канцер (рак),
(2) Радиактивно зрачење које настаје коришћењем и неадекватним складиштењем радиоактивног отпада

Бодова: 2
Тип питања: Примена

5. Шта је храна органског порекла?

Тачан одговор: Храна која је настала од биљака које нису третиране пестицидима и које су расле на незагађеном земљишту.
Бодова: 1
Тип питања: Разумевање

6. Као последица глобалног загревања долази до промена у клими на Земљи. Наведи две климатске промене на Земљи које су ти познате.

1. _____

2. _____

Тачан одговор:

Веће температуре ваздуха, топљење ледника, повећана облачност и повећана количина падавина

Бодова: 1

Тип питања: Разумевање

7. Наведи два примера људске делатности које доприносе стварању „киселих киша“.

1. _____

2. _____

Тачан одговор:

(1) Индустрија

(2) Саобраћај

Бодова: 1

Тип питања: Разумевање

8. Оштећење озонског омотача последица је неконтролисане (или превелике) употребе:

(а) фосилних горива

(б) фреона (деривата халогених елемената)

(в) алкохола

(г) детерџената за прање

Тачан одговор: б

Бодова: 1

Тип питања: Репродукција

9. Један од главних узрока настанка „стаклене баште“ је:

(а) отпад из нуклеарних електрана

(б) изливи из хемијских производних погона

(в) повећана концентрација угљен-диоксида и метана у ваздуху

(г) гасови из аеросолних спрејева

Тачан одговор: в

Бодова: 1

Тип питања: Репродукција

- 10. Јести поврће и воће је јако здраво. Објасни када конзумирање поврћа или воћа може лоше да утиче на људско здравље.**

Тачан одговор:

Када је поврће или воће прекомерно прскано пестицидима/

Када је поврће расло у земљишту које је контаминирано радиоактивним супстанцама

Бодова: 2

Тип питања: Разумевање

- 11. Сагоревањем фосилних горива повећан је садржај угљен-диоксида у атмосфери. Која је могућа последица по нашу планету повећане количине угљен-диоксида?**

- (а) Топлија клима
- (б) Хладнија клима
- (в) Повећана количина киша током године
- (г) Олујни ветрови

Тачан одговор: а

Бодова: 1

Тип питања: Разумевање

- 12. Присуство угљен-диоксида у атмосфери доводи до ефекта стаклене баште. Наведи једну меру која може да доведе до смањења количине угљен-диоксида у атмосфери.**

Тачан одговор:

Стављање филтера на фабрике

Смањење саобраћаја

Сађење дрвећа

Бодова: 1

Тип питања: Примена

- 13. Аеродром Хитроу у Лондону је један од највећих и најпрометнијих аеродрома у Европи. Када авион полеће долази до електричних пражњења енергије и до стварања азотових оксида у ваздуху. Напиши и објасни која појава је изражена у области око аеродрома Хитроу као последица велике количине азотових оксида у ваздуху, посебно ако се узме у обзир да је Енглеска позната по великој количини падавина.**

Тачан одговор:

„Киселе кише“. Зато што „киселе кише“ настају као последица хемијске реакције азотових оксида и водене паре.

Бодова: 3

Тип питања: Разумевање

Укупан број питања: 13

Укупан број бодова: 17 (10x1 бод; 2x2 бода; 1x3 бода)

Типови питања: 3x репродукција, 4x примена, 6x разумевање

Број постигнутих поена означава бројчане оцене на следећи начин:

0-2 поена: недовољан 1

3-5 поена: довољан 2

6-9 поена: добар 3

10-13 поена: врло добар 4

14-17 поена: одличан 5

ПРИЛОГ 3

Ауторка: *Јелена Станишић*

РЕТЕСТ ТЕСТ

Пример теста и кључ за бодовање

Драги ученици,

Институт за педагошка истраживања реализује истраживање о еколошком образовању у оквиру наставе предмета природних наука. Пред вама је тест знања о узроцима загађења и заштити животне средине. Решавањем задатака који се у тесту налазе помоћи ћете нам да реализујемо истраживање којим желимо да утврдимо колико је ваше знање из области екологије.

Молимо вас да обавезно попуните све податке о себи који се налазе на овој страни. Пажљиво прочитајте сваки задатак и покушајте да одговорите на њих најбоље што можете. Питања која су пред вама учили сте из биологије, географије, физике и хемије. На нека питања можете одговорити и на основу свог искуства. Поједине задатака можете решити тако што ћете заокружити слово испред одговора за који мислите да је тачан. Само један одговор је тачан. У задацима у којима нису понуђени одговори молимо вас да читко напишете одговор. Уколико нисте разумели питање, замолите присутног наставника или сарадника Института да вам помогне.

