

The background features a central vertical blue arrow pointing upwards, flanked by several other colorful arrows (yellow, red, orange, green, pink, lime green) pointing both up and down. The text is centered in the middle of the page.

JELENA MAKSIMOVIĆ
AKCIONA ISTRAŽIVANJA
I REFLEKSIVNA PRAKSA



Jelena Maksimović

AKCIONA ISTRAŽIVANJA I REFLEKSIVNA PRAKSA



JELENA MAKSIMOVIĆ

AKCIONA ISTRAŽIVANJA I REFLEKSIVNA PRAKSA

Univerzitet u Nišu
2017.

AKCIONA ISTRAŽIVANJA I REFLEKSIVNA PRAKSA

Jelena Maksimović
Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu

Izdavač
Univerzitet u Nišu

Za izdavača
Prof. dr Dragan Antić, rektor

Glavni i odgovorni urednik
Prof. dr Nenad D. Pavlović, prorektor

Recenzenti
Prof. dr Grozdanka Gojkov
Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu
Prof. dr Veljko Bandur
Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu
Prof. dr Bisera Jevtić
Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu

Lektor
Prof. dr Goran Maksimović

Dizajn korica i tehnička priprema
Mile Ž. Randelović

Štampa
Unigraf-X-Copy, Niš

Tiraž
100 primeraka

Niš, 2017. godine

ISBN 978-86-7181-101-9

Sva autorska prava su zadržana.
Zabranjeno je svako neovlašćeno umnožavanje,
fotokopiranje ili reprodukcija delova teksta.

SADRŽAJ

UVOD	7
I TEORIJSKI DEO RADA.....	11
1. AKCIONA ISTRAŽIVANJA I REFLEKSIVNA PRAKSA KROZ ISTORIJSKU DIMENZIJU	11
2. REFLEKSIVNA PRAKSA, REFLEKSIJA I NASTAVNIČKA REFLEKSIJA	18
3. UTICAJ REFLEKSIVNE PRAKSE NA UČENIKE I UČENJE	21
4. POTREBA ZA METODOLOŠKIM I STATISTIČKIM OBRAZOVANJEM NASTAVNIKA.....	25
II METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	29
1. PROBLEM I PREDMET ISTRAŽIVANJA	29
2. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA.....	29
3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA.....	30
4. VARIJABLE ISTRAŽIVANJA	31
5. UZORAK ISTRAŽIVANJA.....	32
6. METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI U ISTRAŽIVANJU.....	34
7. ORGANIZACIJA I TOK ISTRAŽIVANJA	38
8. STATISTIČKA OBRADA PODATAKA	39
III ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	41
1. UČEŠĆE NASTAVNIKA U ISTRAŽIVANJIMA NASTAVNE PRAKSE.....	41
2. UČESNICI U AKCIONIM ISTRAŽIVANJIMA	43
3. PODSTICAJI ZA SPROVOĐENJE AKCIONIH ISTRAŽIVANJA	45
4. METODOLOGIJA U VASPIITNO-OBRAZOVNOM RADU NASTAVNIKA	46
5. PREDNOSTI AKCIONIH ISTRAŽIVANJA.....	48
6. NEDOSTACI AKCIONIH ISTRAŽIVANJA	50
7. KRITIČKI PRIJATELJ U AKCIONIM ISTRAŽIVANJIMA	53
8. FAKTORI PODSTICANJA MOTIVISANOSTI ZA SPROVOĐENJE AKCIONIH ISTRAŽIVANJA.....	54
9. PODRUČJA REALIZACIJE AKCIONIH ISTRAŽIVANJA	56
10. NASTAVNICI O AKCIONIM ISTRAŽIVANJIMA.....	58
11. METODOLOŠKA I STATISTIČKA INFORMISANOST NASTAVNIKA.....	64
12. POVEZANOST STAVOVA NASTAVNIKA O AKCIONOM ISTRAŽIVANJU I METODOLOŠKIH I STATISTIČKIH ZNANJA.....	70
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	73
LITERATURA.....	77

PRILOZI.....	85
Prilog 1 Skala procene Nastavnici kao akcioni istraživači AIN	85
Prilog 2 Test iz metodologije pedagoških istraživanja TM1	91
Prilog 3 Test iz pedagoške statistike TS1	95
Prilog 4 Članci o <i>Liderstvu u obrazovanju</i>	99

UVOD

U vremenu u kojem se promene dešavaju veoma brzo, obrazovanje postaje sve važnije za uspeh svakog društva. U skladu sa tim, nastavnici bi trebalo da podignu svoje nivoe postignuća u obrazovnom sistemu kako bi dostigli visoke standarde podučavanja. Zbog toga je potreba za obrazovanjem nastavnika postala stalna tema u oblasti unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse. U školi usmerenoj ka promenama nastavnici ne mogu biti samo korisnici rezultata istraživanja, koja najčešće sprovode profesionalni istraživači u okviru akademskih institucija i istraživačkih centara, već bi trebalo da postanu aktivni učesnici u procesu istraživanja (Bandur i Maksimović, 2012: 22-32). Naime, nezamislivo je da škola, u uslovima naglih promena u društvu i nauci, ostane na tradicionalnom načinu rada. Takva škola se najkraće može opisati kao škola usmerena na nastavnika, na sadržaje programa, škola koja pasivizira učenike (Lalović, 2009; Karanac i sar., 2010: 88-97; Lasić, 2015: 101-110). Danas je uloga nastavnika u savremenoj školi značajno promenjena. Dominantna uloga nastavnika nije da prenosi znanja, već uloga profesionalca i voditelja koji organizuje, usmerava i vodi aktivnosti učenja učenika; vodi ih do znanja koje je upotrebljivo u praksi (Lalović, 2009; Lasić, 2015: 101-110). Sa druge strane, savremena škola je usmerena na učenika i učenje, na aktivnu i interaktivnu nastavu. Onog trenutka kada nastavnik dobije povratnu informaciju o tome šta se dešava u učionici, nastaje situacija kada on može da misli, govori, čita i pita o informacijama koje je prikupio. Može da identifikuje modele koji nastaju u njegovoj nastavi kroz istraživanje. Ono što se poslednjih decenija zahteva od nastavnika usmereno je na to da preuzmu ulogu aktivnog učesnika u procesu istraživanja (Bognar, 2008; Maksimović, 2013: 131-146), i na taj način doprinesu unapređivanju svog nastavnog rada. U opisanim okolnostima i u cilju unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse, nastavnici postaju refleksivni praktičari i akcioni istraživači sopstvene prakse.

Složenost nastavničke profesije predstavlja potrebu za stalnim usavršavanjem nastavnika kako bi bolje odgovorio na pitanja o suštini složenosti svoje profesije. To se može ostvariti prihvatanjem uloge nastavnika kao refleksivnog praktičara i stavljanjem refleksivnosti u temelj nastavničke profesije. Sa druge strane, akciona istraživanja su nerazdvojni deo nastavne prakse, koji predstavlja refleksivni proces rešavanja problema koji vode nastavnici da bi razumeli svoju praksu i unapredili vaspitno-obrazovni proces.

Ako napravimo osvrt na akciona istraživanja, možemo konstatovati da se po mnogo čemu razlikuju od ostalih vrsta pedagoških istraživanja. Pre svega, kod primenjenih pedagoških istraživanja osnovni cilj je da se istraži kako se opšta pedagoška saznanja mogu praktično koristiti u vaspitnom radu i kako se mogu primeniti u vaspitnoj praksi. Kod akcionih istraživanja se traga i za novim saznanjima, ali se to pre svega čini menjanjem postojeće vaspitne prakse. To je proces saznavanja menjanjem, ali i menjanje saznavanjem (Bandur i Potkonjak, 1999). Akciona istraživanja se razlikuju od ostalih pedagoških istraživanja po tome što su veoma elastična i fleksibilno organizovana. Projekat akcionih istraživanja je više je okviran, otvoren i nedovršen i tokom istraživanja se stalno menja, koriguje, dopunjuje (Bandur i Potkonjak, 1999). U akcionim istraživanjima ne postoji potreba za podelom na istraživače i ispitanike, već samo na učesnike vaspitnog procesa, odnosno praktičare i njihove istraživače (Maksimović i Bandur, 2013: 595-610). Po ovoj podeli praktičari su potencijalni istraživači, a istraživači su praktičari. Istraživači istražuju sopstvenu praksu, u saradnji sa ostalim učesnicima koji postaju potencijalni istraživači (McNiff & Whitehead, 2002). Ovakav način istraživanja nastavne prakse svojstven je nastavnicima refleksivnim praktičarima.

Aktuelnost akcionih istraživanja ogleda se u tome što probleme identifikuju i rešavaju sami praktičari, a ne profesionalni naučnici (Bognar, 2008), a istraživačima se smatraju svi učesnici delatnosti koja je predmet istraživanja, gde svi zajedno predstavljaju istraživački tim koji sprovodi istraživanje. Svi učestvuju u proceni određenih etapa istraživanja, daju predloge za njegove buduće pravce i učestvuju u zaključivanju i oceni celog toka istraživanja (Bandur i Potkonjak, 1999; Maksimović, 2012: 11-28). Kar i Kemis (Carr & Kemmis, 1986) navode da akciona istraživanja nastoje da postignu unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse u tri područja: 1) unapređivanjem prakse, 2) unapređivanjem razumevanja prakse od strane samih nastavnika i 3) unapređivanjem situacije u kojoj se praksa ostvaruje. Iz svih navedenih razloga smatra se da su akciona istraživanja najefikasniji, najneposredniji i najprirodniji način istovremenog menjanja i unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse (Bandur i Potkonjak, 1999), jer (...) osnovna karakteristika akcionih istraživanja je njihova usmerenost ka rešavanju specifičnih problema na koje u svojoj praksi nailaze praktičari, odnosno unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse (Maksimović, 2012).

U akcionim istraživanjima od nastavnika se zahteva da svesno menja uslove pod kojima se odvija istraživanje, jer se osnovni cilj ne ogleda u tumačenju stvarnosti, već u njenoj promeni. U akcionim istraživanjima ne postoji oštra podela na istraživače i ispitanike, već svi postaju ravnopravni

učesnici koji svojim delovanjem nastoje da izazovu željene promene. Nastavnik refleksivni praktičar je aktivni pojedinac koji je voljan da preispita vlastito mišljenje i da istraži mogućnosti i načine delovanja kao odgovore na praktične probleme sa kojima se susreće u praksi, zato (...) aktivno osluškuje praksu, misli i osećanja, posmatra aktivnosti, uočava njihove mogućnosti i nastoji da pronađe odgovarajuće postupke koji će pomoći njihovom razvoju (Bandur i Maksimović, 2012: 22–32). Povezanost akcionih istraživanja i refleksivne prakse ogleda se u tome da su refleksivni praktičari orijentisani na doživotno učenje i usavršavanje jer se njihovo obrazovanje nikada ne može smatrati završenim ako su konstantno usmereni na rešavanje problema na koje nailaze u svakodnevnom radu i usavršavanju vlastite prakse. Akciona istraživanja su u osnovi saradnički proces koji pretpostavlja organizovanje praktičara u saradničke grupe sa svrhom boljeg razumevanja svog profesionalnog delovanja, učenja i stvaranja demokratskih odnosa (Carr & Kemmis, 1986), kao i (...) pažljivo razmišljanje o onome što radimo (McNiff & Whitehead, 2002).

Akciona istraživanja, pre svega, polaze od potreba i mogućnosti nastavnika refleksivnog praktičara, a ne od zamisli pojedinaca ili institucija van školskog konteksta (Bognar, 2008; Maksimović i Bandur, 2013: 595–610), te su zbog toga najbliža modernom pojmu prakse.

Akciona istraživanja doživela su procvat pre svega u SAD u prvoj polovini dvadesetog veka, zatim i u Evropi, tako da se u mnogim zemljama posmatraju kao neodvojivi deo obrazovanja za refleksivnu praksu. Na našim prostorima, akciona istraživanja pojavila su se mnogo kasnije, i svoje mesto u nauci zauzela zahvaljujući nastavnicima refleksivnim praktičarima i njihovoj želji da ih sprovedu pre svega zbog demokratskog imperativa koji je deo ovih istraživanja, kao i istraživačkoj kulturi, fleksibilnosti koja ih odlikuje i omogućava momentalno implementiranje u vaspitno-obrazovnu praksu.

I TEORIJSKI DEO RADA

1. AKCIONA ISTRAŽIVANJA I REFLEKSIVNA PRAKSA KROZ ISTORIJSKU DIMENZIJU

Akciona istraživanja nastala su iz kritike pozitivističkih tumačenja uloge i metodoloških osnova nauke. Teoretičari i praktičari su tragali za pristupima koji prevazilaze ograničenja tradicionalnih istraživanja, a koja sa druge strane nude precizne analize. U dvadesetim i tridesetim godinama prošlog veka pitanja o smislu istraživanja u humanističkim naukama, poziciji istraživača i održivosti principa vrednosne neutralnosti postala su učestala. U tom periodu smatrano je da se istraživanje u humanističkim naukama ne sme isključivo svoditi na prikupljanje i obradu podataka, već da mora sadržati akcionu komponentu, baziranu na saznavanju činjenica, ali i na razmeni znanja, veština, umenja, samorefleksiji, partnerstvu, promenama (Bandur i Maksimović, 2015: 170-178).

Ideje akcionih istraživanja i refleksivne prakse mogu se naći u radovima mnogih pedagoških klasika, ali ideja o istraživanjima u kojima su nastavnici aktivni učesnici, a ne samo korisnici ili objekti istraživanja, imaju svoje korene, pre svega, u radovima Džona Djuia (John Dewey 1895-1952) i Kurta Levina (Kurt Lewin 1890-1947). Ovi autori su svoje ideje gradili paralelno sa pedagoškom akcijom i stvaranjem škola koje su počivale na akciji i praksi.

Djuia (Dewey) smatramo najuticajnijim američkim filozofom obrazovanja, rodonačelnikom metodologije koji je formulišući principe demokratske i eksperimentalne nastave potencirao odnose između teorije i prakse. Pre svih, Djuia (Dewey, 1933) je verovao da (...) nastavnici nisu samo oni koji pasivno ispunjavaju programe i planove rada, oni mogu imati aktivnu ulogu u osmišljavanju programa i planova rada i obrazovnih reformi. Djuia je ukazao da proces poučavanja mora da bude proces koji uključuje postavljanje hipoteza, istraživanje, zaključivanje, testiranje, evaluaciju, koji će voditi do modifikacije i ukoliko je potrebno daljeg istraživanja i ovakav proces poučavanja smatrao je refleksivnom praksom. On je primečio da je razmišljanje nastavnika o nastavi svrsishodni pokušaj promišljanja i iskustva u radu koji vodi do unapređivanja učenja (...) a refleksiju je posmatrao kao (...) aktivno, trajno i pažljivo razmatranje uverenja ili pretpostavljenog oblika znanja u svetlu potpore koja iza njih stoji i onoga ka čemu se teži.

Iz njegovih tekstova (Dewey, 1933) potiču termini: *inteligentna akcija* (informisanje prethodnim ispitivanjem i učenjem), *prisustvo* (biti otvoren za posmatranja bez predrasuda), *celim srcem* (proveriti nečije učenje iz više perspektiva), koji su deo rečnika koji se još uvek koristi u obuci nastavnika širom sveta. Ideje Djuia (Dewey, 1929; 1933) često su filozofske, ali utemeljene u praktičnom obrazovanju koji je u svojim delima isticao značaj iskustva i prirodnog okruženja, mišljenja, osećanja, delovanja i opažanja, sa akcentom na iskustvo, aktivnost i refleksiju kao bitne odrednice učenja, a sve sa ciljem da se učenje ostvaruje aktiviranjem misaonih procesa polazeći od iskustva. Problem za Djuia (Dewey, 1938) ne predstavlja praktičan zadatak koji je unapred postavljen, (...) problem nije zadatak koji neka osoba sebi zadaje ili kakav joj drugi zadaju, (...) problem se otkriva istraživanjem, koje je progresivno određivanje samog problema i njegovih mogućih rešenja. Djuj (Dewey, 1929) smatra kako nesigurnost i moguće skrivene ili stvarne opasnosti kojima je čovek izložen predstavljaju osnovni uzrok zbog kojeg se odlučuje na delovanje. Pri tome razlikuje dve vrste delovanja: (1) neposredno preduzimanje aktivnosti kojima se nastoje što pre otkloniti mogući izvori nesigurnosti i problema i (2) delovanje utemeljeno na prethodnom ispitivanju prepreka i izvora, koji nam mogu poslužiti u pronalaženju konačnih odgovora. S obzirom na datu podelu delovanja, Djuev (Dewey, 1929) stav predstavlja slobodu istraživanja, toleranciju za drugačije stavove, slobodu komunikacije, dostupnost naučnih nalaza za svakog pojedinca, uključenost u demokratski i u naučni metod. Samo ono delovanje, koje je brižno osmišljeno na temelju dobrog poznavanja uslova u kojima se ostvaruje, izraz je slobode, povezivanje teorije i prakse, a sve ovo lagano uvodi u stvaranje novog metodološkog pristupa, tj. akcionih istraživanja. Akciona istraživanja (Masters, 1995; McTaggart, 1997) predstavljaju inovaciju i iskorak u odnosu na tadašnju istraživačku praksu. Iako Djuj u svojim radovima nije utemeljio pojam akcionog istraživanja, njegova oštra kritika odvojenosti znanja i akcije, te zahtev za povezivanjem nauke i prakse, znatno je otvorilo vrata ideji akcionog istraživanja (Bandur i Maksimović, 2015: 170-178).

Levin (Lewin, 1946) tvorac je termina *akciona istraživanja*. Njegova vizija akcionih istraživanja obuhvatala je umesto fokusiranja na istraživanja i statističke metode, fokusiranje na akciona istraživanja koja su predstavljala unapređivanje socijalnih odnosa uključivanjem učesnika u ciklični proces pronalaženja činjenica, planiranja, istraživanja akcija i evaluacije (Lewin, 1946). Ta istraživanja vođena su nizom vrednosti, kao što su: izgradnja demokratskih odnosa, učešće ispitanika, poštovanje ličnosti pojedinca, kulturna i etnička prava manjina, tolerancija divergentnih mišljenja,

kao i pretpostavka da se pojedinci lakše menjaju kada su vođeni odlukom grupe. Za Levina grupne pojave ne otkrivaju unutrašnje zakone njihove dinamike, osim istraživačima spremnim da se lično angažuju u samu dubinu njihove dinamike.

Na samom početku stvaranja ideje o akcionim istraživanjima Levin i Greb (Lewin & Grabbe, 1945: 53-64), u svojim ranim radovima opisuju tenziju za promene kroz istraživanja uz konstataciju da su pojedinci ograničeni u sposobnostima da promene socijalne i kulturne percepcije koje su deo njih samih. Iz Levinovih radova možemo zaključiti da bi istraživač trebalo samo da pokuša da promeni dinamiku grupe, ali isključivo uz saglasnost njenih članova, jer na ovaj način refleksivni praktičar ulazi u dve komplementarne uloge: istraživača i učesnika grupe. Ono što je najvažnije za ovaj tekst predstavlja Levinovo (Lewin, 1946) shvatanje da je akciono istraživanje spiralni proces koji uključuje tri faze: 1. planiranje; 2. odlučivanje; 3. pronalaženje činjenica na osnovu rezultata akcije. Ovo utvrđivanje činjenica mora da bude registrovano kao nova činjenica u narednoj fazi preispitivanja i planiranja. Franko (Franco, 2015) navodi da se ne može poreći da nastavnici obuhvaćeni procesom ne mogu imati koristi od kolektivne analize rezultata ili da učestvuju u planiranim promenama. Levin (Lewin, 1946), iz čijih radova su i nastala, definiše akciona istraživanja kao istraživanja usmerena na proučavanje različitih oblika društvenog delovanja. Iz ovoga vidimo da su akciona istraživanja bila usmerena na proučavanje socijalne situacije sa namerom da se unapredi kvalitet akcije u njoj. Danas su, međutim, ovakvi stavovi prevaziđeni. Akciona istraživanja su stekla uporišta kao oblik prakse usmeren na unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse.

Korej (Corey) jedan je od vodećih ličnosti u promovisanju akcionih istraživanja u obrazovanju na Kolumbija univerzitetu (Teachers College at Columbia University). On je sa svojim kolegama sarađivao sa školskim upravama i nastavnicima širom SAD u cilju sprovođenja istraživanja različitih školskih problema. Korej (Corey, 1953) je napisao veliki broj radova i knjiga na temu akcionih istraživanja u obrazovanju u kojima je govorio o *metodi kooperativnog istraživanja*, te je ukazivao i na različita istraživanja i studije koje su realizovane u školama u SAD. Njegov najveći doprinos predstavlja borba u suprotstavljanju akcionih istraživanja konvencionalnim, akademskim istraživanjima, što se potvrđuje sledećom izjavom o otvorenosti istraživačkog procesa promenama uslova u okviru istraživanja: (...) u programu akcionih istraživanja nije moguće unapred znati koja će se precizno priroda istraživanja razviti (...) ukoliko se početni nacrt, koji je bitan za akciono istraživanje, tretira sa previše poštovanja, istraživači možda neće biti dovoljno osetljivi za razvoj trenutne situacije (Corey, 1949: 509-514).

Obrazovni rad Stenhaus (Stenhouse) bio je usmeren na razvoj kurikuluma koji je video kao ključnu determinantu učenja u školama. Stenhaus (Stenhouse, 1975) razvio je koncept *proces kurikuluma* verujući da razvoj kurikuluma ne zavisi od specifikacije novog kursa studija, kao ni od specifičnosti ciljeva učenja, već od rada nastavnika kao istraživača u objedinjenom istraživanju procesa na relaciji nastavnik-učenik i učenja. U njegovom radu koji se odnosio na razvoj humanističkog kurikuluma (u stvarnosti kurikuluma za moralno obrazovanje), Stenhaus (Stenhouse, 1981: 103-122; 1985) je uključio učenike u razvijanju njihovih sopstvenih moralnih percepcija i razumevanja kroz dijalog sa nastavnikom, kao *neutralnim licem*. Za Stenhaus nastavnikov rad je bio centralni i najvažniji aspekt obrazovne reforme, te je na osnovu ovih shvatanja razvio viziju u kojoj nastavnici realizuju studije slučaja u njihovoj učionici, kao doprinos razvoju znanja i resursa, a sa ciljem stvaranja obrazovne politike i prakse (Stenhouse, 1978: 21-39).

Šin (Schön, 1983) je sredinom 1980. godina prošlog veka doveo u centar pažnje termin reflektivnog praktičara, temeljeći svoj rad na refleksiji-u akciji i refleksiji-na akciji kao dva oblika reflektivnog razmišljanja. On smatra da refleksija u akciji uključuje prećutne procese mišljenja koji prate rad, a koji modifikuju postojeću praksu na način koji podrazumeva učenje, jer refleksija u akciji obuhvata prepravljavanje problema, improvizaciju i implementaciju na licu mesta. Sa druge strane, refleksija-na akciji se posmatra kao pažljivo razmišljanje nastavnika i retrospektivna analiza njihovog učinka, kako bi stekli znanje iz iskustva (Leitch & Day, 2000: 179-193). Ova dva procesa, u značenju koje im daje Schin, čine jezgro profesionalne umetnosti reflektivnog praktičara. Istraživanje je fokusirano na dokazivanje da reflektivna praksa zaista postoji, na identifikaciju uslova koji omogućavaju i onemogućavaju njenu upotrebu i na sredstva kojima se može podsticati na svim nivoima nastavničke profesije.

Kar i Kemis (Carr & Kemmis, 1986) ostvarili su značajan doprinos razvoju teorije i metodologije akcionih istraživanja posmatrajući ih u okviru kritičke teorije, povezujući je i sa radom Habermasa. Akciona istraživanja postaju sredstvo za shvatanje Habermasovog ideala demokratije u okviru socijalnih grupa i institucija u kojima sarađujući jedni sa drugima, akcioni istraživači će biti u mogućnosti da kreiraju idealnu situaciju u kojoj bi komunikacija bila slobodna i otvorena (Carr & Kemmis, 1986). Opisujući viziju budućnosti, a ne trenutnog i realnog stanja, Kar (Carr, 2005: 333-345) veruje u emancipatorske vrednosti, radikalnu viziju i mogućnosti za akciona istraživanja i istraživače.

