



**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](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 Ћерић  
Славица Максић

БЕОГРАД  
2018.

---

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

*Рецензенти*

проф. др Оливера Гајић

проф. др Шефика Алибабић

проф. др Наташа Вујисић-Живковић

# 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 испреплетене 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“<sup>1</sup> – 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 *унајпреде 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 & Taylor, 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 (Ђерић, Lалић-Vučetić и 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 преглед оној шиио се зна о изабраној теми.* Информације које се прикупљају за аутоетнографију могу се сврстати у две категорије: (а) информације о томе *како* се понашате, у *шиа* верујете у погледу проблема који се истражује и *зашиио* (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 прикуиљени подаци организују у писаном документу иако да се уважавају методолошки стандарди.* 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.

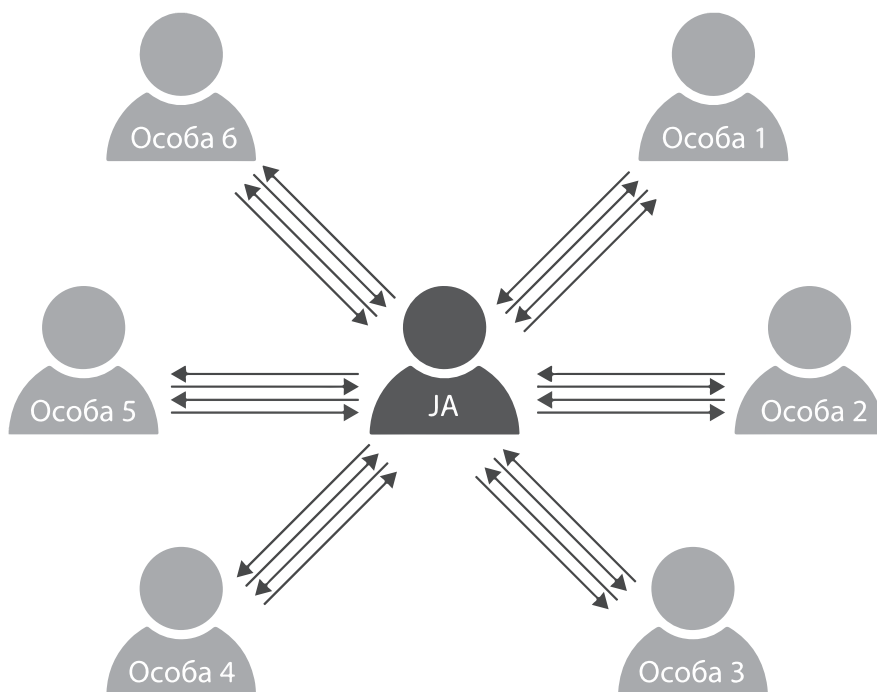
У аутоетнографском раду ауторке су користиле (Ђерић, Lalić-Vučetić i Pavlović, 2011) технике за прикупљање података као што су *Мрежа репертоара* и *Самокарактеризација*. Реч је о фацилитаторским техникама које служе за подстицање личне рефлексije кроз дијалог. У другој студији (Chang, 2008) коришћен 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.** Уџуџсџво за љрмену џехнике Ја усрег друџих (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 ѿогаѿака из једне сѿудије случаја* (Ђерић, Малинић и Шефер, 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 *шѿа* резултати значе и о чему говоре, да се објасни *зашѿо* 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 ауѿоеѿноѿрафских ѿексѿова у колаборативним сѿудијама.* 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).<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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 обезбедиле 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 рефлексije 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 литература 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 6<sup>th</sup> 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* (3<sup>rd</sup> 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 3<sup>rd</sup> 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.

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