

РАЗВИОНИЦА

ПРОЈЕКАТ ПОДРШКЕ РАЗВОЈУ ЉУДСКОГ КАПИТАЛА И ИСТРАЖИВАЊУ -  
ОПШТЕ ОБРАЗОВАЊЕ И РАЗВОЈ ЉУДСКОГ КАПИТАЛА

# НАСТАВНИК КАО ИСТРАЖИВАЧ

*ПРИРУЧНИК ЗА НАСТАВНИКЕ*

БЕОГРАД, 2013







**САДРЖАЈ**

Уводна реч .....	3
Наставник као истраживач .....	5
Логика научног истраживања .....	6
Врсте истраживања .....	9
Акционо истраживање .....	11
<i>ПРИМЕРИ ИСТРАЖИВАЊА</i> .....	13
<i>МЕТОДОЛОГИЈА АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА</i> .....	25
Ток акционог истраживања .....	27
Одређивање предмета и циља акционог истраживања .....	27
Како се прикупљају подаци? .....	28
Обрада података .....	37
Како представити резултате акционог истраживања? .....	38
<i>И ЈОШ ПОНЕШТО</i>	
Корисни савети .....	43
Извори за даљу истраживачку праксу .....	47
<i>ПРЕПОРУЧЕНА ЛИТЕРАТУРА</i> .....	52
<i>БЕЛЕШКЕ</i> .....	53

ДРАФТ

## Уводна реч

Одговор на питање *како унапредити образовни процес и његове резултате* најчешће се односи на склоп промена системске природе – промене у организацији и управљању системом, његовом финансирању, промене у стандардима и програмима, промене у образовању наставника итд. За тако велике и значајне промене најодговорнији су они који имају легитимно право и средства да утичу на систем у целини – то су просветне власти и оне широм света са различитим успехом иницирају и спроводе такве промене. Неспорно је да је системско окружење значајно. Оно може у великој мери да помогне у одвијању образовног процеса. Важно је, међутим, да се има на уму да се суштински напредак у образовању одвија негде другде – на главним авенијама учења и наставе: у школама, учионицама, у контакту између наставника и ученика. У том смислу, квалитет образовања у крајњој линији остаје сасвим локално питање. Виђено на овај начин, питање с почетка текста може да добије и другачији одговор. Развој образовања је превасходно ствар поверења – поверења да је наша школа спремна да постане прави дом знања и учења, поверења да наш наставник може и жели да напредује и пружи деци свој максимум. То поверење у школу и наставнике мора да се изгради (или поврати), не зато што је то добро само по себи, него зато што је то нужно ако се надамо истинском напретку.

Иако нико наглас неће рећи да је наставник често сведен на техничко лице, системска решења неретко шаљу поруку као да је главни посао наставника да 'реализује наставни план и програм'. Нажалост, један број наставника као и да прихвата такву поделу улога. Међутим, давно је већ речено да је посао наставника и занат и уметност. Захтев да наставник мора бити високо-образована особа говори много о томе који степен стручности се очекује. Штавише, та стручност не сме да остане на нивоу дана када су примљене дипломе и то јасно поручују прописане обавезе даљег стручног усавршавања. У чему се, међутим, огледа стручност? Она за основу има владање знањима и вештинама који су неопходни за обављање посла у складу са стандардима квалитета било да их прописује држава, струка или се одсликавају у добробити и задовољству ученика. Стручњак, ипак, не треба само да 'добро ради ствари', већ треба и да 'ради добре ствари'. Другим речима, стручњак треба да иде корак даље – да креира и иновира, да налази нова решења за старе и нове проблеме, да тежи професионалним изазовима... Повезујући се с идејом с почетка, можемо додатно спецификовати о каквом поверењу у наставника је реч – то је поверење у стручњака који је способен да унесе новине у свој рад, да постави питање које други нису постављали, да експериментише, да преузме ризик, да створи нову вредност, да обзнани и заговара своје идеје.

Што су деца млађа, то је њихово учење спонтаније и помало личи на сунђер који упија све пред собом. Како расту, намерно изазивање учења (као што се дешава у школи) мора да има све бољи одговор на питање о сврсисходности оног што се учи. Ум једноставно жели да зна *зашто* нешто ради и то треба прихватити као билошку чињеницу. Код одраслих људи ово постаје још очигледније. Уколико није реч о нечему у чему се налази снажно унутрашње задовољство (нпр. хоби), право учење код одраслих се углавном одвија само приликом покушаја да се реши неки проблем или суочи са неким изазовом. То је случај и са наставницима. Из тог разлога, сви облици стручног усавршавања наставника који не узимају у обзир ове законитости немају много шанси за успех.

Наставник као истраживач је једна моћна педагошка идеја која у себи садржи потенцијал за разрешење поменутих дилема. Ова идеја представља допуну (да не кажемо алтернативу) системским покушајима да се унапреди образовање; она је израз поверења да школе и наставници као стручњаци могу да буду носиоци развоја; и она, као специфичан облик професионалног развоја наставника, у великој мери узима у обзир сложеност учења одраслих људи. Наравно, иако моћна, ова идеја није никакав универзални лек за све бољке образовања – то не би била ни када би се без грешке примила и применила. У различитим системима идеја о наставнику као истраживачу промовише се већ деценијама и не би се могло рећи да је она направила револуцију у образовању. Међутим, безброј је примера и сведочанстава да су

истраживања која су спроводили наставници умногоме позитивно утицала на њихову праксу и образовна искуства њихових ученика. Ово је већ више него довољан разлог зашто овим приручником и пратећим обукама и ми желимо да идеја о наставнику као истраживачу у Србији добије пажњу коју заслужује, а коју до данас није имала.

У овом уводу нећемо дати дефиниције или објашњења шта то ради наставник истраживач – остатак приручника посвећен је томе. Претпостављамо, ипак, да ће ова нова синтагма код неких наставника побудити сумње, јер 'ми нисмо истраживачи, нити имамо неопходна знања за то'. Стога ћемо овде покушати да одагнамо стрепњу одмах на почетку – наставник истраживач остаје, наравно, првенствено наставник. Истраживачем постаје у оној мери у којој у промишљање свог професионалног искуства и унапређења своје праксе и школске праксе систематично укључује неке истраживачке методе и придржава се основних истраживачких принципа. Реч је о кодификованим правилима здравог резона и у том смислу, свако ко има жељу и уложи известан труд, може да овлада основним сетом истраживачких правила. Наставници истраживачи нису нужно они који имају неког посебног истраживачког дара, већ је, верујемо, потребно само да су довољно посвећени свом послу, да су радознали и спремни на игру, експериментисање и откривање.

У овом приручнику понудили смо неке идеје како да наставници у већој мери консултују научно-истраживачке изворе у свом раду, али смо превасходни нагласак ставили на то како да наставници спроведу своја истраживања. У том смислу посебно место у приручнику заузима посебна врста истраживања која је веома прикладна за педагошки, школски контекст – реч је о акционим истраживањима. Пробали смо да концизно опишемо шта су то акциона истраживања, зашто се она раде и како. Пажњу смо посветили и неизоставним елементима сваког истраживачког подухвата – техникама за прикупљање и обраду података. Посебан одељак смо посветили представљању резултата акционих истраживања. Један од основних истраживачких принципа је представљање својих резултата. Наставник истраживач ни по томе не би требало да буде другачији – налазе и закључке својих истраживања требало би да представи како колегама у непосредном окружењу, тако и шире, путем различитих традиционалних и савремених канала комуникације. У приручнику смо представили и неколико примера акционих истраживања како бисмо читаоцима дочарали њихову разноврсност, али и бројне заједничке елементе. Коначно, понудили смо и неке савете за спровођење истраживања у школи, као и краћи списак стручне литературе као путоказ за даља трагања и откривања.

Овај приручник настао је као резултат рада на пројекту Подршка развоју људског капитала и истраживању – опште образовање и развој људског капитала (2012-2015). Пројекат реализује конзорцијум који предводи компанија Hulla & Co. Human Dynamics KG у блиској сарадњи са Министарством просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије које је и главни пројектни партнер. Пројекат финансира Европска Унија као облик предприступне помоћи Републици Србији (ИПА 2011).



# Наставник као истраживач

*Наставник основне, односно средње школе, склон промишљању своје наставне праксе, уочава један друготрајни проблем или питање и одлучује да започне истраживање у својој учионици. Он или она чита педагошку литературу теоријског и примењеног карактера, укључујући и извештаје које су писали други наставници истраживачи. Одлучује да у истраживању сарађује са још једним колегом. У истраживању наставник користи углавном практичне, ефикасне и квалитативне методе које су препоручили други наставници истраживачи, додајући можда по коју квантитативну технику. Док спроводи своје истраживање наставник учи од својих ученика и учи заједно са њима. Убрзо увиђа да се током истраживања помало променило и само истраживачко питање. Наставнику није сасвим лако да усклади своје две улоге – улогу наставника и улогу истраживача – и не осећа се комфортно приликом увођења иновација које истовремено и проучава. Наставник истраживач одлучује да јавно подели своју истраживачку причу и пише о томе текст који планира да објави. У тексту користи наративни стил који укључује језик метафора и вербалне и визуелне илустрације.*

James F. Baumann & Ann M. Duffy

У основи идеје о наставнику као истраживачу налази се становиште да је истраживање саставни део наставничке праксе. Истраживање, дакле, не би требало да се посматра као изузетак или као непотребни додатак ионако већ захтевном послу наставника, већ као вишеструко користан сегмент рада. Пре свега, осмишљавањем и спровођењем педагошких истраживања, самостално или у тиму, наставници добијају прилику да боље разумеју сопствену праксу, да је континуирано унапређују и да развијају иновативне начине рада. Штавише, ова истраживања се често и конципирају тако да помогну наставницима у суочавању са изазовима и проблемима са којима се срећу у пракси и представљају својеврсну потрагу за одговорима на веома конкретна питања о настави и учењу. Искуства и сазнања која проистичу из оваквих истраживања имају додатни сазнајни квалитет за наставнике јер су плод личног ангажмана, промишљања и деловања.

У наставничкој професији не постоји снажна традиција да се наставничко искуство учини јавним. Међутим, дељење идеја, искустава и дилема са колегама може допринети јачању самопоуздања наставника као групе професионалаца. То, даље, може да доведе до унапређења како њихове ефикасности, тако и професионалног задовољства, односно задовољства својим послом. Истраживања показују да након неколико година рада наставници почињу да осећају да се професионално више не развијају, да им посао полако постаје рутина, а да су они сами изоловани, јер нема довољно сарадње међу наставницима. Управо тај осећај изолованости наставници доживљавају као велики проблем. Повезивање наставника ради извођења истраживања, али и размењивања истраживачких налаза, може помоћи у превазилажењу овог осећаја изолованости. До повећања задовољства, поред тога, долази и због тога што кроз сарадњу са колегама наставници имају прилику да потврде сопствени професионални идентитет и учине видљивим резултате свог рада. Додатна добит се огледа и у томе што припремање да се сопствено искуство и исходи свог рада систематично обликују и представе другима, нужно подразумева дубљу анализу сопственог деловања.

Значај учествовања наставника у истраживањима наставне праксе не огледа се само у прилици да се унапреди лична пракса, већ и у ширем доприносу развоју базе знања о образовању и васпитању, настави и учењу. Наставници не ограничавају свој рад на техничко извођење, рутински посао, већ учествују у развијању нових теорија о педагошкој пракси и подизању квалитета истраживања из области образовања. При томе, наставници имају једну велику предност над научницима – наставници се налазе на „извору података“. Научници немају, попут наставника, толико прилика да континуирано посматрају шта се у пракси догађа и да тестирају своје претпоставке на тако великом корпусу података, већ су њихове провере ограничене расположивим реурсима. С друге стране, у истраживањима која изводе наставници сазнавање, развијање и проверавања идеја често тече паралелно, што је драгоцен предност у

односу на класична академска истраживања. Стога, није претерено рећи да развој образовања директно зависи од спремности наставника да учествују у његовом изучавању.

Идеја о наставнику као истраживачу види наставнике као значајне учеснике у креирању образовне политике, јер њихов глас постаје још релевантнији уколико укључује добро аргументоване извештаје о професионалним питањима. Поред тога, кроз објављивање сазнања до којих су дошли, наставници играју активнију улогу у развоју наставничке професије и иницијалном образовању наставника. За наставнике-менторе, који су укључени у оснаживање компетенција младих (будућих) колега, од суштинске је важности да располажу богатим и систематизованим искуством. Штавише, спровођењем истраживања наставници ментори ће на најбољи начин промовисати идеју о наставнику као истраживачу, истовремено пружајући студентима једну нову и привлачну визију наставничког посла.

## Логика научног истраживања

У овом одељку приказаћемо основне елементе и логику реализације научног истраживања. Свако истраживање је сачињено од бројних активности и поступака, које ипак можемо да сведемо на неколико основних корака (приказани на слици 1). Три велика корака кроз која сваки истраживач пролази, независно од предмета и области истраживања, односе се на планирање истраживања, затим реализацију утврђеног плана и на крају, на презентацију резултата добијених у истраживању.



Слика 1: Главне истраживачке фазе

### А. Планирање истраживања подразумева:

1. Дефинисање проблема: шта је питање на које желите да дате одговор?

Дефинисање истраживачког проблема/питања је полазна тачка сваког истраживања. То је тренутак када истраживач осети да не постоји одговор на питање које је себи поставио и жели да реши дату загонетку. То је не само први већ и најважнији корак у истраживању. Сматра се да добро формулисано истраживачко питање представља половину урађеног истраживања. Дакле, у овој фази утврђује се све што је део проблема али и оно што није. Овај део је јако важан јер уколико се не одреди тачно предмет истраживања, постоји ризик да ће се нека област превидети, занемарити или проширити тако да ју је емпиријски немогуће истражити. Сврха истраживања је да пружи одговоре на постављена питања кроз примену специфичних научних процедура и корака. У овој фази такође је добро поставити питање о значају које би

истраживање одабраног проблема имало. Треба заправо одговорити на питање шта је то што наше истраживање чини различитим од других и какву новину би оно донело. Након јасног дефинисања истраживачког питања постављају се претпоставке (хипотезе) истраживања, односно покушај предвиђања могућих резултата истраживања.

## 2. Преглед постојеће литературе

Јако је важно урадити преглед постојећих сазнања у области која нас интересује и видети основне налазе других истраживача. Преглед постојеће литературе помаже нам да стекнемо бољи увид у област и проблем које испитујемо. Претрага постојећег знања подразумева не само прикупљање података о ранијим истраживањима истих или сличних проблема, већ и о коришћеним методама, инструментима, стандардима у обради података и слично. До потребних података и литературе може се доћи на различите начине – неке смернице су представљене у поглављу *Корисни извори*.

## 3. Истраживачка скица

У зависности од циља истраживања, разрађује се детаљније истраживачки нацрт. У самом нацрту важно је прецизирати циљеве истраживања и формулисати хипотезе у складу са прикупљеним подацима. Сходно томе, одређује се циљна група која ће учествовати у истраживању (нпр. наставници, ученици, родитељи и др.) као и величина узорка. Након тога, наводе се методе, технике и инструменти (нпр. упитници, скале процене, тестови, протоколи...) које би требало конструисати и/или користити у истраживању. Важно је направити и план прикупљања и обраде података, као и процену свих потребних средстава (финансијских, организационих, материјалних) потребних за реализацију истраживања. У овој фази не треба заборавити да би било добро испланирати и време потребно за извођење истраживања и држати се планираног распореда приликом саме реализације.

### **Разликовање типа истраживања према циљу:**

а) *експлоративно* – уколико је циљ истраживања упознавање са непознатом појавом или околностима у којима се она јавља. Овакво истраживање усмерено је на уочавање појава, њихово разграничавање, утврђивање карактеристика испитиване појаве, учесталост јављања и слично.

б) *дескриптивно* – уколико је опис (дескрипција) појаве главни циљ. Такав циљ се поставља када се ради о значајној појави коју је потребно прецизно упознати и максимално објективно описати, дефинисати или редефинисати.

ц) *експликативна* – истраживање се може изводити са циљем да се објасни испитивана појава. Експликативна истраживања се баве појавама које су претходно описане, а потребно их је објаснити.

д) *предиктивно* – овакав тип истраживања се организује са циљем да се пружи предвиђање (предикција) у погледу јављања одређених појава.