Eliot (Elliott, 1991; 1993a; 1993b; 1993c; 1993d) profesor emeritus na UEA (University of East Anglia) nastavio je, proširio i transformisao koncept nastavnika-istraživača. U okviru dva projekta razvijanja kurikuluma: *Fordov projekat poučavanja*, koji je bio usmeren na nauku u osnovnoj školi, te projekta: *Interakcija učenik-nastavnik i kvalitet učenja*, koji je bio usmeren na poučavanje u okviru granica trenutnog sistema procenjivanja, razvio je akciona istraživanja na više nivoa. Angažovanje nastavnika-istraživača u akcionim istraživanjima u okviru učionice vodili su i podsticali partneri sa univerziteta koji su predstavljali drugi nivo akcionih istraživanja. Eliotov doprinos se već dugi niz godina ogleda u razvijanju sveobuhvatne teorije nastavnikovog profesionalnog znanja i nastavnikovog profesionalnog razvoja kroz akciona istraživanja u kojoj je na osnovu Gadamerove filozofije konceptualizovao akciona istraživanja kao hermeneutički proces refleksije kojim se doprinosi razumevanju socijalnih situacija (Elliott, 2007). Eliotova teorija učenja (Elliott, 2007), kao deo praktične obrazovne nauke, zasniva se na Aristotelovom shvatanju praktične filozofije, naročito na konceptu prakse koju je definisao kao moralnu akciju (etičke vrednosti se posmatraju u okviru praksisa, a ne kao njegov rezultat). Vođen ovim idejama nastojao je da unapredi obrazovanje kroz akciona istraživanja kojima se razvija razumevanje situacije i moralno angažovanje nastavnika.

Kemis i MekTagart (Kemmis & McTggart, 1988) govore o četiri koraka akcionih istraživanja: (1) Planiranje, (2) Delovanje i posmatranje, (3) Refleksija, (4) Ponovno istraživanje. Ovi autori smatraju da nastavnici refleksivni praktičari moraju nakon ovih koraka prepraviti plan a zatim započeti sledeći ciklus novom akcijom, posmatranjem, i refleksijom. Tako se akciona istraživanja sastoje iz sledećih razvojnih faza (Kemmis i McTaggart, 1988): Faza I je razvoj plana usavršavanja onog što je već urađeno; Faza II je primena plana; Faza III je opservacija efekata preduzetih akcija; Faza IV je refleksija na ove efekte. Faza IV je kritična jer ne samo da kompletira ciklus nego obezbeđuje osnovu za dalje planiranje i primenu procesa. Karakteristika ovog pristupa je ciklična priroda samo-ispitivanja. Refleksija, na kraju ciklusa, vodi do revizije (inicijalni plan) za sledeći ciklus. Akciona istraživanja vode praktičara jasno na korak-po-korak osnovi. Ovim je dat primer prirode istraživanja kao neprekidnog procesa, gde smisao kontinuiteta je snaga akcionih istraživanja.

U istorijskom osvrtu na tradiciju akcionih istraživanja, Nofke (Noffke, 1997: 305-343) okarakterisala je akciona istraživanja na osnovu tri dimenzije: profesionalna, personalna i politička. Njene analize su ukazale na zanimljive razlike u vezi sa akcionim istraživanjima. Pre svega, ukazuju na razlike u načinu, ali ne i u vrednosti i značaju, zbog čega prepoznaje raspon i

različita postignuća, naglašavajući preveliki značaj političke dimenzije: javna sfera profesionalizma i domen personalnog (Noffke, 1997: 305-343). Time je širinu akcionih istraživanja shvatila na drugačiji način, pri čemu njena analiza obuhvata i rad onih koji o akcionim istraživanjima govore na drugačiji način. Ova sveobuhvatnost je prikazana i održana u *Priručniku za obrazovna akciona istraživanja* (Noffke & Somekh, 2009). Priručnik ilustruje razvoj i procvat akcionih istraživanja poslednjih godina. Sadrži temeljna razmišljanja o prirodi akcionih istraživanja, na osnovu čega se daje i širi pregled savremenih misli i znanja.

Savremeni pogledi na akcina istraživanja ukazuju na to da se njihova primena proširila na široke profesionalne aktivnosti. Elis (Ellis, 2010: 181-201; 2012) saglasno definiše akciona istraživanja kao (...) formu samo-refleksivnog ispitivanja koje praktičari preduzimaju u svom sopstvenom kontekstu akcija. Tako vidimo kako pristupi reflektivna praksa i akciona istraživanja dele zajednički fokus na profesionalno učenje.

Brns (Burns, 2010) ističe da nije samo snaga istraživanja iniciranog od strane nastavnika ono što čini informisanu promenu njihove prakse, već i (...) kolaborativna dimenzija takvog preduzimanja. Ovde je veza sa reflektivnom praksom tako jaka da je i lično i kolektivno usavršavanje važno.

Saleh i Kajn (Saleh & Khine, 2011) priredili su izdanje pod nazivom *Istraživanje praktičara u obrazovanju nastavnika: Teorija i najbolje prakse* koje nudi uvid u istraživanje aktivnosti kroz praksu u školama, a sve u cilju nastavnikovog profesionalnog razvoja. Jedno poglavlje u ovom tekstu (Burnaford, 2011: 307-324) govori isključivo o istraživanju praktičara i njegovom odnosu prema obrazovanju diplomaca.

Godine 2001. objavljen je *Priručnik o istraživanju podučavanja* autora Zejhner i Nofkea (Zeichner & Noffke, 2011: 298-330). U ovom delu posebno izdvajamo poglavlje pod nazivom *Istraživanje praktičara* u kojem govore o istorijskim i ideološkim kontekstima koji su veoma relevantni za istraživanje aktivnosti od strane nastavnika. Oni u ovom pregledu, komentarišu kritike usmerene na istraživanje aktivnosti tokom proteklih 60 godina, navodeći poznate i zabrinjavajuće tvrdnje da praktičari (tj. nastavnici) nisu adekvatno obučeni da sprovedu istraživanja i da su istraživanja praktičara daleko od tradicionalnijih akademskih istraživanja. Oni se, takođe, pozivaju na pozitivistički stav da je takvo istraživanje previše lokalno i specifično za određenu grupaciju, da nije generalizovano, te da nastavnici imaju veoma zahtevne poslove koji omogućavaju malo ili nimalo vremena za istraživanje (Zeichner & Noffke, 2011: 298-330). Cajkner i Nofke (Zeichner & Noffke, 2011: 298-330) naglašavaju da uključivanje nastavnika u istraživanje nastavne prakse doprinosi poboljšanju prakse, razumevanju odre-

đenog aspekta prakse, bolje razumevanje obrazovanja i prakse uopšte, te želju za promovisanjem veće ravnopravnost i uticaja na socijalne uslove za učenje nastavnika i njihov profesionalni razvoj.

Frankel, Valen i Hajn (Frankel, Wallen, & Hyun, 2015), ne smeštaju istraživanje aktivnosti u okvir kvalitativnih metoda u njihovom pregledu priručnika o istraživačkim metodama, već nude posebno poglavlje posvećeno *Istraživanju praktičara*, od kojih jedno poglavlje nosi naziv *istraživanje aktivnosti*. Oni primećuju da se mnoge metodologije mogu koristiti u istraživanju aktivnosti, (...) mada obično u donekle pojednostavljenoj i manje sofisticiranoj formi (Frankel, Wallen, & Hyun, 2015) upozoravajući na prikupljanje anegdota podataka i na pristrasnost sakupljača podataka. Pri tome tvrde da studije istraživanja aktivnosti ne mogu biti generalizovane, podsećajući da (...) ne možemo da preporučimo primenjivanje prakse koja je efikasna u samo jednoj učionici (Frankel, Wallen, & Hyun, 2015).

Godine 2016. autorke Maksimović i Osmanović objavile su praktikum *Istraživanja pedagoga u školi: primeri refleksivne prakse* namenjen studentima i budućim pedagozima u cilju njihovog pripremanja za rad u školama. Praktikum je napisan tako da predstavlja značajnu podršku metodološkom i statističkom obrazovanju studenata pedagogije sa ciljem da osposobi buduće pedagoge i nastavnike za različite istraživačke pristupe vaspitno-obrazovne prakse. Na osnovu primera koji su prikazani studenti će moći sami da konstruišu svoje nacрте seminarskih radova i projekata istraživanja.

Refleksivni pristup sopstvenoj praksi nužni je preduslov saznanja o tome šta zaista radimo, šta znamo i u čemu bi trebalo još da napredujemo i na individualnom i na društvenom planu. Priroda vaspitno-obrazovne prakse je takva da se svakodnevno javlja mnoštvo problema koji se moraju hitno rešavati u samom toku akcije. Praksa je vrlo promenljiva i nepredvidljiva pa ono što radimo zahteva stalnu proveru. Upravo se praksa temelji na refleksiji, prepoznavanju i proveravanju vaspitnih stilova, hipoteza i iskustava u prošlim i sadašnjim situacijama.

Refleksivni praktičar je aktivni pojedinac koji istražuje mogućnost rešavanja problema u praksi i karakteriše ga refleksivna otvorenost koja se javlja u situacijama kada smo voljni da preispitamo vlastito mišljenje. Sve ovo nas dovodi do konstatacije da je vaspitno-obrazovna praksa bez obzira na to koliko bila uverljiva i lepo zamišljena konstantno podložna preispitivanju i poboljšavanju.

Akciona istraživanja predstavljaju moćno sredstvo za razvoj reflektivnih procesa u nastavnoj profesiji (Leitch & Day, 2000: 179-193). Bez pristupa ideji o ciklusu refleksivne akcije, refleksija bi mogla ostati pre-

ćutna. U tom smislu, akciono istraživanje pruža opipljivi fokus i strukture za razvoj kritičnih kapaciteta. Razlika između preduzimanja konkretnog akcionog istraživanja i jednostavnosti da se bude nastavnik refleksivni praktičar je da su u prvom slučaju pojedinci prinuđeni da sve svoje misli i ideje usmere na način koji će napraviti nova zapažanja (Zeichner & Gore, 1995).

2. REFLEKSIVNA PRAKSA, REFLEKSIJA I NASTAVNIČKA REFLEKSIJA

Na početku ovog poglavlja važno je ukazati na razliku u terminima: refleksivna praksa i nastavnička refleksija. Refleksija se smatra procesom ili aktivnošću koja je ključna za razvoj same prakse (Dewey, 1933; 1938). Refleksija predstavlja asocijaciju za akt kognicije koji je povezan sa učenjem *kako* više nego sa učenjem *o čemu* ili *šta* (Leitch & Day, 2000: 179-193). Refleksija je povezana sa razmišljanjem i procenjuje se da uključuje proces otkrivanja problema i rešavanja problema. Upoređujući Djuove (Dewey, 1933) poglede na fenomen refleksivne prakse u novijim definicijama nailazimo da je refleksivna praksa pristup podučavanju koji zahteva da se (...) obrati pažnja na praktične vrednosti i teorije koje se primenjuju u svakodnevnim aktivnostima kroz preispitivanje rada reflektivno i refleksivno ili proces samoposmatranja i samoprocene nastavnika tokom rada u nastavi, a refleksija proces sagledavanja okoline bez osuđivanja i kritike u cilju donošenja odluka (Bolton, 2010; Maksimović, 2012).

Nastavnička refleksija je teorijski pojam koji je prihvaćen u literaturi kao jedan od najznačajnijih načina nastavničkog ispitivanja i menjanja sebe kao profesionalca i sopstvene prakse (Dewey, 1933; Schön, 1983; 1991; Colton & Sparks-Langer, 1992; Jay & Johnson, 2002: 73-85; Rodgers, 2002: 842-866; Urzúa & Vásquez, 2008: 1935-1946; Maksimović, 2012).

Kada se osvrnemo na početke refleksivne prakse i refleksivne nastave izdvojićemo Šinove (Schön, 1983; 1991) koncepte: razmišljanja *u* akciji i razmišljanja *o* akciji. Šinova predstava refleksivne prakse nastala je kao reakcija protiv instrumentalnog shvatanja nastave u kojoj je nastavnik samo tehnički implementator tuđih znanja u praksi (Schön, 1983). Termini refleksivna praksa i nastavnička refleksija bili su popularizovani 90-tih među nastavnicima-istraživačima zahvaljujući široko citiranom Šinovom knjigom (Schön, 1983) pod naslovom: *Refleksivni praktičar*. Ovo odvajanje jasno ih svrstava u poznate nivoe nastave. Refleksija-na-akciji kao deo planiranja pred-časa se nastavlja sa refleksijom-u-akciji tokom časa. Ovo dalje vodi nazad do refleksije-na-akciji odmah nakon časa. Nastavnik podseća na momenat tokom interakcija u učionici. Ova tri koraka su sistematičan proces u pravljenju smisla u pripremi/pregledu lekcije i sprovođenju. Svaki

korak informiše sledeći: planiranje – nastava – refleksija. Refleksija je prema ovoj podeli način samoispitivanja kako bi procenili da li je problem rešen na odgovarajući i ispravan način i napravili korak dalje dodeljujući značenje akcijama pojedinca ispitivanjem motiva i stavova; drugim rečima, refleksija znači ostvarivanje namere i samokritičnost sa ciljem oplemenjivanja nastavne prakse nastavnika. Kritički teoretičari proširili su Šinove kategorije dodajući *refleksiju o akciji* kao sredstvo koje obezbeđuje da nastavnici reflektuju društvene, ekonomske i političke ciljeve nastave, u kontekstu škole i učionice (Zeichner, 1993: 199-220). Refleksivna praksa u ovim uslovima podrazumeva stvaranje svesne i dinamičke interakcije između razmišljanja i akcije, što Šulman (Shulman, 1986: 4-14) naziva *mudrost nastavnika*, što znači da nastavnici počnu razmišljati i učiti iz svog sopstvenog rada.

Razlog zašto nastavnici nisu upoznati detaljnije sa terminom refleksivna nastavnička praksa povezani su sa problemom nejasne definicije refleksije (Rodgers, 2002: 842-866): (1) Kako se razlikuje od drugih formi mišljenja? (2) Koje veštine pokazuju podaci o refleksiji? (3) Bez zajedničkog jezika, kako nastavnici mogu da govore o tome? (4) Bez jasnog smisla o tome šta se podrazumeva pod refleksijom, kako može da se istražuje napredak nastavnika i njihovih učenika? Šta razlikuje refleksiju od uobičajenog mišljenja? Rodžers (Rodgers, 2002: 842-866) daje odgovor sa četiri kriterijuma: (1) proces značenje-činjenje, (2) sistematičan, rigorozan, i disciplinovan način razmišljanja, (3) aktivnost koja se dešava u zajednici u interakciji sa ostalima, (4) pažnja na stavovima koji vrednuju lično i intelektualno usavršavanje sebe samih i drugih. Uz bolje razumevanje originalnih ideja koje daje Djui svojim radovima, Rodžers (Rodgers, 2002: 842-866) gradi forum za razgovor o refleksiji. Zajednička vizija i jezik mogu da se formiraju. Na taj način, nastavnici mogu u potpunosti da izvedu značenje iz iskustva *mišljenje za učenje*.

Mnogi tekstovi o refleksivnoj praksi (Dewey, 1933; Schön, 1983; 1991; Grimmett et al., 1990; Colton & Sparks-Langer, 1993: 45-54; Zeichner, 1994: 15-34; Johnston & Badley, 1996: 4-10; Jay & Johnson, 2002: 73-85; Rodgers, 2002: 842-866; Carr, 2005: 333-345; Urzúa & Vásquez, 2008: 1935-1946; Maksimović, 2012) ukazuju na racionalno rešavanje problema, i to pretežno posredstvom kritičkog razmišljanja. Tako su Džonson i Badlej (Johnston & Badley, 1996: 4-10) definisali refleksivnu praksu kao (...) sticanje kritičkog stava prema sopstvenoj praksi.

Sa druge strane, Cajhner (Zeichner, 1993: 199-220; 1994: 15-34) je značajno doprineo oblasti nastavničke refleksije, u svom zalaganju za nastavničke refleksije koje smatra društvenim, moralnim i političkim aspektima nastave. Iz njegove perspektive, nastavnici ne bi trebalo da reflektuju

samo uopšteno, već bi trebalo da imaju i specifičan sadržaj ili ideje na kojima se reflektuje. Džej i Džonson (Jay & Johnson, 2002: 73-85) percipiraju da (...) refleksivna nastava podrazumeva prepoznavanje, ispitivanje i refleksiju nad implikacijama nečijih verovanja, iskustava, stavova, znanja i vrednosti, kao i mogućnostima i ograničenjima koja se nalaze u socijalnim uslovima u kojima nastavnik radi. Na osnovu navedenih definicija možemo reći da refleksija znači zastati i razmisliti o svojim postupcima i mišljenjima. Ako se osvrnemo na poglede i mišljenja savremenih autora, izdvojićemo Ursia i Vaskeza (Urzúa & Vásquez, 2008: 1935–1946) koji o refleksiji govore kao o refleksiji za akciju i buduću praksu, kao i Klara (Clara, 2014: 261-271) u čijim radovima se naglašava da je refleksija opisni, a ne propisani pojam, koji obezbeđuje jasnoću situacija koje su u početku nejasne.

Mnogi stručnjaci u ovoj oblasti (Schön, 1987; LaBoskey, 1994; Zeichner & Liston, 1996; 1987: 23-49; Farrell, 2004; Maksimović, 2012) istraživali su, teorijski i empirijski, doprinos refleksivne prakse na efikasnost nastavnika. Rezultati ovih istraživanja ukazuju na to da refleksivna praksa pomaže oslobađanju nastavnika od impulsivnog i rutinskog ponašanja, pomaže nastavnicima u izgradnji svakodnevnih iskustava, omogućava im da deluju namerno i svrsishodno, podiže njihovu svest o podučavanju, omogućava dublje razumevanje i proizvodi pozitivnu promenu. Kao rezultat refleksivne prakse, nastavnici postaju bolji posmatrači ponašanja u učionici, što budi svest o njihovim nastavničkim odlukama i razlozima koji stoje iza njih. Ovo doprinosi povećanju preciznosti u praksi, s obzirom na to da se kod njih razvija razumevanje motivacije za donošenje intuitivnih odluka (Nolan & Huebner, 1989: 126-143). Ovo razumevanje pruža informacije o nastavnikovom pristupu u radu i smanjuje njihovo oslanjanje na tradicionalnu praksu ukoliko ona ne proizvodi željene obrazovne rezultate. Nemogućnost oslanjanja na konvencionalnu praksu doprinosi tome da se neosnovano mišljenje zameni mišljenjem koje je zasnovano na uverenjima čime nastavnici postaju ne samo konzumenti znanja, već primarni proizvođači novih znanja. To, zauzvrat, doprinosi intelektu nastavnika, praktičnom samoupravljanju, dovodi do povećanja sposobnosti praktičara da bude u toku sa onim što radi, kao i do ostvarenja konstruktivističke paradigme doživotnog učenja (Nolan & Huebner, 1989: 126-143; Kelly, 1993; LaBosky, 1994).

Šin, Rud, Budi, Či Čoi i San O (Schön, 1983; Rudd, 2007: 46-49; Boody, 2008: 498-506; Chee Choy & San Oo, 2012: 167- 182) navode da refleksija nastavnika može da se okarakteriše kao: retrospekcija, rešavanje problema, kritička analiza, te stavljanje misli u akciju bazirano na sledećim karakteristikama: a) refleksija kao retrospektivna analiza, b) refleksija kao rešavanje problema, c) kritička refleksija o sebi, i d) refleksija verovanja o sebi i

samo-efikasnosti. *Refleksija nastavnika kao retrospektivna analiza (sposobnost samo-procene)* je pristup koji uzima refleksiju kao promišljanje o prethodnim iskustvima i kako ova iskustva mogu da utiču na trenutne prakse nastavnika. Ova retrospektivna analiza uključuje i sposobnost samo-procene. *Refleksija nastavnika kao proces rešavanja problema (svest o tome kako neko uči)* predstavlja refleksiju nastavnika koja predstavlja preduzimanje potrebnih koraka za analizu i artikulaciju problema pre bilo koje akcije. Mnogi nastavnici ne uspeavaju da povežu svoje podučavanje sa svojom praksom i obrnuto. *Kritička refleksija sebe (razvoj neprekidnog samo-usavršavanja)* predstavlja proces analize, preispitivanja i dovođenja u pitanje iskustava u širokom kontekstu pitanja kao što je etička praksa, teorije učenja, te korišćenje tehnologija (Boody, 2008: 498-506). *Refleksija verovanja o sebi i samo-efikasnosti je osećanje i verovanje* koja nastavnici imaju o sebi i drugima, kao i ulozi u načinu na koji podučavaju. Ova verovanja su efektivnija od znanja o uticanju na to kako individua organizuje zadatke i probleme, a bolji su prediktori za način kako se nastavnici ponašaju u učionici.

Na osnovu iznetih stavova možemo dati parafrazu opisa nekih opštih principa refleksivne nastave i refleksivne prakse: (1) kvalitet prvo mesto; (2) raditi prvenstveno na razumevanju života učionice; (3) uključiti đake kao ko-istraživače; (4) raditi na kolegijalnosti sa drugim stranama koje su uključene; (5) raditi na uzajamnoj koristi i usavršavanju; (6) integrisati rad na razumevanju prakse u učionici; (7) akciona istraživanja kao kontinuirano preduzimanje.

Refleksija omogućava nastavnicima da pažljivo razmotre šta je njihovo iskustvo i da izgrade naviku kontinuiranog učenja iz svog sopstvenog iskustva oblikovanjem problema iz prakse, kritikovanjem i re-oblikovanjem problema u široj perspektivi, te preduzimanjem koraka koji su stimulisani re-oblikovanjem (Kayapinar, 2013: 435-451).

Ne samo da nastavnici mogu da poboljšavaju refleksivne sposobnosti i verovanja o samo-efikasnosti u obrazovnom procesu, nego i njihova svest o potencijalnom angažovanju u problemu identifikacije može da se razvije kroz opažanje i preispitivanje događaja iz njihove svakodnevne prakse (Kemmis & McTaggart, 1988).

3. UTICAJ REFLEKSIVNE PRAKSE NA UČENIKE I UČENJE

Pored toga što utiče na praktičare, smatra se da reflektivnost ima uticaj i na učenike. Da bismo govorili o uticaju refleksivne prakse na učenike i učenje moramo se osvrnuti na kompetencije nastavnika koje stižu tokom studiranja. Uz dugo utvrđivane kriterijume i kompetencije koji se od-

nose na sadržaj i znanje, nastavnici sada moraju da budu pripremljeni da se angažuju u celini (Sellars, 2012: 461-469): da upoznaju plan i program, način na koji predaju, da upoznaju svoje učenike i kako oni uče, te da upoznaju sebe, svoje vrednosti i kapacitet za refleksiju i etičko donošenje odluka. Ovakva situacija zahteva od nastavnika da opišu, analiziraju, ocenjuju, koriste rezultate u unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse; drugim rečima, da razvijaju refleksivnu praksu. Bogdan i Biklen (Bogdan & Biklen, 1982) su još pre mnogo decenija primetili da nastavnici koji rade u svetu izvan akademskog sprovode istraživanja u praktične svrhe, definišu istraživanje aktivnosti kao tip primenjenog istraživanja u kojem istraživač aktivno učestvuje u cilju za koji se istraživanje vrši. Bogdan i Biklen sugerišu da ciljevi ovih vrsta istraživanja uključuju akciju, obuku i donošenje odluka, što ih čini različitim od naučnih istraživanja.

Savremenoj nastavi potrebni su kompetentni nastavnici koji organizuju rad, podstiču i motivišu učenike, jer od kompetencija nastavnika zavise standardi postignuća njihovih učenika (Karanac i sar., 2010: 88-97), jednom rečju potrebni su nastavnici koji rade na osmišljavanju nastave, koji ostvaruju više, (...) nastavnici istraživači, savetodavci, programeri, pedagoški dijagnostičari, terapeuti, vaspitači generacije (Kundačina i Bandur, 2004; Noffke & Somekh, 2009; Radulović, 2007: 597-609; Maksimović, 2012: 11-28). To je moguće ostvariti samo stalnim stručnim usavršavanjem, jer bez obrazovanog nastavnika, njegovih veština i sposobnosti, motivacije i proširenih profesionalnih funkcija, ne mogu se razvijati vaspitno-obrazovne ustanove, ni proizvesti kompetentan učenik (Karanac i sar., 2010: 88-97). Jedan od načina uvođenja inovacija nastavnika u vaspitno-obrazovni proces predstavljaju akreditovani stručni skupovi (kongresi, susreti, sabori, konferencije, tribine itd.). SURS (Savez učitelja Republike Srbije) organizuje tradicionalni Sabor učitelja Srbije, čije su aktivnosti usmerene na unapređivanje nastavne prakse kroz razmenu profesionalnih iskustava i Smotru stvaralaštva učitelja u obrazovno-vaspitnom procesu (Nikolić, 2015: 315-319), što pruža mogućnost njihovog stručnog usavršavanja.

Nastavnik refleksivni praktičar postavlja aktivnosti učenja i ocenjivanja na jednom ili više nivoa refleksije tako da učenik može da: ceni koncepte, teorije i modele refleksije posebno na praksu, artikuliše kritičku svest o sebi kao profesionalcu u kontekstu raznovrsnih obrazaca znanja, kao što su personalni, empirijski, estetski, i etički, primeni izbor pristupa i alata u nameri da ih kritički analizira i reflektuje na praksu, identifikuje lokalne i globalne istorijske kontekste specifičnih praksi, a cilj svega ovoga je postati refleksivni praktičar. U vezi sa ovim, refleksija postaje kao *način postojanja*, ne samo kao jedan zadatak. Razvoj prakse počinje ispitivanjem

sopstvene ličnosti, fokusiranjem na razjašnjenje vrednosti, posmatrajem okoline izvan statičkog stanja, osnaživanjem nastavnika da prepoznaju svoje sopstvene stavove i verovanja.

