



ЗАШТО СУ ПОТРЕБНА ИСТРАЖИВАЊА У ШКОЛИ

.....

Славица Максић и Ивана Ђерић

У књизи је учињен покушај да се одговори на питање како боље искористити податке које школа има и које може добити како би се доносиле одлуке о образовању и васпитању засноване на истраживачким подацима и искуствима из школске праксе.

Тематски зборник радова *Развој истраживачке праксе у школи* настао је са уверењем да је просветним радницима и стручним сарадницима који раде у школи потребна подршка у функцији унапређивања школске праксе, коју је могуће мењати посредством истраживачког рада. У овом поглављу бавимо се питањем зашто су потребна истраживања у школи. Зашто школски практичари треба да остваре улогу истраживача, у контексту у којем раде, и какве користи би могли имати од истраживачког рада у школи? Одговори на постављена питања тражени су у оквиру (а) услова у којима се образовање развија глобално и у нашој земљи; (б) покушаја повезивања научне теорије и образовне праксе; (в) односа између образовне политике, школске и истраживачке праксе у земљи.

У XXI веку, за који се тврди да припада биологији, прочитан је геном људског бића и води се борба против најтежих болести технолошким достигнућима, која постају продужеци и делови људског тела (Каки, 2014; Svab, 2014). Развој нанотехнологија и когнитивне науке доприноси настанку човека који је виђен као постбиолошко стање или врста (Kurzweil, 2005). Дигиталне технологије постају све више учесници у нашој култури, обликујући однос појединца према информацијама, његове односе са другим људима и интеракцију са институцијама (Gir, 2011; Palfrey & Gasser, 2008; Tapscott, 2008).

Процењује се да су промене које се дешавају у свим сферама људског живота све брже, а разлике међу људима све веће. Школа има обавезу да прати први процес и да се, бар на нивоу шанси, супротстави другом процесу.

Знања су се толико увећала да је све теже одредити шта су базична и релевантна знања која појединац треба да има и чему школа може да га научи. Главни циљеви образовања су да млади науче како се учи и мисли, а не да овладају одређеним садржајима, али се подразумева да су писмени (језички, математички, дигитално итд.). Док се знања све више специјализују, образовање се све више универзализује, јер се не могу предвидети радна места на којима ће појединац бити ангажован у току свог радног века. Избор професије и занимања је све мање изванредан, пошто нема сталног запослења ни фиксног радног времена. Живимо у времену у коме ће до посла моћи да дођу и да на њему буду успешни они који имају специфична знања и вештине (Ђуришић-Војановић, 2015). Породични живот, рад и слободно време се све више преплићу и прожимају, а појединац учи целог живота тако што је у једној ситуацији ученик, а у другој учитељ.

Неизвесност је главна одлика савременог света, који се дефинише као друштво знања (Drucker, 1994, 2011). Друштво знања је, по дефиницији, засновано на идеји да сваки појединац учи током целог живота. Процес сазнавања претпоставља активну улогу сазнаваоца који трага за знањем, поставља питања и решава их, отварајући нове проблеме и поља за учење и овладавање светом. У контексту идеја о целоживотном учењу и условима за развој друштва знања, истраживачки приступ је виђен као један начин учења, савладавања актуелних проблема и проналажања иновативних решења. Практичари нису више у позицији да примењују знања која је неко други стекао и њима пренео, нити они могу да сведу своју улогу на преношење знања другима, већ су позвани да истражују праксу и на тај начин је унапређују.

Покрет о истраживачима практичарима, који је развијен деведестих година XX века, темељи се на два кључна концепта: (1) развој професионалног идентитета школских практичара и (2) подстицање истраживачке праксе школских практичара ради унапређења квалитета наставе и учења у учионици (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Hopkins 1993). Савремени модели професионалног учења захтевају од школских практичара да истражују сопствену праксу с циљем да боље разумеју процесе који се одвијају у одељењу и школи, да утичу позитивно на квалитет наставе и ученичка постигнућа, као и да развијају и јачају сопствене компетенције (Carr & Kemmis, 2000; Cochran-Smith & Lytle, 2009; Hebib i Matović, 2012; Hebib, 2014; Kincheloe, 2003; Krnjaja, 2015; Lankshear & Knobel, 2004; Pešić, 2004; Polovina i Pavlović, 2010; Stanković i sar., 2015).