## **Б. Спровођење истраживања**

У наредној фази истраживања прикупљају се и обрађују подаци. Иако изгледа да је довољно само да истраживач прати предвиђени план, ова фаза није нимало једноставна. Она првенствено подразумева да се у реалном временском року истраживач "избори" са планом прикупљања података (на пример посматрање часова, договарање са испитаницима око учешћа у истраживању, прибављање сагласности родитеља итд.). Уколико истраживач има асистенте

који му помажу у истраживању, потребно је повремено проверити њихов рад на терену и усагласити јединствени начин њиховог рада.

Када су подаци прикупљени, приступа се обради и анализи података. Приликом обраде података улази се у кључну фазу истраживања, у фазу научног објашњења. Добијени резултати доводе се у везу са постављеном хипотезом, чиме се она одбацује или потврђује.

На крају треба сагледати све информације које су прикупљене и размотрити да ли оне дају одговор на постављено истраживачко питање. Уколико није добијен одговор на постављено питање, онда је потребно ревидирати истраживачки план и примењену методологију и, по могућности, започети нови истраживачки циклус.

## **В. Дисеминација резултата**

Научно истраживање је у потпуности завршено и постаје допринос и пракси и теорији тек онда када је јавно саопштено. На тај начин оно постаје доступно другим истраживачима, практичарима и свим осталим заинтересованим корисницима.

Једна од важних карактеристика научних истраживања управо је могућност њиховог понављања. Због тога је важно да истраживање буде презентовано тако да омогућава заинтересованом читаоцу да понови приказано истраживање. При крају овог приручника можете се детаљније информисати о начинима презентовања налаза.

### ***Питања која можете поставити себи како бисте проверили да ли сте добро испланирали истраживање:***

- Шта је проблем мог истраживања и зашто је важно испитати тај проблем?
- Које информације су ми доступне?
- Због чега ја желим да спроведем ово истраживање? Какав резултат очекујем?
- Које додатне информације које се тичу мог истраживачког објекта су ми још потребне? Како ћу добити те информације?
- Како ћу испитати феномен који ме интересује?
- Шта ми је потребно за реализацију истраживања?
- Како ћу обрадити добијене податке?
- На кој начин ћу презентовати своје резултате?

# Врсте истраживања

На избор истраживачког нацрта који ћемо применити утичу бројни фактори. У идеалном случају једини критеријум избора би требало да буде циљ с којим покрећемо истраживање и прихваћене методолошке смернице. Међутим у реалним околностима по правилу се сусрећемо са бројним ограничењима као што су етичка ограничења или ограничења по питању ресурса који нам стоје на располагању (људи, време, новац итд). Конкретна одлука о примењеном нацрту стога сваки пут представља резултат вагања и успостављања прихватљиве равнотеже између онога што желимо да сазнамо и реално остваривих начина да то остваримо. С друге стране, значај избора адекватног истраживачког нацрта лежи у томе што и он сам у великој мери утиче на начин бирања узорка, прикупљања података и њихове анализе и интерпретације резултата. Ова питања превазилазе домет овог приручника и предмет су специјализованих методолошких текстова на које упућујемо на крају приручника.

Постоји велики број различитих врста истраживања, односно различитих истраживачких нацрта. Постоји, такође, и више начина на који се могу класификовати истраживања и то по бројним њиховим аспектима – у претходном поглављу приказана је класификација истраживања према њиховом циљу. Такође, различите науке имају и специфичне врсте истраживања које су прилагођене природи проучаваних појава. С обзиром на то да се наставници истраживачи баве истраживањем образовања, овде ћемо укратко приказати главне врсте истраживања који се користе у педагошком контексту. Опис основних елемената акционог истраживања као врсте истраживања која је посебно прикладна за школски контекст и која је у фокусу овог приручника дат је у наредном поглављу.

Основно обележје **експерименталних истраживања** је планска манипулација независном варијаблом и опажање и мерење утицаја ових промена на зависну варијаблу, уз контролу значајних услова под којима се одвија истраживање. Прави експеримент подразумева случајну расподелу испитаника у такозване експерименталне и контролне групе. Ова врста истраживања је најпогоднија за утврђивање узрочне повезаности између независне и зависне варијабле.

## Варијабле

Под варијаблама означавамо променљиве и мерљиве атрибуте објеката и појава. У истраживањима се углавном говори о три врсте варијабли. Независне варијабле означавају оне атрибуте чији се утицај испитује и који су, барем у принципу, под контролом истраживача. Зависне варијабле се односе на атрибуте на које независна варијабла има хипотетички утицај који желимо да измеримо. Контролним варијаблама означавамо оне атрибуте објеката или појава чији утицај желимо да одстранимо, како бисмо били у стању да тачно одредимо однос између независне и зависне варијабле.

У случају када у експерименталним нацртима није могућа случајна расподела испитаника у експерименталне и контролне групе, говоримо о **квазиексперименталним истраживањима**. Једна варијанта је нацрт са неједнаком контролном групом – групе су одабране онако како су затечене (на пример, два постојећа школска одељења) уз ограничену могућност њиховог уједначавања. Друга варијанта је нацрт временских низова – реч је о вишеструком мерењу зависне варијабле на истој групи испитаника, са уметањем експерименталног третмана између тих поновљених мерења.

У **ex post facto истраживању** истраживач настоји да испита ефекте већ реализоване активности које није сам увео. Другим речима, за разлику од експеримента, манипулација независним варијаблама није могућа, већ се њихов утицај на зависне варијабле ретроспективно испитује.

У **корелационим истраживањима** обавља се мерење две или више варијабли како би се утврдио њихов међусобни однос. Основна питања на која треба одговорити у овим истраживањима су следећа. Постоји ли повезаност између варијабли? Који је смер повезаности? Колики је степен повезаности између њих? У корелационим истраживањима је тешко разлучити које су варијабле зависне, а које независне, а када је могуће, то не укључује могућност манипулисања независним варијаблама. Такође, ова истраживања карактерише слабија контрола утицаја тзв. „конфундирајућих” варијабли на мерени однос. Из ових напомена следи да се на основу оваквог нацрта, у принципу, не може закључивати о узрочним везама између варијабли.

Развојним истраживањима проучавају се развојне промене током времена. **Лонгитудинална истраживања** подразумевају прикупљање података током дужег временског периода (истраживање може трајати од неколико недеља до неколико деценија). Уколико се истраживање спроводи на истим испитаницима у различитим временским тачкама, реч је о студији праћења или студији кохорте. Ако се током времена прати изабрани фактор, реч је о студији тренда. У **трансверзалним истраживањима** (попечнопресечним) узима се више узорака из различитих фаза развоја (нпр. узрасних група), па се у једном временском тренутку мери варијабла чије се промене током времена проучавају.

**Анкетно истраживање** означава истраживање које се предузима са циљем да се испитивањем узорка индуктивним путем опише расподела и однос између варијабли унутар популације из које је извучен узорак. Уз ову врсту истраживања углавном се везује употреба упитника и структурисаних интервјуа као основних метода прикупљања података.

**Студија случаја** представља интензивно, продубљено и детаљно проучавање појединачног случаја, при чему то могу бити особе, процеси, програми, организације, системи итд. Случај се не разбија на јединице анализе, већ му се приступа холистички, у природном окружењу, у реалним и сложеним ситуацијама у којима границе између појава и њиховог контекста нису јасне. Студије случаја користе различите изворе података и иако се чешће сврставају у квалитативни истраживачки приступ, могу да користе и квантитативне методе прикупљања података. Студија случаја се често користи у евалуационим истраживањима.

**Етнографско истраживање** одликује дуготрајно укључивање истраживача у окружење које проучава – реч је о такозваном „урањању”. Доминантна техника прикупљања података је посматрање са учешћем – истраживач учествује у заједничким активностима, посматрајући шта људи раде, говоре, разговарајући са њима, да би, током времена, разумео норме те социокултурне средине. Крајњи продукт истраживања је етнографски, прозни опис социокултурног система или неке његове компоненте.

**Утемељена теорија** представља скуп техника који омогућува да се изгради теоријско објашњење неке појаве или процеса на основу прикупљених мишљења учесника. Ток истраживања није линеаран, већ се прикупљање и анализа података могу међусобно преплитати. Анализа података се заснива на кодирању података које обично има више фаза и нивоа. Истраживање резултира изградњом "утемељене" теорије која објашњава добијене налазе.

# Акционо истраживање

Акциона истраживања по општим методолошким поставкама и методама прикупљања података не представљају неку јасно одвојену врсту истраживања. Оно што њих одваја од других истраживања јесте **суштинска повезаност акције** (односно промене, побољшања) **и истраживања** (односно стицања знања). Наравно, и друге врсте истраживања се често предузимају са циљем да имају практични примену, али то у акционим истраживањима добија такав примат да се с правом може сматрати за њихово дефинишуће обележје.

Акционо истраживање је карактеристично, дакле, по томе што је истовремено усредсређено на стицање знања неопходних за решавање неког проблема (истраживачки део) и на само његово решавање (акциони део). Упадљива одлика је **оријентисаност на решавање проблема**, на промене, на контролисану иновацију, на мењање праксе која је истовремено и начин њеног сазнавања. Акциона истраживања у педагошком контексту **настају из практичних питања** која се јављају из свакодневне васпитно-образовне праксе. Узмимо за пример да је наставник уочио да његови ученици имају тешкоће у учењу природних наука. Наставник ће прикупити додатне податке који ће му помоћи да осмисли и планира промене, затим ће применити неку нову идеју, потом поновно прикупити податке о постигнутим ефектима и тако се спирала наставља (**циклична природа** акционих истраживања). Акција и истраживања се преплићу, смењују, некада теку паралелно, утичу и условљавају једна другу, па ова истраживања често немају јасан почетак и крај.

Често се истиче, некада као предност, а некада као мана ових истраживања, њихова **флексибилност и прилагодљивост ситуацији и контексту**. То потиче, опет да поменемо, из усмерености акционих истраживања на решавање практичних проблема. Тако, решавање проблема води и уобличава целокупан ток истраживања – проблеми, наиме, и имају тај статус јер се не дају решити из првог покушаја, већ траже стална редефинисања и осветљавања са више страна. Зато план акционих истраживања никада није фиксан, већ се кораци усклађују у ходу.

Акциона истраживања спровode они који су непосредно укључени у социјалну ситуацију која је предмет истраживања. У том смислу, важна одлика ових истраживања је **промена традиционално постављених улога** – истраживач као носилац ауторитета науке је тај који је обично одређивао предмет, циљеве и методе истраживања. Наставници (ученици, родитељи и други) су најчешће имали улогу испитаника, субјекта или неког ко омогућује и/или помаже да се истраживање спроведе. Њихове теме, питања и бриге нису биле легитиман фактор утицаја на истраживање. Усмереност на решавање практичних проблема код акционих истраживања изврнула је ово наглавачке, тако да је једна од кључних одлика акционих истраживања **партиципативност**. Акциона истраживања подразумевају сарадњу између наставника и академске заједнице<sup>1</sup>, било да иницијатива потиче од наставника или истраживача. Када је реч о научним пројектима већег обима који иницирају истраживачке организације, уколико приступ подразумева акционо истраживање, и тада се проблем који ће се истраживати и решавати одређују заједнички, односно слуша се глас праксе. Међутим, у акционим истраживањима није нужно присуство професионалних истраживача. У том контексту, питање партиципативности постаје питање равноправнијег односа између наставника истраживача и других учесника у истраживању. На пример, наставник истраживач може да се консултује са својим ученицима о томе шта им је посебно тешко за учење и да заједно осмисле неке промене и начине на који ће пратити њихове ефекте.

Често се наглашава да је важна одлика акционих истраживања то што су она по правилу **сараднички подухвати**. Школа је посебно погодно место за прављење малих истраживачких тимова, било да се наставници удружују према предмету или према томе што држе наставу истим ученицима. Наравно, оправдано је да наставник и самостално спроведе неко акционо

<sup>1</sup> То посебно важи за школе вежбаонице које су упућене на сарадњу са факултетима где се образују наставници. У њима се оваква сарадња очекује макар само по питању унапређивања и истраживања студентске праксе или моделовања истраживачког понашања од стране наставника ментора.

истраживање. Међутим, да би напредак у учионици био одржив често је потребно имати савезнике, тако да се сарадња увек препоручује, било са ученицима, родитељима, колегама, управом школе итд.

Акционим истраживањима се замера немогућност уопштавања резултата због коришћења пригодних узорака и слаб надзор над различитим факторима који могу да утичу на резултате истраживања. С друге стране, велика методолошка предност акционих истраживања је такозвана **еколошка ваљаност**. Наиме, истраживање се спроводи у реалном школском контексту, тако да не постоји проблем "превођења" истраживачких резултата на план образовне праксе.



***ПРИМЕРИ ИСТРАЖИВАЊА***

ДРАФТ

**Акционо истраживање наставе природних наука у основној школи**

Основна школа из Манчестера укључила се 1997. године у конзорцијум школа, факултета и локалних просветних власти који је имао за циљ да подржи истраживачке активности наставника. Подстицај да се истраживачки фокус стави на наставу природних наука били су резултати ученика на националном тестирању на крају другог циклуса образовања (ученици стари 11 година) – само 29% ученика достигло је или престижно очекивани ниво знања (ниво 4). Сходно томе, циљ који је пред себе поставила школа био је да подигну овај ниво постигнућа.

Одлучено је да се у овом истраживачком подухвату ангажују сви наставници који држе наставу у другом циклусу (реч је о малој школи која има једно одељење по разреду). Фокус је ипак стављен на ученике трећег разреда, како би могао да се испрати њихов напредак све до краја шестог разреда. Такође, током пројекта школа је у различитим фазама добијала подршку од стручњака са факултета.

**Задавање стандардизованог теста** - да би проценили проблеме у знању природних наука, наставници су одлучили да сви ученици ураде стандардизован тест из ове области. Резултати су указали на то да су постигнућа исподпросечна, да постоје проблеми са писаним одговорима и да су ученици имали потешкоћа са објашњавањем узрока појава, са питањима која укључују више од једног појма и са питањима која су ишла даље од једноставних каузалних односа.

**Први фокус: појам силе** – наставници су иницијални нагласак ставили на то како ученици разумеју појам силе. Примењени тест је пружио неке информације о њиховом разумевању и честим мисконцепцијама. На пример, на питање о бацању лопте у вис, ученици су знали да ће она ићи на горе, ређе су могли да предвиде да ће она да успорава и само мали број је умео да објасни разлог за то. Такође, ученици нису умели да објасне зашто се точкови окрећу у месту када кола наиђу на велико блато.

**Појмовне мапе** - да би добили још бољу слику о томе како разумеју силе, од ученика је тражено да ураде вежбу прављења појмовне мапе. На великом празном папиру биле су написане различите силе (гурање, гравитација, отпор ваздуха...). На дну папира налазиле су се додатне речи: аутомобил, промена правца, лопта, заустављање... Ученици су имали за задатак да покажу шта знају о силама тако што би повезивали речи, додавали стрелице, писали реченице или усмено објашњавали. Овај метод је пружио богатије информације о томе како ученици размишљају, открио је оно што је иначе могло да промакне, открио је то што је ученицима било посебно тешко и то која су најчешћа погрешња уверења и разумевања. Ови закључци су изазвали интензивне дискусије међу наставницима и они су почели да причају о томе шта могу да ураде, како да промене наставу и да реагују на уочене проблеме.

**Интервјуи** – желећи да још детаљније истраже погрешна уверења о различитим физичким процесима наставници су интервјуисали узорак деце из сваког разреда. Интервјуи су показали да разумевање појмова није једини проблем. Ученици не само да су имали потешкоће у владању научном терминологијом, већ су имали велике проблеме приликом изражавања, чак и у свакодневном жаргону.

**Нови фокус** - у другој години пројекта, колектив је почео да усмерава фокус на употребу језика у ученици, и наставника и ученика. Желели су да добију одговор на следећа питања: Како ученици разумеју научне термине? Шта их збуњује? Које стратегије наставници тренутно користе како би увели и објаснили научне термине? Шта наставници могу да ураде како би разумевање научних појмова и коришћење научне терминологије било боље?

**Семинар и промене у настави** - стручњак са факултета је одржао семинар који је за резултат имао повећано знање и самопоуздање наставника у практичним, експерименталним и истраживачким активностима. Наставници су постали вештији у планирању и извођењу ових активности. Семинар је такође усмерио пажњу наставника на језик који се користи на часовима, тако да су наставници подстицали ученике да што више међусобно разговарају о науци, а у вези са практичним активностима на часовима у којима су учествовали.