Срдачно вам се захваљујемо на сарадњи!

Назив школе: _____

Разред и одељење: _____

Име и презиме: _____

Датум: _____

1. Како састојци киселих киша утичу на њену рН вредност?

- (а) рН вредност је повишена
- (б) рН вредност је неутрална
- (в) рН вредност је снижена
- (г) не мења се рН вредност

Тачан одговор: в

Бодова: 1

Тип питања: Разумевање

2. Наведи два начина на која радиоактивне супстанце штете човековом здрављу?

1. _____

2. _____

Тачан одговор:

(1) Изазива карциноме (рак) у човековом организму

(2) Долази до генетских болести

Бодова: 1

Тип питања: Примена

3. Чиме је ваздух најчешће загађен?

- (а) Амонијаком
- (б) Сумпор-диоксидом
- (в) Метаном
- (г) Угљеном прашином

Тачан одговор: б

Бодова: 1

Тип питања: Репродукција

4. Појава киселих киша последица је стварања:

- (а) неорганских једињења
- (б) органских једињења
- (в) неких врста хемијских елемената
- (г) неорганских и органских једињења

Тачан одговор: г

Бодова: 1

Тип питања: Репродукција

5. Која од наведених активности може директно утицати на смањење загађења ваздуха у градовима?

- (а) Користити јавни превоз уместо аутомобила
- (б) Користи биоразградиве материјале
- (в) Смањити употребу уличне расвете
- (г) Рециклирати амбалажу

Тачан одговор: а

Бодова: 1

Тип питања: Примена

6. Наведи две последице настајања озонских рупа у озонском омотачу?

Тачан одговор:

Рак коже, опекотине, брже старење коже, оштећење на очима (катаракта), слабљење имуног система човека, поједине биљне и животињске врсте ће изумрети, успорен развој биљака, негативне последице на водени екосистем због смањења продукције фитопланктона

Бодова: 1

Тип питања: Примена

7. Најповољнији број црвених крвних зрнаца, као показатељ крвне слике, имају деца из:

- (а) већих урбаних центара
- (б) планинских, пошумљених крајева и предела
- (в) равничарских сеоских средина
- (г) градова поред река

Тачан одговор: б

Бодова: 1

Тип питања: Примена

8. Отпадне воде и спирање пестицида из земљишта представљају основне изворе загађења воде.

- (а) тачно
- (б) нетачно

Тачан одговор: а

Бодова: 1

Тип питања: Репродукција

9. Земљиште се мења под утицајем природних процеса и као резултат људске активности. Која од наведених промена земљишта се дешава под утицајем људске активности?
- (а) Земљотреси
 - (б) Испирање храњивих састојака због обилних киша
 - (в) Вулканске ерупције
 - (г) Настајање голети због сече шума

Тачан одговор: г

Бодова: 1

Тип питања: Разумевање

10. Основна карактеристика радиоактивног отпада је:
- (а) у контакту са атмосфером, брзо се распада
 - (б) штетно зрачење
 - (в) експлозивност
 - (г) јако светлосно зрачење

Тачан одговор: б

Бодова: 1

Тип питања: Репродукција

11. Због великих климатских промена које се дешавају на Земљи, многе биљне и животињске врсте нису могле да се прилагоде новонасталим животним условима, па су изумреле. Уништавање природних станишта је, такође, утицало на изумирање појединих биљних и животињских врста. Уништавање једне врсте у екосистему утиче на опстанак друге врсте. Објасни на који начин?

Тачан одговор: Ланац ихране

Бодова: 2

Тип питања: Разумевање

12. У предграђу једног града налазе се делови који су под шумама. Грађевински инвеститори су проценили да би у тим деловима било добро изградити стамбене објекте и одлучили су да посеку шуме.

Наведи једну дугорочну негативну последицу ове њихове одлуке по животну средину.

Тачан одговор:

Смањењем шума се смањује производња кисеоника а изградњом стамбених објеката се повећава количина штетних гасова у ваздуху.

Бодова: 2

Тип питања: Разумевање

- 13. Град је направљен да у њему живи 500 хиљада људи. Претпоставља се да ће у наредних 10 година, број становника тог града прећи милион људи.**

Наведи два проблема загађења животне средине који могу да се десе због повећања броја становништва у том граду.

