



МОГУЋНОСТИ ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ ИСТРАЖИВАЧКЕ ПРАКСЕ У ШКОЛИ

Ивана Ђерић и Славица Максић

Ова књига представља израз поверења у компетентност школских практичара да активно учествују у припреми и реализацији истраживања у школи. Она представља један од ресурса на који практичари могу да се ослоне током својих истраживачких подухвата.

Истраживачки рад школских практичара дефинише се као системско и планско истраживање које спровode директори, стручни сарадници и наставници у различитим аспектима њиховог рада (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Ова истраживања разликују се од научних истраживања која спровode академски истраживачи по томе што су покренута потребама и проблемима из непосредне школске праксе и вођена су са циљем да се разреши одређена ситуација која ремети текући рад или успорава будући развој у жељеном правцу. Истраживања практичара односе се на ученике (стицање релевантних и довољних знања, развој способности), наставнике (квалитет рада, професионални развој) и школу (квалитет, ефикасност, ефективност).

У овом тематском зборнику разматрани су изабрани приступи у истраживању школске праксе, школске теме које су виђене као релевантне за истраживање и понуђени инструменти за примену одређених истраживачких приступа и испитивање тих тема. Било је речи о томе како у школи може да се организује акционо истраживање које је покренуто актуелним проблемом у одељењу/школи. Имали смо прилику да сазнамо како школска истраживања

могу бити покренута ради проучавања мотивационих поступака наставника у раду са ученицима. Истраживања у школи, такође, могу бити вођена потребом да се прикупљају, документују и анализирају подаци о различитим аспектима развоја и функционисања ученика посредством системског посматрања и видео студија. У два поглавља приказани су приступи које наставници и стручни сарадници могу употребити за преиспитивање и промишљање сопственог рада.

У овом поглављу, фокус је на могућностима за унапређивање истраживачке праксе у школи у контексту подршке коју нуде разматрани истраживачки приступи, методе и инструменти. На основу сугестија аутора поглавља, могу се извести препоруке на четири нивоа:

- ❖ Први ниво анализе обухвата разматрање потребних услова у домену просветне политике у вези са развијањем истраживачке праксе у школи.
- ❖ Други ниво анализе односи се на сагледавање услова за развој истраживачке праксе у оквиру професионалног развоја запослених у образовању.
- ❖ Трећи ниво анализе односи се на могућности и потребе за променама у оспособљавању наставника и стручних сарадника за истраживачки рад, у оквиру њиховог иницијалног образовања.
- ❖ Последњи ниво анализе односи се на разматрање могућности и перспектива развоја истраживачке праксе у нашим школама.

Прописи и просветна политика

Правилници и прописи шаљу јасну поруку да је истраживачки приступ пракси професионална обавеза школских практичара. Просветна политика од стручних сарадника и наставника тражи да осмишљавају и воде истраживачке пројекте у школи, као и да користе истраживачке податке ради унапређивања рада са ученицима и школе у целини. Прописане норме су почетни корак у развоју истраживачке праксе, али је подједнако важно да се обезбеди добар пут за њену реализацију у реалним околностима школе, образовног система и друштва. Подршка просветне политике огледа се у трагању за новим облицима сарадње између школе, науке и доносилаца одлука ради остваривања ефикасније, рационалније и функционалније истраживачке праксе у школи.

Професионални истраживачи не продукују налазе који су увек од користи практичарима, зато наставничка професија треба да се окрене ка истраживачком раду (Hargreaves, 1996). Није довољно да практичари буду консултанти истраживачима у планирању истраживачких корака, већ да буду активни агенси истраживачког процеса. Практичари треба да преузимају улогу истраживача сопствене праксе и праксе својих колега, уз заједничко промишљање, размену и сврсисходан дијалог о проблему који се истражује. Као равноправни учесници

у истраживању васпитно-образовних проблема, осећали би се компетентно да дају свој глас и утичу на доношење одлука у процесу креирања образовних политика, мењања наставне праксе и друштвене средине.