**Подизање свести** - након семинара, наставници су одржали састанак на којем су дошли на неколико идеја како да подигну свест ученика и родитеља о важности познавања научне

терминологије. То је између осталог укључило пуњење зидова учионица са кључним речима, слање информативног писма родитељима, играње игара и квизова са научним терминима, задавање домаћих задатака из природних наука (пре тога, пре шестог разреда ученици су ретко када добијала домаћи задатак из природних наука).

**Први показатељи успеха** – наставници су били уверени да је изабран прави пут - повезивање развијања научног речника и разумевања научних појмова са практичним искуствима на часовима. На крају прве године пројекта успех је био евидентан – резултат националног теста на крају другог циклуса је показао да је 56% ученика достигло или прстигло очекивани четврти ниво знања.

**Видео снимања** - наставници су даље хтели да још детаљније размотре језичке проблеме ученика и делотворност њихових одговора на те проблеме. Направљени су видео снимци два часа како би се прикупили подаци о начину говора и наставника и ученика. Анализа снимака је потврдила да је питање језика кључно. Ученици су користили научне термине погрешно, избегавали су да причају и нису се осећали добро док то раде, мучили су се са речником (научним и ненаучним), изгледало је као да немају контролу над начином на који изражавају идеје, могли су нешто да опишу, али је захтев за објашњењем узрока водио само ка додатним описима. Наставници су схватили да је језик који они користе за објашњавање централан за развој дечјег мишљења и разумевања научне терминологије и појмова.

Видео записи су се показали као веома користан метод – омогућује увиде који иначе остану ван домаћаја. На пример, снимци су показали да нека деца остају фокусирана, иако то на часу тако не изгледа. Стивен је на часу изгледао као немиран, расејан и као неко ко тражи пажњу, али је прегледање снимака показало да су сви његови одговори били тачни и да он јасно разуме обрађиване појмове. На пример, описао је кондензацију као оно што се добије на прозорима када је напољу хладно, а кући вруће. За даље анализе, видео записи су били и транскрибовани што је омогућило да се наставници још више фокусирају на то ко је причао, какав језик је коришћен итд.

**Нови показатељ успеха** – за одржавање ентузијазма и ангажмана на истраживању и мењању праксе помогли су додатно и нови резултати на националном тесту на крају другог циклуса – 1999. године четврти ниво је достигло или прстигло чак 73% ученика, што је пораст од 44% за две године.

**Закључак** – главни циљеви су били да се изађе у сусрет потребама ученика, да они развију интересовање и ентузијазам за учење природних наука, и да се у исто време оснаже у изражавању, описивању и објашњавању природних појава. Ово све се чинило као превелики захтев, некомпатибилан и велики изазов за ограничења које задаје школски распоред. Истраживање је показало да ученици заснивају своје одговоре на свом свакодневном искуству. Деца интуитивно знају ефекте сила из искуства (већина је пала, шутнула лопту), али када треба да пруже објашњење зашто се нешто дешава, показује се да им је веома тешко да артикулишу узрочне механизме, који су понекада и контраинтуитивни. Наставници су добили прилику да промисле све ово, да дискутују и провере своје идеје са колегама и експертима са факултета. У томе су дошли до закључка да су фактори успешног учења различити. Језик је кључан за учење науке, али резонување о апстрактнијим појавама не може да се усредсреди само на усвајање речника. Наставници су схватили да нема једноставног решења за проблем језика и учења природних наука, али су извукли неке поуке и дошли до неких практичних стратегија. Настава мора да се заснива и на практичним искуствима ученика, али ни то није довољно. Искуство није једнако учењу. Оно је само полазна основа о којој се разговара и развија дубље разумевање.

(Текст је заснован на поглављу *Balancing the forces: Re researching primary science in the classroom*; Dave Heywood & Ann-Marrie Roberts у *Becoming an evidence-based practitioner: A framework for teacher researchers*; Olwen McNamara (ed); RoutledgeFalmer, 2002)

**Снимање часова у циљу унапређивања језичких вештина ученика**

Основна школа Сент Малахи налази се у северном Манчестеру у Енглеској. У акционо истраживање укључиле су се три наставнице: Сара, Клер и Џули. Њихов циљ је био да унапреде говорне вештине и вештине слушања и код ученика и код наставника. Првобитно је пажња била посвећена тежњи да се утврди да ли је ученицима бављење природним наукама отежано тиме што имају проблема са научним речником. Како је истраживање напредовало, фокус се преместио са природних наука на језичку писменост, јер се показало да проблем пре лежи у општој неадекватности језичких вештина, него у недостатку научног речника. Наставнице су се надале да ће унапређивањем ових језичких вештина такође унапредити постигнућа и у другим курикуларним областима.

Видео снимање часова узето је као основни метод за прикупљање података. Коришћење ових података је омогућило наставницима да стекну увид у бројне факторе. Између осталог, видео снимци су послужили да се утврди полазна основа која би омогућила постављање реалних циљева у унапређивању језичких вештина. Пројектни конзорцијум чији је школа била део, продуковао је и два практична упутства (аналитичка оквира) – упутство за процењивање вештина ученика у области вербалног изражавања, слушања и интерактивног рада и упутство за анализу видео материјала. Састанци на којима су наставници посматрали видео снимке били су усмерени овим упутствима и фокусирали су се на пет области:

- 1) како наставници постављају питања,
- 2) како ученици одговарају,
- 3) колико су ученици укључени у активности на часу,
- 4) какве су стратегије наставника за стимулисање слушања, и
- 5) какве су стратегије наставника за стимулусање говора.

У овом исечку из текста, биће приказане предузете активности у једном одељењу шестог разреда.

**Видео 1 (уводни час са целим разредом)**

Први видео снимак је направљен на часу на којем је Џули уводила нову тему "микро-организми". Она је изабрала дијалогску методу за увођење нове теме. Џули се потрудила да користи различите материјале (постере, научне речнике, књиге, таблу и различиту храну) што јој је омогућило да одржи пажњу и интересовање деце током сесија са питањима и одговорима. Потоња анализа видео снимка отворила је неколико тема. Једна од најупадљивијих односила се на то да је број дечака који се добровољно јављао за одговарање умногоме надмашивао број девојчица. Током једносатне сесије питања и одговора, само три девојчице су се добровољно јавиле да дају одговор. Џули и њене сараднице су се запитале 1) Зашто су дечаци чешиће давали одговоре од девојчица? 2) Да ли то што у одељењу има више дечака смета девојчицама? 3) Да ли девојчице више преферирају часове са практичним активностима? 4) Да ли девојчице опајају природне науке као да је то предмет за дечаке?

Након дуже дискусије са разредним старешином закључено је да то највероватније последица тога што у одељењу дечака има више од девојчица. Закључено је и да се девојчице осећају маргинализовано и искључено из дискусије. Такође, показало се да је и распоред седења био такав, да је дечацима било погодније да успоставе контакт очима са наставником. Наставнице су се запитале да ли би девојчице биле активније у оквиру истополних дискусионих група.

**Видео 2 (да ли девојчице боље дискутују у истополним групама)**

Џули је осмислила групни задатак у којем су ученици сврстани у истополне групе – сниман је рад групе коју су чиниле само девојчице. Задатак се састојао у томе да група подробно дискутује какве све промене очекују до 3000. године. Ово је требало да буде индивидуалан задатак и Џули је свим ученицима дала упутство које је садржало питања за дискусију и простор за одговоре. Каснија анализа снимака је показала да, иако су ученице прочитале упутство, оне су га углавном занемариле, што је донекле узроковало то да њихова дискусија буде стереотипна и статична. Било им је тешко да се размахну у својим размишљањима и

дискусији, да оду даље од свакодневних искустава. На пример, разговарали су о храни, временским машинама и цртаним филмовима. Једна девојчица је имала идеју да ће тада постојати бескрајне чоколадне штангле – колико год да се једу, оне постају веће.

Џули се у једном тренутку укључила у дискусију поставши питање: "Шта би била најзначајнија промена?" Одговор се тицао животне средине – група је истакла своја размишљања о загађењу и ланцима исхране. Због тога је Џули помислила да је група провела доста времена дискутујући о темама животне средине. Када је Џули погледала видео снимак, била је запањена да тај одговор уопште није био повезан са дискусијом коју је група имала.

Џули и њене сараднице су се запитале да ли је то због тога што 1) су ученице свесне шта она очекује од њих, 2) што ученице нису узеле у обзир њена упутства, 3) што је било превише упутстава, 4) што су упутства била нејасна, и 5) што су питања била недовољно специфична.

Било је занимљиво и да се види промена у улогама када се Џули прикључила раду групе. Видео снимак је показао да током дискусије све девојчице учествују, али да су две биле доминантне. Када је Џули поставила питање, од шест девојчица, две које су биле тихе су потпуно престале да учествују, две које су биле доминантне у дискусији су постале пасивније, а две средње активне су преузеле главну улогу у давању одговора на Џулино питање. То је указало како на личне разлике тако и на динамику у групи – нека деца, када причају са одраслима, су самопоузданија него када причају са вршњацима.

Наставнице су дуго разговарале о овом видео снимку и то им је омогућило да планирају наредне кораке. Чинило им се да девојчице немају проблема када дискутују у истополној групи. Међутим, квалитет те дискусије је постала главна брига. Консултован је један приручник за подстицање говора и слушања и на основу њега је планиран нови час где се тежило следећим циљевима:

- Унапредити квалитет дискусије;
- Укључити све ученике у дискусију;
- Пратити улоге које девојчице имају у групи и да ли се дешавају промене када се наставник укључује у рад;
- Посматрати динамику у групи дечака.

### **Видео 3 (коначно успех)**

Ученици су сврстани у истополне групе и добили су следећи задатак: Размислите индивидуално какве промене могу да се догоде са одећом у наредних 50 година и своје идеје поставите на временску линију. Као група разговарајте о својим одговорима. Користећи се свим понуђеним идејама пробајте да дизајнирате одећу будућности?

Ученици су, такође, добили већи број слика одеће које су могли да ставе на временску линију. Да би се ученицима помогло да остану фокусирани на задатак, дата су им три упутства на одвојеним картицама на којима је писало:

- Погледајте слике на столу. Ставите их на временску линију, тамо где мислите да треба да стоје.
- Да ли можете да предвидите неке промене које ће се догодити у наредних 50 година? Напишите своје идеје на лепљиве папириће и ставите их на линију. МОЛИМО ВАС ДА РАДИТЕ САМИ.
- Прочитајте и дискутујте све идеје, а потом заједно дизајнирајте коначни изглед одеће.

Након гледања видео снимка било је очигледно да су интензивна припрема и планирање часа дале резултате. Све групе су успешно испуниле задатак – ученици су разменили идеје и разговарали о томе како су расуђивали. Утисак је био да је дискусија била одлична. Наставници су видели неколико могућих објашњења за овај успех. Прво, постављање временског ограничења од 10 минута је усмерило децу тако да нису могли да одлутају од задатка. Друго, групама је дат мањи број упутстава који их је охрабрио да глатко пролазе кроз кратке активности. Укључивање индивидуалне активности је, такође, довело до равноправније поделе рада и избегавања појављивања доминантних ученика. Џули је такође, имала пасивнију улогу када се придружила групи. Ово је имало за циљ да охрабри децу да самопоузданије изнесу своје налазе и закључке. Џули је превасходно постала слушалац, дозвољавајући деци да осете да су

они заслужни за вредну дискусију. Видео је показао да се раније примећено мењање улога у групи није поново догодило. Закључено је да је напредак постигнут због ових примењених стратегија.

### **Закључак**

Ученици који су били укључени у истраживање су у кратком року показали велики напредак у способности да дискутују и размењују идеје. Видео снимци су пружили значајне податке који су омогућили да се унапреди наставна пракса.

(Текст је заснован на поглављу One mouth, two ears: Seeking ways to make children and teachers effective speakers and listeners; Sarah Brealey & Claire Van-Es у Becoming an evidence-based practitioner; A framework for teacher researchers; Olwen McNamara (ed); Routledge Falmer, 2002)

## **ПРИМЕР 3**

### **Развијање вештине читања код мање успешних читача**

У намери да подстакне ученике да унапреде своје читалачке вештине, Сју Денингс, наставница из једне основне школе у Салфорду, запитала се на који начин то може најбоље да уради. Да ли је довољно само да обезбеди да деца проводе више времена увежбајући вештине читања које су већ развила? Или је потребно да код њих развија нове вештине? Које су то вештине? Која средства учитељи могу да користе у оваквим ситуацијама? С обзиром на значај вештине читања за свеукупан развој и образовање детета, ова наставница желела је да промени постојеће стање – око половине десетогодишњака из њене школе читало је лошије него што би деца њиховог израста требало да читају, упркос томе што се развијању читалачких вештина у њиховој школи посвећивала велика пажња!

#### **Циљ истраживања:**

Испитати ефикасност могућности унапређења вештина читања слабих читача кроз подучавање читања вишесложних речи (речи са више слогова).

#### **Поступак:**

Након тестирања већег броја деце, издвојено је 16 деце чије су вештине читања биле на нижем нивоу од очекиваног за њихов узраст. Формиране су две групе од по осморо деце, које су пролазиле програм подучавања. Једном недељно деца су тестирана, како би се пратио њихов напредак. Родитељи су били информисани о програму подучавања и замољени да подрже дете у вежбању читања.

#### **Програм подучавања:**

Обе групе су пролазиле програм подучавања од 20 лекција по 50 минута, с тим да је прва група имала једну лекцију дневно током 4 недеље, док је друга група исту обуку прошла за 2 месеца (јер нису имали обуку сваког дана). Свака лекција састојала од следећих активности: (1) деца су читала вишесложне речи са сличним завршним словима, а потом су у групи дискутована њихова значења; (2) деца су осмишљавала реченице које садрже претходно прочитане речи; (3) деца су читала исписане речи, а потом су имала задатак да их без гледања запишу, након чега су проверавала да ли су их добро записала; (4) једном недељно деца су читала и учила песме које садрже неке од увежбаваних речи – ово је било важно како би деца вежбала читање у контексту, а не само кроз читање изолованих речи.

#### **Резултати:**

До друге недеље деца су већ читала боље и, што је такође веома важно, била су мотивисана да вежбају читање сложених речи.

На крају обуке обе групе деце су тестиране и у обе групе просечан напредак је био изузетно велики. Деца из прве групе напредовала су 4 пута више од деце која нису прошла обуку, а деца из друге групе – 8 пута више! Поред резултата који показује да је обука била веома успешна, изузетно је занимљив и податак да су деца чија обука је спорија, напредовала двоструко више од деце чија обука је била краћа.

Ипак, индивидуални напредак деце је био веома различит и зависио је од бројних спољашњих фактора (на пример, код једног детета није забележен никакав напредак, с тим да је њега одгајала бака која је умрла током периода обуке, а рођаци су се расправљали око тога ко ће преузети бригу о њему).

**Запажања ученика и родитеља:**

На крају обуке деца су била интервјуисана у малим групама од стране познате особе која није учествовала у самој обуци. Ово је било важно, јер смо очекивали да ће на тај начин бити слободнија и отворенија када их питамо за утиске. Већина деце навела је да је уживала у часовима обуке, које су описали као изазовне. Највише су им се допале активности осмишљавања реченица и читања песама.

Током обуке неколико родитеља је исказало интересовање за активности кроз које су деца вежбала читање. Они су се такође и ангажовали како би помогли деци да савладају оно што се од њих очекивало. Ови родитељи су се занимали и за напредак своје деце. Са друге стране, било је родитеља који нису исказали никакво интересовање за програм обуке, нити су били спремни да пруже помоћ својој деци током вежбања.

(Текст је заснован на поглављу *Helping weak readers up the reading ladder*; Sue Jennings у *Becoming an evidence-based practitioner*; A framework for teacher researchers; Olwen McNamara (ed); Routledge Falmer, 2002)

#### **ПРИМЕР 4**

##### **Шта наставници оцењују и какве то има везе са оним што предају?**

Када је променио начин испитивања, наставник Дејвид Бурк је приметио да је дошло до велике промене у постигнућима ученика у односу на дотадашње резултате. Ученици који су до тада имали добре оцене забележили су знатно лошија постигнућа, док су просечни ученици добили одличне оцене. То га је подстакло да размишља о процесу оцењивања: (1) шта је то што наставници обично оцењују; (2) у којој мери наставници оцењују различите вештине које сматрају важним – вештине повезивања различитих делова градива, разумевање градива, кооперативно учење и др. Што је више о томе размишљао, био је све уверенији да наставници, иако настоје да подстакну ученике да у учионици развију различите вештине од значаја за успешно учење, приликом оцењивања заправо не узимају у обзир да ли су ученици њима овладали или не. Одлучио је да истражи ову тему и заједно са колегом Џоом Кенредом осмислио истраживање кроз које ће испитати шта је то што наставници оцењују код ученика 9 разреда.