U vezi sa uticajem nastavničke prakse na učenje i učenike, važan deo profesionalne prakse i uslov profesionalnog razvoja nastavnika predstavlja i evaluacija vlastitog rada. Stančić (2015: 697-713) ističe da nastavnici, kao načine evaluacije svog rada sa kojima su imali iskustva, navode: 1) opservacije časova koje obavljaju prosvetni savetnik, direktor škole ili stručni saradnik, 2) vođenje nastavničkog portfolija, 3) anketiranje učenika i neformalni razgovori o radu nastavnika, 4) uspeh učenika na takmičenjima, 5) komentari o radu koje nastavnici dobijaju od kolega, učenika, roditelja učenika. Podaci koje nastavnici dobiju na taj način pomažu im da sagledaju svoj rad, uoče nedostatke i prednosti, i motivišu ih da pronalaze mogućnosti stalnog unapređivanja svoje nastavne prakse.

Analiza literature o akcionim istraživanjima otkriva da su ciljevi akcionih istraživanja identični ciljevima refleksivne prakse: promena i unapređivanje vaspitno-obrazovnog procesa (Carr & Kemmis, 1986; Whitehead, 1989: 41-52; Elliott, 1991; Atkin, 1993: 187-188; Cochran-Smith & Lytle, 2009). Sprovedenjem praktičnih akcionih istraživanja, refleksivna praksa fokusirana je na pojedinca u profesionalnom domenu i na samoosvesnost koja je jedino važna kao preduslov za profesionalni razvoj. Najbolji način implementiranja refleksivne prakse u vaspitno-obrazovni proces nastavnika odvija se sprovođenjem akcionih istraživanja.

Vaugan i Brnaford (Vaughan & Burnaford, 2016: 280-299) napravili su popis literature u periodu od 2000. do 2015. godine u okviru obrazovanja nastavnika sa akcentom na ulogu i svrhu aktivnosti u programima obrazovanja nastavnika. Međutim, zbog neophodnosti bavljenja stručnom praksom veoma je važno da studenti uđu u škole i ostale obrazovne institucije i da što pre izgrade pozitivan stav prema onome što se od njih očekuje, a to je da budu istraživači vaspitno-obrazovne prakse. O tome je potrebno voditi računa još za vreme njihovih studija.

Refleksija je kamen temeljac svakog ciklusa istraživanja aktivnosti, a sposobnost razmišljanja često je vezana za kvalitetnu nastavu. Iako mnogi nastavnici razmišljaju o dnevnim događajima, učenicima i budućnosti, istraživanje aktivnosti ima za cilj da pokaže kako planiranje i namerna refleksija mogu promovirati ne samo promenu nastavnika, već i obrazovni kontekst. Mnogi programi obrazovanja nastavnika diplomaca prepoznaju snažnu vezu između refleksije, promene, i modifikuju ili nadograđuju svoje programe sa ovim kao primarnim ciljem. Ove izmene naglašavaju važnost veština stečenih kroz učenje procesa istraživanja aktivnosti.

U svakom od ovih kognitivnih procesa postoji značajan uticaj individualnih ličnih atributa uključujući lično prethodno iskustvo, vrednosti i etičke stavove. Na samom kraju, koji nikada nije konačan, ili u završnom stepenu refleksije, neke odluke se donose u odnosu na promenu, prilagođavanje, ili podešavanje profesionalne prakse sa slobodnim fokusom na profesionalno usavršavanje. To je zbog jedinstvenosti po kojoj svaka osoba doprinosi refleksivnoj aktivnosti i tumačenju značenja iskustva. Prema tome, nastavnici bi trebalo da promišljeno razvijaju, ispituju, ponovo ispituju, i proveravaju i svoje lično znanje i svoj kapacitet da koriste znanje u cilju unapređenja svoje profesionalne prakse, praktičnog ostvarenja (Burnaford, 2011: 307-324).

Postavlja se pitanje da li su diplomirani studenti spremni da sprovede istraživanja sopstvene prakse, uključujući i to koje vrste metoda su im potrebne. Istraživači praktičari nisu uvek zainteresovani za generalizovane nalaze, niti nužno isto pripisuju praksi dizajniranja studije i pridržavanja tom dizajnu kako se okolnosti menjaju i studija napreduje. Istraživanjem aktivnosti pruža nastavnicima mogućnost da izgrade kompetencije nastavnika refleksivnih praktičara. Fleksibilnost istraživanja aktivnosti kao metodologije omogućava istovremeni razvoj istraživačkih veština i dispozicija praktičara. Ovde dolazimo do pitanja sprovođenja akcionih istraživanja u školama.

Sprovođenjem akcionih istraživanja nastavnici mogu da izoštre sopstvene veštine kao refleksivni nastavnici i istraživači i pritom modeluju osnove istraživanja aktivnosti za svoje učenike. Iako akciono istraživanje može imati snažan uticaj na refleksivnu praksu nastavnika, istraživanje i sistem uverenja, svi programi nisu doživeli isti uspeh. Nastavnicima je potrebna prilika da autentično razmišljaju kroz sopstveno istraživanje, a ne jednostavno kroz tuđa iskustva. U programima kroz koje vode potencijalne nastavnike istraživače samo kroz faze planiranja projekta bez implementacije, nastavnici ne prijavljuju značajan uticaj na njihov rast kao refleksivne praktičare ili istraživače (McNiff, 1988; Christenson et al., 2002: 259-272; Lustick, 2009: 583-604;). Ideja nastavnika koji ispunjavaju kompletan istraživački projekat je suštinska komponenta za izgradnju dispozicija kvalitetnih nastavnika i istraživača. Ove studije ukazuju na to da iskustva studenata nastavnika u istraživanju aktivnosti u kontinuitetu utiču na sposobnost nastavnika da razmisle o sopstvenoj praksi i postave pitanje koje predstavlja sredstvo rešavanja izazova u njihovoj učionici.

Profesija nastavnika je jedinstvena, svaki nastavnik ima jedinstveno iskustvo koje interpretira u vremenu i kontekstu na svoj poseban način (Lomax, 996). Svako ima svoje lično razumevanje šta je to što je profesija

onalno, i šta je reflektivno. Implikacije refleksije na profesionalnu praksu su očigledne: nastavnici opisuju, analiziraju, i planiraju način poboljšanja na svoje sopstvene načine. Reč je o autentičnoj refleksiji nastavnika koja zahteva autentičan lični odgovor, olakšava planiranje poboljšanja primene snaga što se bazira na strategijama koje omogućavaju individualni pristup promenama koji je potreban za unapređenje profesionalne prakse (Sellars, 2012: 461-469). Svemu ovome možemo dodati da ovakav pristup osnažuje tekuće izvorno obogaćivanje individualne lične prakse bez obzira na nivo inicijalnog angažovanja. Ovo jednostavno omogućava nastavnicima da počnu od sopstvenog individualnog iskustva i perspektiva, da vrednuju vreme i napor potrošen na refleksiju što omogućava planiranje sledećih koraka za nastavnike (Sellars, 2012: 461-469): pedagoškog i sadržajnog znanja, razumevanja sebe i ličnih potencijala za poboljšanje profesionalne prakse, iniciranja i održavanja promena.

Refleksivni praktičar može biti zabrinut oko toga kako da poboljša praksu i razvije dodatne kompetencije, ali ono što definiše efikasnog refleksivnog praktičara više je skup stavova prema praksi zasnovan na širem razumevanju sebe, društva i postavljenih ciljeva.

4. POTREBA ZA METODOLOŠKIM I STATISTIČKIM OBRAZOVANJEM NASTAVNIKA

Promene su veoma važna karakteristika vremena u kome živimo, zbog toga je potrebno da škole imaju jasno definisan cilj (...) stalno preispitivanje trenutne prakse i pronalaženje mogućnosti njenog stalnog unapređivanja (Bognar, 2008), jer to je jedini način kako bi išla u korak sa promenama. Uvođenje inovacija u vaspitno-obrazovni proces zahteva i permanentno usavršavanje nastavnika, jer je škole teško menjati ukoliko nastavnici ne menjaju svoju praksu. Dinamičan društveni razvoj uslovljava stalnu spremnost zaposlenih u vaspitno-obrazovnim ustanovama za usvajanje novih znanja i sticanje novih veština, zbog čega se poslednjih godina promoviše pojam *doživotno ili celoživotno učenje*, koje podrazumeva dugoročan proces i obezbeđuje kontinuirani rast i razvoj na profesionalnom planu (Karanac i sar., 2010: 88-97). Odlike koje karakterišu nastavnika kao refleksivnog praktičara jesu one koje ga određuju kao istraživača sopstvene prakse, aktera i kreatora sopstvenog razvoja, istraživača kurikuluma užeg i šireg okruženja, autonomnog u donošenju odluka važnih za njegov posao, saradnika i aktivnog člana profesionalne grupe, onoga ko uočava, definiše i rešava probleme u praksi. Nastavnika refleksivnog praktičara određuje način na koji poseduje neku vrstu kulture koja prevazilazi svaku

od posebnih odlika, a koja objedinjava: (...) određen način razumevanja prakse, prihvaćene vrednosti i model ponašanja, iz kojih proizlaze njegova pojedina delovanja i odlike (Rodulović, 2007: 597-609). Svakako, nastavnici nisu jedini faktor za primenu inovacija u školi, ali imaju mogućnost za određenu slobodu u radu kroz izbor udžbenika, određivanje i izbor najefikasnijih metoda, oblika rada, nastavnih sredstava. Suština dobrog rukovođenja je da nastavnicima pruži šansu da kroz dobre ideje inoviraju nastavu (Nikolić, 2015: 315-319), što ukazuje na značaj ličnog angažovanja nastavnika u unapređivanju vlastitog rada.

Ali jedan od osnovnih zahteva savremenog programa profesionalnog obrazovanja nastavnika je razvijanje metodoloških i istraživačkih kompetencija (Vujisić-Živković, 2007: 243-258; Maksimović, 2012: 11-28), jer je nastavnik, u savremenoj školi, u situaciji da pored nastave obavlja i istraživanje kojim obezbeđuje kritičko vrednovanje i unapređivanje svog rada. Zapravo, istraživanja koja se sprovode u školi vođena su namerom nastavnika da usavrši vlastitu praksu. Usmerena su na rešavanje problema sa kojima se nastavnici suočavaju u svakodnevnom radu ili na projekte kojima se uvode inovacije u rad. Razvojem shvatanja o školi, izgrađivanjem metodološke obrazovanosti postavljeni su novi ciljevi: razvoj kurikuluma utemeljenog na školi, strategija profesionalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika, planiranje razvoja do reforme škole. Sve ovo doprinosi profesionalizaciji poziva nastavnika kao reflektivnog praktičara (Maksimović i Osmanović, 2016). Nastavnici bi trebalo da budu sposobni da sprovode istraživanja u svojoj učionici na osnovu koga mogu ispitati efikasnost novih ideja u sopstvenoj učionici. Takav nastavnik neće samo usvojiti didaktičke modele koje sreće u literaturi, već će biti sposoban da testira i modifikuje različite pristupe kroz ciklus brižljivo evaluiranih sopstvenih istraživanja u svojoj učionici (Maksimović, 2012: 11-28). Takav nastavnik postaje reflektivni praktičar, usmeren na unapređivanje svog vaspitno-obrazovnog rada.

Nastavnici, u sprovođenju jednog od osnovnih ciljeva u obrazovanju, nastoje da pripreme učenike za svet koji konstantno i ponovo otkriva sebe (Sellars, 2012: 461-469). Mnoge slabosti u ostvarivanju i usvršavanju vaspitno-obrazovnog procesa rezultat su, osim delovanja drugih nepovoljnih činilaca i uslova, nedovoljno razvijene metodološke i statističke obrazovanosti nastavnika. Osnove metodološke i statističke obrazovanosti nastavnika trebalo bi da se razvijaju već tokom školovanja za nastavnički poziv i da se dalje obogaćuju i razvijaju u neposrednoj praksi vaspitno-obrazovnog rada i različitim oblicima (institucionalnim i samostalnim) stručno-pedagoškog usavršavanja nastavnika.

Istina je da uspešno bavljenje naučno-istraživačkim radom u oblasti vaspitanja i obrazovanja podrazumeva odgovarajuću teorijsko-pedagošku i metodološku osposobljenost, dosledno poštovanje strogih metodoloških procedura, kao i odgovarajuću istraživačku edukaciju i kreativnost nastavnika-istraživača. Pod metodološkom kompetentnošću nastavnika podrazumeva se priznata sposobnost i stručnost proučavanja i istraživanja neposredne pedagoške stvarnosti i prakse (Kundačina, 2003: 221-235). Nužna pretpostavka za realizaciju naučno-istraživačkih pedagoških projekata je posedovanje odgovarajuće metodološke obrazovanosti koja obuhvata: umeće analiziranja pedagoške stvarnosti, sposobnost teorijskog zasnivanja predmeta i cilja istraživanja i izbora adekvatnih metoda, procedura i instrumenata istraživanja. Zbog toga je metodološka i statistička obrazovanost značajna za pedagošku praksu i pedagošku teoriju pa je za unošenje promena u obrazovanju i vaspitanju poseban uslov posedovanje znanja iz ovih nastavnih predmeta.

Nastavnicima je potrebna široka statistička obrazovanost koja podrazumeva poznavanje statističkog rečnika, razumevanje statističkih pojmova, tabela, grafikona, statističkih parametara, statističkih simbola, čitanje statističkih tabela, poznavanje i primenu statističkih računarskih paketa. U istraživanjima je potrebno ne samo znati izvršiti izbor metodoloških i statističkih postupaka, nego i znati konkretno razumeti metodološke paradigme, statističke formule i interpretirati statističke rezultate. Model izgrađivanja metodološke kompetencije nastavnika trebalo bi da se zasniva na aktivnom sticanju istraživačke prakse tokom studiranja i učenju na osnovu iskustva. Pri tome ispoljava se zainteresovanost za istraživački rad i učenje i formira metodološka orijentacija kao komponenta metodološke kompetencije. Od savremenog nastavnika zahteva se da radi osmišljenije, organizovanije, racionalnije, da ostvari više, da bude istraživač, programer, organizator rada, savetodavac, pedagoški dijagnostičar, terapeut, vaspitač generacije. To je moguće ostvariti samo stalnim stručnim usavršavanjem i metodološkim i statističkim obrazovanjem.

Kojim metodološkim i statističkim kompetencijama bi trebalo da ovladaju nastavnici u primarnom obrazovanju? Na osnovu dosadašnjih diskusija predstaviceмо preliminarnu listu koja bi mogla dati odgovor na prethodno pitanje: (1) Poznavati epistemološka obeležja i osnovne naučne metode koje proučavaju vaspitanje i obrazovanje (Matijević, 2004: 47-65; Mužić, 2004; Pejović, 1983). (2) Koristiti rezultate drugih naučnih istraživanja koja su obavili i objavili drugi istraživači. (3) Razumeti jezik nauke kojoj pripada disciplina ili područje kojim se nastavnici bave. (4) Vladati tehnikama intelektualnog rada koje su univerzalne za sve nauke: proučavanje litera-

ture, pravila citiranja i pisanja bibliografskih i drugih naučnih izvora, poznavanje strukture pisanog naučnog izveštaja (Mužić, Matijević i Jokić, 2003). (5) Poznavati osnovna metodološko-logička pravila o definisanju, klasifikaciji i zaključivanju. (6) Poznavanje naučnih metoda prikupljanja podataka: posmatranje, intervjuisanje, anketiranje, skaliranje, analiza sadržaja, proučavanje slučaja (Halmi, 2005; Mužić, 2004). (7) Poznavanje naučnih metoda: deskriptivna, kauzalna, komparativna, istorijska. (8) Poznavanje standarda za kategorizaciju i evaluaciju naučnih radova. (9) Poznavanje i uvažavanje etičkih pravila i normi naučnog rada (Mužić, Matijević i Jokić, 2003). (10) Motivisanost za permanentno praćenje najnovih naučnih saznanja do kojih dolaze nauke o obrazovanju. (11) Vladati kompetencijama koje su važne za učestvovanje u timskim istraživačkim projektima. (12) Steći izvesnu naučnu kritičnost, kritički odnos prema teorijama vaspitanja i obrazovanja, kao i prema rezultatima vlastitih stručnih radova.

Istraživačka praksa i metodološka osposobljenost nastavnika podrazumevaju ne samo teorijska metodološka i statistička znanja, već i sasvim konkretna znanja koja su potrebna za izbor i primenu odgovarajućih metodoloških i postupaka, ali istovremeno i znanja potrebna za interpretaciju sređenih i obrađenih podataka istraživanja i prezentovanje rezultata (Maksimović, 2009: 77-87; Maksimović, 2010: 724-733; Maksimović, 2011: 548-577; Maksimović, 2012: 11-28; Maksimović i Lukić, 2012: 167-177; Maksimović, 2012: 271-288).

II METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

1. PROBLEM I PREDMET ISTRAŽIVANJA

Razlozi za sprovođenje ovog istraživanja zasnovani su na činjenici da se u našoj pedagoškoj praksi akciona istraživanja nisu afirmisala u dovoljnoj meri. Do značajnije primene akcionih istraživanja u pedagoškoj praksi došlo je krajem dvadesetog veka kada postaje jasno da istraživanja sprovedena na metodi uzorka ne mogu značajnije doprineti promenama u školama (Hollingsworth & Sockett, 1994). Originalna rešenja za probleme sa kojima se nastavnici svakodnevno susreću u svom delovanju vrlo retko dolaze iz akademskih ustanova ili instituta koji se bave istraživanjem, već ih najčešće osmišljavaju sami praktičari. Međutim, problem je u tome što nastavnici uvode mnogo inovacija u svoju svakodnevnu praksu koje (...) nikada ne dočekaju naučnu evaluaciju i put do stručne pedagoške literature (Matijević, 1990: 78-87).

Priroda predmeta istraživanja uslovlila je metodološku koncepciju istraživanja sa ciljem da se istraži da li nastavnici učestvuju u proučavanjima i istraživanjima vlastite prakse, da li nastavnici učestvuju u projektima i istraživanjima drugih istraživača, da li koriste rezultate drugih istraživača u praksi, koje probleme u praksi rešavaju istraživanjima, da li su nastavnici interpretatori tuđih misli ili u istraživanjima prakse tragaju za sopstvenim idejama.

S obzirom na postavljenu teorijsku osnovu rada, problem istraživanja glasi: *Da li su nastavnici refleksivni praktičari statistički i metodološki obrazovani za sprovođenje akcionih istraživanja, da li koriste naučnu literaturu, kao i to da li razumeju rezultate publikovanih istraživanja?* Predmet ovog istraživanja predstavlja *informisanost i znanja ispitanika o metodologiji i statističkoj metodi, kao i njihovi stavovi o akcionim istraživanjima.*

2. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja ukazuje na ulogu akcionih istraživanja i poznavanju metodologije i statistike u pedagogiji u cilju unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse.

Iz problema i predmeta istraživanja proizlaze sledeći zadaci istraživanja:

1. Ispitati da li su nastavnici aktivni učesnici u istraživanju vaspitno-obrazovne prakse.
2. Ispitati ulogu nastavnika u sprovođenju akcionih istraživanja.
3. Ispitati šta nastavnike podstiče na sprovođenje akcionih istraživanja.
4. Ispitati nastavnike da li vrednuju metodološka i metodička znanja.
5. Ispitati nastavnike o prednostima akcionih istraživanja.
6. Ispitati nastavnike o nedostacima akcionih istraživanja.
7. Ispitati nastavnike o ulozi kritičkih prijatelja u akcionim istraživanjima.
8. Ispitati nastavnike u okviru kojih područja je najbolje realizovati akciona istraživanja.
9. Ispitati nastavnike koji faktori utiču na sprovođenje akcionih istraživanja.
10. Ispitati povezanost stavova nastavnika o akcionim istraživanjima sa nezavisnim varijablama (pol, godine radnog staža, mesto studiranja, prosečna ocenu na studijama).
11. Ispitati razlike u stavovima nastavnika o akcionim istraživanjima u odnosu na nezavisne varijable istraživanja (pol, godine radnog staža, mesto studiranja, prosečna ocena na studijama).
12. Ispitati metodološka i statistička znanja nastavnika.
13. Ispitati povezanost znanja nastavnika o pedagoškoj metodologiji i statistici sa stavovima o akcionim istraživanjima u vaspitno-obrazovnoj praksi.

3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Iz navedenih zadataka istraživanja postavljene su sledeće hipoteze istraživanja:

1. Pretpostavka je da nastavnici aktivno učestvuju u istraživanjima vaspitno-obrazovne prakse.
2. Pretpostavka je da nastavnici preferiraju ulogu istraživača u akcionim istraživanjima.
3. Pretpostavka je da nastavnike za sprovođenje akcionih istraživanja podstiču novi oblici i metode rada koje mogu unaprediti vaspitno-obrazovnu praksu.
4. Pretpostavka je da nastavnici pozitivno vrednuju metodološka i metodička znanja.
5. Pretpostavka je da nastavnici prepoznaju prednosti akcionih istraživanja.

6. Prepostavka je da nastavnici prepoznaju nedostatke i ograničenja akcionih istraživanja.
7. Prepostavka je da se nastavnici oslanjaju na kritičke prijatelje iz redova svojih kolega, posebno stručnih saradnika.
8. Prepostavka je da nastavnici akciona istraživanja sprovede u okviru sopstvenog stručnog usavršavanja.
9. Prepostavka je da nastavnici akciona istraživanja sprovede kao novu metodu poučavanja.
10. Prepostavka je da su stavovi nastavnika o akcionim istraživanjima povezani sa nezavisnim varijablama istraživanja (pol, godine radnog staža, mesto studiranja, prosečna ocena na studijama).
11. Prepostavka je da postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika u odnosu na nezavisne varijable istraživanja (pol, godine radnog staža, mesto studiranja, prosečna ocena na studijama).
12. Prepostavka je da nastavnici poseduju elementarna metodološka i statistička znanja.
13. Prepostavka je da postoji povezanost znanja o metodologiji i statistici sa stavovima o akcionim istraživanjima.

4. VARIJABLE ISTRAŽIVANJA

Nezavisne varijable u istraživanju su:

- (1) Pol (dve kategorije)
- (2) Dužina radnog staža nastavnika (četiri kategorije: 0-5, 6-20, od 20 do 30 godina staža, preko 30 godina staža)
- (3) Mesto studiranja
- (4) Prosečna ocena studiranja
- (5) Godine dužine studiranja

Zavisne varijable u istraživanju su:

Spremnost za sprovođenje akcionih istraživanja, metodološko-statističko znanje, metodološka informisanost i obrazovanost, spremnost za akciju, zadovoljstvo u unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse.

Operacionalizacija varijabli

Objasnićemo operacionalizaciju radnog staža nastavnika koju smatramo relevantnom za ishod istraživanja. Slažemo se sa Fulanom (Fulan, 1993: 350-351) koji smatra da postoje četiri faze kojima možemo objasniti radni staž nastavnika:

- (1) faza "preživljavanja" odnosi se na prve godine u školi,
- (2) faza iskusnosti u kojoj je nastavnik znatno bolje ovladao raznim nastavnim postupcima, a neki su postali rutina,
- (3) faza usmerenosti na učenike gde nastavnika više zanima kako njegovi postupci utiču na pojedine učenike,
- (4) faza postupnog distanciranja i pripremanja za odlazak.

5. UZORAK ISTRAŽIVANJA

Uzorak ovog istraživanja obuhvatio je 402 ispitanika. Istraživanje je sprovedeno prikupljanjem podataka na terenu zbog specifičnosti instrumenata. Ispitanici su anonimno popunjavali instrumente zbog zaštite podataka.

Karakteristike uzorka su sledeće.

Tabela 1: Numerus nezavisnih varijabli

		Pol	Dužina radnog staža	Godine dužine studiranja	Prosečna ocena	Mesto studiranja i fakultet
N	Validni	402	402	402	402	402
	Nevalidni	0	0	0	0	0

Tabela 1 pokazuje numerus, odnosno ukupan broj svih ispitanika u odnosu na nezavisne varijable. Ukupan broj ispitanika iznosi 402 (N=402) i svi odgovori su validni.

Tabela 2: Karakteristike uzorka u odnosu na pol

		Frekvencije (f)	Procenti (%)
Pol	Muški	92	22.9
	Ženski	310	77.1
	Ukupno	402	100.0

Tabela 2 pokazuje da je od 402 ispitanika, 92 ispitanika muškog pola (22.9%) i 310 ispitanika ženskog pola (77.1%), što ukazuje na apsolutnu feminizaciju nastavničkog poziva novijeg doba. Istraživanje pokazuje da se u sprovođenju ovog istraživanja odazvalo više nastavnika ženskog pola u odnosu na muški pol.