У време развоја покрета о истраживачима практичарима, у нашој земљи, као последица транзиционих процеса, долази до друштвених промена које се изузетно негативно одражавају на образовање. Дешавају се масовне обуставе рада и штрајкови, који указују на незадовољство просветног кадра материјалним

положајем и недостатком друштвеног признања. Велика флукуација наставног особља и велика стопа незапослености доводе до тога да у школу долазе стручњаци чије педагошке компетенције треба додатно развијати (Avramović i Vujačić, 2010; Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, 2012; Polovina i Pavlović, 2010; Todorović i sar., 2012). Започета рационализација радних места прети да ослаби учешће стручних сарадника у раду школа, па остаје да се види како ће се школски педагози и школски психолози изборити са овим изазовима.

Посебну пажњу заслужују примедбе на недовољну повезаност образовне политике, школске праксе и истраживачке праксе у нашој средини (Polovina i Pavlović, 2010; Radišić, Buđevac i Jošić, 2015; Radišić, Buđevac i Stanković, 2015a,b; Stanković i Vujačić, 2011). Образовна политика обликована је политичким утицајима који дефинишу промене образовног система, а један од највећих проблема представља то што се унето решење не прати и не проверава даље (Максич и Спасенович, 2015). С друге стране, истраживања образовања планирају се у оквиру научних институција које су усмерене на проучавање базичних проблема, без увида у актуелне проблеме праксе, која често траже брза решења или одлуке. То доводи до тога да су просветни радници и стручни сарадници чешће у позицији корисника научних истраживања и експертских решења (Kranjaja, 2015), него што су у позицији да активно истражују и мењају васпитно-образовну стварност у еманципаторском правцу.

Резултати анализе постојеће понуде стручног усавршавања просветног кадра указују да нема довољно програма који би пружили охрабрење просветним радницима и стручним сарадницима у погледу стицања и увежбавања истраживачких вештина и знања која би им омогућила да организују истраживања у школи. Преглед понуђених 908 програма стручног усавршавања (Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014/2015. i 2015/2016, 2015), открива да већина програма наводи као циљну групу наставнике и стручне сараднике у школи. Ради се о програмима који се односе на васпитни рад, на ученике којима је потребна додатна подршка у образовању, на општа питања наставе и на управљање и руковођење. Понуђени програми се ретко или уопште не баве развијањем истраживачких знања и вештина.

Досадашња искуства указују да се истраживачко-аналитички рад у школи спроводи на захтев просветних власти и да се мало води рачуна о томе како се подаци могу употребити за унапређење рада наставника, боље упознавање ученика, бољу сарадњу са родитељима/породицом ученика и ширим окружењем. Није довољно то што правилници прописују да би послови стручних сарадника и наставника требало да обухватају истраживачки рад, што постоје струковна удружења која промовишу истраживачки рад у школи и што стручни сарадници стичу одређене истраживачке компетенције на матичним факултетима. Један од извора подршке представљају приручници о

истраживачком раду у школи који се појављују у новије време (Vuđevac i sar., 2015; Stanković i sar., 2015).

Описане околности биле су подстицај за конципирање ове књиге и одредиле су њену структуру. Уводно поглавље испитује значај истраживачке праксе за рад и професионални развој стручних сарадника (С. Максић). Ангажовање школских психолога и школских педагога разматра се у оквиру њихових обавеза и могућности за укључивање у истраживачки рад – од тога да сами иницирају и воде пројекте на нивоу своје школе, до тога да се ангажују у националним и међународним пројектима. Главни део садржаја књиге чине актуелни приступи истраживачком раду у школи и истраживања релевантних образовних и васпитних тема. У завршном поглављу разматрају се могућности за унапређивање истраживачке праксе у школи, у контексту подршке коју нуде разматрани приступи, истраживања и инструменти (И. Ђерић и С. Максић).

У оквиру приступа истраживачком раду у школи, у првом поглављу Ј. Радишић, Д. Станковић и С. Јошић пишу о основним поставкама и методолошким одредницама акционог истраживања у школи, с циљем да се просветни радници подстакну да истражују сопствену праксу, како би унапредили свој рад и укупан процес наставе и учења. Аутори илуструју рад на извођењу акционог истраживања примером испитивања одговорности ученика помоћу самоевалуације, које је спроведено у основној школи.

У другом поглављу, В. Џиновић приказује један модел професионалног учења наставника у групи, који је погодан за истраживање и вредновање школске праксе зато што повезује истраживања и трагање за конкретним начинима да се унапреди васпитно-образовни процес. У Прилогу се налази Лист за евалуацију групног рада са наставницима који је аутор развио.

У трећем поглављу, Ј. Радишић описује посматрање часа у функцији унапређења квалитета наставе и учења у школи. Ауторка прилаже инструменте које је развила за примену посматрања на часовима природно-математичких и друштвено-језичких наставних предмета. Подаци који се прикупљају посматрањем часа могу да се користе у сврху континуираног професионалног развоја наставника унутар школе.