Првобитна намера наставника била је да анализирају: (1) задатке преко којих наставници оцењују ученике; (2) које аспекте ученичког рада наставници вреднују приликом оцењивања; (3) како ученици опажају оцењивање наставника. Међутим, већ на првом кораку су се суочили са тешкоћама – наставници су избегавали да им дају задатке преко којих оцењују своје ученике. Због тога су Дејвид и Џо дошли на идеју да би било добро да ове наставнике укључе у свој пројекат као коауторе и да тако умање њихову непријатност и одбојност према анализирању задатака. Ипак, ни то нису успели да остваре, јер је већина наставника, због недостатка слободног времена, одбила да се укључи у пројекат. Због тога је циљ истраживања преформулисан и сужен. Нови циљ је гласио: *Шта ученици мисле да наставници вреднују приликом оцењивања?*

Аутори су покушали да примене различите начине прикупљања података и на крају одлучили да раде интервјуе са ученицима. Саставили су листу питања за интервјуе која се састојала од 21 питања. Убрзо су, међутим, наишли на следећу тешкоћу – услед недостатка времена да са довољним бројем ученика ураде овако дугачке интервјуе (и транскрибују их ради анализе), одлучили су да у прикупљање података укључе још једног колегу, који је био веома мотивисан да учествује. Ипак, испоставило се да ученици оклевају у томе да са њим отворено говоре о својим наставницима, јер је и сам био наставник у истој школи. Након тога, Дејвид и Џо су одлучили да ангажују Ронду, која није била наставник у тој школи. На овај начин дошли



су до детаљнијих и искренијих одговора ученика. Поред укључивања Ронде, аутори су одлучили и да рedefинишу метод прикупљања података, како би скратили време трајања појединачних интервјуа. Анализирајући одговоре које су прикупили кроз до тада урађене интервјуе, аутори су све одговоре категорисали и схватили да првобитна питања (њих 21), могу да се сажму у шест, која покривају исто истраживачко поље. Такође, направили су формулар (чек листу) преко ког је Ронда бележила одговоре ученика у наредним интервјуима, тако да више није било потребе да се разговори снимају, па након тога транскрибују. То је веома олакшало и смањило обим посла. Осим тога, ученици су били опуштенији када интервјуи нису били снимани. Ево питања која су постављана ученицима:

1. На који начин вам је наставник предавао ову лекцију?
2. Шта ти је испитни задатак показао да је наставник желео да научиш из те лекције?
3. Којим вештинама је наставник желео да овладаш?
4. Како знаш да је наставник вредновао баш те вештине?
5. Да си ти наставник, како би предавао ту лекцију?
6. Да си ти наставник, како би проверавао шта су ученици из ње научили?

Резултати до којих су дошли показали су да ученици сматрају да наставници формално оцењују релативно узак сет аспеката ученичких постигнућа. То су: садржаји из градива, разумевање градива и поједине вештине (које су се разликовале у зависности од предмета). Ипак, ученици су навели да наставници неформално вреднују и друге аспекте рада, иако их не оцењују, попут: слушања, постављања питања и кооперативног учења.

Поред тога што су кроз ово истраживање дошли до одговора на постављено истраживачко питање, аутори су запазили да је оно имало и друге значајне ефекте:

(1) Наставници чији ученици су били интервјуисани почели су да дубље промишљају свој рад – садржај лекција које су предавали и начин подучавања;

(2) За наставнике који су радили истраживање, оно је било прилика да раде заједно са колегама и баве се заједничким проблемом, што најчешће није могуће. Наиме, и када разговарају са колегама, наставници најчешће користе време да говоре о проблемима са којима се суочавају, али без прилике да дођу до могућих решења;

(3) Наставницима који су радили истраживање резултати су помогли да унапреде свој рад: „Неминовно смо почели више да мислимо о сврси испитивања, што је довело до проширивања броја различитих аспеката које смо код ученика оцењивали. Поред тога, развили смо нове форме испитивања ученика.“

(Текст је заснован на поглављу *Do assesment practices match teaching strategies*; Jo Kindred & David Burke with Tim Stephens & Rhonda Colley у *Learning from teacher research*; Edited by John Loughran, Ian Mitchell & Judie Mitchell (eds); Sidney: Allen&Unwin, 2002)

## **ПРИМЕР 5**

### **Пример акционог истраживања које испитује значење домаћих задатака**

**Дебора Грантер**, наставница у основној школи у Енглеској, обавила је низ истраживања која се тичу рецепције и улоге домаћих задатака код деце и њихових родитеља. Сврха домаћих задатака доста се мењала у току двадесетог века и пратила је тренутну политику образовања. У време када је меморисање чињеница било посматрано као важно, и домаћи задаци су били позитивно оцењивани, за разлику од времена када се инсистирало на школи која пружа више „животних вештина“.

Различити услови у којима деца живе и раде, подстакла су ову наставницу на размишљање о томе колико су домаћи задаци, традиционално конципирани, уопште сврсисходни. По њеним речима, нека од деце нису имала обезбеђене основне животне услове као што је лична безбедност или кров над главом, те се редовно бављење домаћим задацима није ни доводило у питање.

Поред **неједнаких физичких услова за рад**, Дебора се бавила и **квалитетом помоћи** коју деца добијају код куће. Спремност њихових родитеља на помоћ, било личну, било кроз ангажовање других татора такође доводи у питање сврсисходност домаћих задатака.

Постављена **истраживачка питања** бавила су се пре свега кућним окружењем, ресурсима и могућностима приступа информацијама, као и вештинама ученика, више него самим домаћим задацима. Основна истраживачка питања тичала су се:

А) ставова ученика, наставника и родитеља према домаћим задацима – у смислу њихове улоге у промовисању учења као и,

Б) да ли су ови ставови подржани резултатима истраживања

**Истраживачки метод** састојао се од низа интервјуа и дискусија организованих било појединачно било по групама. Између осталог, подељени су упитници ученицима 12 одељења и 200 родитеља. Организоване су дискусије са једним од одељења а затим им је дат упитник који је попуњаван током часа.

**Ставови наставника и родитеља** према домаћим задацима формулисани су у директној вези са њиховим очекивањима. Они се односе на важност континуитета у учењу, припрему за касније разреде, развијање одговорности за сопствено учење и могућност сарадње родитеља и ученика на домаћим задацима. Међутим, овако добијени резултати су у најмању руку условни јер се заснивају на добровољном учешћу. Наиме од 90 породица које су учествовале у истраживању, чак 93 процената подржава давање домаћих задатака, па је прилично тачно рећи да родитељи са позитивним ставом према задацима, учествују у већем броју и у истраживању. Преосталих седам процената родитеља који су негативно оценили давање домаћих задатака, углавном су се држали ставова да су деца већ довољно оптерећена у школи и да се кући треба бавити или другим врстама учења – „животне вештине“, или одмором и игром. Неки од родитеља су инсистирали на томе да домаћи задаци негативно утичу на односе у кући, као и на однос ученика према раду у школи генерално.

**Ставови међу ученицима** су нешто другачији. Од 183 ученика, колико је учествовало у истраживању, око 60 процената мисли да су домаћи задаци позитивна ствар, док 40 процената мисли да су они непотребни, и не воли да губи време са њима. Када се резултати посматрају кроз узрастне групе, види се да је чак 75 процената млађих ученика (3. и 4. разред) позитивно оценило домаће задатке, док код старијих ученика тај број пада на чак 44 процената (5. и 6. разред). Они који су међу старијим ученицима пружили разлог, 50 процената је одговорило да не ради домаћи зато што је досадан, а 50 процената тај рад види као комплетно губљење времена. Интересантно је да чак 15 процената оних који су позитивно оценили домаће задатке, такође мисли да узимају превише времена. Најмањи број деце давао је одговоре у којима признаје да их домаћи задаци чине да се осећају глупима, престаашенима или мање вреднима. Иако се ради о деци којој очигледно треба помоћ у савладавању свакодневних задатака, очигледно је да давање домаћих задатака не пружа свој деци исте и једнаке добити. Такође је мали број оне деце која мисли да су домаћи задаци сјајни и врло забавни. Овакви ставови доводе се у везу са кућним амбијентом, ставовима наставника и пре свега врстом задатка.

Увид у ставове и очекивања наставника, ученика и родитеља када су у питању домаћи задаци, условио је **промене у креирању задатака за ученике**. Дебора Грантер успела је да, за почетак у свом разреду, измени начин на који се домаћи задаци креирају, раде и презентују. Уведени су нови креативни начини учења који су пре свега поштовали интересовања и жеље самих ученика, а који су укључивали и рад родитеља са децом. Задаци су се састојали од прављења модела инсеката, бродова, кућа или измишљање прича са змајевима и митским јунацима, посматрање гусеница или чувања љубимаца. Такви, креативнији задаци који су укључивали и интересовања деце, дали су много позитивније резултате. Обичај да се око „писања“ задатака договара цео разред и могућност да се задаци не дају свакодневно, доводи и до тога да се задаци не перципирају искључиво као обавеза.

**Закључак** - Многи наставници и родитељи очекују од домаћих задатака да буду редовни и обимни. Такви ставови су засновани више на традицији него на личном искуству. Од задатака се очекује да консолидују знање стечено у школи и да пруже могућност родитељима да виде чиме се деца у школи баве и помогну им у савлађивању задатака. Ипак, Грантерова сматра да задаци не могу бити једнаки за све и да су управо домаћи задаци место који некој деци пружају могућност за напредовање. Доступност информација, кућни амбијент и

спремност родитеља да помогну у дубокој су вези са успешношћу ученика у изради својих задатака. Тема домаћих задатака отвара велико поље истраживања које се пре свега односи на везе са породицом и то на односе између ставова и успеха у испуњењу задатака и социоекономских услова у којима ученик живи.

(Текст је заснован на поглављу What is it about homework?; Deborah Tranter у Learning from Teacher Research; John Loughran, Ian Mitchell and Judie Mitchell; Sidney (eds): Allen & Unwin, 2002)

## ПРИМЕР 6

### „Ја не желим да будем овде“: Укључивање незаинтересованих ученика

Током 1999. године, Мерилин Смит, наставница енглеског језика у средњој школи за дечаке у Аустралији одважила се у покушају да промени устаљену незаинтересованост ученика за школу и да учини први корак у смањивању броја случајева одустајања од школе код ученика.

Током прве године свог рада у новој школи (која се налазила у региону са децом из породица лошијег социоекономског статуса), Мерилин је била изненађена недостатком интересовања код ученика за школу са једне стране, док је са друге стране поражавајуће деловала чињеница да је целокупно особље школе помирено са таквим стањем. „Не брини, половину тих ученика нећеш видети на крају године“ је био један од савета који је добила од колега. У првој години рада приметила је да је наставни програм превише академски и да је потпуно неадекватан за њене ученике. На часу енглеског језика, ученици су читали текстове из 60-тих година, из којих су учили и наставници у тој школи и што је још проблематичније, неки од тих текстова су промовисали расне предрасуде.

Решена да учини нешто наредне године, Мерилин се изборила да добије материјалну и стручну подршку једног међународног пројекта у извођењу акционог истраживања са циљем побољшања тренутног стања у њеној школи.

**Циљ њеног истраживања** је био да пружи стручну подршку за 20 ученика који похађају 11 разред средње школе како би обогатили своје знање енглеског (матерњег) језика, да их задржи у школи, заинтересује за енглески језик и да им помогне при преласку у наредни разред. Истраживачки нацрт обухватао је неколико фаза:

**1. фаза - Прелиминарни интервју са студентима:** Сарадник са међународног пројекта PAVOT, обавио је поверљиви интервју са 10 ученика из Мерилиног одељења. Интервју је био фокусиран на добијање одговора на следећа питања:

а) *како дечаки доживљавају себе као ученике:* Дечаки су перципирали себе као генерално добре ученике. Међутим, сви су показали слабије самопоуздање у своје способности у вештинама читања, писања и разумевања текста.

б) *каква је њихова перцепција наставе матерњег језика:* Сви ученици су навели да не постоји ниједан аспект наставе матерњег језика који им се свиђа и који сматрају корисним. Као најтеже и најмање омиљене, означили су задатке везане за писање.

ц) *какав је доживљај њиховог процеса учења:* ученици су сматрали да имају добар начин учења и усвајања новог знања, макар у једном предмету. Међутим, енглески језик није био навођен међу тим предметима. Сматрали су да им учење много боље иде тамо где теорију могу да повежу са праксом, а то нису видели на часовима енглеског језика.

д) *који је ниво организације приликом учења:* Мали број ученика је показао проактиван однос према учењу. Већина њих користи стратегију „учење у последњем тренутку“, односно упамћивање што већег броја информација пред тест. Интересантно је то да ученици не виде корист од континуираног учења и да нису могли да говоре о стратегијама које користе приликом учења. „Ја то само учим“ су били одговори које су успели да добију од ученика.

е) *које су препреке у постизању академског успеха:* ученици нису могли да идентификују ниједан спољашњи притисак од стране породице или друштва, који их наводи да напусте школу и да почну да раде. Напротив, њихове породице су их подржавале да наставе школовање. Међутим, ученици су известили да постоје негативна значења која се везују за

доброг ученика. То је ученик штребер, ученик који нема пријатеља, који се улизује наставницима и у свом животу има само школу и ништа сем тога.

ф) *која је позиција школе у њиховом тренутном животу*: Сви ученици су изјавили да школу виде као обавезан корак за њихову будућу каријеру.

г) *ученичко виђење улоге школе у будућем животу*: Сви ученици су имали јасно дефинисане визије своје будућности и професионалне каријере. Само пет ученика је имало жељу да заврши средњу школу како би се запослило или како би наставили даље школовање.

**2. фаза** - након што је Мерилин добила потребне податке од сарадника са пројекта, почела је са организовањем наставе енглеског језика на другачији начин у периоду од 9 месеци. **Интервентни програм** који је ова наставница организовала био је фокусиран на значајне измене у наставном плану и програму енглеског језика за дати разред. Такође, наставница је успоставила и ново правило међу ученицима – ученици одмах треба да кажу уколико им је тренутна активност досадна и не желе да је раде. Мерилин је током 9 месеци увела нове, актуелније текстове за читање (романе по којима су снимљени познати филмови, локалне новине, резултате фудбалских утакмица, коришћење интернета и претрага нових чланака на мрежи). Такође, домаћи задаци били су организовани тако да су ученици повремено добијали задатак да истраже шта је све потребно од компетенција за неко занимање и затим да то презентују остатку разреда (помоћу PowerPoint-a). Доста се ослањала на информације из медија и на анализу текстова у новинама, телевизијским репортажама или читању резултата фудбалских утакмица који су приказивани табеларно. За писмене задатке давала им је инспиративније теме који су везани за њихова искуства из основне школе или из вртића.

Међутим, Мерилин програм није могао да се реализује до краја онако како је она планирала. Током године у Аустралији је уведен закон по коме су ученици који су напустили средњу школу морали да се врате у школе. То је значило да је Мерилин на крају године морала да ради са доста већом групом него што је планирала. Такође, новопридошли ученици стално су морали да буду упознати са концептом наставе па је понекад због њих Мерилин морала више пута да прелази исто градиво и да поново преговара око начина рада у учионици. Неколико нових ученика је било доста старијег узраста (око 20 година) и били су често агресивни према другим ученицима и према наставници, што је доста отежавало рад на часу.

**3. фаза- завршни интервју**: На крају школске године, поново је интервјуисано 10 ученика (шесторо их је учествовало и на почетку године) и они су давали изјаве о:

- а) *самопоуздању ученика и њиховом осећају компетентности у односу на енглески језик*: Велики број ученика је изјавио да осећа већу компетентност у читалачкој писмености него што је то био случај на почетку године. Изјављивали су да им је пуно значило то што су имали прилике да доносе одлуке о задацима и садржају који је обрађиван на часу. Као задатак у ком су највише уживали је употреба информационих технологија у презентовању домаћих задатака. Поједини ученици су истакли и корист групне дискусије која се повремено дешавала у учионици.
- б) *сврси наставе матерњег језика*: сви студенти су разумели важност увођења наставе матерњег језика у школе и препознали су значај појединих вештина које су стекли на часу у њиховим будућим каријерама.
- ц) *позицији школе у том тренутку*: ученици су у интервју показали много више поштовања према наставницима и њиховом знању, него што је то био случај на почетку године. Била је видљива њихова промена виђења наставника као људи, а не као особа које задају тестове.