1. _____

2. _____

Тачан одговор:

Повећано загађење ваздуха; Недостатак постројења за одлагање отпада; Повећана бука, Повећани отпад, Загађење воде, Недостатак воде

Бодова: 3

Тип питања: Разумевање

Укупан број питања: 13

Укупан број бодова: 17 (10x1 бод; 2x2 бода; 1x3 бода)

Типови питања: 4x репродукција, 4x примена, 5x разумевање

Број постигнутих поена означава бројчане оцене на следећи начин:

0–2 поена: недовољан 1

3–5 поена: довољан 2

6–9 поена: добар 3

10–13 поена: врло добар 4

14–17 поена: одличан 5

БЕЛЕШКА О АУТОРИМА

Соња М. Бањац (1988), мастер психолог, запослена у звању истраживач сарадник у Институту за психологију Филозофског факултета у Београду. Њена професионална интересовања усмерена су на социоафективни развој, процену постигнућа ученика, као и на професионални развој запослених. E-mail: sonja.banjac@f.bg.ac.rs

Драган Љ. Весић (1988), мастер психологије образовања, запослен у звању истраживача приправника у Институту за педагошка истраживања у Београду. Његова професионална интересовања усмерена су на тему неуспеха ученика у образовању, пре свега посматрано из перспективе самих ученика. Поред тога, заинтересован је за примену квалитативних истраживања и конструктивистичке парадигме у разумевању проблема из области образовања. E-mail: vesic.dragan88@gmail.com

Миља Б. Вујачић (1972), доктор педагогије, запослена у звању вишег научног сарадника у Институту за педагошка истраживања у Београду. Њена професионална интересовања усмерена су на тему инклузивног образовања деце са сметњама у развоју коју проучава из перспективе кључних актера овог процеса. E-mail: mvujacic@ipi.ac.rs

Николета М. Гутвајн (1974), доктор педагошких наука, научни сарадник, директор Института за педагошка истраживања у Београду. Њена професионална интересовања усмерена су на следеће области: конструктивистички приступ школском постигнућу ученика, идентитет неуспешног ученика, примена квалитативних истраживања у образовању. E-mail: gutvajnnikoleta@gmail.com

Ивана Д. Ђерић (1978), доктор педагошких наука, запослена у звању научног сарадника у Институту за педагошка истраживања у Београду. Области њених професионалних интересовања су: мотивација и аутономија ученика, образовна ефективност школа, развој истраживања у школи и квалитативна методологија. E-mail: ivana.brestiv@gmail.com

Смиљана М. Јошић (1987), доктор психологије, запослена у звању научног сарадника у Институту за педагошка истраживања у Београду. Области њених професионалних интересовања крећу се у сфери развојне и социокултурне психологије, а теме које је обрађивала односе се на питање улоге социјалне интеракције у когнитивном развоју и методологије истраживачког рада. E-mail: smiljana.josic@gmail.com

Славица Б. Максић (1957), доктор психологије, запослена у звању научни саветник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Области њених истраживачких интересовања су: даровита деца и млади и њихово образовање; развој високих способности и талената; дечија машта; мерење и развој креативности; имплицитне теорије креативности; академско постигнуће. E-mail: smaksic@ipi.ac.rs.

Владета Д. Милин (1980), доктор педагошких наука, радио је као истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања, а сада је запослен на Филозофском факултету у Београду у звању доцента. Области његових интересовања су: основни теоријско-методолошки проблеми савремене дидактике, педагошки односи у настави, значај дијалога за педагогију и дидактику, правци развоја дидактичке теорије и наставне праксе. E-mail: vladeta.milin@f.bg.ac.rs

Јелена Б. Павловић (1979), доктор психологије, запослена у звању виши научни сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Области истраживачких интересовања су: професионално учење и развој, психологија коучинга, квалитативна методологија, имплицитне теорије креативности. E-mail: pavlovich.jelena@gmail.com

Јелена М. Станишић (1981), доктор педагошких наука, запослена у звању научни сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Њена професионална интересовања усмерена су ка проучавању еколошког образовања и васпитања са аспекта значаја и улоге школе, наставника и родитеља, са посебним освртом на наставни процес и примену различитих методичких система у обради еколошких садржаја. E-mail: jstanisic@ipi.ac.rs