У четвртом поглављу, М. Станчић разматра значења која наставници приписују квалитету сопственог рада, пошто је његово испитивање показало да наставници немају организованих прилика у школи да освешћују и елборишу своја уверења о овој теми у разговору са другим учесницима у васпитно-образовном процесу. Аутор је развио алат за рефлексiju наставника о квалитету сопственог рада који се састоји од Упутства за писање описа ситуација и Протокола за анализу описане ситуације.

Део књиге посвећен релевантним школским темама и инструментима за њихово испитивање започиње прилозима о проучавању мотивације у школи, која има кључну улогу у процесу учења. У првом поглављу, Н. Лалић-Вучетић

указује на могућности развијања мотивације ученика за учење и релевантне поступке наставника који је подржавају. Ауторка је приложила инструмент за наставнике који је развила и користила у свом истраживању.

У другом поглављу, И. Ђерић се бави темом развој аутономије ученика. Описан је методолошки приступ за конструисање упитника који се темељи на личним значењима и перспективама наставника и ученика о могућностима аутономног понашања ученика у школи. У Прилогу је дат упитник за испитивање тога како ученици опажају подстицање аутономије ученика у васпитно-образовном процесу.

У трећем поглављу, Д. Малинић образлаже зашто су у школи потребна истраживања о томе како наставници опажају праксу рада на часу са неуспешним ученицима. Ауторка је понудила свој Инвентар наставничких подстицаја неуспешних ученика, који се може користити као водич за прикупљање података за самоперцепцију наставника о учесталости примене одређених поступака у пракси.

У четвртом поглављу, Р. Ђевић пише о статусу ученика са сметњама у развоју и њиховом сналажењу у комуникацији са другим ученицима у оквиру школовања у редовној школи. Ауторка је развила више инструмената за испитивање социјалних интеракција који су дати у Прилогу. Ради се о социометријском упитнику, рејтинг скали и протоколима за систематско посматрање социјалних интеракција ученика на школском часу и одмору.

Разматрани приступи истраживачком раду у школи и описана истраживања васпитних и образовних проблема представљају лични избор приређивача публикације, а могли су бити и другачији. Наш избор заснован је на уверењу да подстицај за истраживање школске праксе, поред актуелних приступа и релевантних тема, треба да садржи и инструменте којима се истраживања могу извести. Сличну улогу имају и примери којима поједини аутори илуструју примену одређене истраживачке методе или инструмента. Сваки од понуђених инструмената може се користити у датом облику или адаптирати, у целини или деловима, према потребама одређене школе и могућностима оних који изводе конкретно истраживање. Описане скале, упитници и протоколи могу послужити и за прављење других инструмената за којима се укаже потреба.

Ауторска слобода присутна је и код избора садржаја и приказа релевантних инструмената у сваком од појединачних поглавља. На пример, у поглављу о учешћу стручних сарадника у истраживачком раду у школи приложен је као пример упитник за вредновање рада сарадника на пословима психолога и педагога у школама који је конструисан пре више од педесет година. У међувремену су развијени и коришћени други инструменти, али се ауторка задржава на првом упитнику, акцентујући критеријуме наведене у фусноти упитника, у намери да покаже да је истраживачки рад био присутан

у опису посла и очекиван у раду стручних сарадника од када су почели да се запошљавају у школама.

Посебно желимо да истакнемо да је у сваком од осталих поглавља посвећених одређеној теми представљен изабрани поступак, метода или инструмент који је развио сâм аутор поглавља. Није била намера, нити је било могуће, да се направи исцрпан преглед приступа и инструмената који су доступни у нашој средини за испитивање проблема на који се одређено поглавље односи. Трагање за тим инструментима и избор оног који би био најприкладнији за извођење истраживања у датој школи представља, такође, истраживачки подухват или битан део припреме истраживања у конкретним условима.

У целини, у књизи је учињен покушај да се одговори на питање како боље искористити податке које школа има и које може добити да би се доносиле одлуке о васпитању и образовању ученика засноване на истраживачким подацима и искуствима из школске праксе. Препоручују се, у оквиру различитих истраживачких парадигми, конкретни облици сарадње запослених у школи на размени информација и на њиховом повезивању. У том смислу, сви извори података који постоје и који се воде о раду школе, наставника, ученика, као што су планови рада и извештаји о раду, летопис школе, евиденција о постигнућима, наградама и признањима, евиденција о проблемима и путевима њиховог решавања и други, могу бити од користи у аналитичком и истраживачком раду.