Tabela 3: Karakteristike uzorka u odnosu na dužinu radnog staža

		Frekvencije (f)	Procenti (%)
Dužina radnog staža	0-10	87	21,6
	11-20	174	43,3
	preko 20	141	35,1
	Ukupno	402	100,0

U Tabeli 3 vidimo da je učestvovalo 87 ispitanika sa dužinom radnog staža do 10 godina, što iznosi 21.6%, zatim, 174 ispitanika sa radnim stažom od 11-20 godina, što je skoro polovina ispitanika ili 43.3%. Sa radnim stažom preko 20 godina, evidentiran je 141 ispitanik, ili 35.1%, od ukupnog broja svih ispitanika.

Tabela 4: Karakteristike uzorka u odnosu na godine dužine studiranja

		Frekvencije (f)	Procenti (%)
Godine dužine studiranja	4 godine	253	62.9
	5 godina	104	25.9
	6 godina	25	6.2
	7 godina	8	2.0
	8 godina	3	0.7
	Više od 8 godina	9	2.2
	Ukupno	402	100.0

Iz prikazane Tabele 4 vidimo da je studije u roku (za 4 godine) završilo 253 ispitanika što predstavlja više od polovine ispitanika, ili 62.9%. Godinu dana duže studiralo je 104 ispitanika ili 25.9%, zatim, 6 godina na studijama provelo je 25 ispitanika, ili 6.2%, a samo je 8 ispitanika studiralo 7 godina, što je u procentima 2.0%. Duže od 8 godina evidentirano je 9 ispitanika ili 2.2% od ukupnog broja svih ispitanika.

Tabela 5: Karakteristike uzorka u odnosu na prosečnu ocena

Prosečna ocena	Frekvencije (f)	Procenti (%)
6.01-7.00	60	14.9
7.01-8.00	222	55.2
8.01-9.00	102	25.4
9.01-10.00	16	4.0
Ukupno	402	100.0

Prosečnu ocenu u opsegu 6.01-7.00 imalo je 60 ispitanika ili 14.9%, zatim 222 ispitanika je imalo prosečnu ocenu u opsegu 7.01-8.00, što je vi-

še od polovine ukupnog broja ispitanika ili 55.2%. Prosečnu ocenu od 8.01-9.00 imalo je 102 ispitanika, što predstavlja četvrtinu ispitanika, ili 25.4%. I na kraju, ocene u opsegu 9.01-10.0 imalo je 16 ispitanika ili 4% od ukupnog broja ispitanika.

Tabela 6: Karakteristike uzorka u odnosu na mesto studiranja

		Frekvencija (f)	Procenti (%)
Mesto studiranja i fakultet	Vranje	167	41.5
	Aleksinac	70	17.4
	Niš	59	14.7
	Prizren	21	5.2
	Beograd	21	5.2
	Ostalo	64	13.3
	Ukupno	402	100.0

Iz Tabele 6 vidimo da je najviše ispitanika studiralo u Vranju, ukupno 167 ili 41.5%. Ovo pokazuje da se istraživanju odazvao veliki broj nastavnika razredne nastave. Nakon toga sledi Aleksinac sa 70 ili 17.4% ispitanika, zatim Niš sa 59 ispitanika ili 14.7%, a potom Prizren 21 (5.2%) i Beograd 21 (5.2%). Frekvencijalno najmanje (sa manje od 5 ispitanika po gradu) čini 64 ispitanika (13.3%). Ispitanici su završili studije u različitim gradovima (Prikazano u Tabeli 6 pod ostalo) i to su: Priština, Čačak, Kragujevac, Šabac, Kruševac, Sombor, Leposavić, Skoplje, Mostar.

6. METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI U ISTRAŽIVANJU

U istraživanju je krišćena deskriptivna metoda i survey istraživački metod, zatim tehnike skaliranja i testiranja. Za potrebe ovog istraživanja korišćena su tri instrumenta. Prvi instrument je skala procene (AIN) sačinjena od 70 ajtema za ispitivanje stavova o akcionim istraživanjima, koje su podeljene u 9 subskala koje odgovaraju istraživačkim zadacima.

Za potrebe ispitivanja pouzdanosti skale procene Likertovog tipa urađen je Cronbah Alpha test.

Tabela 7: Relijabilnost skale procene u odnosu na broj ispitanika

		N	%
Slučaj	Validni	402	100.0
	Ukupno	402	100.0

U tabeli 7 prikazan je tačan broj pojedinačnih slučajeva (ispitanika) koji su popunili skalu procene konstruisanu za potrebe ovog istraživanja, dakle ukupno 402 slučaja, odnosno ispitanika.

Tabela 8: Kronbah Alfa test

Cronbach's Alpha	N of Items / Broj ajtema
0.94	70

Kronbahov Alfa koeficijent iznosi 0,94 što pokazuje izuzetno dobru pouzdanost i unutrašnju konzistentnost skale za ovaj uzorak. Prihvatljive vrednosti Alfe su iznad 0,7. U tabeli 8 prikazan je i tačan broj ajtema (70), o kojima su ispitanici iskazivali svoje stavove na skali Likertovog tipa od 1 do 5.

Tabela 9: Matrica strukture ekstrahovanih faktora

Faktori	Incijalne vrednosti			Ekstahovane vrednosti			Rotirani faktori		
	Ukupno	% varijanse	Kumulativni %	Ukupno	% varijanse	Kumulativni %	Ukupno	% varijanse	Kumulativni %
1	17.972	24.962	24.962	17.972	24.962	24.962	8.049	11.179	11.179
2	5.485	7.618	32.580	5.485	7.618	32.580	4.335	6.021	17.200
3	4.715	6.549	39.129	4.715	6.549	39.129	4.172	5.794	22.994
4	3.092	4.294	43.423	3.092	4.294	43.423	4.084	5.673	28.667
5	2.121	2.946	46.369	2.121	2.946	46.369	3.994	5.547	34.213
6	2.018	2.802	49.172	2.018	2.802	49.172	3.482	4.836	39.049
7	1.909	2.652	51.824	1.909	2.652	51.824	3.358	4.663	43.712
8	1.702	2.364	54.188	1.702	2.364	54.188	3.307	4.592	48.305
9	1.482	2.058	56.246	1.482	2.058	56.246	3.013	4.184	52.489
10	1.383	1.921	58.167	1.383	1.921	58.167	2.287	3.176	55.665
11	1.294	1.797	59.964	1.294	1.797	59.964	1.760	2.444	58.109
12	1.237	1.718	61.682	1.237	1.718	61.682	1.475	2.049	60.158
13	1.226	1.702	63.384	1.226	1.702	63.384	1.458	2.025	62.183
14	1.115	1.549	64.933	1.115	1.549	64.933	1.296	1.800	63.983
15	1.086	1.508	66.442	1.086	1.508	66.442	1.284	1.783	65.766
16	1.032	1.433	67.875	1.032	1.433	67.875	1.267	1.760	67.526
17	1.006	1.398	69.273	1.006	1.398	69.273	1.258	1.747	69.273
18	.958	1.331	70.604						
19	.948	1.317	71.920						
20	.873	1.213	73.133						
21	.853	1.184	74.317						
22	.802	1.114	75.431						
23	.796	1.106	76.538						
24	.747	1.038	77.575						
25	.718	.998	78.573						
26	.701	.974	79.547						
27	.670	.931	80.477						

Faktori	Incijalne vrednosti			Ekstahovane vrednosti			Rotirani faktori		
	Ukupno	% varijanse	Kumulativni %	Ukupno	% varijanse	Kumulativni %	Ukupno	% varijanse	Kumulativni %
28	.657	.912	81.390						
29	.614	.853	82.243						
30	.592	.822	83.065						
31	.575	.799	83.864						
32	.528	.733	84.597						
33	.517	.719	85.316						
34	.508	.705	86.021						
35	.479	.665	86.686						
36	.460	.639	87.325						
37	.447	.621	87.946						
38	.426	.592	88.538						
39	.416	.578	89.116						
40	.400	.555	89.671						
41	.389	.541	90.212						
42	.378	.526	90.737						
43	.366	.508	91.245						
44	.355	.494	91.739						
45	.347	.482	92.221						
46	.327	.454	92.675						
47	.322	.447	93.122						
48	.308	.427	93.549						
49	.294	.408	93.957						
50	.284	.395	94.352						
51	.277	.384	94.736						
52	.267	.371	95.107						
53	.264	.367	95.473						
54	.258	.358	95.831						
55	.249	.346	96.177						
56	.232	.322	96.499						
57	.227	.316	96.815						
58	.218	.302	97.117						
59	.206	.286	97.403						
60	.201	.279	97.682						
61	.190	.264	97.946						
62	.181	.251	98.198						
63	.168	.233	98.431						
64	.160	.223	98.654						
65	.152	.211	98.865						
66	.138	.192	99.057						
67	.130	.180	99.237						
68	.125	.174	99.410						
69	.120	.167	99.577						
70	.106	.147	99.725						

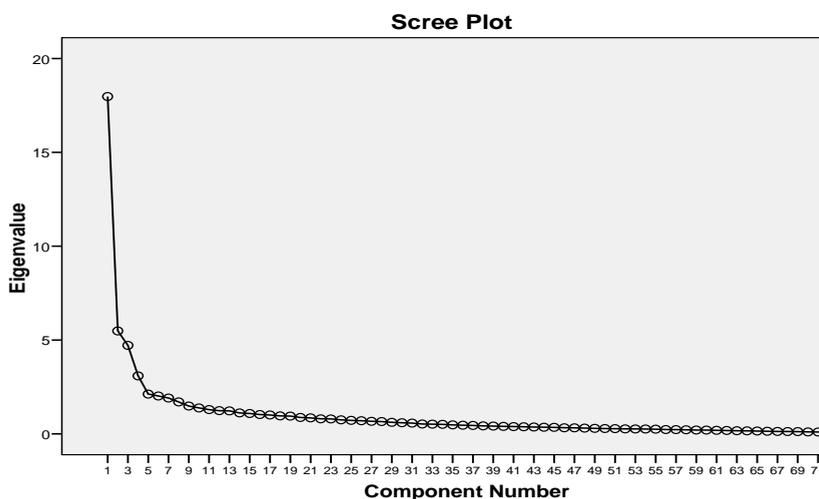
Extraction Method: Principal Component Analysis.

U analiziranju Tabele 9 možemo uočiti izdvojene faktore. Kako bi se opredelili koliko faktora je neophodno da izdvojimo, razmatramo deo rezultata.

Prema Kajzerovom kriterijumu interesuju nas samo komponente odnosno faktori čija je vrednost 1 ili više. U tabeli se jasno ekstrahuju 17 faktora koji objašnjavaju 69.27% varijanse. Faktorskom analizom sa Varimax rotacijom izdvojeni su faktori a korišćen je kriterijum karakterističnog korena preko 1 za dobijanje faktora.

S obzirom na to da 17 faktora značajno prevazilaze očekivanja za konstrukciju samog instrumenta, odlučili smo se da zadržimo 9 faktora koji opet pokazuju visok procenat ukupne objašnjene varijanse, 52.49%. Tom prilikom odlučili smo se da zadržimo sve ajteme iz instrumenta koje će u daljoj analizi biti podeljene u 9 glavnih faktora koji su usko vezani za formulacije istraživačkih zadataka. Faktori su imenovani na sledeći način:

1. Učešće nastavnika u pedagoškim istraživanjima
2. Učesnici u akcionim istraživanjima
3. Podsticaji za sprovođenje akcionih istraživanja
4. Metodologija u vaspitno-obrazovnom radu
5. Prednosti akcionih istraživanja
6. Nedostaci u akcionim istraživanjima
7. Kritički prijatelji u akcionim istraživanjima
8. Faktori podsticaja motivisanosti nastavnika za sprovođenje istraživanja
9. Područja realizacije akcionih istraživanja.



Grafikon 1: Dijagram osipanja, prevoja

Iz Grafikona 1 vidimo da presek zaista možemo napraviti na 9. tački prevoja. U skladu sa Tabelom 9 i prikazanim grafikonom zvanim dijagramom prevoja odlučeno je da se presek za razmatranje rezultata napravi na 9. faktoru. Presek je napravljen na onom broju gde faktori kreću da se grupišu u silazni niz.

S obzirom na to da ne postoje standardizovani instrumenti u ispitivanju znanja i informisanosti, a s obzirom na prirodu istraživačkog problema, za ovu priliku konstruisani su sledeći instrumenti: Test znanja iz Metodologije pedagoških istraživanja (TM1) i Test znanja iz Statistike u pedagogiji (TS2). Pri konstrukciji testova znanja korišćena je *Zbirka testova znanja iz metodologije pedagogije* (Gojkov i Kundačina, 2001). Ukupno 40 pitanja koja se odnose na metodološka i statistička znanja nastavnika, spojenih u jedan zajednički instrument. Merne karakteristike testova su utvrđene nakon sprovedenog pilot istraživanja na prigodnom uzorku nastavnika. Testiranjem su utvrđeni nivoi opšte metodološke i statističke informisanosti i obrazovanosti nastavnika. Sva tri instrumenta prikazana su na kraju monografije (Prilog 1 AIN; Prilog 2 TM1; Prilog 3 TS1).

7. ORGANIZACIJA I TOK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je trajalo dve godine i realizovano je u toku 2016. i 2017. godine. Nastojali smo da tok istraživanja u svim školama bude što ujednačeniji. Veliku pomoć i podršku tokom istraživanja imali smo od stručnih saradnika bez kojih ovo istraživanje ne bi bilo sprovedeno do kraja. Naime, nastavnicima su pojedinačno davani instrumenti, koje su oni popunjavali i rešavali na posebnim časovima i predavali stručnim saradnicima. Testiranja su trajala 60 minuta, a skaliranje je trajalo nešto kraće, oko 15-20 minuta.

U realizaciji istraživanja, imali smo velikih poteškoća, koje smo i očekivali, ali koje sa druge strane nisu ugrozile verodostojnost podataka. Mnogi nastavnici su testiranje shvatili kao proveru njihovog metodološkog i statističkog znanja (što je i bio cilj) i postavili su negativan stav prema samom istraživanju. S obzirom na to da su uzorak činili nastavnici koji su pohađali predavanja o akcionim istraživanjima, učestvovali u pomenutim istraživanjima i bili dobro upoznati sa materijom, nije bilo većih problema u realizaciji samog istraživanja.

8. STATISTIČKA OBRADA PODATAKA

U toku ovog istraživanja koristili smo kvantitativnu obradu podataka, a zatim kvalitativnu analizu i upoređivanje dobijenih podataka sa postavljenim zadacima i hipotezama.

Dobijeni rezultati prikazani su tabelarno i grafički, što omogućava nivo razumevanja saopštenih rezultata istraživanja. Obrada podataka izvršena je primenom programa SPSS for WINDOWS Release 17.0, a proverena programom Statistica for Windows.

III ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U ovom delu rada biće prikazani i analizirani rezultati dobijeni na osnovu mišljenja i stavova nastavnika osnovnih škola o ulozi akcionih istraživanja u unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse. Takođe, u radu ćemo analizirati i rezultate koje su nastavnici postigli na testovima znanja i informisanosti iz Metodologije pedagoških istraživanja i Statistike u pedagogiji. U školi usmerenoj na promene nastavnici bi trebalo da preuzmu aktivnu ulogu u procesu istraživanja za razliku od dosadašnje prakse gde su u najboljem slučaju bili samo korisnici rezultata tuđih istraživanja. Akciona istraživanja se sve više koriste zbog problema koje tradicionalni istraživački pristupi ne mogu rešiti.

Zbog toga akciona istraživanja odgovaraju potrebama nastavnika. Kroz proces akcionih istraživanja nastavnici rešavaju uočene probleme i unapređuju vaspitno-obrazovnu praksu u skladu s postavljenim ciljevima. U središtu akcionih istraživanja nalazi se akcija, a prikupljeni podaci služe kao povratna informacija na osnovu kojih je moguće prilagođavati i menjati planirane aktivnosti. Takođe, akciona istraživanja mogu ukazati na mnoge slabosti same škole i njene organizacije, slabosti školskog sistema, nedostatke nastavnih programa, nedostatke udžbenika, slabosti same nastave, nepovoljnog položaja učenika u nastavnom procesu i sl.

Rezultati su razmatrani prema redosledu definisanih zadataka i postavljenih hipoteza istraživanja.

1. UČEŠĆE NASTAVNIKA U ISTRAŽIVANJIMA NASTAVNE PRAKSE

Akciona istraživanja omogućuju nastavnicima da zajedno sa svojim učenicima unaprede bitne aspekte svakodnevnog delovanja polazeći od autonomno postavljenih vrednosti. Na taj način nastavnici postaju u pravom smislu profesionalci koji ne vode računa samo o organizaciji nastave, već su u stanju da sagledaju svoje delovanje u širem društvenom kontekstu vodeći računa o povezanosti teorije i prakse i pronalaženju odgovarajućih rešenja koja mogu doprineti unapređenju pedagoške teorije (Stenhouse, 1975). To mogu nastavnici koji promišljaju o sopstvenom radu, tj. nastavnici refleksivni praktičari, otvoreni za promene. Poslednjih decenija 20. veka Hopkins (Hopkins, 1985) i Ebut (Ebut, 1985) isticali su da kombinacija akcije i istraživanja tu akciju čini oblikom interdisciplinarnog ispitivanja koji ističe razumevanje, poboljšanje i reformu prakse. Zbog svega ovoga bilo je važno da saznamo na koji način ispitanici gledaju na uče-

šće u istraživanjima vaspitno-obrazovne prakse, kao i kakvi su njihovi stavovi na ovu temu. Rezultati istraživanja prikazani su u Tabeli 10.

Tabela 10: Participacija nastavnika u istraživanjima vaspitno-obrazovne prakse

	N	Min	Max	M	sd
Preferiram učešće u istraživanjima i samostalni naučno-istraživački rad	402	1.00	5.00	3.31	0.99
Preferiram praćenje i kritičko prihvatanje rezultata naučnih istraživanja objavljenih u pedagoškoj stručnoj literaturi	402	1.00	5.00	3.56	0.94
Preferiram sposobnost participacije u istraživanjima drugih istraživača	402	1.00	5.00	3.48	0.94
Osposobljen/a sam za razumevanje i primenu rezultata naučnog rada u praksi	402	1.00	5.00	3.85	0.93
Osposobljeni smo za frontalni rad, izbegavaju participaciju u istraživanju	402	1.00	5.00	3.28	0.94

Originalna rešenja za probleme s kojima se nastavnici svakodnevno susreću u svom delovanju vrlo retko dolaze iz akademskih ustanova ili instituta koji se bave istraživanjem, već ih najčešće osmišljavaju sami praktičari. Međutim, problem je u tome kada nastavnici uvode mnogo inovacija u svoju svakodnevnu praksu (...) ali one nikada ne dočekaju naučnu evaluaciju i put do stručne pedagoške literature (Matijević, 1990: 79). Nastavnici su svesni da se u savremenoj školi moraju izdvojiti iz okrilja tradicionalne škole. Stavljajući pred njih nove zahteve, oni nemaju definisani stav o učešću i sopstvenoj osposobljenosti u istraživanjima u samostalnom naučno-istraživačkom radu ($M < 3.00$). Dobar rezultat jeste što se odgovori kreću više ka pozitivnijim vrednostima skale (≈ 4.00)

Tabela 11: Povezanost refleksija ispitanika o participaciji nastavnika u istraživanjima sa nezavisnim varijablama

		Pol	Dužina radnog staža	Godine dužine studiranja	Prosečna ocena	Mesto studiranja i fakultet	Participacija nastavnika u istraživanjima
Učešće nastavnika u istraživanjima	Pearson		.014	-.091	.033	.015	1
	Correlation	.003	.780	.068	.515	.767	.
	Sig. (2-tailed)	.953					
N		402	402	402	402	402	402

U Tabeli 11 predstavljena je korelacija svih nezavisnih varijabli istraživanja i stavova o učešću nastavnika u istraživanjima. Možemo primetiti da zavisna varijabla *Participacija nastavnika u istraživanjima* ne korelira ni sa jednom od nezavisnih varijabli ($r=0.95$; $r=0.78$; $r=0.07$; $r=0.52$; $r=0.77$; $r=$). Dakle, ne postoji povezanost odgovora po pitanju učešća nastavnika u istraživanjima sa nezavisnim varijablama (pol, godine radnog staža, godine dužine studiranja, prosečna ocena, mesto studiranja i fakultet, $p>0.05$).

Iz svega možemo zaključiti da ispitanici većim delom imaju pozitivne stavove kada je u pitanju participacija nastavnika u istraživanjima. Dakle, postoji nekoliko tvrdnji u prilog afirmaciji akcionih istraživanja i sve ukazuje na to da su ona nastala iz potrebe za unapređivanjem vaspitno-obrazovne prakse, ali i da ih sami nastavnici moraju najpre poznavati, a zatim i upotrebljavati, kako bi i sama praksa postizala bolje rezultate.

2. UČESNICI U AKCIONIM ISTRAŽIVANJIMA

Za promenu uloge nastavnika, koji od pasivnog realizatora tuđih ideja postaje aktivna ličnost i traga za svojim ličnim pedagoškim putem, bitnu ulogu ima zajednica učenja (McNiff, 1988; Whitehead, 1998: 13-17; Lomax, 1999; Stoll & Fink, 2000). Učesnike zajednice učenja neki autori nazivaju kritičkim prijateljima (Delong, 1996; Cushman, 1998; Kember, 2000). Učesnici tih grupa nastoje da istraže nastavu i učenje, polazeći od ličnog iskustva uz konsultacije ostalih izvora. Članovi se međusobno posećuju u razredima, posmatraju nastavu i daju povratne informacije tragajući za tim koja praksa najbolje doprinosi učenju učenika. Za te grupe bitno je međusobno poverenje koje se zasniva na zajedničkom cilju, unapređivanju, a ne kontroli vaspitno-obrazovne prakse. Kritički prijatelji ne nude gotova rešenja – savete, već češće postavljaju pitanja otvarajući mogućnost novih istraživanja. Dilema po pitanju učesnika akcionih istraživanja inspirisala nas je da istražimo ovaj problem. Dobijeni rezultati prikazani su u Tabeli 12.

U Tabeli 12 dobijeni rezultati pokazuju da nastavnici nemaju jasan stav o značaju sprovođenja akcionih istraživanja. Odnosno, nemaju jasan stav koliko su kompetentni da ih sprovode, tako da su ostali neopredeljeni u vrednovanju tvrdnje koju ulogu bi najviše preferirali u sprovođenju akcionog istraživanja ($M \approx 3.00$). Činjenica je da akciona istraživanja nisu istraživanja sprovedena na drugima i da snažno naglašavaju nastavnikovo vlastito učešće u njima. Iz navedenih i prikazanih rezultata, važno je da nastavnike edukujemo o svakoj ulozi koju mogu imati u sopstvenoj učionici posredstvom akcionog istraživanja.

Tabela 12: Učesnici akcionih istraživanja

	N	Min	Max	M	sd
Preferiram ulogu koordinatora u sprovođenju akcionih istraživanja	402	1.00	5.00	3.24	1.03
Preferiram ulogu voditelja u sprovođenju akcionih istraživanja	402	1.00	5.00	3.15	1.05
Preferiram ulogu kritičkog prijatelja u sprovođenju akcionih istraživanja	402	1.00	5.00	3.55	0.89
Preferiram ulogu posmatrača u sprovođenju akcionih istraživanja	402	1.00	5.00	3.45	0.99
Preferiram ulogu ispitanika u sprovođenju akcionih istraživanja	402	1.00	5.00	3.42	1.09
Preferiram ulogu edukatora i posrednika u sprovođenju akcionih istraživanja	402	1.00	5.00	3.30	1.11
Preferiram ulogu evaluatora u sprovođenju akcionih istraživanja	402	1.00	5.00	3.21	1.06
Valid N (listwise)	402				

U Tabeli 13 prikazana je povezanost zavisne varijable *Učesnici akcionih istraživanja* i svih nezavisnih varijabli. Ne postoji korelacija na nivou značajnosti kod svih nezavisnih varijabli ($r = 0.91$; $r = 0.67$; $r = 0.26$; $r = 0.83$; $r = 0.20$; $r = /$), $p > 0.05$. Dakle, stavovi ispitanika o učesnicima akcionih istraživanja nisu povezani sa nezavisnim varijablama (pol, godine radnog staža, godine dužine studiranja, prosečna ocena, mesto studiranja i fakultet), i obrnuto, nezavisne varijable ne koreliraju sa zavisnom varijablom *učesnici akcionih istraživanja*.

Tabela 13: Povezanost refleksija ispitanika o učesnicima akcionih istraživanja sa nezavisnim varijablama

		Pol	Dužina radnog staža	Godine dužine studiranja	Prosečna ocena	Mesto studiranja i fakultet	Učesnici akcionih istraživanja
Učesnici akcionih istraživanja	Pearson						
	Correlation	-.005	.021	-.056	.010	.065	1
	Sig. (2-tailed)	.913	.671	.264	.834	.195	.
N		402	402	402	402	402	402

3. PODSTICAJI ZA SPROVOĐENJE AKCIONIH ISTRAŽIVANJA

Praktična akciona istraživanja zamišljena su tako da podstiču profesionalizam nastavnika oslanjajući se na njihovu informacijsku procenu (Grundy, 1987). I ovo je blisko Šinovom (Schön, 1987) pojmu *refleksije na delu*, kao hermeneutičke aktivnosti razumevanja i tumačenja društvenih situacija sa namerom da se poboljšaju. Ukoliko žele nešto da promene, da budu refleksivni praktičari, nastavnici moraju imati unutrašnju motivaciju. Međutim, ovim istraživanjem saznali smo mnogo više od toga, a rezultati su prikazani u narednoj Tabeli 14.