**Закључак**- Мерилин је остварила неколико циљева у активностима које је покренула. Свих 20 ученика који су започели курс у 11. разреду код ње, успешно је уписало наредну годину и није напустило школу. Она то види као највећи допринос њеног рада. Оцене које су ученици на крају године добили нису биле одличне, штавише неке су задовољавале само основне стандарде, али је за Мерилин било важно да су ученици остали у школи и увидели значај наставе енглеског језика.

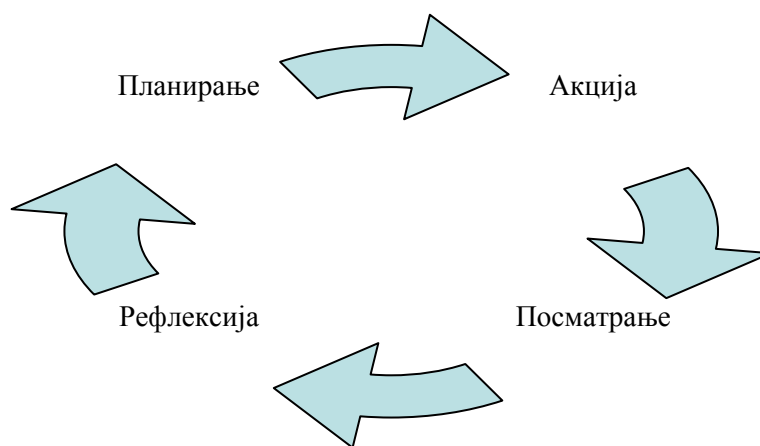
(Текст је заснован на поглављу „I don't want to be here': engaging reluctant students in learning; Meaghan Walsh и Marilyn Smith у Learning from Teacher Research; eds. John Loughran, Ian Mitchell and Judie Mitchell; Sidney: Allen & Unwin, 2002)

**МЕТОДОЛОГИЈА АКЦИОНИХ  
ИСТРАЖИВАЊА**

ДРАФТ

# Ток акционог истраживања

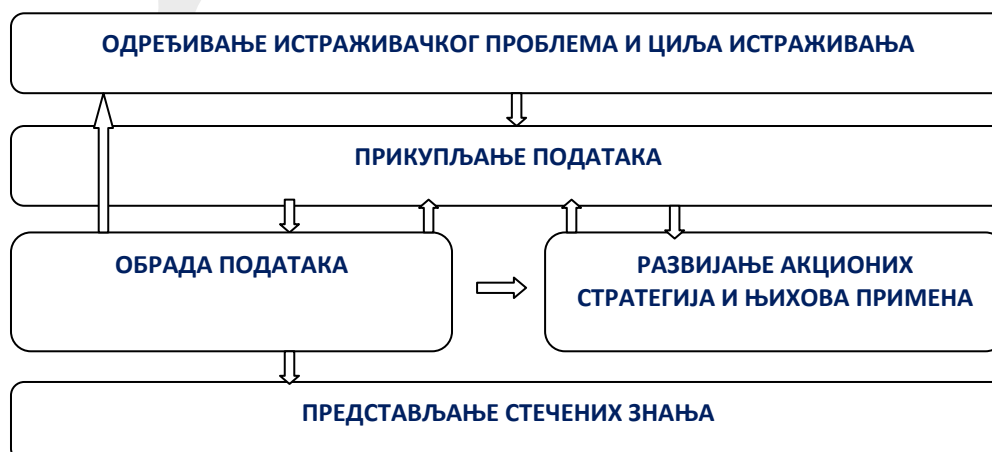
У првом делу приручника сазнали сте нешто више о логици научног истраживања и главним корацима кроз које пролазе истраживачи током истраживања. Након тога имали сте прилике да нешто сазнате и о основним обележјима *акционог истраживања*. Акционо истраживање се, да подсетимо, може дефинисати као студија социјалне ситуације са циљем њеног унапређења. У школском контексту то би значило да наставник истражује сопствену праксу и дешавања у учионици и школи, како би унапредио свој свакодневни рад и однос са ученицима. Специфичности акционог истраживања се огледају и у његовом току, односно начину одвијања. Избегавамо да говоримо о фазама акционих истраживања јер оно најчешће није линеарно, односно истраживачке фазе се много више преплићу и границе постају флуидне. Стога је оправданије говорити о општој шеми акционог истраживања, а о фазама само у смислу главног тежишта у активностима у одређеном истраживачком тренутку. Цикличност акционих истраживања често се приказује помоћу графикана у облику кружнице или спирале. На слици 2 приказан је један такав начин илустровања тока акционог истраживања.



Слика 2: Ток акционог истраживања

Нелинеарно одвијање акционих истраживања, може да се илуструје и помоћу шема које садрже стрелице, а које управо одражавају чињеницу да се у овој врсти истраживања акција (промена), прикупљање и обрада података често преплићу, смењују и утичу једно на друго.

Акционо истраживање започиње тако што наставник проналази полазну тачку за развој сопствене праксе и мотивацију да се у такав један подухват и упусти. То може да подразумева уочавање неког дуготрајног проблема са којим се суочава у настави или неко педагошко питање које га интересује, а за које не налази одговор на другим странама.



Слика 3: Шема акционог истраживања

Потом следи нека врста разјашњавања постојећег стања – прикупљају се подаци помоћу различитих техника који се затим обрађују и анализирају како би дали одређене закључке. Обрада података може да укаже на потребу за додатним подацима, па се акционо истраживање поново може вратити у фазу прикупљања података или чак и поновно дефинисања истраживачког проблема. На основу налаза, наставник развија идеје за унапређење (за акцију) и почиње да их примењује. То поново иницира прикупљање података што добија облик праћења процеса и ефеката уведених новина. Обрада ових података може водити ка промени акционих стратегија и новом циклусу акције и истраживања. На крају истраживачког циклуса, наставник налази погодан начин да својим колегама и широј стручној заједници представи резултате свог рада. У наредним поглављима сваком од ових сегмената биће посвећена посебна пажња.

## Одређивање предмета и циља акционог истраживања

Теме којима се наставници баве у акционим истраживањима су веома разноврсне и то је последица сложене структуре и динамике васпитно-образовног процеса. Неке од често заступљених општих тема су: наставне методе, наставна средства, управљање одељењем, мотивација за учење, оцењивање, социјални односи у учионици, физичко окружење у којем се одвија настава, сарадња са родитељима итд. Наставници ментори, специфично, могу да истражују и унапређују различите аспекте студентске праксе и сарадње са високошколским установама. Међутим, наставник истраживач на започиње своје истраживање гледајући у списак тема, питајући се шта би била добра тема за истраживање, већ се пре свега води његовом сврсисходношћу. Како је већ раније наглашено, акциона истраживања у фокусу имају практична питања. Често је реч о *уочавању одређеног проблема или тешкоће*, односно о опажању несклада између тренутног и жељеног стања. То имплицира да је дефинисање предмета и циља акционог истраживања често вредносно обојено. Наставник се ангажује да би решио проблем, да би унапређивањем праксе помогао ученицима да нпр. боље уче или буду задовољнији у школи.

Није нужно, међутим, да истраживања буду покренута само због опажених проблема. Наставници су професионалци који имају право *да прате своја професионална интересовања* и да испробају неко ново методичко решење или педагошку идеју и у оним областима у којима не опажају посебне тешкоће. То може бити начин да се освежи сопствени начина рада или иновира нека пракса, макар само са циљем да се превазиђе могућа монотонија и рутина у раду.

Подстицај за истраживање може бити и нека *недовољно јасна ситуација* која интригира наставника и мотивише га да сазна нешто више о томе, да истражи узроке, услове јављања и слично. То често може да буде подстакнуто неким неочекиваним искуством у учионици које наставник не може лако да објасни, а које потенцијално има одређени педагошки значај.

У неким случајевима може вам бити сасвим јасно шта желите да истражите и да унапредите. Када то није случај, потребно је додатно промишљање и критички осврт на сопствену праксу и окружење у којем радите. У одређивању "почетне тачке" за акционо истраживање можете себи помоћи тако што ћете пробати:

- Шта је то у мом раду (мојој учионици / школи) што ми још увек није јасно и што бих волео да боље разумем?
- Шта је то што ме већ дуго времена занима и што бих волео да испитам/испробам?
- Шта је то што бих у свом раду желео да побољшам?
- Чиме су ученици (родитељи, колеге) незадовољни и како то могу да променим?



- Шта ми представља тешкоће у раду? Шта ми смета и шта могу да урадим поводом тога?

## Како се прикупљају подаци?

Изворе података, уопштено речено, чине људи, продукти и догађаји. Када је реч о људима, најчешће информације добијамо од наставника, ученика, родитеља, директора, стручних сарадника итд. Под продуктима у школском миљеу подразумевамо, на пример, школске планове и извештаје, дневнике и портфолиа, деље радове и слично. Реч је често о изворима секундарних података.

### Примарни и секундарни подаци

Истраживачки подаци се могу поделити на примарне и секундарне податке с обзиром на њихов настанак. Уколико је истраживач изазвао њихов настанак – на пример путем интервјуа или упитника – реч је о примарним подацима. Секундарни подаци су, напротив, настали независно од истраживача и конкретног истраживања. Кад је реч о образовном контексту, под секундарним подацима обично се подразумевају школски планови и извештаји, извештаји са састанака, припреме за час, радови ученика, наставничка и ученичка портфолиа и слично.

Под догађајима подразумевамо различите, углавном педагошке, ситуације и интеракције, на пример, наставне и ваннаставне активности, састанке колектива, сусрете наставника и родитеља и слично. Прикупљање података из свих ових извора заснива се на коришћењу различитих метода: упитника, интервјуа, тестова, посматрања, фокус група, анализе садржаја и тако даље.



Слика 4: Извори података

У наредном делу текста представићемо вам најчешће технике за прикупљање података. Ове технике се могу користити током процеса "дијагностиковања" проблема и разјашњења предмета и фокуса истраживања, током праћења нових идеја које сте применили у свом раду, као и вредновања њихових ефеката. Технике пред вама свакако не представљају исцрпну листу, али су неке од најчешћих које наставници широм света употребљавају када желе да промене, односно унапреде сопствену праксу путем истраживања.

### *Дневник*

Истраживачки дневник је једна од најважнијих техника истраживања. Често га примењују управо наставници-истраживачи. Иако представља одлично средство за прикупљање података, вођење дневника је начин и да започнете истраживање.

Поједине карактеристике истраживачког дневника чине га нарочито корисним средством. Наиме писање дневника подразумева вештине које наставници већ поседују, па је овом техником лакше овладати него на пример интервјуисањем или прављењем видео записа. Такође, наставницима је лакше да се организују и пронађу време како би направили унос у дневнику.

Дневник може да садржи и податке које сте прикупили коришћењем других техника за прикупљање података (нпр. у дневнику можете бележити утиске и размишљања произашле из опсервације одељења или контекстуалне информације из интервјуа који сте управо спровели). Такође у дневнику се могу наћи кратке поруке или идеје, које можете често записивати јер не изискују превише времена. На тај начин, дневник временом постаје ваш сапутник јер повезује ваш развојни пут истраживача, повезујући ваше активности са увидима и запажањима који су се током процеса истраживања јављали.

Да сумирамо, дневници могу садржавати податке прикупљење током опсервације или интервјуа, њихов садржај може бити обogaћен додатним објашњењима или фотографијама, или могу садржавати рефлексije о примењеним истраживачким техникама.

### *Савети за писање дневника*

1. Писање дневника је лична ствар. Током времена свако ко користи дневник развија сопствени стил писања. Тако он постаје извор записа и увида којима се можете враћати током сваког коракa истраживачког процеса.
2. Записи у дневнику би требало да буду редовни, али и да одговарају постављеном истраживачком питању. Неким наставницима-истраживачима помаже да унапред одвоје тачно одређено време у свом распореду, које ће посветити управо писању дневника.
3. Честа је појава да једноставно нисте навикли на активност писања дневника. Понекад је потребно време како бисте и ви били задовољни сопственим записима. Неким наставницима-истраживачима је помогло што су записе из дневника делили са другим колегом. Наравно шта је оно што ћете поделити са другима је увек је на вама.

### *Како писати дневник?*

Чест савет је купите "дебелу" бележницу. Ипак то не мора да буде нешто што одговара и вама. Можете писати на папирима које ћете касније повезати или записивати своје рефлексije у електронском облику.

Ипак оно што се показало корисним је да увек са стране остављете празну маргину. На њој можете додавати поједине знакове који за вас имају лично значење, кључне речи или увиде који су настали након описа дате ситуације. Оно што је такође препорука је да сваки ваш унос у дневник садржи:

- време када се описани догађај десио (забележите и датум уноса у дневник уколико је различит од времена када се описани догађај десио);
- контекстуалне информације – време, локација, учесници, сврха активности или било шта што вам се чини значајним с аспекта истраживања;
- уколико вам помаже, организујте своје записе у параграфе, можете их обележити поднасловима или бројевима (неки наставници-истраживачи записују у горњем левом или десном углу на свакој страни кључну реч за дати унос, како би се касније лакше снашли уколико се враћају појединој бележници или запису);
- записи у дневнику могу садржати и ваша осећања, размишљања, фотографије и интерпретације појединих ситуација (ипак је ово ваш дневник);

- наставници који су склони да осим контекстуалних информација у дневнике уносе и свој лична размишљања и интерпретације наводе како им помаже да такве врсте уноса обележе на другачији начин (нпр. МР за 'моје размишљање');
- с времена на време корисно је анализирати и сам дневник; на тај начин можете утврдити на која од већ постављених истраживачких питања можете одговорити на основу прикупљених података из дневника, која питања је можда потребно преформулисати, а у исто време стичете увид у тип информација које ваш дневник садржи;
- записи из дневника могу бити и основа за плодотворну дискусију са колегом(а) – *покушајте!*

#### Пример 1. Извод из дневника наставника тренера

<p>БН6 компатибилност истраживања БН7 етика=пракса</p>	<p>Случајан сусрет са Ненадом, 7 мај 1985, Касина Ненад ми је рекао да је дао своју студију случаја ученицима. До сада им ништа није рекао о свом истраживању. Испрва су били шокирани што их неко посматра њима иза леђа. Након тога су показали ентузијазам. (Зашто? Не могу да се сетим) Као резултат овог сазнања пасивни ученици су постали много активнији и сарадљивији и то је потрајало неко време (ово је тема студије случаја), али након месец дана њихов ниво партиципације је поново опао.</p> <p>Коментар: како да истраживање постане интегрални део наставе? Ово могу тумачити као пример чињенице да занемаривање етичких принципа (тајно сповођење истраживања над ученицима) може довести до практичних проблема. Још важније може умањити могућност практичног исхода (приметно активнији и кооперативнији ученици).</p>
--------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

БН=белешка наставника

НАПОМЕНА: Пример странице из дневника адаптиран из Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2000). Teachers investigate their work - An introduction to the methods of action research.

#### Савети за вођење дневника

- корисно је примењивати технику дневника током дужег временског периода
- дневник може да садржи белешке о личним запажањима, осећањима, могуће хипотезе и идеје за даље истраживање
- записи у дневнику не морају да садрже запис о ситуацијама које су се завршиле лоше, већ и размишљања и осећања о ситуацијама које су испале управо онако како сте и планирали!
- дневник могу да воде и ваши ученици, али делење записа из дневника мора бити на нивоу међусобног договора и претходно усаглашених правила!
- не заборавите да сваки унос у дневник треба да садржи временско-просторне одреднице!

#### Профили

Ова техника пружа увид у одређену ситуацију или понашање неке особе током дужег временског периода. У процесу наставе и учења наставник истраживач може да продукује профиле појединих часова у оквиту одређене наставне теме или може да испрати понашање неког од ученика у одељењу. Један од уобичајених формата профила се налази у табели 1.