Владимир О. Џиновић (1977), доктор психологије, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Бави се применом конструктивистичке парадигме у образовању и професионалном учењу. Области његових интересовања су: примена квалитативних истраживања у образовању, фокус група, генеалогije, етнографије и квалитативних истраживачких метода и техника у психологији личних конструката. E-mail: v.dzinovic@gmail.com

Тања Б. Шијаковић (1975), доктор педагошких наука, професионалну каријеру почела је као истраживач приправник у Институту за педагошка истраживања, а тренутно је запослена у Заводу за унапређивање образовања и васпитања у Београду. Професионална интересовања усмерена су јој ка областима стручног усавршавања и професионалног развоја запослених у образовању, менторском раду и квалитативном приступу у истраживању образовне праксе. E-mail: tanja.sijakovic@zuov.gov.rs

ИНДЕКС АУТОРА

A

Abd-El-Khalick, F. 208
Adams, T. E. 35
Agyeman, J. 208
Adams, T. E. 35
Aktamis, H. 136
Alexander, P. A. 143
Alexander, R. 158
Altrichter, H. 20
Anderson, L. 40
Andevski, M. 200–201
Antić, S. 73, 85–86, 94, 180
Antoniou, P. 67
Austin, J. 37, 38

B

Bandur, V. 166
Banks, A. 35
Banks, S. P. 35
Baucal, A. 159, 181–183
Baumann, J. F. 20
Baxter Magolda, M. 124
Beale, A. 37
Bennett, N. 109
Berry, A. 33
Berry, K. S. 33, 36
Biezuner, S. 181
Biočanin, R. 201
Black-Hawkins, K. 29
Bochner, A. P. 35, 40, 56, 57
Boje, D. 45
Boshuizen, H. P. A. 38, 64
BouJaoude, S. 208
Bredeson, P. V. 83, 95
Brock, C. H. 38
Brophy, J. 169
Brown, A. 40, 48–50, 83, 95
Brown, C. 40, 48–50, 83, 95
Buđevac, N. 29, 183
Bullough, R. V. 20, 34, 42
Burdell, P. 37
Burgess, R. G. 161

C

Campbell, A. 18–19
Cannon, E. 139

Carson, R. L. 37
Chang, H. 20, 34–35, 37, 40–46,
48, 50, 53–56
Cheminais, R. 23
Clandinin, D. J. 33
Cochran-Smith, M. 19–20, 32,
42
Coffey, A. 53
Cohen, L. 166
Coia, L. 37–38, 45–55
Connelly, F. M. 33
Cook-Sather, A. 22–23, 26
Corden, R. 159
Craig, C. J. 19
Creemers, B. P. M. 67
Creus, A. 44
Cropley, A. 136
Crowe, A. 33
Csikszentmihalyi, M. 136, 146
Cunningham, S. J. 37–38
Curtis, A. 49

Č

Čizmić, S. 138, 139

D

Dabrowski, E. 183
Davidson, J. E. 136
Dawes, L. 183–184, 186
Day, C. 15, 83, 95
Denicolo, P. 51
Denshire, S. 34
Denzin, N. K. 34–36, 49, 55
Dewey, J. 32, 65
Dinsmore, D. L. 143
Doise, W. 181
Drakulić, V. 208
Duel, O. 120
Duffy-Hester, A. M. 20
Džinović, V. 17, 19, 21, 38, 65,
95, 180

Đ

Đerić, I. 14, 16–20, 22, 32–33,
38–39, 45, 48–49,
51, 58, 64–65, 72, 74,
85–86, 93, 95, 137, 180
Đević, R. 16, 19, 180

Đorđević, B. 73, 202–203
Đorđević, J. 144, 147, 152
Đurišić-Bojanović, M. 15, 29,
141, 146

E

Edwards, A. D. 158
Ellet, F. 120
Ellis, C. 20, 34–35, 40, 54–57
Elster, D. 136, 139
Ergin, Ö. 136
Erikson, E. 106

F

Fernández, M. 181–183
Fielding, M. 23
Fitzgerald, L. M. 33–34
Flutter, J. 29
Fox, E. 143
Freire, P. 35–36, 127
Fullan, M. 64, 82

G

Gagné, F. 136
Gajić, O. 136
Galton, M. 183
Garrett, D. 56
Gibson, W. J. 40, 48–50
Goldman, G. 23
Good, T. 169
Gurvitch, R. 37
Gutvajn, N. 19