Tabela 14: Podsticaj za sprovođenje istraživanja

	N	Min	Max	M	sd
Za sprovođenje akcionih istraživanja u školi podstiče me saradnja među nastavnicima i timski rad, a to zahteva više organizacijskog znanja	402	1.00	5.00	3.89	0.89
Za sprovođenje akcionih istraživanja u školi podstiče me manje uloge nastavnika u razredu (nastupa kao mentor, naglašena je aktivnost i samostalni rad učenika)	402	1.00	5.00	3.79	0.91
Za sprovođenje akcionih istraživanja u školi podstiču me novi oblici i metode poučavanja (rad na projektima, saradničko učenje, nastava na različitim nivoima)	402	1.00	22.00	4.01	1.26
Za sprovođenje akcionih istraživanja u školi podstiče me veći nivo stvaralaštva i kreativnosti nastavnika, veća sloboda, a u skladu sa tim i veća odgovornost i nužnost neprestanog usavršavanja	402	2.00	5.00	4.02	0.85
Za sprovođenje akcionih istraživanja u školi podstiče me veća potreba za individualizacijom, upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba	402	1.00	5.00	3.86	0.94
Za sprovođenje akcionih istraživanja u školi podstiče me identifikacija, sprečavanje i rešavanje problema u razredu	402	1.00	5.00	4.10	0.80
Valid N (listwise)	402				

Iz Tabele 14 možemo zaključiti da su ispitanicima važne sve vrste podsticaja kao uslov sprovođenja akcionih istraživanja ($M \approx 4.00$).

Kada je reč o uslovima za istraživanja nastavnika – praktičara tokom profesionalnog rada nailazimo na najnepovoljniji segment rada. To se odnosi kako na opterećenost praktičnim radom u razredu, tako i na organizaciju rada obrazovnih institucija, koja je sa stanovišta nastavnika krajnje individualizovana. Mogućnosti za grupni rad, međusobne razmene i kooperativna istraživanja praktično su nepostojeće. Zato je nastavnicima potrebno dati više slobode i fleksibilnosti u radu. Podsticaji su prema stavovima ispitanika prisutni, samo im je potrebno dati mogućnost da te podsticaje adekvatno prenesu u svoju praksu i omogućimo im da budu reflektivni praktičari.

Tabela 15: Povezanost refleksija ispitanika o podsticaju za sprovođenje istraživanja sa nezavisnim varijablama

		Pol	Dužina radnog staža	Godine dužine studiranja	Prosečna ocena	Mesto studiranja i fakultet	Podsticaj za sprovođenje istraživanja
Podsticaj za sprovođenje istraživanja	Pearson Correlation	.107	-.064	.079	.038	.057	1
	Sig. (2-tailed)	.032	.197	.114	.451	.252	.
	N	402	402	402	402	402	402

Tabela 15 pokazuje povezanost zavisne varijable *Podsticaj za sprovođenje istraživanja* i nezavisne varijable pol. Istraživanje pokazuje da postoji korelacija ($r = 0.03$) stavova ispitanika o podsticaju za sprovođenje istraživanja sa polom. Ova povezanost je pozitivnog smera. Dakle, iz ovoga možemo zaključiti da je pol povezan sa pozitivnim stavovima ispitanika o podsticajima za sprovođenje akcionih istraživanja. Kako ima više ispitanika ženskog pola, pretpostavka je da ispitanike ove karakteristike lakše možemo podstaknuti na sprovođenje akcionog istraživanja u odnosu na ispitanike muškog pola.

4. METODOLOGIJA U VASPITNO-OBRAZOVNOM RADU NASTAVNIKA

U procesu istraživanja, istraživač nije odvojen i nezavisan od predmeta saznanja, već je uključen u oblikovanje situacije koju istražuje svojim prisustvom i angažovanjem u njoj. Na osnovu toga istraživač doprinosi i kreiranju rezultata koje će istraživanjem dobiti jer glavni izvor saznanja predstavlja čovekova interpretacija vlastite konstrukcije stvarnosti (Gibbons & Sanderson, 2002:1-22). Nasuprot kvalitativnim istraživanjima, kvantitativna istraživanja planiraju se u skladu sa kvantitativnom paradigmatom, što

znači da se ova istraživanja temelje na testiranju teorije koja se sastoji od varijabli, merenja složenih analitičkih procedura u cilju verifikacije prediktivnih generalizacija (Halmi, 2005). Šta nam ovo pokazuje? Nastavnici da bi se bavili istraživanjima, pored poznavanja i realizacije metodičkih zadataka moraju poznavati osnove metodologije. Da li su se nastavnici složili sa ovom pretpostavkom i šta su rezultati pokazali prikazano je u Tabeli 16.

Tabela 16: Vrednovanje uloge metodologije i metodike

	N	Min	Max	M	sd
Za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse potrebno je didaktičko i metodičko znanje (vladanje savremenim metodama poučavanja)	402	1.00	5.00	3.89	0.89
Za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse potrebna su znanja iz metodologije pedagoških istraživanja (konstruisanje i upotreba instrumenata, sprovođenje projekta istraživanja)	402	1.00	5.00	3.79	0.91
Za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse potrebna su znanja o planiranju nastave (ciljano i međupredmetno planiranje)	402	1.00	5.00	3.88	0.92
Za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse potrebno je poznavanje veštine za timski rad	402	1.00	22.00	4.01	1.26
Za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse potrebna je informacijska pismenost (korišćenje kompjutera i savremene tehnologije)	402	2.00	5.00	4.02	0.85
Za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse potrebno je poznavanje i korišćenje novih pristupa na području proveravanja i ocenjivanja znanja	402	1.00	5.00	3.86	0.94
Nastavnici moraju poznavati metodologiju istraživanja kako bi uspešno sprovedi akciono istraživanje	402	1.00	5.00	4.10	0.80
Preduslov za profesionalni razvoj nastavnika je metodološka pismenost i metodološka kultura	402	1.00	5.00	4.28	0.82
Nastavnicima je neophodno pohađanje seminara iz oblasti metodologije pedagoškog istraživanja	402	1.00	5.00	4.15	0.87

Iz Tabele 16 možemo zaključiti da nastavnici veoma pozitivno gledaju na sve aspekte koji utiču na unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse i unapređivanje rada nastavnika ($M \approx 4.00$).

Metodološku kulturu nastavnika možemo odrediti kao njihovu sposobnost i motivisanost za korišćenje naučnih pedagoških znanja za analizu, procenjivanje, istraživanje, osmišljavanje i usavršavanje pedagoške prakse (Jovanović, 2003: 203-219).

Zavisno od nivoa usvojenosti metodoloških znanja i ovladanosti tehnologijom pedagoških istraživanja, nastavnici mogu samostalno, ili kao saradnici istraživačkih timova, realizovati različite vrste istraživačkih projekata u nastavi i školi. Najviše mogućnosti na tom planu ima u ostvarivanju akcionih istraživanja u školi.

Rezultati su pokazali da su nastavnici svesni značaja metodologije pedagogije ukoliko žele da se bave istraživanjem vaspitno obrazovne prakse.

Tabela 17: Povezanost refleksija ispitanika o vrednovanju metodologije i metodičkih znanja sa nezavisnim varijablama

		Pol	Dužina radnog staža	Godine dužine studiranja	Prosečna ocena	Mesto studiranja i fakultet	Vrednovanje metodologije i metodičkih znanja
Vrednovanje metodologije i metodičkih znanja	Pearson Correlation	.102	-.053	.055	.004	.035	1
	Sig. (2-tailed)	.041	.287	.267	.935	.483	.
	N	402	402	402	402	402	402

U Tabeli 17 predstavljena je povezanost nezavisnih varijabli sa zavisnom varijablom *Vrednovanje metodologije i metodičkih znanja*. Prisutna je pozitivna povezanost refleksija ispitanika o vrednovanju metodologije i metodičkih zadataka sa polom ($r = 0.04$). Korelacija je značajna na nivou statističke značajnosti ($p < 0.05$). Dakle, pol ispitanika može pozitivno uticati na stavove o značaju metodologije i metodičko-didaktičkih zadataka neophodnih za realizaciju akcionih istraživanja.

5. PREDNOSTI AKCIONIH ISTRAŽIVANJA

Akciona istraživanja posmatramo kao osnažujuće aktivnosti, posebno za nastavnike. Eliot (Elliott, 1991) navodi da takvo osnaživanje mora biti na kolektivnom nivou, jer pojedinci ne deluju odvojeno jedni od drugih, već ih odlikuju organizatorske i strukturalne snage. Neminovna je činjenica da su akciona istraživanja vrsta istraživanja koja ima brojne prednosti, a koje bi nastavnici trebalo da prepoznaju u sopstvenom radu. Rezultati istraživanja o prednostima akcionih istraživanja slede u nastavku.

Tabela 18: Prednosti akcionih istraživanja

	N	Min	Max	M	sd
Prednost akcionih istraživanja je što su vezana za probleme iz prakse	402	1.00	5.00	4.13	0.80
Prednost akcionih istraživanja je što su saradničkog karaktera, odvijaju se u manjim grupama pri čemu dolazi do izražaja inicijativa svakog učesnika	402	1.00	5.00	4.02	0.82
Prednost akcionih istraživanja je u tome što stimulišu inovativna rešenja	402	1.00	5.00	4.02	0.85
Prednost akcionih istraživanja je u tome što ne zahtevaju velike troškove	402	1.00	5.00	3.75	0.98
Prednost akcionih istraživanja je u tome što podstiču saradnju i timsko delovanje	402	1.00	5.00	4.05	0.81
Prednost akcionih istraživanja je u tome što su znanje i akcija povezani	402	1.00	5.00	4.05	0.81
Prednost akcionih istraživanja je u stvaranju zajednice nastavnika (učitelja)	402	1.00	5.00	3.91	0.90
Prednost akcionih istraživanja je u unapređivanju profesionalnog učenja nastavnika	402	1.00	5.00	3.98	0.85
Prednost akcionih istraživanja je u stvaranju zajedničke vizije unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse	402	1.00	5.00	3.89	0.86
Prednost akcionih istraživanja je u kritičkom proveravanju postojeće prakse s ciljem utvrđivanja problema akcionog istraživanja	402	1.00	5.00	3.88	0.81
Prednost akcionih istraživanja je u mogućnosti primene akcionih istraživanja u stručnom usavršavanju nastavnika i menjanju njihove prakse	402	1.00	5.00	3.91	0.85
Prednost akcionih istraživanja je u teorijskom doprinosu problematici akcionih istraživanja	402	1.00	5.00	3.74	0.88
Prednost akcionih istraživanja je u tome što nastavnik može da se upozna sa novim načinima rada i mogućnosti da ih primeni u praksi	402	1.00	5.00	4.30	3.42
Prednost akcionih istraživanja je u mogućnosti utvrđivanja efekata akcionih istraživanja i njihove primene u praksi	402	1.00	5.00	3.84	0.86
Prednost akcionih istraživanja je u mogućnosti istraživača da stručni rad podignu na naučni nivo	402	1.00	5.00	3.93	0.89
Valid N (listwise)	402				

Iz Tabele 18 možemo izvesti zaključak da je više od polovine ispitanika svesno svih prednosti akcionih istraživanja, jer ako nastavnici pozitivno gledaju na ovu vrstu istraživanja i uviđaju koliki su benefiti njihove realizacije, to može uticati i na ohrabivanje nastavnika za njihovo sprovođenje ($M \approx 4.00$).

Sve ispitane prednosti akcionih istraživanja omogućuju sledeće. Akciona istraživanja ujedinjaju tri procesa: reflektivno učenje nastavnika, istraživanja razredne prakse i akciju u razvoju kvaliteta nastavnog rada. Zato su istraživanja nastavnika poznata pod nazivom: akciona istraživanja, istraživanja praktičara, interaktivna istraživanja, praktična istraživanja, nastavnik kao istraživač, razredna istraživanja, istraživanja usmerena ka praksi.

Tabela 19: Povezanost refleksija ispitanika o prednostima akcionih istraživanja sa nezavisnim varijablama

		Pol	Dužina radnog staža	Godine dužine studiranja	Prosečna ocena	Mesto studiranja i fakultet	Prednosti akcionih istraživanja
Prednosti akcionih istraživanja	Pearson Correlation	,009	-,105	,037	-,057	,001	1
	Sig. (2-tailed)	,854	,035	,458	,252	,980	.
	N	402	402	402	402	402	402

U Tabeli 19 prikazana je povezanost nezavisnih varijabli istraživanja sa zavisnom varijablom *Prednosti akcionih istraživanja*. Istraživanje je pokazalo da povezanost postoji samo između zavisne varijable *Prednosti akcionih istraživanja* i nezavisne varijable *Dužina radnog staža*. Ona iznosi 0.04 ($r = 0.04$). Pritom je ta povezanost negativna. Možemo zaključiti da dužina radnog staža korelira sa refleksijama ispitanika o prednostima akcionih istraživanja. Ispitanici sa manje godina radnog staža pokazuju pozitivnije stavove o akcionim istraživanjima i vrednuju njihove prednosti pozitivnije u odnosu na ispitanike sa više godina radnog staža ($p < 0,05$).

6. NEDOSTACI AKCIONIH ISTRAŽIVANJA

U akcionim istraživanjima stvari se odvijaju vrlo brzo i ukoliko nastavnik predugo čeka na odgovor, on za njega često više nema značaja jer su se pojavili novi problemi, ili je nastavnik izgubio zainteresovanost za određeni problem, a moguće i za čitav proces istraživanja. To znači da bi nastavnike trebalo ohrabrivati, razumeti i savetovati. Osnovna opasnost koja se javlja u istraživanjima koja sprovode nastavnici ogleda se u nedovoljnoj samokritičnosti prema rezultatima svog delovanja. Naime, nastavnici često

nisu u stanju da prepoznaju probleme u svojoj praksi što u velikoj meri dovodi u pitanje mogućnost ostvarivanja značajnijih unapređenja (Winter & Munn-Giddings, 2001; McNiff, Lomax & Whitehead, 1996). Kao što možemo videti i akciona istraživanja imaju velikih nedostataka, kao i sve ostale vrste istraživanja, koje se ogledaju u raznim barijerama i ograničenjima.

U Tabeli 20 prikazani su rezultati nedostataka akcionih istraživanja.

Tabela 20: Nedostaci akcionih istraživanja

	N	Min	Max	M	sd
Akciona istraživanja imaju ograničen uticaj jer se nastavnicima ne daje ni vreme ni sredstva kako bi se mogli baviti akcionim istraživanjima	402	1.00	5.00	3.81	1.00
Nastavnici nemaju slobodu da uvode promene za koje se pretpostavlja da bi u pedagoškom smislu bile vrednije	400	1.00	5.00	3.76	1.03
Nedostaci akcionih istraživanja su u tome što se ne mogu sprovoditi na široj populaciji, već isključivo samo na onoj populaciji na kojoj je istraživanje sprovedeno	402	1.00	5.00	3.64	0.95
Nedostaci akcionih istraživanja su u nemogućnosti izvođenja naučnih zaključaka, zakona ili objašnjenja određenih pedagoških pojava	402	1.00	5.00	3.49	0.92
Nedostaci akcionih istraživanja su u celokupnom toku istraživanja i u tome što je u izveštaju prisutna istraživačeva subjektivnost	402	1.00	5.00	3.55	0.92
Nedostaci akcionih istraživanja su u mogućnosti improvizacije zbog slobode u metodološkim zahtevima	402	1.00	5.00	3.45	0.92
Nedostaci akcionih istraživanja su u strahu od nekompetentnosti koji se obično javlja u novim situacijama	402	1.00	5.00	3.54	0.87
Nedostaci akcionih istraživanja su u manjku vremena i energije za učestvovanje u promenama	402	1.00	5.00	3.68	1.04
Nedostaci akcionih istraživanja su u nezainteresovanosti ostalih nastavnika u školi za projekte akcionih istraživanja	402	1.00	5.00	3.71	0.98
Nedostaci akcionih istraživanja su u nedovoljnom znanju učenika i nedostatku literature	402	1.00	5.00	3.59	1.05
Nedostatak akcionih istraživanja se ogleda u manjku profesionalne osposobljenosti za sprovođenje akcionih istraživanja	402	1.00	5.00	3.64	1.05
Valid N (listwise)	400				

Dakle, iz Tabele 20 možemo videti da su ispitanicima poznati nedostaci ovih istraživanja, čime se postiže ravnoteža u poznavanju kako pozitivnih, tako i negativnih aspekata do kojih se dolazi prilikom realizacije ove vrste istraživanja ($M > 3.00$). Uprkos sve većem razumevanju značaja akcionih istraživanja za razvoj pedagoške nauke u akademskim krugovima, ona su još vrlo malo zastupljena u praksi naših nastavnika. Nastavnici, a posebno nastavnici u toku studiranja relativno slabo su upoznati sa specifičnostima i mogućnostima ostvarivanja akcionih istraživanja. Od prosvetnih radnika se ne očekuje da se bave istraživanjima, već im je to dodatni posao za koji nisu plaćeni. Oni koji se odluče da se bave istraživanjima (npr. u okviru master ili doktorskih studija), uglavnom nemaju podršku u školama. Dugogodišnja praksa koja je nastavnike stavljala u poziciju da budu realizatori promena osmišljenih izvan školskog konteksta, takođe ne može doprineti stvaranju kreativne klime u našim školama koja je presudan uslov za ostvarivanje akcionih istraživanja.

Tabela 21: Povezanost refleksija ispitanika o nedostacima akcionih istraživanja sa nezavisnim varijablama

		Pol	Dužina radnog staža	Godine dužine studiranja	Prosečna ocena	Mesto studiranja i fakultet	Nedostaci akcionih istraživanja
Nedostaci akcionih istraživanja	Pearson Correlation	-.044	-.079	.099	-.022	-.065	1
	Sig. (2-tailed)	.378	.117	.049	.659	.197	.
	N	402	402	402	402	402	402

Tabela 21 pokazuje povezanost zavisne varijable *Nedostaci akcionih istraživanja* sa svim nezavisnim varijablama. Osvrnuvši se na tabelu 18 vidimo da korelacija postoji kod refleksija ispitanika o nedostacima akcionih istraživanja i nezavisnom varijablom *godine dužine studiranja*. Korelacija iznosi 0.05 ($r = 0.05$) i pozitivnog je smera. Godine dužine studiranja mogu uticati na stvaranje potvrdnih, odnosno pozitivnijih stavova ispitanika o nedostacima ove vrste istraživanja.

Ova monografija sa prikazanim rezultatima trebalo bi da predstavlja podsticaj da se svi nastavnici mogu baviti akcionim istraživanjem bez obzira na pol, godine staža, dužinu studiranja i slično.

Akciona istraživanja mogu postati značajan uslov poboljšanja va-pisne prakse samo ako budu prepoznata i podržana na nivou celog školskog sistema i ukoliko svi koji rade u učionici imaju pozitivan stav prema novinama i inovacijama koje su neophodne u savremenoj školi.

7. KRITIČKI PRIJATELJ U AKCIONIM ISTRAŽIVANJIMA

Kosta i Kalik (Costa & Kallick, 1993: 49-51) smatraju da je kritički prijatelj poverljiva osoba koja postavlja provokativna pitanja, omogućuje viđenje nastavne situacije iz druge perspektive i nudi kritički uvid u delovanje čije rezultate prati. Kritički prijatelj je spreman da odvoji vreme kako bi potpuno razumeo radni kontekst i rezultate koje postižu pojedinci ili grupe nastojeći da ostvari svoje ciljeve (Bognar, 2008). S obzirom na to da termin kritički nosi u sebi negativan prizvuk, kritičko prijateljstvo zahteva stvaranje poverenja koje se postiže tako što kritički prijatelji ne koriste svoje uloge za evaluaciju ili suđenje, već su spremni pažljivo slušati, pojašnjavati ideje, ohrabrivati i odvojiti vreme kako bi u potpunosti razumeli šta im je rečeno, spremni su da ponude vrednosne stavove samo ako se od njih to zahteva, spremni su reagovati na rad kao na celinu i da se zalažu za uspešnost delovanja. Njima se ispitanici u ovom istraživanju obraćaju kada je potrebno dobiti povratnu informaciju i podršku, pokazuju rezultati u Tabeli 22.

Tabela 22: Kritički prijatelj u akcionim istraživanjima

	N	Min	Max	M	sd
Ulogu kritičkog prijatelja u akcionim istraživanjima obavlja nastavnik	402	1.00	5.00	3.61	0.93
Ulogu kritičkog prijatelja u akcionim istraživanjima obavlja direktor škole	402	1.00	5.00	3.46	1.02
Ulogu kritičkog prijatelja u akcionim istraživanjima obavljaju predvodnici po pozivu	402	1.00	5.00	3.32	0.96
Ulogu kritičkog prijatelja u akcionim istraživanjima obavlja pedagog	402	1.00	5.00	3.68	0.96
Ulogu kritičkog prijatelja u akcionim istraživanjima obavlja psiholog	402	1.00	5.00	3.59	1.07
Valid N (listwise)	402				

Iz ove Tabele 22 možemo videti da ispitanici imaju različita mišljenja o osobi koja bi trebalo da preuzme ulogu kritičkog prijatelja u akcionim istraživanjima (psiholog, pedagog, kolege, direktor), $M \approx 3.00$. Za nastavnik je kritički prijatelj osoba koja daje savete i saraduje sa nastavnicima u akcionom istraživanju. Za razliku od savetnika, kritički prijatelj je pre svega nastavnikov prijatelj, koji je više zainteresovan za njegovo napredovanje, nego za napredovanje istraživanja. On, kroz saradnju, nastoji pomoći nastavniku da razvije refleksivne kapacitete i učenje (Kember, 2000). U našim uslovima stručni saradnici, posebno pedagozi mogu preuzeti ulogu kri-

tičkog prijatelja nastavnicima u ostvarivanju njihovih akcionih istraživanja. Konstatujemo da akciona istraživanja moraju više zaživeti u vaspitno-obrazovnoj praksi, a da ulogu kritičkog prijatelja može predstavljati svako ko je akter ili učesnik tog vaspitno-obrazovnog procesa.

Tabela 23: Povezanost refleksija ispitanika o kritičkom prijatelju u akcionim istraživanjima sa nezavisnim varijablama

		Pol	Dužina radnog staža	Godine dužine studiranja	Prosečna ocena	Mesto studiranja i fakultet	Kritički prijatelj u akcionim istraživanjima
Kritički prijatelj u akcionim istraživanjima	Pearson	.017	-.072	.068	-.036	-.051	1
	Correlation	.732	.151	.173	.470	.306	.
	Sig. (2-tailed)						
	N	402	402	402	402	402	402

Tabela 23 pokazuje povezanost svih nezavisnih varijabli sa zavisnom varijablom *Kritički prijatelj u akcionim istraživanjima*. Možemo konstatovati da ne postoji povezanost zavisne varijable i nezavisnih varijabli. Dakle, nijedna nezavisna varijabla nije povezana sa stavovima ispitanika kada je u pitanju izbor kritičkog prijatelja u akcionim istraživanjima. Ko će biti kritički prijatelj u akcionim istraživanjima, ne zavisi od pola, ni od godina radnog staža ispitanika, kao ni od njihove prosečne ocene na studijama i mesta studiranja ($p > 0.05$).

8. FAKTORI PODSTICANJA MOTIVISANOSTI ZA SPROVOĐENJE AKCIONIH ISTRAŽIVANJA

Kada smo želeli da ispitamo faktore koji mogu uticati na motivisanost za sprovođenje akcionih istraživanja, razmatrali smo različite vrste faktora. Da li na motivisanost utiče metodološka obrazovanost nastavnika, potreba za stručnim i profesionalnim usavršavanjem, spremnost nastavnika za informatičku obuku, promovisanje ove vrste istraživanja ili nešto drugo? Podaci dobijeni istraživanjem pokazali su veoma zanimljive podatke prikazane u Tabeli 24.