Табела 1: Пример профила часа (преузето и адаптирано из Вокера и Аделмана, 1975)

Време	првих 10 мин	20-ти минут	30-минут	пред крај часа
<b>наставник (активност)</b>	евиденција ученика, припрема за активност, распоређује књиге за рад ученицима	објашњава како извести експеримент, даје упутства, поставља питања	креће се по учионици помажући малим групама да заврше задатак експеримента	расклања лабораторијску опрему
<b>ученици (активност)</b>	раде на проблему који нису успели да реше сами код куће	слушају питања наставника, дају одговоре	рад на експерименту у малим групама	записују резултате експеримента
<b>средства рада</b>	свеске, књиге, оловке		ваге, пламеници, клеме, намернице	свеске, оловке

#### Корисни савети у прављењу профила

-најчешћи облик прављена профила је на нивоу јединице часа; уколико је Вама потребна друга временска одредница, пратите одређену појаву дужи период на вама је да одлучите шта је најсврхисходнији временски оквир.

#### Анализа документације

Анализа различите документације може пружити значајне увиде наставнику истраживачу у вези са темом његовог (њеног) истраживања. У контексту истраживања учионице значајни документи могу бити: наставни планови и програми, припреме часова, контролне вежбе и тестови, записи са стручних и наставничких већа (укључујући и друге оформљене тимове унутар школе), домаћи задаци, делови уџбеника, ученички радови и сл.

#### Корисни савети приликом анализе школске документације

-пре него што започнете анализу документације дефинишите шта су ваше јединице анализе.  
-уколико будете стално додавали нова документа за анализу техника губи своју сврху.

Анализа документације се најчешће заснива на *анализа садржаја* као општем методу прикупљања и анализе података. Анализа садржаја заснива се на систематском и објективном идентификовању карактеристика текста, односно порука које он садржи. Обично се анализа садржаја користи на секундарним подацима – на различитим врстама текстова или других садржаја који су настали независно од истраживања. Једна од основних техника у анализи садржаја јесте кодирање – разврставање онога што се анализира (најчешће речи, теме и ајтеми) у категорије. Кодирани подаци се потом анализирају на различите начине: квантитативно (нпр. колико пута се одређена тема појавила у тексту) или квалитативно (нпр. откривање кључних значења вербалних порука); супстанцијално (нпр. шта је у тексту речено) или структурално (нпр. како је нешто у тексту речено); на нивоу манифестног или латентног значења и слично.

## Фотографије

Унутар учионице фотографије могу пружити занимљив увид у окружење унутар којег се нека активност наставника и ученика одвија. Током процеса истраживања наставник истраживач може забележити групни рад ученика, „шта се дешава иза леђа наставника“, просторне одреднице учионице, шаблоне социјалне организације на часу (нпр, да ли и који ученици раде у пару), али и понашање наставника у интеракцији са ученицима. Највећи број активности које укључују фотографисање наставник може направити и сам, али у активност може да укључи и колегу из друге учионице. Фотографије је могуће користити као покретаче дискусије са ученицима у вези са различитим темама које се обрађују на часу, али и питањима у вези са односима у одељењу. Зато је неопходно да унапред објасните ученицима на који начин ће се фотографије користити у даљем раду. Фотографије могу бити одличан покретач дискусије са колегама током стручних већа или док планирате заједничке активности.

Слике 1 и 2. Просторна организација у учионици (слика лево) и  
схема интеракције током часа (слика десно)



### Корисни савети у вези са прављењем фотографија

Не заборавите да ученицима најавите ову активност. Неопходно је да они дају свој пристанак!

### Видео запис активности у учионици

У контексту акционог истраживања у учионици, видео запис може да пружи увид у поједине делове часа, али и његову целину. Са развојем технологије, нарочито у последњој деценији, видео истраживања су све заступљенија у истраживачкој пракси. Ипак да би видео запис постигао своју сврху неопходно је повести рачуна о неколико различитих аспеката снимања.

Присуство видео камере донекле мења уобичајене односе између учесника ситуације. Стога је неопходно да се они привикну на њено „постојање“. У контексту учионице то значи да наставник треба да припреми ученике на чињеницу да ће бити снимани. Као и код прикупљања фото записа неопходно је ученике упознати са циљем снимања, колико дуго ће оно трајати, како ће се снимци користити и сл. Један од начина да се ученицима приближи камера је да је наставник донесе у учионицу пре планираног снимања, постави не предвиђени сталак и једноставно заборави на њу. Ускоро ће се то десити и са ученицима.

У техничком смислу важно је одредити где ће се камера у учионици поставити, односно да ли је наставнику истраживачу важније да „ухвати“ активност ученика или да утврди сопствено понашање. Уколико је важније посматрање активности ученика камера се смешта у предњем делу учионице (слика 3), а уколико је значајно ухватити и активност наставника онда је боље поставити камеру у задњи део учионице (слика 4).

Слика 3



Слика 4



Видео материјал нуди обиље података и технички је много лакше прикупити видео запис са часа него касније исти и анализирати. Његова предност је што му се наставник изнова и изнова може враћати, али је важно да када посматра цели час или поједине епизоде има на уму шта је у фокусу сваког појединачног гледања (нпр. како изгледа процес решавања задатака на часу, који шаблони интеракције постоје у одељењу, ко су ученици који се најчешће јављају за реч и сл.)

**Корисни савети у вези са прикупљањем видео материјала**

Не заборавите ученицима да најавите ову активност. Пустите их да се навикну на камеру. Неопходно је да ученици дају свој пристанак!

***Колега као посматрач***

Колеге наставници могу играти значајну улогу у прикупљању података током извођења акционог истраживања. Они могу фотографисати различите активности током часа, могу снимати час или га могу једноставно посматрати. Посматрања се разликују по томе колико су структурисана. Структурисанија посматрања подразумевају коришћење протокола за посматрање у којем се налазе дефинисане категорије понашања која се посматрају. Мање структурисана посматрања имају одређен само план шта ће се посматрати или чак ни то – она су зато погоднија за експлоративна истраживања. Друга важна подела посматрања је с обзиром на то да ли је истраживач неутралан посматрач или је директно укључен у активности групе (посматрање с учешћем).

Без обзира на улогу коју имају у процесу важно је да спољни посматрачи знају на који начин ће се информације које су прикупили користити, односно која им је сврха. Уколико је наставник у чијем одељењу се посматрање (снимање/фотографисање) врши посебно заинтересован за одређени аспект ситуације важно је да спољни посматрач то зна.

**Корисни савети када је у учioniци спољни посматрач**

-Свако посматрање треба најавити ученицима, тиме се осигурава природан ток активности.  
-Уколико у акционом истраживању сарађујете са колегама, међусобно посматрање праксе може бити значајан извор плодних дискусија.

***Интервју***

Интервју је одличан начин да сазнате како одређена ситуација током часа изгледа другој страни. Можете интервјуисати своје ученике, али и особе које су посматрале ваш час (нпр. стручни сарадници, колеге наставници).

У први мах може бити тешко да добијете искрене одговоре од својих ученика, без обзира на то колико отворен однос имате. Имајте на уму да сте ви уједно и особа од ауторитета, тако да ефикасно решење може бити да вам у интервјуисању помогне неко од колега. Све оно што сазнате на основу записа из интервјуа може се касније искористити за дискутовање са ученицима. Уколико радите у старијим разредима, можете ангажовати и ученике да вам помогну око овог задатка. На тај начин их активно укључујете у процес истраживања. Ипак не треба заборавити да интервјуисани ученици морају дати своју дозволу да све оно што кажу, може да вам буде пренето.



Интервјуи се разликују према нивоу структурираности. Што је интервју више структуриран интервјуер има већу контролу над информацијом коју ће добити и обратно. Што је његова структура неодређенија теже је одредити како ће ток интервјуа тећи. Општа препорука је да интервјуи треба да имају своју структуру, али да ипак треба оставити простора за додатне коментаре и питања које особа коју интервјуишете може да постави.

#### **Корисни савети у вођењу интервјуа**

-не заборавите диктафон и резервну батерију!

-немојте се плашити да скренете са теме, дигресије не би требало да буду дугачке, али ако Вам се чини да треба да поставите додатно питање иако одступате од планираног сценарија учините то – на тај начин смао можете обогатити корпус прикупљених података.

#### **Фокус група**

Фокус група подразумева прикупљање података тако што истраживач истовремено води разговор о одређеној теми са више саговорника. Она је веома погодан метод за проучавање групних норми, значења и процеса. Припремна фаза обухвата одређивање циљева фокус групе, одабир учесника и састављање сценарија за њено извођење у форми водича који садржи низ питања и техника које треба применити. Разговор иницира и усмерава модератор. Важно је да се евентуална почетна трема учесника превазиђе и да се постигне међусобно поверење. Питања за учеснике фокус групе треба да буду једноставна, отвореног типа и недирективна (неусмеравајућа), при чему модератор треба да остави учесницима довољно времена за одговоре.

#### **Корисни савети у вођењу фокус група**

-не заборавите диктафон и резервну батерију!

-фокус групе не би требало да трају дуже од два сата. Уколико су саговорници ученици, трајање фокусу групе прилагодите узрасту ученика.

-препоручује се да број саговорника у фокус групи буде 8 ( $\pm 2$ ).

#### **Записи „у току“ активности**

Понекад наставник у току саме активности може забележити шта се током ње дешава. На пример док ученици групно решавају задатак, наставник посматрајући процес може направити белешку како се овај процес одвија. Оно што је важно је да у оваквим ситуацијама посматрање траје неколико минута и да наставник током саме ситуације не врши никакву интервенцију. У том тренутку он(а) је само посматрач.

Запис који настаје овако „у току“ треба да је веома конкретан, да задржи дескриптиван ниво, те да наставник истраживач избегне да доноси закључке о ономе што у том тренутку посматра (нпр. ученици раде добро).

#### **Корисни савети за примену ове технике**

-запис у току је снимак ситуације, уместо фотографије Ви вршите опис речима - ништа више од тога!

#### **Упитник**

У поређењу са интервјуима упитник се често доживљава као техника која омогућава брзо прикупљање података, лако га је направити и брзо се дистрибуира. Не захтева много времена, већи број појединаца може да одговори на упитник у исто време, а анонимност приликом попуњавања доприноси већој искрености испитаника. С друге стране када користите упитник као технику немате прилику да додатно појасните постављено питање вашим испитаницима и нема гаранција да су ваши испитаници схватили упитник који сте дистрибуирали „довољно

озбиљно“. Упркос набројаним препрекама упитник је значајна и ефикасна техника за прикупљање података.

Упитник се може састојати из отворених или затворених питања. Разлика је у томе што код упитника са отвореним питањима ваши испитаници морају да формулишу одговор. Када је питање затворено испитаник бира један од понуђених одговора. Такође, „питања“ унутар упитника не морају нужно да буду у упитној форми и најчешће и нису. Управо због тога о питањима унутар упитника најчешће се говори као *ставкама*.

**Како да одлучите о садржају вашег упитника:**

- Да ли је ово питање (ставка) неопходно? Колико оно доприноси теми којом се бавите?
- Да ли ваши испитаници могу да одговоре на питање које сте им поставили?
- Да ли питање које сте поставили „провоцира“ социјално пожеље одговоре?
- Да ли начин на који сте поставили питање ограничава начин одговора испитаника (нпр. позитивни и негативни исходи/очекивања неког процеса)?
- На крају увек поведите рачуна о језику који користите (нпр. Да ли синтагма коју користите има више значења? Да ли термин који користите сугерише одговор вашим испитаницима?)

На постављена питања (ставке) могуће је одговорити на различите начине. Типови одговора могу бити: да/не (нпр. пол), вишеструког избора (степен слагања у вези са неком појавом) или слободни (тражи се образложење у вези са постављеним питањем, испитаник нема ограничења у погледу обима и типа одговора који даје). Унутар упитника могу се јавити ставке (одговори) различитог облика или може преовлађавати један начин одговарања. Општи савет је да ако креирате упитник са одговорима вишеструког избора, потрудите се да ваше категорије одговора буду јасне, да се међусобно разликују и да у довољној мери покривају опсег могућих одговора. Препорука је да број категорија не буде мањи од четири, али и да не буде већи од седам. Како одлучити о редоследу питања унутар вашег упитника? Два принципа треба имати на уму:

- Да ли је одговор на постављено питање “условљен” претходно постављеним питањима?
- Да ли редослед питања омогућава испитанику да постепено улази у тему? (чињенична питања би требало да претходе питањима у којима од ваших испитаника тражите мишљење о некој појави)

**ВАЖНО!** Пре него што саставите упитник уложите време у промишљање о проблему који желите да истражите. Не само да ће то допринети јасноћи инструмента који креирате, већ ће вам се ово уложено време исплатити приликом предстојеће анализе података које сте прикупили.

**Корисни савети за примену ове технике**

- одаберите праву меру броја питања, ставки које ће ваш упитник имати; превелики број питања (тврђи) може одбити ваше испитанике
- потрудите се да попуњавање упитника који сте осмислили не „одузима“ више од 20-30 минута времена вашим испитаницима
- када креирате питање поведите рачуна да не креирате „два питања у једном“



## Обрада података

Након реализованог истраживања и прикупљених свих података, неопходно је податке припремити за логичку анализу. Није довољно само погледати прикупљене податке и посматрати их површински, јер тако није могуће много утврдити о суштини резултата истраживања. Због тога што није увек лако раздвојити суштинско и значајно од мање важног и успутног, сваки истраживач мора у презентацији истраживања да нагласи главне закључке и интерпретира основне податке. Слично томе, у истраживањима истраживачи често прикупљају велики број појединачних чињеница. Да би могли да успешно интерпретирају своје налазе и дођу до што поузданијих закључака о битним аспектима испитиване појаве, истраживачи често морају да одређеним поступцима добијене податке сажму и обраде. Без одговарајуће обраде добијени подаци су углавном слабо употребљиви. Да би се прикупљени подаци довели у везу са постављеном хипотезом истраживања у циљу њеног одбацивања или прихватања потребно је податке организовати и обрадити на одговарајући начин. Природа података и поступци њиховог прикупљања могу доста да се разликују у зависности од врсте истраживања, али сама форма података углавном се своди на утврђивање одређених вредности варијабли и њиховог међусобног повезивања. Први корак је да се сви одговори испитаника кодирају и унесу у већ припремљене базе података (или табеле). Даља анализа подразумева: а) дескриптивну б) корелациону или ц) каузалну анализу података

**Дескриптивна анализа података** подразумева израчунавање учесталости и постотак одговора испитаника на неко питање, индикатора или категорија. Циљ дескриптивне статистике је да мноштво података који се добију сумира и прикаже у прикладној форми. Другим речима, то је свођење великог броја података добијених у истраживању на мањи број мера и њихово изражавање у прихватљивој форми. У зависности од циља истраживања, те мере могу да буду, мере пребројавања (утврђивања процената и фреквенција), мере централне тенденције (аритметичка средина или мод) и мере варијабилности (стандардна варијанса и распон). Дескриптивна статистика служи нам да на рационалан начин опишемо појаве којима смо се бавили у истраживању. Најбољи приказ дескриптивне статистике је табела фреквенције која на прегледан начин приказује дистрибуцију добијених резултата на једном индикатору, питању у упитнику, варијабли.

### ***Најчешће дескриптивне мере***

**Мод** је најједноставнија мера централне тенденције. Означава резултат који се најчешће јавља у узорку (најучесталији резултат).

**Аритметичка средина** представља просек свих резултата или број којим се изражава вредност око које се групишу вредности свих испитаника на једној варијабли. Добија се тако што се саберу све вредности (сума свих резултата) и подели са бројем резултата. Мана ове мере је у томе што је осетљива на екстремне вредности (одговоре који су далеко већи или мањи од других одговора).

**Стандардна девијација** се рачуна уз аритметичку средину и представља меру варијабилности резултата око аритметичке средине.

**Корелациона анализа** података служи за боље разумевање добијених података и како би се открили односи (везе, повезаност, корелација) између добијених података. Корелациона анализа омогућава нам да тестирамо постављене хипотезе и донесемо коначне закључке истраживања. Овај тип анализе захтева нешто сложеније статистичке поступке али и њихово

израчунавање је олакшано употребом бројних статистичких програма (на пример, EXCEL; SPSS; STATISTICA). Ова врста анализе нам омогућава да закључимо каква је веза између две испитиване варијабле. Односно, уколико су две варијабле повезане (позитивно или негативно), онда на основу информација о једној од њих, можемо да стекнемо информацију и о вредности друге варијабле.

**Каузална анализа** користи се углавном у анализи података добијених у експерименту и када желимо да упоредимо податке добијене у експерименталној и контролној групи. У оваквим нацртима, подаци се обично обрађују помоћу одређених статистичких тестова (хи-квадрат, т-тест, анализа варијансе).