H

Ham, V. 33
Hamilton, M. L. 32–33
Hany, E. A. 142
Harcourt, D. 29
Hargreaves, A. 57
Hargreaves, D. H. 19–20, 32, 57
Hasni, A. 136, 139, 141, 145
Havelka, N. 88
Hebib, E. 19, 29, 146
Hernandez, K-A. C. 20, 34, 37,
41–45, 48, 50, 53–56
Hernández, F. 44

Heston, M. L. 33–34
Hickey, A. 37–38
Hodkinson, P. 56
Hofer, B. 124
Holt, N. L. 55
Hughes, S. 37, 55

I

Ivić, I. 73

J

Janjetović, D. 139
Jokić, D. 201
Joksimović, S. 139
Jones, M. 25, 37, 38
Jones, S. H. 35
Jošić, S. 20, 58, 183, 185–186,
189
Jovanović, V. 159, 181–183

K

Kamenov, E. 201
Kane, R. 33
Kartal, V. 209
Keen, C. 120
Kelly, G. A. 51, 106–109
Kemmis, S. 14
Kincheloe, J. L. 14, 21–23, 33,
35–36, 55
King, P. 124
Kitchener, K. 123–124
Klašnja, S. 85
Klein, E. J. 54
Klinker, J. F. 38
Kolb, D. A. 65
Korolija, J. 208
Korthagen, F. A. J. 19, 32
Kovač-Cerović, T. 85–86, 123
Kovačević, D. 26
Krapp, A. 142
Kristoforidou, M. 67
Krnel, D. 208
Krnjajić, Z. 138–139
Krnjaja, Ž. 16–17, 19
Kuhlemeier, H. 208
Kuzmanović, B. 88, 139
Kyriakides, L. 67

L

La Boskey, V. K. 33
Lagerweij, N. 208
Lalić-Vučetić, N. 22, 38–39, 45,
51, 58
Lapadat, J. C. 39, 41, 43, 54, 56
LeBaron, C. 159
Le Fevre, D. 72
Levin, B. 23–24,
Levinson, D. J. 106
Lincoln, Y. 35–36, 55
Little, J. W. 64, 69
Littleton, K. 158–159, 180,
182–183, 188
Loevinger, J. 123
Loughran, J. J. 32–34
Lowry, M. R. 49
Luković, I. 16
Luković, S. 138–139
Lupart, J. L. 139
Lytle, S. L. 19–20, 32, 42

M

Makki, M. H. 208
Makris, S. 37, 55
Maksić, S. 14–20, 32–33, 74,
136, 137, 139, 140–146,
150, 154–155, 201
Malinić, D. 19–20, 49, 64, 72
Mandić, Lj. 208
Maninon, L. 166
Marcondes, M. I. 33
Mares, K. R. 136
Marinković, S. 85–86, 94
Marjanović, R. 201
Marković, S. 188
Matović, N. 16
Matusov, E. 158
McIntyre, D. 15, 29
McLaren, P. 55
McLaughlin, C. 29, 109
Mercer, N. 158–159, 180,
182–185, 188
Milin, V. 67, 69, 72, 74, 85–86,
93, 95, 159, 169
Milittello, M. 83, 95
Miljanović, T. 208
Miočinović, Lj. 138
Mirkov, S. 123
Mitra, D. L. 23–24, 29

Mitrović, M. 159, 180
Montané, A. 44
Morrison, K. 166
Mrđa, S. 138
Mugny, G. 181
Muis, K. 124
Mullis, I. V. S. 205

N

Negev, M. 208
Neuman, Y. 181
Newman, J. 23
Ngunjiri, F. W. 20, 34, 37, 41–45,
48, 50, 53–56
Noffke, S. 20, 30
Norrish, J. M. 142
Northfield, J. R. 33–34
Nystrand, M. 158

O

Opačić, B. 138
Ožegović, D. 159
Ozorlić Dominić, R. 26

P

Pantić, D. 137
Parker, I. 125
Pavlović, J. 21, 38, 45–46, 51,
58, 83, 125, 140
Pavlović, M. 86
Pavlović Babić, D. 138–139
Pejatović, A. 29
Pekić, J. 140
Pekrul, S. 24, 29
Pere-Klermon, A. N. 181
Perret-Clermont, A. N. 181–
182, 185
Perry, W. G. 120–123
Pešić, J. 138–139
Pešikan, A. 73, 85–86, 94
Petrović, N. 139
Pijaže, Ž. 181
Pinnegar, S. 20, 34, 42
Plut, D. 138–139
Popadić, D. 88, 139
Pope, M. L. 51
Posch, P. 20
Potkonjak, N. 166
Potter, J. 125, 161
Potvin, P. 136, 139, 141, 145