Tabela 24: Faktori koji utiču na motivisanost za sprovođenje akcionih istraživanja

	N	Min	Max	M	sd
Metodološka obrazovanost i metodološka kultura nastavnika značajni su faktori motivisanosti za sprovođenje akcionih istraživanja u vaspitno-obrazovnoj praksi	402	1.00	5.00	3.92	0.88
Spremnost nastavnika da posvete više vremena svom stručnom usavršavanju značajni je faktor motivisanosti za sprovođenje akcionih istraživanja u vaspitno-obrazovnoj praksi	402	1.00	5.00	4.05	0.90
Spremnost nastavnika za informatičku edukaciju značajni je faktor motivisanosti za sprovođenje akcionih istraživanja u vaspitno-obrazovnoj praksi	402	1.00	5.00	3.89	0.94
Promovisanje saradničkih istraživanja značajni je faktor motivisanosti za sprovođenje akcionih istraživanja u vaspitno-obrazovnoj praksi	402	1.00	5.00	3.88	0.82
Stručno usavršavanje nastavnika propisano i obavezno za sve je faktor motivisanosti za sprovođenje akcionih istraživanja	402	1.00	5.00	3.70	2.23
Valid N (listwise)	402				

Metodološka obrazovanost i kultura, stručno usavršavanje u oblasti istraživanja, informatička informisanost, svakako, mogu predstavljati predušlove za sprovođenje akcionih istraživanja, pa tako mogu biti i faktori motivisanosti nastavnika za njihovo sprovođenje ($M \approx 4.00$). Pri tome možemo zaključiti, na osnovu dosadašnjih izlaganja o akcionim istraživanjima, da se ona ne mogu naučiti iz knjiga (Marentič-Požarnik, 1993: 347-359). Akciona istraživanja nisu samo vrsta istraživanja, naučni pristup, filozofija, već predstavljaju kreativne odgovore na izazove unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse. To je fleksibilna, na situaciju osjetljiva metodologija, koja nudi strogost, autentičnost i pravo glasa. Zato još jednom naglašavamo da nastavnik mora biti inicijator promena, a pre svega toga da bude otvoren za promene.

Tabela 25 pokazuje povezanost zavisne varijable *Faktori motivisanja za izvođenje akcionih istraživanja* sa nezavisnim varijablama ovog istraživanja. Korelacija zavisne varijable i nezavisne varijable *Dužina radnog staža* postoji i ona je negativna ($r = 0.01$). Dužina radnog staža naših ispitanika je povezana sa faktorima koji stvaraju motivisanost za sprovođenjem akcionih istraživanja. Takođe, zavisna varijabla korelira sa nezavisnom vari-

jablom *godine dužine studiranja*. Korelacija je pozitivna ($r = 0.04$). Varijable *dužina radnog staža*, tako i *godine dužine studiranja ispitanika* utiču na refleksije ispitanika o faktorima motivisanosti za sprovođenje akcionih istraživanja.

Tabela 25: Povezanost refleksija ispitanika o faktorima koji utiču na motivisanost za sprovođenje akcionih istraživanja sa nezavisnim varijablama

		Pol	Dužina radnog staža	Godine dužine studiranja	Prosečna ocena	Mesto studiranja i fakultet	Faktori koji utiču na motivisanost za sprovođenje akcionih istraživanja
Faktori koji utiču na motivisanost za sprovođenje akcionih istraživanja	Pearson	.039	-.201	.102	-.061	.051	1
	Correlation	.434	.000	.040	.225	.310	.
	Sig. (2-tailed) N	402	402	402	402	402	402

9. PODRUČJA REALIZACIJE AKCIONIH ISTRAŽIVANJA

Kemis (Kemmis, 1997) ukazuje na to da razlika između refleksivnih praktičara i kritičkih teoretičara leži u njihovom tumačenju akcionih istraživanja. Za prve su akciona istraživanja unapređivanje profesionalne prakse na lokalnom nivou, možda nivou razreda, unutar mogućnosti pojedinaca i situacija u kojima oni rade, a za druge, akciona istraživanja su deo šireg programa menjanja obrazovanja, menjanja školstva i menjanja društva. Zadatak u ovom istraživanju bio je usmeren na to da se ispita u kojim područjima nastavnih oblasti ispitanici najradije sprovedu akciona istraživanja. Rezultati istraživanja prikazani su u tabeli 26.

Iz tabele 26 možemo izvesti zaključak da ispitanici ne mogu da se odluče precizno u kojim područjima akciona istraživanja mogu sprovoditi ($M > 3.00$). Akciona istraživanja mogu postati značajan uslov poboljšanja vaspitne prakse samo ako budu prepoznata i podržana na nivou celog školskog sistema. Sve dok njihovo ostvarivanje bude stvar entuzijazma pojedinih nastavnika i stručnih saradnika, njihova zastupljenost i uticaj će biti vrlo mali. Uprkos tome, upravo bi nastavnici trebalo da pokažu da su sposobni da u svojoj praksi ostvaruju akciona istraživanja kako bi i drugi izvan školskog konteksta mogli razumeti njihov značaj.

Tabela 26: Područja realizacije akcionih istraživanja

	N	Min	Max	M	sd
Akciona istraživanja u školi koriste se u okviru metode poučavanja (zamena tradicionalne metode metodom otkrivanja)	402	1.00	5.00	3.58	0.90
Akciona istraživanja u školi koriste se u okviru strategije učenja (prihvatanje integrisanog pristupa učenju umesto pristupa poučavanja i učenja samo jednog predmeta)	402	1.00	5.00	3.61	0.87
Akciona istraživanja u školi koriste se u podsticanju pozitivnijih stavova prema poslu	402	1.00	5.00	3.70	0.86
Akciona istraživanja u školi koriste se u profesionalnom usavršavanju nastavnika (poboljšanje veština poučavanja, razvijanje novih metoda učenja, povećanje sposobnosti analize)	402	1.00	5.00	3.67	0.91
Predavanja stručnjaka nastavnicima, kao i poučavanje literature nije jedini model stručnog usavršavanja, već je neophodno više osposobljenosti u praktičnom delovanju nastavnika, kao i unošenju inovacija u nastavni proces	402	1.00	5.00	4.03	0.93
Valid N (listwise)	402				

Akciona istraživanja se mogu primenjivati u mnogobrojnim oblastima nastavnog rada i najbitnije je probuditi svest nastavnika da to može uticati na promene u vaspitno-obrazovnom sistemu, kao i stručnu osposobljenost realizatora akcionih istraživanja.

Tabela 27: Povezanost refleksija ispitanika o područjima realizacije akcionih istraživanja sa nezavisnim varijablama

		Pol	Dužina radnog staža	Godine dužine studiranja	Prosečna ocena	Mesto studiranja i fakultet	Područja realizacije akcionih istraživanja
Područja realizacije akcionih istraživanja	Pearson						
	Correlation	-.026	-.102	.067	.003	-.004	1
	Sig. (2-tailed)	.599	.041	.182	.950	.929	.
N		402	402	402	402	402	402

Tabela 27 pokazuje povezanost zavisne varijable *Područja realizacije akcionih istraživanja* i nezavisnih varijabli ovog istraživanja. Zavisna varijabla korelira sa nezavisnom varijablom *Dužina radnog staža* ($r=0.04$). Ta korelacija je pozitivnog smera. Dakle, dužina radnog staža povezana je sa

stavovima i refleksijama ispitanika o područjima realizacije akcionih istraživanja. Što su duže godine radnog iskustva ispitanika to je veća otvorenost ka područjima realizacije akcionih istraživanja.

Tabela 28: Ukupna ajtem statistika

	M	Min	Max	Rang	Max / Min	Variansa	Broj ajtema
Item Means	3.78	3.15	4.31	1.15	1.36	0.08	70
Item Variances	1.17	0.57	11.76	11.19	20.41	2.38	70

Tabela 28 daje nam još preciznije podatke same statistike koja je bila prethodno analizirana. Broj odgovora na skali Likertovog tipa kotirao se od ($M= 3.16$) do ($M= 4.30$). Njihova neopredeljenost u odgovorima vezanim za akciona istraživanja kreće se ka pozitivnim stavovima na skali (4 i 5). Možemo konstatovati da nema barijera u stavovima nastavnika o sprovođenju akcionih istraživanja (zaokruženih odgovora 1, 2 na skali Likertovog tipa).

10. NASTAVNICI O AKCIONIM ISTRAŽIVANJIMA

U istraživanju su grupisane varijable u okviru subskala i napravljeni glavni faktori za dalju statističku interpretaciju. S obzirom na to da je napred detaljno opisana deskriptivna statistika, urađena je i parametrijska statistika za ispitivanje statistički značajnih razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na nezavisne varijable istraživanja. U nastavku slede rezultati izmerenih statistički značajnih razlika u aritmetičkim sredinama odgovora ispitanika s obzirom na pol, dužine radnog staža, godine studiranja, njihovu prosečnu ocenu na studijama.

U Tabeli 29 vidimo da je u istraživanju učestvovalo 92 ispitanika muškog i 310 ispitanika ženskog pola. Kada je u pitanju istraživački zadatak koji pokazuje šta podstiče ispitanike na sprovođenje istraživanja, odgovori ispitanika ženskog pola ($M= 27.87$) se razlikuju od odgovora ispitanika muškog pola ($M= 26.65$). Razlika je statistički značajna na nivou statističke značajnosti $p < 0.05$ ($p= 0.03$). Ispitanice ženskog pola su motivisanije za sprovođenje akcionih istraživanja u odnosu na ispitanike muškog pola.

Tabela 29: Razlike među ispitanicima u odgovorima s obzirom na pol

	Pol	N	M	sd	t	df	p																																																																																												
Učešće nastavnika u istraživanjima	Muški	92	17.46	3.66	-0.59	400	0.95																																																																																												
	Ženski	310	17.48	3.38				Učesnici akcionih istraživanja	Muški	92	26.88	6.14	0.11	400	0.91	Ženski	310	26.80	5.90	Podsticaj za sprovođenje istraživanja	Muški	92	26.65	4.89	-2.15	400	0.03	Ženski	310	27.87	4.74	Vrednovanje metodologije i metodičkih znanja	Muški	92	36.72	6.13	-2.05	400	0.04	Ženski	310	38.18	5.99	Prednosti akcionih istraživanja	Muški	92	59.28	9.48	-0.18	400	0.85	Ženski	310	59.51	10.65	Nedostaci akcionih istraživanja	Muški	92	40.47	6.63	0.88	398	0.38	Ženski	310	39.68	7.61	Kritički prijatelj u istraživanjima	Muški	92	17.57	4.18	-0.34	400	0.73	Ženski	310	17.73	3.88	Faktori koji utiču na motivisanost za sprovođenje akcionih istraživanja	Muški	92	19.18	3.59	-0.78	400	0.43	Ženski	310	19.56	4.17	Područja realizacije akcionih istraživanja	Muški	92	22.61	4.18	0.53	400	0.60
Učesnici akcionih istraživanja	Muški	92	26.88	6.14	0.11	400	0.91																																																																																												
	Ženski	310	26.80	5.90				Podsticaj za sprovođenje istraživanja	Muški	92	26.65	4.89	-2.15	400	0.03	Ženski	310	27.87	4.74	Vrednovanje metodologije i metodičkih znanja	Muški	92	36.72	6.13	-2.05	400	0.04	Ženski	310	38.18	5.99	Prednosti akcionih istraživanja	Muški	92	59.28	9.48	-0.18	400	0.85	Ženski	310	59.51	10.65	Nedostaci akcionih istraživanja	Muški	92	40.47	6.63	0.88	398	0.38	Ženski	310	39.68	7.61	Kritički prijatelj u istraživanjima	Muški	92	17.57	4.18	-0.34	400	0.73	Ženski	310	17.73	3.88	Faktori koji utiču na motivisanost za sprovođenje akcionih istraživanja	Muški	92	19.18	3.59	-0.78	400	0.43	Ženski	310	19.56	4.17	Područja realizacije akcionih istraživanja	Muški	92	22.61	4.18	0.53	400	0.60	Ženski	310	22.34	4.36								
Podsticaj za sprovođenje istraživanja	Muški	92	26.65	4.89	-2.15	400	0.03																																																																																												
	Ženski	310	27.87	4.74				Vrednovanje metodologije i metodičkih znanja	Muški	92	36.72	6.13	-2.05	400	0.04	Ženski	310	38.18	5.99	Prednosti akcionih istraživanja	Muški	92	59.28	9.48	-0.18	400	0.85	Ženski	310	59.51	10.65	Nedostaci akcionih istraživanja	Muški	92	40.47	6.63	0.88	398	0.38	Ženski	310	39.68	7.61	Kritički prijatelj u istraživanjima	Muški	92	17.57	4.18	-0.34	400	0.73	Ženski	310	17.73	3.88	Faktori koji utiču na motivisanost za sprovođenje akcionih istraživanja	Muški	92	19.18	3.59	-0.78	400	0.43	Ženski	310	19.56	4.17	Područja realizacije akcionih istraživanja	Muški	92	22.61	4.18	0.53	400	0.60	Ženski	310	22.34	4.36																				
Vrednovanje metodologije i metodičkih znanja	Muški	92	36.72	6.13	-2.05	400	0.04																																																																																												
	Ženski	310	38.18	5.99				Prednosti akcionih istraživanja	Muški	92	59.28	9.48	-0.18	400	0.85	Ženski	310	59.51	10.65	Nedostaci akcionih istraživanja	Muški	92	40.47	6.63	0.88	398	0.38	Ženski	310	39.68	7.61	Kritički prijatelj u istraživanjima	Muški	92	17.57	4.18	-0.34	400	0.73	Ženski	310	17.73	3.88	Faktori koji utiču na motivisanost za sprovođenje akcionih istraživanja	Muški	92	19.18	3.59	-0.78	400	0.43	Ženski	310	19.56	4.17	Područja realizacije akcionih istraživanja	Muški	92	22.61	4.18	0.53	400	0.60	Ženski	310	22.34	4.36																																
Prednosti akcionih istraživanja	Muški	92	59.28	9.48	-0.18	400	0.85																																																																																												
	Ženski	310	59.51	10.65				Nedostaci akcionih istraživanja	Muški	92	40.47	6.63	0.88	398	0.38	Ženski	310	39.68	7.61	Kritički prijatelj u istraživanjima	Muški	92	17.57	4.18	-0.34	400	0.73	Ženski	310	17.73	3.88	Faktori koji utiču na motivisanost za sprovođenje akcionih istraživanja	Muški	92	19.18	3.59	-0.78	400	0.43	Ženski	310	19.56	4.17	Područja realizacije akcionih istraživanja	Muški	92	22.61	4.18	0.53	400	0.60	Ženski	310	22.34	4.36																																												
Nedostaci akcionih istraživanja	Muški	92	40.47	6.63	0.88	398	0.38																																																																																												
	Ženski	310	39.68	7.61				Kritički prijatelj u istraživanjima	Muški	92	17.57	4.18	-0.34	400	0.73	Ženski	310	17.73	3.88	Faktori koji utiču na motivisanost za sprovođenje akcionih istraživanja	Muški	92	19.18	3.59	-0.78	400	0.43	Ženski	310	19.56	4.17	Područja realizacije akcionih istraživanja	Muški	92	22.61	4.18	0.53	400	0.60	Ženski	310	22.34	4.36																																																								
Kritički prijatelj u istraživanjima	Muški	92	17.57	4.18	-0.34	400	0.73																																																																																												
	Ženski	310	17.73	3.88				Faktori koji utiču na motivisanost za sprovođenje akcionih istraživanja	Muški	92	19.18	3.59	-0.78	400	0.43	Ženski	310	19.56	4.17	Područja realizacije akcionih istraživanja	Muški	92	22.61	4.18	0.53	400	0.60	Ženski	310	22.34	4.36																																																																				
Faktori koji utiču na motivisanost za sprovođenje akcionih istraživanja	Muški	92	19.18	3.59	-0.78	400	0.43																																																																																												
	Ženski	310	19.56	4.17				Područja realizacije akcionih istraživanja	Muški	92	22.61	4.18	0.53	400	0.60	Ženski	310	22.34	4.36																																																																																
Područja realizacije akcionih istraživanja	Muški	92	22.61	4.18	0.53	400	0.60																																																																																												
	Ženski	310	22.34	4.36																																																																																															

U pogledu vrednovanja metodologije i metodičkih zadataka, ispitanice ženskog pola ($M= 38.18$) više vrednuju metodologiju i metodička znanja kao osnovne delove akcionih istraživanja od ispitanika muškog pola ($M= 36.72$). Dakle, ispitanice ženskog pola su više usmerene ka metodologiji i njenom poznavanju, samim tim je i pozitivnije ocenjuju kao značajnu za sprovođenje akcionih istraživanja. Na osnovu vrednosti statističke značajnosti ($p= 0.04$) u skladu sa nivoom $p < 0.05$, vidimo da postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika u odnosu na pol. U odnosu na ostale ispitane faktore nije uočena razlika u odgovorima ispitanika u odnosu na pol, odnosno dominira veći stepen homogenosti u odgovorima ispitanika muškog i ženskog pola ($p > 0.05$).

Osvrnuvši se na analizu stavova ispitanika u odnosu na dužinu radnog staža, iz Tabele 30 vidimo da 87 ispitanika imaju dužinu radnog staža 0-10 godina ($N= 87$), 174 ispitanika imaju radni staž opsega 11-20 godina ($N= 174$), 141 ispitanik ima dužinu radnog staža preko 20 godina ($N= 141$).

Statistički značajna razlika postoji u stavovima nastavnika o nedostacima akcionih istraživanja. Statistička značajnost iznosi 0.01 ($p= 0.01$; $p < 0.05$). Pogledom na srednje vrednosti uviđamo da su ispitanici sa dužinom radnog staža od 11 do 20 godina ($M= 41.05$) najviše i najbolje upo-

znati sa nedostacima akcionih istraživanja u odnosu na mlađe i starije kolege. U odnosu na ostale ispitane faktore nije uočena razlika u odgovorima ispitanika u odnosu na varijablu godine radnog staža, odnosno dominira veći stepen homogenosti u odgovorima svih nastavnika bez obzira na radno iskustvo ($p > 0.05$).

Tabela 30: Razlike u odgovorima ispitanika u odnosu na dužinu radnog staža

	Dužina radnog staža	N	M	sd	F	df	p
Participacija nastavnika u istraživanjima	0-10 godina	87	17.39	3.70	0.04	2	0.96
	11-20 godina	174	17.47	3.32			
	Preko 20 godina	141	17.52	3.45			
Učesnici akcionih istraživanja	0-10 godina	87	26.99	5.86	0.67	2	0.51
	11-20 godina	174	26.44	6.01			
	Preko 20 godina	141	27.19	5.94			
Podsticaj za sprovođenje istraživanja	0-10 godina	87	28.00	4.32	0.86	2	0.42
	11-20 godina	174	27.71	4.99			
	Preko 20 godina	141	27.19	4.83			
Vrednovanje metodologije i metodičkih zadataka	0-10 godina	87	38.68	5.22	1.07	2	0.35
	11-20 godina	174	37.56	5.47			
	Preko 20 godina	141	37.68	7.11			
Prednosti akcionih istraživanja	0-10 godina	87	61.63	12.89	2.67	2	0.07
	11-20 godina	174	59.16	9.87			
	Preko 20 godina	141	58.49	9.07			
Nedostaci akcionih istraživanja	0-10 godina	87	39.68	7.10	4.62	2	0.01
	11-20 godina	174	41.05	6.85			
	Preko 20 godina	141	38.52	8.01			
Kritički prijatelj u akcionim istraživanjima	0-10 godina	87	17.95	3.44	1.32	2	0.27
	11-20 godina	174	17.91	4.01			
	Preko 20 godina	141	17.26	4.14			
Faktori koji utiču na motivisanost za izvođenje akcionih istraživanja	0-10 godina	87	21.14	5.09	10.24	2	0.01
	11-20 godina	174	19.20	3.69			
	Preko 20 godina	141	18.79	3.43			
Područja realizacije akcionih istraživanja	0-10 godina	87	22.99	4.19	2.15	2	0.12
	11-20 godina	174	22.56	4.30			
	Preko 20 godina	141	21.84	4.36			

Stavovi ispitanika se razlikuju u zavisnosti od univerziteta na kojem su završili studije. Možemo zaključiti da mesto studiranja može uticati na njihove stavove o tome kako bi i koliko nastavnici trebalo da budu uključeni u sprovođenje akcionih istraživanja.

Iz Tabele 31 vidimo da je u roku od 4 godine studirao najveći broj ispitanika, njih 253 (N= 253), za 5 godina studije je završilo 104 ispitanika (N= 104), za 6 godina studije je završilo 25 ispitanika (N= 25), 7 godina je studiralo 8 ispitanika (N= 8), dok je za 8 godina fakultet završilo 3 ispitanika (N= 3). Samo 9 od ukupno 402 ispitanika studiralo je više od 8 godina (N= 9).

Podaci o stavovima ispitanika po svakom postavljenom istraživačkom zadatku i ispitanom faktoru u odnosu na godine dužine studiranja prikazani su u tabeli 31.

Tabela 31: Razlike među ispitanicima u odnosu na godine studiranja

	Godina dužine studiranja	N	M	sd	F	df	p
Učešće nastavnika u istraživanjima	4 godine	253	17.74	3.41	3.24	5	0.01
	5 godina	104	16.89	2.99			
	6 godina	25	17.28	3.39			
	7 godina	8	17.13	4.06			
	8 godina	3	17.67	6.35			
	više od 8 godina	9	14.67	5.59			
Učesnici akcionih istraživanja	4 godine	253	27.04	6.12	1.21	5	0.30
	5 godina	104	26.38	5.44			
	6 godina	25	27.00	6.10			
	7 godina	8	28.13	7.08			
	8 godina	3	30.33	8.50			
	više od 8 godina	9	23.00	3.64			
Podsticaj za sprovođenje istraživanja	4 godine	253	27.57	4.62	2.25	5	0.05
	5 godina	104	27.22	4.95			
	6 godina	25	26.96	5.65			
	7 godina	8	30.88	4.02			
	8 godina	3	34.00	1.00			
	više od 8 godina	9	29.11	4.96			
Vrednovanje metodologije i metodičkih zadataka	4 godine	253	37.76	6.27	1.98	5	0.08
	5 godina	104	37.85	4.99			
	6 godina	25	36.20	8.14			
	7 godina	8	43.00	1.93			
	8 godina	3	42.67	2.52			
	više od 8 godina	9	38.67	4.92			
Prednosti akcionih istraživanja	4 godine	253	59.63	10.91	0.94	5	0.45
	5 godina	104	58.46	9.20			
	6 godina	25	58.64	10.39			
	7 godina	8	65.50	5.42			
	8 godina	3	61.67	13.58			
	više od 8 godina	9	62.33	10.16			

	Godina dužine studiranja	N	M	sd	F	df	p
Nedostaci akcionih istraživanja	4 godine	253	39.50	7.65	1.18	5	0.32
	5 godina	104	39.72	6.88			
	6 godina	25	41.88	6.44			
	7 godina	8	42.88	7.06			
	8 godina	3	45.33	6.66			
	više od 8 godina	9	41.44	8.38			
Kritički prijatelj u akcionim istraživanjima	4 godine	253	17.65	4.02	0.65	5	0.66
	5 godina	104	17.44	3.99			
	6 godina	25	18.00	3.53			
	7 godina	8	18.88	3.36			
	8 godina	3	18.67	3.21			
	više od 8 godina	9	19.44	3.09			
Faktori koji utiču na motivisanost za izvođenje akcionih istraživanja	4 godine	253	19.25	4.33	1.87	5	0.10
	5 godina	104	19.74	3.68			
	6 godina	25	18.80	2.63			
	7 godina	8	22.88	1.64			
	8 godina	3	20.33	1.15			
	više od 8 godina	9	21.22	3.77			
Područja realizacije akcionih istraživanja	4 godine	253	22.16	4.51	0.46	5	0.81
	5 godina	104	22.72	3.94			
	6 godina	25	23.00	3.35			
	7 godina	8	22.63	4.96			
	8 godina	3	23.33	4.73			
	više od 8 godina	9	23.22	4.99			

Tabela 31 pokazuje zanimljive podatke ovog istraživanja. Podaci pokazuju da bi najradije u pedagoškim istraživanjima učestvovali ispitanici koji su studije završili u roku od 4 godine ($M= 17.74$). Svi ispitanici koji su duže studirali imaju različite stavove u odnosu na ispitanike koji su studije završili u roku, $p < 0.05$. Takođe, statistički značajna razlika uočena je na faktoru *Podsticaj za sprovođenje akcionih istraživanja*. Taj faktor najviše vrednuju ispitanici koji su između ostalih najduže i studirali ($M= 34.00$). Ispitanicima koji su dugo studirali potrebno je najviše postića za sprovođenje akcionih istraživanja ($p < 0.05$). U odnosu na ostale ispitane faktore nije uočena razlika u odgovorima ispitanika u odnosu na godine studiranja, odnosno dominira veći stepen homogenosti u odgovorima svih nastavnika bez obzira na ovu nezavisnu varijablu ($p > 0.05$).

Iz Tabele 32 vidimo da je istraživanje obuhvatilo 62 ispitanika sa prosečnom ocenom u opsegu 6.01-7.00, zatim, najveći broj ispitanika 222 je imalo prosečnu ocenu na studijama u opsegu 7.01-8.00. Nakon toga slede

102 ispitanika sa prosečnim ocenama u opsegu 8.01-9.00. Najmanje ispitanika 16 je imalo najvišu prosečnu ocenu na studijama, preko 9.01 (9.01-10.00).