Обједињавање, повезивање и чување података којима школа располаже могло би да представља основу за сваку врсту истраживања у школи. Савремена информациона технологија пружа неслућене размере за стварање база података о раду школе и за њихово коришћење: промене у свим битним аспектима организације и функционисања школског рада; утврђивање трендова промена и њихове повезаности са релевантним аспектима на које се може утицати; испитивање значајности разлика у ефектима различитих мера итд. Нема сумње да школа има потребу, обавезу и капацитет да истражује сопствену праксу.

Коришћена литература

- ❖ Avramović, Z. i Vujačić, M. (2010). *Nastavnik između teorije i nastavne prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ❖ Đurišić-Bojanović, M. (2015). *Psihologija organizacionih promena i razvoja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- ❖ Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju (prir.) (2012). *Mentor i pripravnik – vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- ❖ Carr, W. & Kemmis, S. (2000). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- ❖ 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.
- ❖ Drucker, P. F. (1994). Knowledge work and knowledge society: The social transformations of this century. Retrieved May 5, 2016 from World Wide Web <http://e-learning.ceu.hu/mod/resource/view.php?id=63915>

- ❖ Drucker, P. F. (2011). *Post-capitalist society*. New York: Routledge.
- ❖ Gir, Č. (2011). *Digitalna kultura*. Beograd: Clio.
- ❖ Hebib, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, God. 63, Br. 2, 337–350.
- ❖ Hebib, E. i Matović, N. (2012). Istraživački rad školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, God. 61, Br. 1, 67–82.
- ❖ Hopkins, D. (1993). *A teacher guide to classroom research* (2nd Edition). Buckingham: Open University Press.
- ❖ Kaku, M. (2014). *The future of the mind: The scientific quest to understand, enhance, and empower the mind*. New York: Doubleday, a division of Random House, LLC.
- ❖ *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014/2015. i 2015/2016* (2015). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Retrieved April 20, 2016 from World Wide Web <http://katalog2015.zuov.rs/>
- ❖ Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment* (2nd Edition). New York: Falmer.
- ❖ Krnjaja, Ž. (2015). Pedagog kao istraživač. U Zborniku radova *Januarski susreti pedagoga*, 26.02.2014. Beograd: Filozofski fakultet. Retrieved March 3, 2016 from the Word Wide Web https://www.academia.edu/6006034/Pedagog_kao_istra%C5%BEiva%C4%8D
- ❖ Kurzweil, R. (2005). *The singularity is near: When humans transcend biology*. New York: Viking Penguin.
- ❖ Lankshear, C. & Knobel, M. (2004). *A Handbook for teacher research: From design to implementation*. New York: Open University Press.
- ❖ Максич, С. и Спасенович, В. (2015). Как результаты педагогических исследований (не)используются в сербском образовании. *Грани ѓознања*. № 7(41), С.65–73.
- ❖ Palfrey, J., Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- ❖ Pešić, M. (2004). Istraživanje praktičara. U M. Pešić i dr. (ur.), *Pedagogija u akciji* (str. 58–74). Beograd: IPA.
- ❖ Polovina, N. i Pavlović, J. (ur.) (2010). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ❖ Radišić, J., Buđevac, N. i Jošić, S. (ur.) (2015). Naučna konferencija *Doprinos istraživačkih nalaza razvoju obrazovnih politika, Zbornik radova, 20. februar 2015*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS.
- ❖ Radišić, J., Buđevac, N. i Stanković, D. (ur.) (2015a). *Doprinos istraživačkih nalaza unapređenju obrazovne prakse*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- ❖ Radišić, J., Buđevac, N. i Stanković, D. (ur.) (2015b). Naučna konferencija *Nove politike u obrazovanju zasnovane na sekundarnim analizama istraživačkih nalaza*, Knjiga rezimea, 10. mart 2015. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS.
- ❖ Stanković, D. i Vujačić, M. (2011). *Praćenje i vrednovanje programa stručnog usavršavanja nastavnika, Priručnik za autore i realizatore programa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ❖ Stanković, D., Radišić, J., Buđevac, N., Jošić, S. i Baucal, A. (2015). *Nastavnik kao istraživač. Priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- ❖ Svab, D. (2014). *Naš mozak – to smo mi, Od materice do Alchajmera*. Beograd: Clio.
- ❖ Tapscott, D. (2008). *Grown up digital: How the Net Generation is changing your world*. NY Columbus: McGraw-Hill.
- ❖ Todorović, O. i sar. (ur.) (2012). *Priručnik za planiranje stručnog usavršavanja i napredovanja* (drugo dopunjeno izdanje). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.