Prenzel, M. 142
Purcell, J. H. 143

R

Radišić, J. 20, 58, 180, 189
Radulović, L. 19–21, 29, 64, 95,
180
Ratunde, K. 136
Renzulli, J. S. 136–137,
142–143, 145
Richardson, L. 39, 56
Richardson, V. 72
Ristić, I. 136, 141
Rojas-Drummond, S. 183–184
Rose, M. 42
Rudduck, J. 15, 23, 25, 29

S

Sachs, J. 83, 95
Saldaña, J. 48–49
Sancho, J. M. 44
Schommer-Aikins, M. 120
Schön, D. A. 32
Schwarz, B. B. 181
Scrimshaw, P. 183
Seligman, M. E. P. 142, 146
Senge, P. 109
Shields, D. C. 38
Shulman, J. H. 64, 69
Shulman, L. S. 64, 69
Siegle, D. 136, 142
Sitoe, A. A. 120, 123
Skubic Ermenc, K. 30
Smith, A. B. 22, 23
Snyder, W. 109
Somekh, B. 20
Spasenović, V. 19, 146
Spry, T. 55
Stake, J. E. 136
Stanišić, J. 200–202, 208–209
Stanković, D. 19–21, 58, 83,
85–86, 93, 95, 189
Starr, L. J. 36, 53
Steinberg, S. R. 14, 22, 33,
35–36
Stepanović, I. 138–139, 183
Stepanović Ilić, I. 139
Sternberg, R. J. 136
Stevanović, J. 22
Stojnov, D. 46–47, 51, 109
Stone-Johnson, C. 57

Subašić, B. 138
Swadener, B. B. 37

Š

Šefer, J. 19–20, 49, 64, 72
Šegrt, B. 86
Šehović, S. 201
Ševkušić, S. 29, 85, 140, 144,
154–155, 208
Škorc, B. 136, 141

T

Talbert, J. E. 109
Tartas, V. 181–182, 185
Tay, D. 120
Taylor, L. A. 21
Taylor, M. 21, 54–55
Telfer, J. A. 139
Tenjović, L. 140–143, 150
Teodorović, J. 66–67, 69, 72
Thiessen, D. 22, 26
Tidwell, D. L. 33–34
Todd, R. H. 38
Tomanović, S. 140
Tomlinson, C. A. 136, 145
Tregust, D. F. 183
Trnavac, N. 73, 202–203
Tsai, C. 123
Tullis, J. 55–56
Tyler 45

V

van Eekelen, I. M. 38, 64, 72
Vermunt, J. D. 38, 64
Vesić, D. 142
Videnović, M. 138–139
Vigotski, L. S. 181
Virant, C. 138
Vranješević, J. 22–23, 30
Vučković, D. 136
Vujačić, M. 22, 30, 67, 69, 72
Vujisić-Živković, N. 16, 30

W

Walker, B. M. 106, 109
Walkington, C. A. 136
Wall, S. S. 35, 37, 42
Waller, T. 29
Webb, P. 183
Wegerif, R. 183–184

Wells, G. 158–159
Wenger, E. 109
Westgate, D. P. G. 158
Wetherell, M. 125, 161
Whalen, S. 136
Williamson, J. 183
Winkler, I. 37, 39, 53, 55–56

Y

Yang, Y. 183
Yonezawa, S. 25, 30

Z

Zeichner, K. M. 20, 30, 32
Zorić, V. 159

Ž

Živadinović, I. 234
Živković, S. 16, 21, 30

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.3-072(082)
159.947.5-057.874(082)
371.012/.013:159.072 (082)

ИСТРАЖИВАЊА у школи / уреднице Ивана Ћерић, Славица Максић. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2018 (Београд : Кућа штампе плус). - 233 стр. : табеле, граф. прикази ; 24 см. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 45)

"Зборник радова ... представља резултат рада на пројекту 'Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву' (бр. 179034) и 'Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије' (бр. 47008) ..." --> стр. 12. - Тираж 500. - Стр. 9-12: Предговор / Ивана Ћерић, Славица Максић. - Белешка о ауторима: стр. 229-230. - Напомене и библиографске референце уз радове. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-139-5

- а) Настава - Квалитет - Зборници
- б) Педагошка истраживања - Технике - Зборници
- с) Ученици - Мотивација - Зборници

COBISS.SR-ID 268357900