Потребно је системским мерама радити на јачању одговорности и агенсности запослених у образовању, указивати им да су они ти који могу да мењају ствари, између осталог, и у погледу развоја истраживачке праксе у школи (Pavlović i Maksić, 2014; Jošić, Džinović & Ćirović, 2014).

Професионални развој и учење

Професионални развој и учење просветних радника претпоставља истраживачку праксу. За традиционалне моделе професионалног учења карактеристично је да спољни образовни експерт испоручи практичарима мудрост, знање и вештине, које ће они пренети непосредно у своје учионице. Савремени приступ професионалном развоју практичара одређује их као „рефлексивне мислиоце” који активно промишљају своју праксу и воде је ка стварним променама (Schön, 1987). Такав истраживачки приступ школској пракси постаје важан део процеса професионалног учења запослених у образовању (Cochran-Smith & Lytle, 1993, 2009; Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Darling-Hammond & Bransford, 2005).

Још је Дјуи (Dewey, 1998/1933) истицао да су школска истраживања један од ефикаснијих начина да просветни радници током свог професионалног искуства континуирано преиспитују и тестирају педагошке теорије у пракси. У домаћој литератури преовладава слично уверење да се запослени у образовању позиционирају као аутономни професионалаци са критичким ставом према теорији и пракси, као истраживачи, актери и креатори праксе (Radulović, 2007; Zlatković, Stojiljković, Đigić & Todorović, 2012). Истражујући, практичари развијају осећај власништва над знањима и решењима које су открили, што повећава шансу да се јави промена и да се она одржи током дужег временског периода.

Рефлексивни и истраживачки приступ школској пракси тражи програме за унапређивање истраживачких компетенција. Потребно је да се у школама развија култура истраживања и „истраживачки поглед на свет”, да се подржава и вреднује индивидуална иницијатива у погледу покретања и извођења истраживачких пројеката и да се у том погледу промовише сарадња, колегијалност и тимски дух. Практичари тако могу заједно да откривају, артикулуишу и испитују своје претпоставке о настави, учењу и школовању. На пример, „отворени” дијалог о проблемима у раду, размена примера добре праксе и повратних информација о квалитету наставе с циљем да се идентификују проблеми и да се истраживањем проналазе нова и ефикасна решења. Таква „заједница практичара који уче” постаје катализатор промена васпитно-образовне праксе (према: Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Иницијално образовање просветних радника

Основни циљ иницијалног образовања просветних радника јесте активно, рефлексивно и критичко промишљање властите праксе како би током свог професионалног развоја могли да промишљају и експериментишу са својим професионалним искуством (Gajić, 2007). Није довољно да просветни радници уче како да раде у пракси, већ и да развијају вештине и способности да „уче из праксе“ (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Размишљања о потребним променама у оквиру иницијалног образовања односе се и на изграђивање истраживачких компетенција будућег просветног кадра (Radulović, 2007).

Иницијалним образовањем у нашој земљи предвиђено је да стручни сарадници и наставници стичу и развијају рефлексивне и истраживачке компетенције и да их примењују током рада у складу са стандардима које прописују просветне власти и струка. Да би се ово остварило, потребно је планирање и обезбеђивање диференциране стручне подршке запосленима у образовању која би била примеренија њиховим потребама и обавезама. У целини, уважавамо перспективе школских практичара о недостацима њихове иницијалне припреме за професионални рад, али имамо пуно поверења у њих као стручњаке који су способни да на основу истраживања отварају „стара“ питања трагајући за новим интерпретацијама, да откривају нове проблеме и проналазе одговарајућа решења.

