



Ивана Ђерић и Славица Максић
Уреднице



ИНСТИТУТ ЗА
ПЕДАГОШКА
ИСТРАЖИВАЊА

Како креирати оптималне моделе ефикасног
истраживачког рада школских практичара

проф. др Оливера Гајић

Значајан истраживачки ресурс који могу
користити наставници, стручни сарадници,
директори и ученици

проф. др Шефика Алибабић

Читалац, који би пожалио што се Зборник
не наставља даље, свакако би био у праву

проф. др Наџаша Вујисић-Живковић

ISBN 978-86-7447-139-5



9 788674 471395



Ивана Ђерић и Славица Максић • ИСТРАЖИВАЊА У ШКОЛИ

ИСТРАЖИВАЊА ШКОЛИ

**ИВАНА ЂЕРИЋ
СЛАВИЦА МАКСИЋ**
Уреднице



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

ПрограМСки 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

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 правремене 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, Gutvajn 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 рефлексивни 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.

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