Tabela 32: Razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na prosečnu ocenu na studijama

	Prosečna ocena na studijama	N	M	sd	F	df	p
Participacija nastavnika u istraživanjima	6.01- 7.00	62	17.22	3.28	1.45	4	0.22
	7.01- 8.00	222	17.32	3.39			
	8.01- 9.00	102	18.11	3.67			
	9.01- 10.00	16	16.88	3.10			
Učesnici akcionih istraživanja	6.01- 7.00	62	26.10	5.97	0.36	4	0.84
	7.01- 8.00	222	27.09	5.95			
	8.01- 9.00	102	26.68	6.12			
	9.01- 10.00	16	26.81	5.42			
Podsticaj za sprovođenje istraživanja	6.01- 7.00	62	27.07	4.76	0.36	4	0.84
	7.01- 8.00	222	27.58	4.91			
	8.01- 9.00	102	27.90	4.85			
	9.01- 10.00	16	27.94	3.21			
Vrednovanje metodologije i metodičkih zadataka	6.01- 7.00	62	36.95	5.17	0.75	4	0.56
	7.01- 8.00	222	38.23	5.18			
	8.01- 9.00	102	37.53	5.29			
	9.01- 10.00	16	38.31	16.79			
Prednosti akcionih istraživanja	6.01- 7.00	62	60.22	7.84	1.26	4	0.28
	7.01- 8.00	222	59.29	11.14			
	8.01- 9.00	102	60.22	10.05			
	9.01- 10.00	16	55.13	9.77			
Nedostaci akcionih istraživanja	6.01- 7.00	62	40.37	6.67	0.49	4	0.75
	7.01- 8.00	222	39.68	7.99			
	8.01- 9.00	102	40.28	6.88			
	9.01- 10.00	16	37.81	4.64			
Kritički prijatelj u akcionim istraživanjima	6.01- 7.00	62	17.92	3.60	0.26	4	0.90
	7.01- 8.00	222	17.72	4.36			
	8.01- 9.00	102	17.62	3.13			
	9.01- 10.00	16	16.81	4.26			
Faktori koji utiču na motivisanost za izvođenje akcionih istraživanja	6.01- 7.00	62	19.17	3.42	2.50	4	0.04
	7.01- 8.00	222	19.63	4.40			
	8.01- 9.00	102	19.75	3.44			
	9.01- 10.00	16	17.56	4.03			
Područja realizacije akcionih istraživanja	6.01- 7.00	62	22.33	3.52	0.98	4	0.42
	7.01- 8.00	222	22.24	4.58			
	8.01- 9.00	102	22.98	4.22			
	9.01- 10.00	16	21.63	3.76			

Istraživanje je pokazalo da ispitanici sa prosečnom ocenom u opsegu 8.01 do 9.00 pokazuju pozitivne stavove o faktorima motivisanosti koji mogu uticati na sprovođenje akcionih istraživanja u odnosu na ostale ispitanike. To se može videti po prisutnosti statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika ($p= 0.04$; $p< 0.05$).

U odnosu na ostale ispitane faktore nije uočena razlika u odgovorima ispitanika, odnosno dominira veći stepen homogenosti u odgovorima svih nastavnika bez obzira na postignutu prosečnu ocenu na studijama ($p>0,05$).

11. METODOLOŠKA I STATISTIČKA INFORMISANOST NASTAVNIKA

Istina je da uspešno bavljenje naučno-istraživačkim radom u oblasti vaspitanja i obrazovanja podrazumeva odgovarajuću teorijsko-pedagošku i metodološku osposobljenost, dosledno poštovanje strogih metodoloških procedura, kao i odgovarajuću istraživačku edukaciju i kreativnost nastavnika – istraživača. Pod metodološkom kompetentnošću nastavnika podrazumeva se priznata sposobnost i stručnost proučavanja i istraživanja neposredne pedagoške stvarnosti i prakse (Kundačina, 2003: 221-235). Nužna pretpostavka za realizaciju naučno-istraživačkih pedagoških projekata je posedovanje odgovarajuće metodološke kulture koja obuhvata: umeće analiziranja pedagoške stvarnosti, sposobnost teorijskog zasnivanja predmeta i cilja istraživanja i izbora adekvatnih metoda, procedura i instrumenata istraživanja.

Iz Tabele 33 možemo videti da je najveći deo ispitanika upoznat sa ciljem i značajem akcionih istraživanja. Ukupno 350 ispitanika su tačno odgovorili na ovo pitanje, što u procentima iznosi 87,1%. Većina ispitanika znaju šta je cilj akcionih istraživanja, što je veoma značajno za sam početak izvođenja istraživanja. Ukupno 327 ispitanika (tačno su odgovorili na pitanje odnosa između učesnika u ovim istraživanjima, što je u procentima 81.3%. Ukupno 268 ispitanika (66.7%) znaju da je analiza sadržaja osnovna tehnika pri proučavanju udžbenika, i ovo su procentualno tačni odgovori na pitanja koja su ispitanicima postavljena. I na kraju, 282 ispitanika (70.1%) poseduju znanja da su primarni izvori činjenica najpouzadaniji izvori za pedagoška istraživanja. Na pitanja koja se tiču njihove informisanosti o kvantitativnim istraživanjima, istraživačkim tehnikama i hipotezama kao osnovnim metodološkim elementima, veoma mali procenat ispitanika je tačno odgovorio ili uopšte nisu zaokružili odgovore na postavljena pitanja.

Tabela 33: Odgovori ispitanika na testu znanja -
Metodološka i statistička informisanost nastavnika (1- 10 pitanje)

Pitanje	Tačan odgovor (TO)	f	%
1. Koji je cilj akcionih istraživanja?	Unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse	350	87.1
2. Odnos između učesnika u akcionom istraživanju je:	Svi učesnici akcionog istraživanja su jednakopravno uključeni u isti proces	327	81.3
3. Šta podrazumeva kvantitativno istraživanje?	Da se statističko-matematičkim metodama obrade podaci radi dobijanja statističkih pokazatelja	130	32.3
4. Koji će osnovni istraživački postupak biti odabran u nameri da se dođe do što validnijih podataka prilikom istraživanja opterećenosti učenika?	Sistematsko posmatranje	152	37.8
5. Osnovna istraživačka tehnika u istraživanju udžbenika je:	Analiza sadržaja	268	66.7
6. Koja tehnika istraživanja dominira u utvrđivanju rezultata obrazovnog i vaspitnog rada?	Testiranje	192	47.8
7. Šta se klasifikuje u postupku analize sadržaja?	Jedinice analize	210	52.2
8. Za primenu testiranja u istraživanjima fenomena vaspitanja i obrazovanja od posebnog značaja je interpretacija rezultata pri čemu dolazi do grešaka. Izvore tih grešaka potrebno je tražiti u:	U istraživaču	67	16.7
9. Hipoteza je:	Induktivni postupak predviđanja ishoda istraživanja	151	37.6
10. Najpouzdanija su ona pedagoška istraživanja i proučavanja koja koriste:	Primarne izvore činjenica	282	70.1

Očigledno je da je ispitanicima potrebna metodološka i statistička informisanost ukoliko žele da sprovedu akciona istraživanja, kao i da unapređuju vaspitno-obrazovnu praksu putem ove vrste istraživanja.

Tabela 34: Odgovori ispitanika na testu znanja - Metodološka i statistička informisanost nastavnika (11- 20 pitanje)

Pitanje	Tačan odgovor TO	Frekvencije (f)	Procenti (%)
11. Skala Likertovog tipa je:	Jedna serija sudova	106	26.4
12. Kada se upostavlja kategorizacija odgovora kod vezanog intervjua?	Pre intervjua	121	30.1
13. Šta je participirajuće posmatranje?	Posmatranje u kojem je istraživač uključen u pojavu koju proučava	198	49.3
14. U sprovođenju intervjua istraživač bi trebalo da:	Ustanovi da li je odgovor afirmativan ili negativan	142	35.3
15. Sa kojom istraživačkim tehnikama je najprikladnije kombinovati posmatranje?	Anketiranjem	102	25.4
16. Cilj eksperimentalnog istraživanja je da se:	Da se utvrdi razlika između inicijalnog i finalnog merenja	83	20.6
17. Anegdotske beleške imaju karakter:	Izveštaja	87	21.6
18. Rezultate sociometrijskih istraživanja:	U izuzetnim slučajevima potrebno je javno saopštiti članovima grupe	119	29.6
19. Optimalan broj zadataka u mikrotestu znanja je:	od 5 do 7	107	26.6
20. Upitnik kojim se mogu utvrditi stavovi, mišljenja i sudovi o nekoj pojavi, događaju, procesu, naziva se:	Opinioner	74	18.4

Tabela 34 dala je zanimljive podatke u pogledu metodološke obrazovanosti nastavnika. Vrlo mali broj ispitanika ($\approx 20-30\%$) zna odgovore na pitanja o skali procene Likertovog tipa, intervjuisanju, posmatranju kao tehnikama pedagoških istraživanja, o eksperimentalnim, sociometrijskim i malim, mikro istraživanjima. Veoma je važno da se nastavnici obrazuju u ovim domenima istraživanja, jer poznavanje metodologije sigurno im može pomoći u planiranju, sprovođenju akcionih istraživanja, pa i samoj interpretaciji rezultata istraživanja.

Dakle, kada se osvrnemo na ova pitanja, možemo zaključiti da je samo mali broj ispitanika tačno odgovorio na postavljena pitanja. Iz toga možemo zaključiti da ispitanici nemaju adekvatna znanja koja su neophodna za efikasan naučni rad za izradu projekata istraživanja. Veći deo ispitanika nije tačno odgovorio na postavljena pitanja na testu znanja, ili uopšte nije ni odgovorio na pitanja. Ovo nam ukazuje na surovu istinu nedovoljnog poznavanja metodologije vaspitno-obrazovnog rada većeg broja ispitanika iz našeg uzorka istraživanja.

Tabela 35 pokazuje koliko ispitanici poznaju statistiku, odnosno šta sve statističkim parametrima možemo da izračunamo, šta ti pokazatelji znače u jednom pedagoškom istraživanju. Njihova nastavnička praksa nemoguća je bez izračunavanja medijane i aritmetičke sredine, pa stoga vidimo da je preko 50% ispitanika znalo odgovore na postavljena pitanja. Veliki broj ispitanika (oko 60%) znalo je odgovor na pitanje o korelacionom statističkom postupku, ali je diskutabilno njihovo poznavanje korelacionog metoda, zbog pokazatelja nisko frekvencijalnih tačnih odgovora koji se tiču poznavanja hi kvadrat testa, df-a, t testa i F testa u pedagoškoj statistici. Moguće je da su zbog ponuđenog odgovora *poveznost* išli sistemom logike i u visokim procentima znali odgovor na ovo pitanje.

Iz ovoga vidimo da ispitanici ne poseduju znanja o statističkim parametrima i statističkim testovima pa samim tim ne poznaju značaj parametrijskih i neparametrijskih testova u pedagoškoj statistici, koji su posebno potrebni pri obradi podataka do kojih dolazimo putem pedagoških istraživanja.

Tabela 35: Odgovori ispitanika na testu znanja -
Metodološka i statistička informisanost nastavnika (21- 30 pitanje)

Pitanje	Tačan odgovor (TO)	Frekvencije (f)	Procenti (%)
21. Standardna devijacija predstavlja:	Kvadratni koren iz proseka kvadrata odstupanja vrednosti obeležja od aritmetičke sredine	47	11.7
22. Odabrani nivoi statističke značajnosti 0,05 uz $t \geq t_g$ znači:	Da smo 95% sigurni da je ta razlika značajna	117	29.1
23. Mod je:	Skor koji ima najveću frekvenciju u distribuciji	102	25.4
24. Koja od mera srednje vrednosti se koristi za određivanje uspeha i statusa u ispitanoj grupi ?	Aritmetička sredina	192	47.8
25. Oznaka df predstavlja:	Stepene slobode	75	18.7
26. Školske ocene spadaju u:	Ordinalnu skalu	53	13.2
27. Koeficijent korelacije pokazuje:	Da među pojavama postoji veza određenog inteziteta	248	61.7
28. χ^2 test naročito je podesan za:	Nominalne varijable	83	20.6
29. Za testiranje statističke značajnosti razlike između dve aritmetičke sredine koristi se:	t- test	122	30.3
30. Medijana je vrednost obeležja:	Koja deli sumu frekvencija na dva jednaka dela	234	58.2

Na osnovu napred analiziranog možemo izvesti zaključak, kao i u prethodnim tabelama, da naši ispitanici imaju malo znanja o statistici i metodologiji. To možemo videti po netačnim odgovorima i listićima koji su ostali nepopunjeni. Iako su neki ispitanici pokazali da poznaju osnovna statistička i metodološka znanja, ipak možemo zaključiti da većina ispitanika ne poseduje osnovu da bi krenuli u planiranje i realizovanje akcionih istraživanja. Slično stanje konstatujemo i u tabeli 36.

Tabela 36: Odgovori ispitanika na testu znanja - Metodološka i statistička informisanost nastavnika (31- 40 pitanje)

Pitanje	Tačan odgovor (TO)	Frekvencije (f)	Procenti (%)
31. Šta se podrazumeva pod masovnim posmatranjem u statistici?	Ispitivanje velikog broja slučajeva radi utvrđivanja kvantiteta	127	31.6
32. Šta predstavlja skor?	Broj postignutih bodova u nekom instrumentu ispitivanja	227	56.5
33. U kojoj od grupa učenika sa distribucijama skorova na mikrotestu znanja bi bila najpotrebnija individualizacija vaspitno-obrazovnog rada?	0 2 3 9 11	134	33.3
34. Kada se za neki merni instrument kaže da je validan?	Onda kada meri upravo ono što se njime želi meriti	167	41.5
35. Diskriminativnost zadataka u testu je:	Osobina razlikovanja uspešnih od neuspešnih učenika	143	35.6
36. Koja od mera srednje vrednosti koristi za određivanje uspeha i statusa u ispitanjima?	Aritmetička sredina	190	47.3
37. Ako ispitanici sa visokim uspehom na testu ne uspevaju da reše zadatak, dok oni sa niskim uspehom to uspevaju, radi se o:	Negativnoj diskriminativnosti testa	185	46.0
38. Šta predstavlja simbol cf%?	Kumulativni procenat	83	20.6
39. Norma razreda predstavlja:	Srednji rezultat koji postižu učenici nekog razreda	266	66.2
40. Koji su uobičajeni nivoi statističke značajnosti?	0,01	94	23.4

Zbog profesije kojom se bave nastavnici (oko 50%) znaju karakteristike skorova, bodovanja, testiranja i diskriminativnosti testa i važnosti aritmetičke sredine kada su ovi statistički parametri u pitanju. Na ostala pi-

tanja (Tabela 36) ispitanici u malim procentima, poseduju statistička znanja ili nisu dali odgovore na postavljena pitanja.

Generalno gledano možemo da konstatujemo da je metodološka i statistička informisanost nastavnika veoma mala. Oni znaju samo najosnovnije delove pedagoške statistike i metodologije koje mogu biti od velikog značaja za sve vrste istraživanja, kao i za akciona istraživanja. Podaci nam pokazuju da postoji nesigurnost u njihovom znanju, stavovima i mišljenjima o metodologiji i statistici u pedagoškim istraživanjima.

Slično istraživanje sprovedeno je 2012. godine (Maksimović, 2012: 11-28), a rezultati su bili sledeći. U istraživanju je postavljena pretpostavka da nastavnici poseduju srednji nivo znanja iz metodoloških programskih sadržaja, posebno o kvalitativnim i akcionim istraživanjima, u značajnoj većini su informisani o projektima istraživanja, metodama, tehnikama i instrumentima. Utvrđivanjem broja pozitivnih odgovora na pitanja testa znanja iz Metodologije pedagoških istraživanja i indeksa lakoće može se reći da je poznavanje metodologije pedagogije prosečno. U istraživanju je postavljena pretpostavka da nastavnici razredne nastave poseduju srednji nivo znanja iz statističkih programskih sadržaja, u značajnoj većini su informisani o osnovnim statističkim pojmovima, o sređivanju i obradi podataka, o analizi podataka, o pravilnom izboru statističkih postupaka, kao i grafičkom predstavljanju rezultata u pedagoškim istraživanjima. Analizirajući broj pozitivnih odgovora na pitanja testa iz pedagoške statistike i indekse lakoće evidentno je da je poznavanje pedagoške statistike od strane ispitanika veoma skromno i da je na samo 4 pitanja odgovorilo više od polovine, te je indeks lakoće tih pitanja preko 50.

12. POVEZANOST STAVOVA NASTAVNIKA O AKCIONOM ISTRAŽIVANJU I METODOLOŠKIH I STATISTIČKIH ZNANJA

Tabela 37 pokazuje da ne postoji korelacija stavova i znanja ispitanika o metodologiji i statistici. Iako je očekivano da rezultati pokažu pozitivnu statistički značajnu korelaciju, u ovom istraživanju to nije slučaj. Bez obzira na navedeni podatak, ovo je značajan rezultat.

Nastavnici koji ne poznaju metodologiju i statistiku, mogu sprovesti akciona istraživanja. Nastavnici su reflektivni praktičari. Koji god predmet da predaju, ukoliko rade u nastavi i sa učenicima, oni vaspitno-obrazovnu praksu moraju neprestano unapređivati. Bitna je njihova motivisanost i odluka da se opredele za akciju. Ukoliko su kreativni i otvoreni za promene, u tom trenutku važna je akcija i refleksija, a ne prvenstveno poznavanje metodologije i statistike. Za obrađivanje podataka mogu se obrazovati, konsulto-

vati kritičke prijatelje i stručno se usavršavati. Bitna je volja da se permanentno obrazuju, usavršavaju u domenu akcionih istraživanja, a ako ih sprovedu sasvim sigurno da bi se nivo metodoloških pa i statističkih znanja podigao na viši nivo.

Tabela 37: Korelacija stavova o akcionim istraživanjima i metodoloških i statističkih znanja nastavnika

		Akciona istraživanja	Metodološka i statistička znanja
Akciona istraživanja	Pearson Correlation	1	-.075
	Sig. (2-tailed)		.133
	N	400	400
Metodološka i statistička znanja	Pearson Correlation	-.075	1
	Sig. (2-tailed)	.133	
	N	400	402

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Uprkos sve većem razumevanju značaja akcionih istraživanja za razvoj pedagoške nauke u akademskim krugovima, ona su još vrlo malo zastupljena u praksi naših nastavnika. Nastavnici, a posebno nastavnici u toku studiranja relativno slabo su upoznati sa specifičnostima i mogućnostima ostvarivanja akcionih istraživanja. Od prosvetih radnika se ne očekuje da se bave istraživanjima, već im je to dodatni posao za koji nisu plaćeni. Oni koji se odluče da se bave istraživanjima (npr. u okviru master ili doktorskih studija), uglavnom nemaju nikakvu podršku u školama. Dugogodišnja praksa koja je nastavnike stavljala u poziciju da budu realizatori promena osmišljenih izvan školskog konteksta, takođe ne može doprineti stvaranju kreativne klime u našim školama koja je presudan uslov za ostvarivanje akcionih istraživanja. Koliko god nepovoljni uslovi bili, možemo reći da smo dobili zadovoljavajuće podatke, jer su nastavnici raspoloženi da budu *refleksivni praktičari* i onda kada su svesni da ne poseduju metodološka i statistička znanja na zadovoljavajućem nivou. Na osnovu sprovedenog istraživanja možemo konstatovati sledeće:

1. Nastavnici se zalažu za sprovođenja istraživanja i korišćenja rezultata sopstvenih istraživanja u vaspitno-obrazovnom procesu. Većim delom prate i kritički prihvataju i koriste rezultate naučnih istraživanja. Takođe, iskazuju pozitivne stavove u participaciji u drugim istraživanjima. Istraživanje je pokazalo da nema povezanosti odgovora nastavnika o učešću u istraživanjima sa nezavisnim varijablama. Dakle, pretežno dominiraju pozitivni stavovi ($M > 3.00$) kada je u pitanju prvi istraživački zadatak. Postoji nekoliko tvrdnji u prilog akcionom istraživanju i sve ukazuju na to da su nastala iz potrebe za unapređivanjem vaspitno-obrazovne prakse.

2. Nastavnici rado prihvataju da budu u ulozi kritičkog prijatelja tokom sprovođenja akcionih istraživanja. Možemo videti da ispitanici, takođe, preferiraju ulogu samog istraživača, a ne ispitanika u akcionim istraživanjima. Takođe, prihvataju i ulogu evaluatora u akcionim istraživanjima, dakle oni se bave vrednovanjem i unapređivanjem celokupne vaspitno-obrazovne prakse. Međutim, iskazuju neopredeljenost ko je ključna osoba koju bi odabrali za kritičkog prijatelja u akcionom istraživanju.

3. U istraživanju su prikazani rezultati povezanosti zavisne varijable *Učesnici akcionih istraživanja* i svih nezavisnih varijabli. Stavovi nastavnika o učesnicima akcionih istraživanja nisu povezani sa nezavisnim varijablama, i obrnuto, nezavisne varijable ne koreliraju sa zavisnom varijablom.

4. U pogledu podsticaja u sprovođenju akcionih istraživanja pretežno utiče potreba za informacijskom pismenošću, kao i identifikacija, sprečavanje i rešavanje problema u razredu. Nastavnici većim delom uvažavaju i koriste (neophodni su) navedene podsticaje kao pri sprovođenju akcionih istraživanja.

5. Rezultati pokazuju da je pol povezan sa pozitivnim stavovima nastavnika o podsticajima za sprovođenje akcionih istraživanja.

6. Istraživanje je pokazalo da se nastavnici slažu sa stavom da je za unapređivanje vaspitno- obrazovne prakse neophodno znanje iz metodološke i didaktičko-metodičke oblasti, kao i da je za unapređivanje vaspitne prakse potrebno znanje iz metodološke oblasti pedagoških istraživanja. Nastavnici pretežno pozitivno gledaju na sve metodičke i metodološke aspekte koji mogu uticati na unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse. Pol pozitivno utiče na stavove nastavnika u pogledu metodologije pedagogije i metodičkih zadataka neophodnih za akciona istraživanja.

7. Akciona istraživanja neophodna su nastavnicima da bi razumeli probleme iz vaspitno-obrazovne prakse. Nastavnici su svesni svih prednosti akcionih istraživanja, što možemo posmatrati kao dobre rezultate. Pozitivni stavovi podstiču nastavnike da sprovode akciona istraživanja. Dužina radnog staža korelira sa stavovima nastavnika o prednostima akcionih istraživanja.

8. Nastavnici poznaju nedostatke akcionih istraživanja, čime se postiže ravnoteža u poznavanju kako pozitivnih, tako i negativnih aspekata do kojih dolazi prilikom realizacije ove vrste istraživanja. Godine dužine studiranja mogu uticati na stvaranje potvrdnih stavova nastavnika o nedostacima akcionih istraživanja.

9. Nastavnici imaju različita mišljenja o osobi koja bi trebalo da obavlja ulogu kritičkog prijatelja u akcionim istraživanjima. Za kritičkog prijatelja biraju kolege, pedagoge i psihologe, direktore sve ostale aktere vaspitno-obrazovnog procesa koji bi pristali da budu kritički prijatelji u akcionim istraživanjima. Nijedna nezavisna varijabla nije povezana sa stavovima nastavnika po pitanju izbora kritičkog prijatelja u akcionim istraživanjima.

10. Na motivisanost utiče metodološka obrazovanost nastavnika, potreba za stručnim usavršavanjem, spremnost nastavnika za informatičku i bilo koju drugu edukaciju, promovisanje ove vrste istraživanja. Dužina radnog staža nastavnika povezana je sa faktorima koji stvaraju motivisanost za sprovođenje akcionih istraživanja. Takođe, zavisna varijabla korelira sa nezavisnom varijablom godine dužine studiranja.

11. Podaci pokazuju da nastavnici poznaju različita područja realizacije akcionih istraživanja i da su svesni toga da mogu uticati na promene u vaspitno-obrazovnom sistemu. Dužina radnog staža povezana je sa stavovima i refleksijama nastavnika o područjima realizacije akcionih istraživanja.

12. Upoređivanjem aritmetičkih sredina, uočeni su zanimljivi podaci. Kada se osvrnemo na istraživački zadatak podsticaja za sprovođenje istraživanja, ispitanici ženskog pola ($M= 27.87$) se razlikuju od ispitanika muškog pola ($M= 26.65$). Nastavnici su svesni značaja podsticaja jer bez toga ne bi bilo moguće adekvatno sprovođenje akcionih istraživanja. Razlika je statistički značajna na osnovu nivoa $p < 0.05$ ($p= 0.03$). Kada je u pitanju vrednovanje metodologije i metodičkih zadataka, ispitanice ženskog pola ($M= 38.18$) više vrednuju metodologiju i metodička znanja, kao osnovne delove akcionih istraživanja, od ispitanika muškog pola ($M= 36.72$). Dakle, ispitanice ženskog pola više pokazuju preferencije ka metodologiji i isticanju njenog značaja za svako optimalno vršenje akcionih istraživanja. Na osnovu vrednosti p ($p= 0.04$) u skladu sa nivoom $p < 0.05$ vidimo da postoji statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika u odnosu na njihov pol.

14. Statistički značajna razlika postoji kod odgovora nastavnika u pogledu nedostataka akcionih istraživanja. Statistička značajnost iznosi $0,01$ ($p= 0,01$). Pogledom na srednje vrednosti možemo videti da su nastavnici sa dužinom radnog staža od 11 do 20 godina ($M= 41.05$) najviše i najbolje upoznati sa nedostacima akcionih istraživanja.