Неопходно је да просветни кадар у току припреме за рад у школи развија уверења о сопственој одговорности за планирање, организацију, посматрање и унапређивање сопствене праксе, као и уверења о потреби и могућностима ангажовања у истраживању праксе у циљу остваривања претходног. Боље повезивање предавања, вежби и праксе у оквиру студијских програма који припремају стручне сараднике и наставнике за рад захтева стављање праксе у функцију стицања вештина и развоја компетенција за обављање њихових послова у школи. Наука о образовању може се повезивати са школском праксом не само применом теорије у пракси него и њеном провером и потврђивањем на примерима из праксе и у одређеном контексту (нпр. проблем васпитања аутистичног детета које похађа редовну школу).

Перспективе развоја истраживачке праксе у школи

Истраживачки приступ школских практичара васпитно-образовној пракси у нашој земљи подржан је прописима и нормама у просветним документима, резултатима емпиријских истраживања, трендовима у образовним теоријама о професионалном развоју запослених, као и увидима аутора поглавља, изведеним на основу проучавања акутелних питања у области васпитања и образовања. Очигледно је да је систематско и планско истраживање школске праксе професионални изазов за стручне сараднике и да представља веома

захтеван задатак за њих. Ситуација за наставнике је још комплекснија, зато што је фокус њиховог рада и образовања на поучавању и учењу у оквиру дисциплине коју предају.

Стручним сарадницима и наставницима је потребна свеобухватна подршка просветних власти, научне заједнице, струковних удружења и других колега из школе да би могли да буду носиоци, иницијатори и фацитатори у подстицању истраживачке праксе у школи. Такође, потребно је да се у школи развија рефлексивна пракса и истраживачки приступ да би њени припадници деловали као заједница која учи и развија се (Hebib, 2009; Hebib i Matović, 2012). Истраживачки приступ пракси би требало да је одраз критичке навике људског ума, начина бивствовања у образовној пракси, као и динамичан и ефикасан пут ка изграђивању знања и вештина о пракси (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Развијајући истраживачки приступ пракси у својим школама, стручни сарадници и наставници могу да остваре бројне предности, од којих издвајамо следеће:

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

Зборник радова *Развој истраживачке праксе у школи* има за циљ да подстакне запослене у школи да истражују праксу. Наши закључци су праћени уверењем да ће стручни сарадници и наставници, вођени педагошким оптимизмом, унутрашњом мотивацијом и стеченим знањима, поставити себи нове професионалне изазове и опробати се у истраживачком приступу у оквиру васпитно-образовног процеса. Ако је заједнички циљ да се обезбеди квалитет и ефикасност у образовању, онда верујемо да ће истраживања школских

практичара помоћи у остваривању тог циља, првенствено зато што им таква пракса омогућава да континуирано проблематизују базичне претпоставке о сврсисходности образовног система и да изнова отварају питања о квалитету образовних ресурса, процеса и исхода.

Коришћена литература

- ❖ 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. & Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ.
- ❖ Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- ❖ Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should know and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ❖ Dewey, J. (1998/1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
- ❖ Gajić, O. (2007). Monitoring and evaluation of the students' pedagogical practical training – metatheoretical standpoints. In M. Jurišević, M. Lipec Stopar, Z. Magajna in M. Krajncan (Eds.), *Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča-model-izkušnje* (pp. 20–30). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- ❖ Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a research based profession: Possibilities and prospects*. Birmingham: The Teacher Training Agency Annual Lecture.
- ❖ Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: IPA, Filozofski fakultet.
- ❖ Hebib, E. i Matović, N. (2012). Istraživački rad školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje*, God. 61, Br. 1, 67–82.
- ❖ Jošić, S., Džinović, V. & Ćirović, I. (2014). Teachers' perceptions of factors impeding school improvement in Serbia. *Psihologija*, Vol. 47, No. 2, 231–247.
- ❖ Pavlović, J. i Maksić, S. (2014). *Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: studija slučaja*. *Psihologija*, Vol. 47, Br. 4, 465–483.
- ❖ Radulović, L. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu – kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa. *Pedagogija*, Br. 4, 597–610.
- ❖ Zlatković, B., Stojiljković, S., Đigić, G & Todorović, J. (2012). Self-concept and teachers professional roles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 69, 377–384.
- ❖ Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.