## Како представити резултате акционог истраживања?

Резултати до којих сте дошли својим истраживањем могу допринети развоју наставне праксе других колега и развоју теорије наставе тек када их јавно саопштите. Два најчешћа начина представљања резултата истраживања јесу (1) *текст у стручном/научном часопису* и (2) *усмена презентација*. У наставку ћемо дати опште смернице за писање текста и прављење презентације које Вам могу помоћи да представите резултате свог истраживања.

### ТЕКСТ ЗА СТРУЧНИ/НАУЧНИ ЧАСОПИС

Уколико одлучите да своје резултате саопштите објављујући их у стручном/научном часопису, важно је да текст по форми и стилу одговара стандардима за писање оваквих радова.

Поред општих смерница за писање оваквих радова, које дајемо у наставку текста, предлагемо Вам да **пре него што почнете да пишете рад одаберете часопис у ком желите да га објавите и проучите *Упутство за ауторе***. Ово је важно због тога што већина часописа има и неке специфичне захтеве које треба узети у обзир приликом припреме текста.

Ипак, без обзира на специфичне захтеве појединих часописа, структура Вашег рада треба да садржи следеће делове:

- а. наслов рада**
- б. резиме**
- в. увод**
- г. методолошки део**
- д. резултате истраживања**
- ђ. дискусију добијених налаза**
- е. закључак и**
- ж. цитирану литературу**

**Наслов рада:** У сваком наслову битно је саопштити главни циљ истраживања, без оптерећења сувишним речима. Важно је да наслов буде кратак, јасан, прецизан, и привлачан. Другим речима, важно је њиме најавити о чему ће бити речи у тексту и истовремено заинтересовати потенцијалног читаоца.

**Резиме** је сажет приказ садржаја читавог рада. У резимеу се приказује: (1) циљ истраживања; (2) коришћена методологија; (3) добијени резултати, уз кратку интерпретацију.

**Увод** треба да има структуру „левка“, односно да представи област у оквиру које је рађено истраживање тако што ће читаоца увести у област почев од најопштијих појмова, постепено се фокусирајући на тему истраживања. Увод треба завршити прецизним дефинисањем циља истраживања – шта је то што сте желели да сазнате кроз истраживање које сте урадили.

Преглед ранијих радова из исте области чини веома важан део увода, јер омогућава читаоцу да разуме због чега је тема Вашег рада релевантна, односно на који начин резултати Вашег истраживања доприносе развоју сазнања о настави. **Ипак, водите рачуна о томе да увод не служи томе да у њему напишете све што знате о области из које сте урадили истраживање, већ само да у њему дате преглед релевантних теорија и истраживања.**

За свако тврђење које преузимате из литературе, било да се ради о теоријским одређењима или цитирању ранијих истраживања, неопходно је да у тексту наведете извор. Дакле, **навођење извора у тексту није резервисано само за делове текста које дословно преузимате из литературе и стављате под знаке навода, већ за све идеје, дефиниције, налазе других аутора које користите.** Извори се у тексту наводе се тако што се на крају дела који је преузет из неког извора у загради пише **презиме аутора и година издања** - на пример: (Јовановић, 2001). Сви извори које цитирате у раду морају се наћи у списку литературе на крају рада.

**Методолошки део:** У овом делу детаљно се описује методологија коришћена у истраживању. Важно је да овај део рада напишете тако да из њега читаоцу буде потпуно јасно шта сте и како радили, односно да на основу њега свако ко то жели може да понови ваше истраживање.

У овом делу рада треба да наведете следеће информације о свом истраживању:

хипотезе (са каквим сте претпоставкама ушли у истраживање и због чега);

варијабле;

опис узорка испитаника;

инструменте које сте користили у истраживању (уколико сте користили неки инструмент –

нпр. анкетни упитник, скалу процене, чек-листу);

поступак прикупљања података.

**Резултати истраживања:** Приказ резултата и њихово дискутовање представљају најзначајније делове текста. У делу о резултатима треба да изложите све добијене резултате, почев од најопштијих (главних) налаза, крећући се ка специфичнијим. Уколико добијете резултате који се не поклапају са Вашим очекивањима (хипотезама), немојте да их изоставите из рада – они некада могу бити још занимљивији и подстицајнији него налази који су очекивани, односно из њих често можемо још више да научимо него из налаза које очекујемо да ћемо добити!

**Дискусија (интерпретација) резултата:** У овом делу рада треба да објасните шта значе налази које сте добили у свом истраживању. Кроз повезивање својих резултата са теоријским идејама и емпијским подацима које сте изнели у уводу, треба да објасните значај својих налаза и њихово место у односу на претходна сазнања (да ли се слажу или не са очекивањима и због чега).

**Закључак** рада треба да буде кратак и садржајан. У њему треба истаћи централни налаз истраживања, нагласити његов значај и евентуално навести питања која би било важно даље истражити, а која су отворена Вашим истраживањем.

## ПРЕЗЕНТАЦИЈА

Усмена презентација истраживања би требало да прати елементе рада које смо представили у претходном одељку, с тим да ће, у зависности од њене дужине, ови делови бити

мање или више детаљно представљени. Дакле, након позиционирања теме истраживања у шири теоријско-емпиријски оквир, треба рећи шта је био циљ истраживања, како је оно урађено и какви су резултати забележени. **Колико год да се од Вас очекује да сажмете приказ свог истраживања, важно је да излагање има приказану структуру, односно да сажимање не доведе до тога да у њему буде изостављен неки од поменутих делова.** Са друге стране, у оквиру сваког од ових делова (изузев методолошког дела који мора бити приказан у целини) можете одабрати оно што сматрати важнијим, а изоставити мање важне делове.

Стандарно, усмене презентације прати презентација у PowerPoint програму (наравно, могу се користити и други програми, али је овај најраспрострањенији и једноставнији за коришћење од других). Иако ово није обавезно, може значано олакшати праћење излагања, јер публика испред себе има исписане најзначајније информације, а презентација може укључити и илустрације, табеле и друге прилоге који додатно могу олакшати праћење излагања. Уз презентацију у PowerPoint програму (или као замену за њу) можете припремити и у папиру публици поделити сажет приказ свог рада. Овај материјал може да укључује исте информације које бисте ставили на слајдове презентације.

*И ЈОШ ПОНЕШТО...*

ДРАФТ

# КОРИСНИ САВЕТИ

## ДА ЛИ ИСТРАЖУЈЕМ СОПСТВЕНУ ПРАКСУ ИЛИ МОЈЕ ИСТРАЖИВАЊЕ УКЉУЧУЈЕ И ПРАКСУ МОЈИХ КОЛЕГА?

Акционо истраживање може да обухвати оба аспекта. Истраживање праксе ваших колега често произилази из критичког дијалога који сте претходно са њима успоставили. На примеру праксе колеге наставника можете истражити проблем са којим се обоје суочавате или нешто што је специфично за микро-климу учионице у коју сте ушли.

С друге стране улазак у учионицу колеге или колегинице може бити део подухвата који сте претходно имали намеру да спроведете искључиво унутар зидова своје учионице. На крају потпуно је оправдано и истраживање сопствене праксе. Проблем који сте поставили и који у крајњем исходу желите да решите одређује технике које ћете применити током самог истраживања. Проблем такође одређује и да ли ћете га посматрати унутар зидова учионице у коју свакодневно улазите или ћете заћи и у друге просторије и области школског живота.

## „КОНСТРУКТИВНА КРИТИКА“ УЧЕНИКА КАО ПОВОД ЗА ИСТРАЖИВАЊЕ

Идеје ученика свакако могу бити повод за истраживање које спроводите. Понекад то може бити на основу директног предлога ваших ученика, али и из „контруктивних критика“ ученика које произилазе из разговора о томе шта им се допада односно не допада у школи. Оваква пракса може произвести велики број корисних истраживачких тема, али захтева и извесну опрезност наставника-истраживача.

У нашем систему преовладава теза „оно што ја радим у својој учионици тиче се само мене“. Из тога произилази да су поједини наставници у већој или мањој мери отворени за критику сопствене праксе, нарочито ако критику упућују ученици. Док с једне стране за вас ово представља рудник нових идеја које се могу истражити, потребно је да имате неколико ствари на уму. *Уведите правила.* То значи да пре него кренете у разговор са ученицима о томе шта им се свиђа или не свиђа на вашим часовима или школи генерално потребно је успоставити оквире комуникације. На пример то може бити кроз инструкцију „*Молим вас не поредите ове часове са часовима других наставника*“ или „*Немојте помињати имена*“ или „*Немојте говорити о појединим часовима, укључујући и мој или о појединим наставницима, укључујући и мене*“. На тај начин креирате простор за размену са ученицима, а да „не поткопавате“ ауторитет својих колега.

Други савет који долази директно од наставника истраживача је – *реците колегама шта радите и зашто.* С једне стране то може довести до креирања подржавајуће атмосфере у колективу за овакав тип размене са ученицима. С друге стране отварате критички дијалог са колегама о потреби уважавања различитих гледишта и разлосима зашто овакав тип размене са ученицима може унапредити свакодневну праксу.

## ЕТИКА И ПРИКУПЉАЊЕ ПОДАТАКА

Акционо истраживање у школском контексту има за циљ да „ухвати“ реалност живота школе и учионице, али да уједно и реши одређени изазов пред којим се наставник-истраживач нашао. С обзиром на дуалну улогу које наставници који се баве истраживањем у том процесу имају скрећемо пажњу и на неке етичке одреднице које треба имати на уму.

Једно од основних питања са којима ће се наставник-истраживач сустрести је питање колико „дубоко“ могу да истражујем проблем којим се бавим? Која су права других учесника у истраживању? Како се успоставља поверење током истраживачког процеса? С обзиром на чињеницу да је наставник-истраживач веома близак другим учесницима истраживања поставља се и питање његове (њене) одговорности. Без обзира да ли истражујете ученике, колеге наставнике или сопствену праксу одговорност која лежи на вама као истраживачу је велика. Одговорност се првенствено везује за начин прикупљања података, како се према подацима даље односимо и како задржавамо и одржавамо односе са нашим испитаницима.

Како прикупљамо податке? Да ли то чинити тако да учесници истраживања не знају да их посматрамо или им треба открити намере истраживања? Заступници прве струје сматрају да је посматрање субјеката без њиховог знања једнако ситуацији у којој доктор оперише пацијента без његовог одобрења. Заступници друге пак сматрају да је неопходно понекад сакрити од испитаника да учествују у истраживању. У школском контексту, који је додатно и окружење у коме радите много је чешћа ситуација у којој је познато да „*ви нешто истражујете*“.

Иако чињеница да се налазе у процесу истраживања може довести да „сакривања“ одређених података од истраживача, на дужи стазе отворена ситуација помаже успостављању поверења између свих учесника истраживања. Тиме се омогућава јасно успостављање граница у вези са даљим коришћењем података и начинима како ће се одржати анонимност свих учесника у истраживању. Такође на овај начин је могуће успоставити и критеријуме коришћења свих оних података до којих сте дошли на пример током лежерног разговора након што сте искључили диктафон који сте користили приликом интервјуа.

Наставник-истраживач је на неки начин увек део ситуације која се истражује и никада не може бити неутрални посматрач. Известан ниво партиципације увек постоји. Управо из тих разлога је важно да на самом почетку истраживачког процеса успоставите правила игре са учесницима истраживања, било да је реч о ученицима или колегама.

## ДЕЛЕЊЕ ПРИКУПЉЕНИХ ПОДАТАКА У ШКОЛИ И ИЗВАН ЊЕ

Делење истраживачких података промовише критички дијалог између колега и у сржи је трансформације професионалне културе и професионализације наставничког позива. Ипак имајте на уму да носите и одговорност приликом делења података, јер они могу допринети да поједини латентни конфликти унутар институције изађу на видело. На пример може се десити да неки наставници буду изложени критици појединих колега из простог разлога што је увек лакше „упрети прстом у неког другог“.

Искуства неких наставника истраживача показују да је лакше поделити прикупљене податке са колегама из других школа управо из разлога што је ниво тензија и латентних конфликта далеко нижи, у односу на колеге са којима радите у школи. Ипак уколико делите податке „само изван“ сопствене институције ускраћујете себи прилику за критички дијалог управо са оним људима са којима сте у свакодневном контакту. Стога је важно да постоји договор између различитих заинтересованих страна унутар школе (директор, стручна већа, психолошко-педагошка служба) о томе који подаци ће се у одређеном тренутку дискутовати. Уколико заједнички процените да одређене налазе не треба дискутовати у датом тренутку, већ да је за исте неопходно „припремити терен“ кроз дискусије о неким другим темама важно је да се сви актери у процесу са тим сложе. Подједнако је важно да „одложена“ тема не постане табу односно да се о њој никада не расправља.

Култура рефлексивне праксе унутар школе мења позицију како наставника, тако и руководећих структура у школи, првенствено директора. Он или она више није једина особа у школи која одлучује о протоку информација, већ сада то чини и наставник истраживач, јер располаже подацима које друге структуре у школи још увек не поседују. Зато је веома важно да делење прикупљених података буде продискутовано, јер у крајњем исходу оно ипак доприноси успостављању критичког дијалога у школи.



## **КАДА САМ ЈА ИСТРАЖИВАЧ, А КАДА“ САМО“ НАСТАВНИК?**

Наставник истраживач, нарочито унутар сопственог колектива, има дуалну улогу. Биће ситуација када ћете бити у прилици да веома јасно разграничите улогу истраживача од улоге наставника. Ипак биће и оних ситуација када те улоге неће бити јасно подељене. Управо због тога што сте наставник бићете често свеснији одређених информација које су у школском окружењу доступне или ћете имати прилику да сазнате нешто што не бисте били у прилици да чујете да сте „само истраживач“. Тада је веома значајно да имате дозволу ваших испитаника да и тако прикупљене податке укључите у будућу анализу. Ако нисте сигуни да сте дозволу добили од ваших колега или ученика – ПИТАЈТЕ! Тако ћете предупредити могуће проблеме у даљем процесу истраживања.

## **ШТА ЈЕ ВРЕДНИЈЕ - КВАНТИТАТИВНИ ИЛИ КВАЛИТАТИВНИ ПОДАЦИ?**

Обе врсте података су подједнако вредне. Ипак треба имати на уму да се квантитативни и квалитативни подаци разликују. Док први пружају илузију објективности јер ваши испитаници не остављају личне податке, њихове одговоре не везујете нужно за име и презиме; квалитативни подаци су најчешће у форми веома персонализованих наратива. Процес закључивања који произилази из података прикупљених квантитативним, односно квалитативним техникама се такође значајно разликује. Док први омогућава виши ниво уопштавања, други је неодвојив од контекста у коме су подаци прикупљени. Без обзира за који тип прикупљања података се одлучите размишљајте о исходу, односно шта је то што желите да вам подаци „кажу“.

## **СТУДИЈА СЛУЧАЈА СОПСТВЕНЕ ПРАКСЕ ЈЕ ВРЕДАН ИЗВОР ПОДАТАКА**

Академски миље, нарочито онај утемељен на емпиризму често заступа становиште да студије случаја нису саме по себи значајан извор података јер их је немогуће уопштити на шири контекст. Управо из тог разлога раширено је уверење међу наставницима истраживачима да истраживање сопствене праксе неће бити довољно занимљиво другим колегама, јер је њихове сопствене увиде немогуће пренети у контекст друге учионице. Иако је ово последње донекле тачно, то не умањује значај богатства података које је могуће прикупити унутар студија случаја, као ни опсежних анализа које је на основу истих могуће направити.

Иако је свака учионица специфична делење искуства ис сопствене праксе може водити неким веома продуктивним исходима. Наиме тако се отвара пут за мета-рефлексију. Наставник који је анализирао сопствену праксу има прилике да чује увиде својих колега, те да на основу њихових коментара сагледа сопствено деловање на нови начин. Исто тако увиди које је наставник који рефлектује о ономе што ради пружио другим колегама, могу бити подстицајни за отварање критичког дијалога између колега, а самим тим и долажења до заједничких тема које у свакодневној пракси представљају изазов за сваког наставника.

## **КАКО ПОРЕД ЧАСОВА ПРОНАЋИ ВРЕМЕ И ЗА ИСТРАЖИВАЊЕ?**

У оном тренутку када започнете са испитивањем сопствене праксе (или пак посматрате праксу својих колега) ви постајете истраживач. То не умањује значај вашег посла наставника, као ни обим дужности које при томе имате. Услед тога може се десити да се суочите са проблемом „недостатка времена“, па у текућем систему преовладава да је посао наставника важнији. Истраживање праксе је нешто додатно.

Шта учинити у том тренутку? Савет који су дали управо наставници који су били у „вашим ципелама“ је да оног тренутка када интегришете истраживање у своју свакодневну праксу оно престаје да буде нешто додатно, за шта ћете можда имати времена. Ови наставници говоре како су започели малим корацима у покушају да реше неке проблеме са којима су се

суочавали у свом раду (мпр. праћење ученика проблематичног понашања). Овакав корак није изискивао велики напор, а помогао им је да реше текући проблем. Временом истраживачки задаци које су постављали сами себи су постајали обимнији.

Други вид праксе који се показао значајним у овим тренуцима је повезивање са наставницима који раде управо оно што и ви – истражују. Понекад се колега истраживач налази у вашој школи, у истом ходнику где је и ваша учионица. То ситуацију далеко олакшава. Неке колеге су пронашле подршку међу наставницима-истраживачима из других школа. У сваком случају и једни и друго су формирали мреже. Тако су долазили до нових идеја, имали прилику за критички дијалог, али и помог у тренуцима када им се чинило да су настава и истраживање неспојиви.

# ИЗВОРИ ЗА ДАЉУ ПРАКСУ

## Научни часописи у Србији

Према категоризацији домаћих научних часописа у области друштвено-хуманистичких наука Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије за 2013 годину у подобласт психологија, педагогија, андрагогија и специјално васпитање сврстано је 22 часописа.

Часопис	Часопис
Андрагошке студије	Годишњак Учитељског факултета Врање
Зборник Института за педагошка истраживања	Енграми
Настава и васпитање	Годишњак за психологију
Примењена психологија	Годишњак Српске академије образовања
Педагогија	Зборник ВШССОВ Кикинда
Психолошка истраживања	Зборник Учитељског факултета на мађарском језику Суботица "Évkönyv"
Специјална едукација и рехабилитација	Методичка пракса
Београдска дефектолошка школа	Норма
Зборник Учитељског факултета Ужице	Образовна технологија
Иновације у настави	Зборник Учитељског факултета Призрен - Лепосавић
Педагошка стварност	Истраживања у педагогији

Побројани часописи, и поред тенденције да се све већи број текстова објављује на енглеском језику, још увек већином чине чланци који су писани на српском језику.

Посебну позицију заузима часопис Психологија као једини часопис из ових научних области који је реферисан у Web of Science и у Journal Citation Report-у (JCR), са импакт факторима. Од интереса могу бити часописи "Учитељ" који објављује Савез учитеља Републике Србије и "Узданица" који објављује Педагошки факултет у Јагодини. Електронски часопис за наставнике "Партнер у учењу" истоименог Мајкрософтовог програма за Републику Србију излази месечно и наставницима пружа актуелне информације о примени информационих технологија у основним и средњим школама.

Поред часописа из области психологије, педагогије, андрагогије и специјалног васпитања наставницима свакако могу бити занимљиви и корисни и остали научни часописи који се објављују у Србији. У доњој табели приказујемо број категоризованих часописа у 2013. години према релевантним научним областима за наставнике основних школа и гимназија.

Област	Број часописа	Област	Број часописа
Српски језик и књижевност	74	Историја, археологија и етнографија	81
Математика, рачунарске науке и механика	15	Филозофија и теологија	7
Физика	8	Социологија и демографија	9
Хемија	13	Наука о спорту	7
Биологија	14	Интердисциплинарне науке (друштвено-хуманистичке)	16
Геонаука и астрономија	7		

### Како доћи до часописа и монографија?

За набавку папирних верзија часописа најсигурнији пут је контактирање редакције часописа. Научни часописи обично нису интересантни комерцијалним књижарама, тако да је најбоље од редакције добити упутства о томе где се часопис може купити. Слична ситуација је и са научним монографијама, тако да је за многа издања најбоље контактирати издавача. Уколико желите да часопис или монографију позајмите из библиотеке, процес претраживања доступне грађе у библиотекама у Србији знатно је олакшан постојањем онлајн сервиса COBISS. Многи часописи су доступни и у електронском облику и чланци могу да се бесплатно читају и преузимају и у томе су од помоћи још неки онлајн сервиси о којима ће бити речи.

**COBISS** (<http://www.vbs.rs/cobiss/>) је кооперативни онлајн библиографски систем и сервис, чији део чини и виртуелна библиотека Србије. Податке у ову библиотеку уноси више од 150 српских библиотека (55.000 линкова до е-извора, 1,6 милиона књига, 780.000 чланака, 70.000 часописа и новина, 190.000 некњижне грађе ...). Претраживање је омогућено по више критеријума (аутор, наслов, кључне речи, итд). Резултат претраге су пуне референце текстова и податак у којим библиотечким фондовима се они налазе.

**KOBSON** (<http://kobson.nb.rs/>) је скраћени назив за Конзорцијум библиотека Србије за обједињену набавку који између осталих циљева има унапређење приступа електронским информацијама. Од када се појавила веб страница 2001. године па до данас Кобсон представља изузетно важан извор података за рад домаћих научника и истраживача. У највећој мери је то захваљујући слободном приступу великом броју научних часописа у електронском облику. Приступ часописима и неким другим сервисима Кобсона омогућен је, међутим, само запосленима у академским, истраживачким и здравственим институцијама. И поред тога Кобсон и за друге кориснике представља вредан извор и платформу са које се може ићи ка бројним индексним базама података (нпр. српски цитатни индекс), веб страницама часописа, такозваним агрегаторима часописа (нпр. EBSCO), домаћим и страним базама докторских дисертација итд.

**SCIndeks** (<http://scindeks.ceon.rs/>), односно Српски цитатни индекс је сервис Центра за евалуацију у образовању и науци у сарадњи с Народном библиотеком Србије и чини саставни део интегрисаног система библиографских научних информација Србије. SCIndeks до данас садржи 1.878.022 референци из 142.807 чланака од којих 52.663 у виду пуног текста,

објављених у 411 различитих домаћих часописа од 2000. надаље, односно, у хуманистичким дисциплинама од 1996. а у друштвеним наукама од 1991. надаље. Овај сервис омогућава лаку и брзу претрагу чланака и још важније преко педесет хиљада слободно доступних чланака у пуном тексту из часописа домаћих издавача.

**doiSerbia** (<http://www.doiserbia.nb.rs/>) је сервис који обезбеђује Народна библиотека Србије и у којем се преко система DOI бројева омогућује једноставна навигација од библиографског описа референце до пуног текста. На веб сајту налази се списак домаћих часописа који су укључени у DOI систем. За сваки часопис електронски су доступне све свеске (чланци) у којима су додељени DOI бројеви.

Постоји велики број онлајн сервиса који омогућују претраживање и приступ међународним часописима и изворима (за већину часописа потребна је преплата или плаћање по преузимању). Као што је поменуто Кобсон упућује на све главне светске онлајн сервисе, а овде ћемо посебно описати два – један који је специфично посвећен педагошким темама и који садржи велики број слободно доступних текстова (ERIC) и други, који је специјализована верзија најкоришћенијег интернет претраживача (Google Scholar).

**ERIC** (Education Resources Information Center <http://eric.ed.gov/>) је најкоришћенија светска индексна база, односно дигитална библиотека за литературу из области образовања. ERIC је успостављен 1966. године и садржи преко милион библиографских уноса који се односе на чланке из часописа, књиге, извештаје, дисертације, саопштења са конференција и слично. Око једне четвртине колекције доступно је у пуном тексту из ERIC базе – за остале материјале понуђени су линкови ка издавачима и библиотечким фондовима.

**Google Scholar** (<http://scholar.google.com/>) је специјализовани сервис познатог интернет претраживача. Google Scholar омогућује једноставно претраживање стручне и академске литературе. Уколико је текст доступан у целини, сервис пружа и одговарајући линк. Такође, за сваки резултат претраживања добијају се линкови за повезане текстове, начин цитирања текста и податак о томе колико је пута текст цитиран у другим изворима.

### **Домаће установе и организације**

Као добар извор информација наставницима могу да послуже бројне домаће установе и организације, од државних органа, преко факултета и научних института до стручних друштава и организација. Већина редовно одржава своје интернет презентације и допуњује каталоге издања (уколико имају издавачку делатност), а многи материјали су и слободно доступни за преузимање.

**Министарство просвете, науке и технолошког развоја** (<http://www.mpn.gov.rs/>) као државни управни орган главни је извор информација о важећим прописима у области образовања. Сектори који се баве научном делатношћу извор су информација о научно-истраживачким пројектима које финансира ово Министарство.

**Национални просветни савет** (<http://www.nps.gov.rs/>) је тело чије су надлежности одређене Законом о основама система образовања и васпитања, а чије чланове бира Народна скупштина Републике Србије. Савет је задужен за "праћење, омогућавање развоја и унапређивање квалитета образовања и васпитања. На интернет презентацији Савета редовно се објављују извештаји са седница, као и различити документи који су предмет његовог разматрања и одлучивања (стандарди постигнућа, планови и програми итд.)

**Завод за унапређивање образовања и васпитања** (<http://www.zuov.gov.rs/>) је државна установа која се бави развојним, саветодавним, истраживачким и другим стручним пословима у предшколском, основном и средњем образовању и васпитању. На веб сајту Завода може се наћи списак издања Завода, од којих се нека могу слободно преузети у електронском облику.

**Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања** (<http://www.ceo.edu.rs/>) је државна установа која обавља стручне послове у области праћења и вредновања степена остварености циљева образовања и васпитања, стандарда постигнућа по нивоима и врстама образовања. На веб сајту Завода налази одређен број приручника, извештаја, збирки задатака итд који се могу слободно преузети у електронском облику.

**Факултети на којима се образују будући наставници разредне и предметне наставе** су установе високог образовања на којима се одвија и научно-истраживачка делатност и у том контексту оне представљају богат извор података и литературе и стручњака из различитих области. Добра полазишта за основне информације и контакте представљају интернет презентације факултета – адресе се могу наћи преко интернет претраживача или на веб сајтовима универзитета којима факултети припадају [Универзитет у Београду – <http://www.bg.ac.rs/>; Универзитет уметности у Београду – <http://www.arts.bg.ac.rs/>; Универзитет у Новом Саду – <http://www.uns.ac.rs/>; Универзитет у Нишу – <http://www.ni.ac.rs/>; Универзитет у Крагујевцу – <http://www.kg.ac.rs/>; Универзитет у Приштини са седиштем у Косовској Митровици – <http://www.pr.ac.rs/>; Државни универзитет у Новом Пазару <http://www.np.ac.rs/>].

**Институт за педагошка истраживања** (<http://www.ipisr.org.rs/>) је самостална научно-истраживачка организација која је за више од 50 година рада реализовала велики број истраживачких пројеката и објавила велики број научних публикација. Институт је и национални центар за међународно истраживање TIMSS.

**Институт за психологију** ([http://www.f.bg.ac.rs/instituti/IPS/o\\_institutu](http://www.f.bg.ac.rs/instituti/IPS/o_institutu)) је научна јединица Филозофског факултета у Београду. Институт се бави фундаменталним и примењеним истраживањима из области психологије, при чему важно место заузимају истраживања у области образовања. Институт је и национални центар за међународна истраживања PISA и TALIS.

**Институт за педагогију и андрагогију** ([http://www.f.bg.ac.rs/instituti/PEA/o\\_instuitutu](http://www.f.bg.ac.rs/instituti/PEA/o_instuitutu)) је научна јединица Филозофског факултета у Београду. Основан је 1983. године, са циљем да се у оквиру њега остварује научноистраживачки рад у области педагогије и андрагогије.

**Педагошки завод Војводине** (<http://www.pzv.org.rs/>) је организација од јавног интереса која је основана одлуком Скупштине АП Војводине. Завод чине развојно, истраживачко и издавачко одељење.

**Центар за образовне политике** (<http://www.cep.edu.rs/>) је независни мултидисциплинарни истраживачки центар који пружа стручну подршку доносиоцима одлука и практичарима у развоју, примени и евалуацији образовних политика. Иако је реч о релативно младој организацији, Центар је објавио је низ публикација које се могу слободно преузети с њихове интернет презентације.

**Образовни форум** ([www.eduforum.rs/](http://www.eduforum.rs/)) делује као удружење стручњака у области образовања, али и као форум за изражавање мишљења о свим значајним проблемима образовања. Образовни форум је центар за реализацију познатог пројекта Активно учење – примена метода

активног учења/наставе. Са интернет презентације могуће је преузети бројне материјале из ове области.

**ЦИП - Центар за интерактивну педагогију** (<http://www.cipcentar.org/>) је невладино удружење чије су публикације, семинари и програми намењени деци, младима и одраслима у формалном и неформалном образовању. Центар омогућује бесплатан електронски приступ својим издањима.

**УНИЦЕФ у Србији** (<http://www.unicef.rs/>) је фокусиран на социјалну инклузију деце и адолесцената који су највише маргинализовани. Посебан нагласак последњих година је стављен на заустављање насиља у школама што ову организацију чини добрим извором материјала из ове области.

Корисне ресурсе за наставнике представљају и **стручна друштва**<sup>2</sup>: Савез учитеља Србије (<http://www.surs.org.rs/>); Друштво за српски језик и књижевност (<http://drustvosj.fil.bg.ac.rs/>); Друштво за стране језике и књижевности Србије (<http://dsjks.org.rs/>); Друштво математичара Србије (<http://www.dms.rs/>); Савез друштава историчара Србије; Српско географско друштво (<http://www.sgd.org.rs/>); Друштво физичара Србије (<http://www.dfs.rs/>); Српско хемијско друштво (<http://www.shd.org.rs/>); Српско биолошко друштво; Савез друштава музичких и балетских педагога Србије; Друштво ликовних педагога Србије; Савез педагога за физичку културу; Друштво психолога Србије (<http://www.dps.org.rs/>); Педагошко друштво Србије (<http://www.pedagog.rs/>); Друштво дефектолога Србије (<http://www.defektolozisrbije.org/>); Српско социолошко друштво (<http://ssd.org.rs/>).

---

<sup>2</sup> Побројана су само стручна друштва чији представници улазе у састав Националног просветног савета.

## ПРЕПОРУЧЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Drugo dopunjeno izdanje. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Kundačina, M., Bandur, V. (2004). *Akciono istraživanje u školi - nastavnici kao istraživači*. Užice: Učiteljski fakultet
- Maksimović, J. (2012). *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*. Niš: Filozofski fakultet u Nišu.
- Pešić, M. (1990). Akciono istraživanje i kritička teorija vaspitanja, *Pedagogija*, 3, str. 275-299.
- Pešić, M. i saradnici (ur)(2004). *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet u Beogradu.
- Petrović, D. (2008). Akciono istraživanje – neka teorijska i praktična pitanja, u Stojnov D. (ured.) *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja*, Zepter Bookworld, Beograd, str. 237-275.
- Ristić, Ž. (2006). *O istraživanju, metodi i znanju*. Drugo izdanje. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2008). *Evaluacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji*. Doprinos različitih metodoloških pristupa. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Todorović, D. (2008). *Metode psiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Tenjović, L. (2002). *Statistika u psihologiji*. Dopunjeno izdanje. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Избор извора на страним језицима слободно доступних на интернету*
- Alberta Teachers' Association (2000). *Action research guide for Alberta teachers*. Edmonton: Alberta Teachers' Association.  
(<http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/ActionResearch.pdf>)
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2000). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London & New York: Routledge.  
([http://www.cad.unam.mx/programas/actuales/especial\\_maest/maestria/ff\\_cn\\_1aE/00/02\\_material/archivos/20\\_Teachers\\_investigate\\_their\\_work.pdf](http://www.cad.unam.mx/programas/actuales/especial_maest/maestria/ff_cn_1aE/00/02_material/archivos/20_Teachers_investigate_their_work.pdf))
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Providence, RI: Brown University.  
([http://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act\\_research.pdf](http://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf))
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: a practical guide*. London: Paul Chapman Publishing. (<http://www.actionlearning.com.au/Classes/ActionResearch/Books/Book-ActionResearchForImprovingPractice.pdf>)
- Kovačević, D., Ozorlić Dominić, R. (ur.)(2011). *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.  
([http://www.azoo.hr/images/razno/Akcijsko\\_istrazivanje.pdf](http://www.azoo.hr/images/razno/Akcijsko_istrazivanje.pdf))