15. Uvidom u sve postavljene istraživačke zadatke zaključujemo da se stavovi nastavnika razlikuju u zavisnosti od njihovog mesta studiranja. Ustanovili smo da se nastavnici u visokim procentima ili delimično slažu kada je u pitanju njihova participacija u istraživanjima. Budući da je ta razlika među njihovim odgovorima statistički značajna ($p= 0.01$), možemo zaključiti da mesto studiranja u potpunosti utiče na stavove o tome kako i koliko bi nastavnici trebalo da budu uključeni u akciona istraživanja u školama. Statistički značajna razlika postoji i kod prihvatanja zadatka o učesnicima akcionih istraživanja, na osnovu nivoa $p < 0.05$. Dakle, mesto studiranja utiče na stavove o tome ko bi trebalo da ima vodeću ulogu u akcionim istraživanjima i koju ulogu nastavnici najviše preferiraju.

16. Što se tiče participacije nastavnika u istraživanjima, vidimo da se ispitanici međusobno razlikuju u ovom pogledu ($M= 17.74$; $M= 16.89$; $M= 17.28$; $M= 20.25$; $M= 17.67$; $M= 14.67$). Ta razlika je na nivou statistički značajne razlike budući da p iznosi $p= 0.01$. Iz ovoga možemo zaključiti da nastavnici koji su studirali 7 godina ($M= 20.25$) najviše vrednuju učešće u akcionim istraživanjima u odnosu na nastavnike koji su kraće vremenski studirali.

17. Naša nauka se mora potruditi da poveća metodološku i statističku informisanost svih onih koji žele da se bave akcionim istraživanjima, bilo kojom drugom vrstom istraživanja, ali i pedagogijom uopšte. U daljoj analizi odgovora na testove znanja o metodologiji i statistici možemo zaključiti da je samo mali broj nastavnika znao tačne odgovore na naša pitanja. Iz toga možemo zaključiti da što se dublje i sadržajnije sagleda metodologija i statistika u pedagogiji, nastavnici nemaju adekvatna znanja koja su neophodna za efikasan rad. Veći deo nastavnika davao je netačne odgovore, ili uopšte nije ni odgovorao na pitanja. Naša nauka a i mi sami se moramo potruditi da popunimo *rupe u znanju* svih onih koji žele da se bave metodologijom, statistikom i pedagogijom. Od 20. do 30. pitanja i na osnovu odgovora nastavnika možemo izvesti zaključak, kao i u prethodnim tabelama, da nastavnici poseduju površno znanje o statistici i metodologiji. To možemo videti po svim netačnim odgovorima i listićima koji su bili nepopunjeni. Iako su neki ispitanici pokazali solidna znanja o ovoj temi, ipak možemo zaključiti da većina njih ne poznaje svu neophodnu metodološku i statističku osnovu da bi krenuli u planiranje i realizovanje akcionih istraživanja. Slični rezultati su dobijeni i odgovorima na 31. pa sve do 40. pitanja

18. Iz svega možemo videti da je metodološka i statistička informisanost nastavnika nedovoljna. Oni znaju samo najosnovnije elemente pedagoške statistike i metodologije neophodne za sprovođenje akcionih istraživanja, i ostalih vrsta istraživanja, ali i to je veliki napredak i značajan podatak. Više od polovine nastavnika nisu znali tačne odgovore na postavljena pitanja, ili nisu dali odgovor. To nam pokazuje da postoji nesigurnost u njihovom znanju i stavovima i mišljenjima o metodologiji i statistici.

19. Ne postoji korelacija stavova o akcionim istraživanjima i metodoloških i statističkih znanja nastavnika.

Akciona istraživanja mogu postati značajan uslov poboljšanja vaspitne prakse samo ako budu prepoznata i podržana na nivou celog školskog sistema. Sve dok njihovo ostvarivanje bude stvar entuzijazma pojedinih nastavnika i stručnih saradnika, njihova zastupljenost i uticaj će biti vrlo mali. No taj doprinos gledajući sa aspekta refleksivnosti je zapravo mnogo veliki. Nastavnik pojedinac koji je voljan sprovesti akciju u svom odeljenju, koji je spreman da podeli rezultate svog istraživanja, utiče na poboljšanje kvaliteta rada nastave i klime u odeljenju i stalno evaluira nastavni proces je NASTAVNIK REFLEKSIVNI PRAKTIČAR. Školski sistem bi trebalo da omogući fleksibilnost i da stvori okruženje na globalnom nivou za NASTAVNIKE REFLEKSIVNE PRAKTIČARE.

LITERATURA

1. Atkin, J. M. (1993): Developments in the Philosophy/Sociology of Science and Action Research. *Educational Action Research*, 1, pp. 187–188.
2. Bandur, V. i J. Maksimović (2015): Akciona istraživanja u pedagoškim tumačenjima. *Pedagogija*, 70(2), 170-178.
3. Bandur, V. i J. Maksimović (2012): Uloga akcionih istraživanja u unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse. *Nastava i vaspitanje*, 61(1), 22–32.
4. Bandur, V. i N. Potkonjak (1999): *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
5. Bogdan, R. C. & K. S. Biklen (1982): *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Allyn and Bacon, Inc.: Boston London.
6. Bognar, B. (2008): Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja. *Doktorska disertacija*. Zagreb: Filozofski fakultet.
7. Bolton G (2010): *Reflective Practice*. London: Sage.
8. Boody, R. M. (2008). Teacher reflection as teacher change, and teacher change as moral response. *Education*, 128, pp. 498–506.
9. Burnaford, G. (2011): “Experienced Educators and Practitioner Research: The Challenge for University Graduate Programs.” In *Practitioner Research in Teacher Education: Theory and Best Practices*, edited by I. M. Saleh and M. S. Khine, pp. 307-324. Emirates College for Advanced Education. United Arab Emirates & Frankfurt: Peter Lang.
10. Burns, A. (2010): *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. New York: Routledge.
11. Carr, W. (2005): The role of theory in the professional development of an educational theorist. *Pedagogy. Culture & Society*, 13(3), 333–345.
12. Carr, W. & S. Kemmis (1986): *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Deakin University Press.
13. Choy, S. C. & Oo, Pou San (2012): Reflective Thinking and Teaching Practices: a Precursor For Incorporating Critical Thinking into The Classroom? *International Journal of Instruction*, 5(1), 167-182.
14. Christenson, M., R. Slutsky, S. Bendau, J. Covert, J. Dyer, G. Risko, M. Johnston (2002): The Rocky Road of Teachers Becoming Action Researchers. *Teaching and Teacher Education* 18(3), 259–272.
15. Clara, M. (2014): What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271.

16. Cochran-Smith, M. & S. L. Lytle (2009): *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
17. Colton, A. B. & G. M. Sparks-Langer (1993): A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44(1) 45-54.
18. Colton, A. & G. M. Sparks-Langer (1992): Restructuring student teaching experiences. In C. Glickman (Ed.), *Supervision in transition*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development
19. Costa, A. L. & B. Kallick (1993): Through the lens of critical friend. *Educational Leadership*. 51(2), 49-51.
20. Corey, S. M. (1953): *Action Research to Improve School Practice*. New York: Teachers College Press.
21. Corey, S. M. (1949): Action research, fundamental research and educational practices. *Teachers College Record*, 50, pp. 509-514.
22. Cushman, K. (1998): How Friends Can Be Critical As Schools Make Essential Changes. *Horace*, 14 (5).
23. Delong, J. (1996): *The Role of the Superintendent in Facilitating and Supporting the Action Research Process*. Toronto: The Ontario Public School Teachers' Federation.
24. Dewey, J. (1938): *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt.
25. Dewey, J. (1933): *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston; New York: D.C. Heath & Company.
26. Dewey, J. (1929): *The quest for certainty*. New York: Minton, Balch & Co.
27. Ebbutt, D. (1985): Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles. *Issues in Educational Research*, London: The Falmer Press.
28. Elliott, J. (2007): *Reflecting where the action is: The selected works of John Elliott*. London: Routledge.
29. Elliott, J. (1993a): Professional Education and the Idea of a Practical Educational Science, in J. Elliott (Ed.) *Reconstructing Teacher Education*, ch. 6. London: Falmer Press.
30. Elliott, J. (1993b): The Relationship between 'Understanding' and 'Developing' Teachers' Thinking, in J. Elliott (Ed.) *Reconstructing Teacher Education*, pp. 193-207. London: Falmer Press.
31. Elliott, J. (1993c): What have We Learned from Action Research in School-based Evaluation? *Educational Action Research*, 1, pp. 175-186.
32. Elliott, J. (Ed.) (1993d): Professional Development in the Land of Choice and Diversity: the future challenge for action research, in D. Bridges & T. Kerry (Eds) *Developing Teachers Professionally*. London: Routledge.
33. Elliott, J. (1991): *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

34. Ellis, R. (2012): *Language teaching research and language pedagogy*. Chichester: Wiley-Blackwell.
35. Ellis, R. (2010): Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching*, 43(2), 181-201
36. Farrell, T. S. C. (2004): *Reflective Practice in Action: 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*. Corwin Press (Sage Publications): Thousand Oaks, CA (USA).
37. Frankel, J. R., N. E. Wallen & H. H. Hyun. (2015): *How to Design and Evaluate Research in Education*. 9th ed. New York: McGraw Hill.
38. Franco, M. A. S. (2015): Pedagogical Action Research: collaborative practices of empowerment and participation In: *Collaborative action research network conference (CARN)*. Porto: Routledge, 1, p.1-18.
39. Fullan, M. (1993): *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London, UK: Falmer.
40. Gibbons, T. & G. Sanderson (2002): Contemporary themes in the Research Enterprise. *International Journal of Education*, 3(4), 1-22.
41. Gojkov, G. i M. Kundačina (2001): *Zbirka testova znanja iz metodologije pedagogije*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
42. Grimmett, P., Mackinnon, A., Erickson, G., & T. Riecken (1990): Reflective practice in teacher education. In R. Clift, W. Houston and M. Pugach (Eds.). *Encouraging reflective practice in education: an analysis of issues and programs*. NY: Teachers College Press.
43. Grundy, S. (1987): *Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press.
44. Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
45. Hollingsworth, S. & H. Socket (1994): Teacher Research and Educational Reform. *Ninety-third Yearbook of the National Society for Study of Education*, part 1, Chicago: The University of Chicago Press.
46. Hopkins, D. (1985): *School Based Review for School Improvement*. Leuven Belgium: ACCO.
47. Jay, J. K. & K. L. Johnson (2002): Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 73-85.
48. Johnston, R. & Badley, G. (1996) The Competent Reflective Practitioner. *Innovation and Learning in Education*, 2, pp. 4-10.
49. Jovanović, B. (2003): Pedagoško mišljenje i metodološka kultura nastavnika. *Zbornik radova: Obrazovanje i usavršavanje učitelja*, Užice: Učiteljski fakultet, str. 201-219.
50. Karanac, R., Papic, Z. M. & S. Jasic (2010): Profesionalni razvoj nastavnika u funkciji unapređivanja kvaliteta obrazovno-vaspitnog procesa. *Nova škola*, 7, str. 88-97.

51. Kayapinar, U. (2013): Discovering expatriate reflective practitioners. *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(4), 435-451.
52. Kelly, T. E. (193): The impact of structured reflective practice on the teaching decisions of in-service teachers. *Doctoral Dissertations Available from Proquest*.
53. Kemmis, S. (1997): *A rationale for university participation in the reconciliation process*. Perth: Curtin Indigenous Research Centre.
54. Kemmis, S. & R. McTaggart (1988): *The Action Research Reader*. Geelong: Australia: Deakin University Press.
55. Kember, D. (2000): *Action learning and action research: Improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
56. Kundačina, M. I V. Bandur (2004): *Akciono istraživanje u školi (nastavnici kao istraživači)*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
57. Kundačina, M. (2003): Metodološka kompetentnost u profesionalnom razvoju učitelja. *Zbornik radova: Obrazovanje i usavršavanje učitelja*, Učiteljski fakultet, Užice, str. 221-235.
58. LaBoskey, V. K. (1994): *Development of reflective practice: a study of preservice teachers*. New York; London: Teachers College Press.
59. Lalović, Z. (2009): *Naša škola. Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
60. Lasić, K. (2015): Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi. *Putokazi*. 3(2) 101-110.
61. Leitch, R., & C. W. Day (2000): Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193.
62. Lewin, K. (1946): Action research and minority problems, in G.W. Lewin (Ed.) *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row (1948).
63. Lewin, K. & P. Grabbe (1945): Conduct, knowledge and acceptance of new values. *Journal of Social Issues* 2, pp. 53-64.
64. Lomax, P. (1999): Working Together for Educative Community Through Research: developing a new professionalism. Online: <http://bath.ac.uk/~edsajw/writings/pamaera.doc> (12. 2. 2006).
65. Lomax, P. (1996): *Quality management in education: Sustaining vision through action research*. London: Routledge.
66. Lustick, D. (2009): The Failure of Inquiry: Preparing Science Teachers with an Authentic Investigation, *Journal of Science Teacher Education*, 20(6), 583-604.
67. Maksimović, J. i J. Osmanović (2016): *Istaživanja pedagoga u školi-primeri refleksivne prakse*. Niš: Filozofski fakultet.
68. Maksimović, J. (2013): Nastavnik-akcioni istraživač vaspitno-obrazovne prakse. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, (4), str. 131-146.

69. Maksimović, J. i V. Bandur (2013): Savremena akciona istraživanja i metodološko obrazovanje nastavnika refleksivnog praktičara. *Teme*, 37(2), 595-610.
70. Maksimović, J. (2012): *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*. Niš: Filozofski fakultet.
71. Maksimović, J. (2012): Teorijski, saznajni i praktični aspekti metodološkog i statističkog usavršavanja nastavnika. *Istraživanja u pedagogiji*, 2(1), 11-28.
72. Maksimović, J. i G. Lukić (2012): Akciona istraživanja i globalizacija u funkciji celoživotnog učenja. *Uzdanica*, 9(1), 167-177.
73. Maksimović, J. (2011): Uticaj metodološke kulture nastavnika na školu i obrazovanje. *Pedagoška stvarnost*, godina 57(5-6), 548-557.
74. Maksimović, J. (2010). O nekim aspektima motivisanosti studenata za istraživački rad. *Pedagoška stvarnost*, 56(9-10), 725-733.
75. Maksimović, J. (2009). Uticaj metodološke kompetentosti nastavnika na unapređivanje školske prakse, *Zbornik radova*, broj 3, str. 77-87.
76. Marentič-Požarnik, B. (1993): Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 7-8, str. 347-359.
77. Masters, J. (1995): The History of Action Research in: I. Hughes (ed) *Action Research Electronic Reader*, The University of Sydney. online <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm> (sep 5, 2017).
78. Matijević, M. (2004): Metodološka pitanja didaktike. U Bognar, L. i M. Matijević (ur.) *Didaktika*, str. 47-65. Zagreb: Školska knjiga.
79. Matijević, M. (1990): Akciona istraživanja i unutarnja reforma osnovne škole. U Cerar, M. i Marentič-Požarnik, B. (ur.): *Akcijnsko raziskovanje v vzgoju in saobračevanju: zbornik kolokvija*, (str. 78-87). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
80. McNiff, J. & J. Whitehead (2002): *Action research: Principles and practice*. London and New York: Routledge/Falmer.
81. McTaggart, R. (1997): *Participatory action research: International context and consequences*. New York: State University of New York Press.
82. McNiff, J., Lomax, P. & J. Whitehead (1996): *You and your action research project*. London: Routledge
83. McNiff, J. (1988): *Action Research: Principles and Practice*. Basingstoke: Macmillan.
84. Mužić, V. (2004): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.
85. Mužić, V., Matijević, M. i M. Jokić (2003): *Istraživati i objaviti: elementi metodološke pismenosti*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

86. Nikolić, B. (2015): Razmenom profesionalnih iskustava učitelja do inovativnosti u obrazovanju. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 9, str. 315-319.
87. Nolan J. & Huebner T. (1989): Nurturing the reflective practitioner through instructional supervision: A review of the literature. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(2), 126-143.
88. Noffke, S. E. (1997): Professional, personal, and political dimensions of action research. In M.W. Apple (Ed.), *Review of Research in Education*: Vol. 22 (pp. 305-343). Washington, DC: American Educational Research Association.
89. Noffke, S. & B. Somekh (2009): *Handbook of educational action research*. London, England, and Thousand Oaks, CA: Sage.
90. Pejović, D. (1983): *Hermeneutika, znanost i praktična filozofija*. Sarajevo: Veselin Masleša.
91. Radulović, L. (2007): Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu-kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa. *Pedagogija*, 62(4), 597-609.
92. Rodgers, C. (2002): Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking, *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
93. Rudd, R. D. (2007): Defining critical thinking. *Techniques*, 82(7), 46-49.
94. Saleh, I. M. & M. S. Khine (2011): *Practitioner Research in Teacher Education: Theory and Best Practices*. Emirates College for Advanced Education: United Arab Emirates. Frankfurt: Peter Lang.
95. Schön, D. A. (1991): *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
96. Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a design for teaching and learning in the professionals*. San Francisco: Jossey-Bass.
97. Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
98. Shulman, L. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2 (Feb., 1986), pp. 4-14
99. Sellars, M. (2012): Teachers and change: The role of reflective practice, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, pp. 461-469.
100. Stančić, M. (2015): Nastavničke refleksije o evaluaciji sopstvenog rada. *Nastava i vaspitanje*, 65(4), 697-713.
101. Stenhouse, L. (1985): *Research as a basis for teaching*. London: Heinemann.
102. Stenhouse, L. (1981): What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29, pp. 103-122.
103. Stenhouse, L. (1978): Case study and case records: Towards a contemporary history of education. *British Educational Research Journal* 4(2), 21-39.
104. Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

105. Stoll, L. & Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
106. Urzúa, A. & C. Vásquez (2008): Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse, *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 1935–1946.
107. Vaughan, M. & G. Burnaford (2015): Action research in graduate teacher education: A review of the literature 2000-2015. *Educational Action Research*, 24(2), 280-299.
108. Vujisić-Živković, N. (2007): Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 39(2), 243-258
109. Whitehead, J. (1989): Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41–52
110. Whitehead, J. (1998): Educational Action Researchers Creating their Own Living Educational Theories. Paper Presented to the Action Research SIG Session, AERA, San Diego, 13-17 April. Available in the Living Theory Section of <http://www.actionresearch.net>
111. Winter, R. & Munn-Giddings, C. (2001): *A Handbook for Action Research in Health and Social Care*. London: Routledge/Taylor & Francis.
112. Zeichner, K. M. & S. Noffke (2001): Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 298-330). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
113. Zeichner, K. & D. Liston (1996): *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
114. Zeichner, K. M. & J. M. Gore (1995): Using Action Research as a Vehicle for Student Reflection, in S. Noffke & R. B. Stevenson (Eds) *Educational Action Research*. New York: Teachers College Press.
115. Zeichner, K. M. (1994). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. In G. Rees Harvard, & P. Hodgkinson (Eds.), *Action and reflection in teacher education*. (pp15 – 34). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
116. Zeichner, K. M. (1993): Action Research: personal renewal and social reconstruction, *Educational Action Research*, 1, pp. 199–220.

PRILOZI

Prilog 1 Skala procene Nastavnici kao akcioni istraživači AIN

Poštovani kolega/koleginice,

U toku je istraživanje Vaših stavova o akcionim istraživanjima i njihove uloge u unapređivanju vaspitno obrazovne prakse u školi. Radi prikupljanja relevantnih podataka sastavljena je skala procene. Neophodno je na skali od 1-5 da zaokružite Vaš stepen slaganja sa određenom tvrdnjom. Iznošenjem Vaših mišljenja i stavova doprinećete rasvetljavanju ove teme, unapređivanju osnovnoškolske i srednjoškolske nastave, a time i rešavanju mnogobrojnih problema sa kojima se susreće obrazovanje i školstvo. Zbog toga Vas molimo da najiskrenije popunite skalu procene u vezi sa traženim mišljenjima, stavovima i ocenama o navedenim problemima. Nadamo se da ćete korektno i objektivno pristupiti ovom zadatku čime ćete dati svoj puni doprinos našoj istraživačkoj aktivnosti. Vaša anonimnost je zagarantovana!

Unapred se zahvaljujemo na pomoći i kolegijalnoj saradnji!

Dužina radnog staža (zaokruži odgovor):

1. 0-10 godina
2. 11-20 godina
3. preko 20 godina

Instanca školskog sistema (zaokruži odgovor):

1. Nastavnik od 1. do 4. razreda osnovne škole (učitelji)
2. Nastavnik razredne nastave (od 5. do 8. razreda)
3. Nastavnik srednje škole

Participacija nastavnika u istraživanjima					
Preferiram učešće u istraživanjima i samostalni naučno-istraživački rad	1	2	3	4	5
Preferiram praćenje i kritičko prihvatanje rezultata naučnih istraživanja objavljenih u pedagoškoj stručnoj literaturi	1	2	3	4	5
Preferiram sposobnost participacije u istraživanjima drugih istraživača	1	2	3	4	5
Preferiram osposobljavanje za razumevanje i primenu rezultata naučnog rada u praksi	1	2	3	4	5
Nastavnici osposobljeni su za frontalni rad, izbegavaju participaciju u istraživanjima kao što su akciona.	1	2	3	4	5
Učesnici akcionih istraživanja					
Preferiram ulogu koordinatora u sprovođenju akcionih istraživanja	1	2	3	4	5
Preferiram ulogu voditelja u sprovođenju akcionih istraživanja	1	2	3	4	5
Preferiram ulogu kritičkog prijatelja u sprovođenju akcionih istraživanja	1	2	3	4	5
Preferiram ulogu posmatrača u sprovođenju akcionih istraživanja	1	2	3	4	5
Preferiram ulogu istraživača u sprovođenju akcionih istraživanja	1	2	3	4	5
Preferiram ulogu ispitanika u sprovođenju akcionih istraživanja	1	2	3	4	5
Preferiram ulogu edukatora i posrednika u sprovođenju akcionih istraživanja	1	2	3	4	5
Preferiram ulogu evaluatora u sprovođenju akcionih istraživanja	1	2	3	4	5
Podsticaj za sprovođenje istraživanja					
Za sprovođenje akcionih istraživanja u školi podstiče me saradnja među nastavnicima i timski rad, a to zahteva i više organizacijskog znanja	1	2	3	4	5
Za sprovođenje akcionih istraživanja u školi podstiče me menjanje uloge nastavnika u razredu (nastupa kao mentor, naglašena je aktivnost i samostalni rad učenika)	1	2	3	4	5
Za sprovođenje akcionih istraživanja u školi podstiču me novi oblici i metode poučavanja (rad na projektima, saradničko učenje, nastava na različitim nivoima)	1	2	3	4	5
Za sprovođenje akcionih istraživanja u školi podstiče me veći nivo stvaralaštva i kreativnosti nastavnika, veća sloboda, a u skladu sa tim i veća odgovornost i nužnost neprestanog usavršavanja	1	2	3	4	5
Za sprovođenje akcionih istraživanja u školi podstiče me veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba	1	2	3	4	5
Za sprovođenje akcionih istraživanja u školi podstiče me izražena potreba za informacijskom pismenošću	1	2	3	4	5
Za sprovođenje akcionih istraživanja u školi podstiče me identifikacija, sprečavanje i rešavanje problema u razredu	1	2	3	4	5

Vrednovanje metodologije i metodičkih znanja					
Za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse potrebno je didaktičko i metodičko znanje (vladanje savremenim metodama poučavanja)	1	2	3	4	5
Za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse potrebna su znanja iz metodologije pedagoških istraživanja (konstruisanje i upotreba instrumenata, sprovođenje projekta istraživanja)	1	2	3	4	5
Za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse potrebna su znanja o planiranju nastave (ciljano i međupredmetno planiranje)	1	2	3	4	5
Za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse potrebno je poznavanje veštine za timski rad	1	2	3	4	5
Za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse potrebna je informacijska pismenost (korišćenje kompjutera i savremene tehnologije)	1	2	3	4	5
Za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse potrebno je poznavanje i korišćenje novih pristupa na području proveravanja i ocenjivanja znanja	1	2	3	4	5
Nastavnici moraju poznavati metodologiju istraživanja kako bi uspešno sproveli akciono istraživanje.	1	2	3	4	5
Preduslov za profesionalni razvoj nastavnika je metodološka pismenost i metodološka kultura.	1	2	3	4	5
Nastavnicima je neophodno pohađanje seminara iz oblasti metodologije pedagoškog istraživanja.	1	2	3	4	5
Prednosti akcionih istraživanja					
Prednost akcionih istraživanja je u tome što su vezana su za probleme iz prakse	1	2	3	4	5
Prednost akcionih istraživanja je zato što su saradničkog karaktera, odvijaju se u manjim grupama, pri čemu dolazi do izražaja inicijativa svakog učesnika	1	2	3	4	5
Prednost akcionih istraživanja u je u tome što stimulišu inovativna rešenja	1	2	3	4	5
Prednost akcionih istraživanja je u tome što ne zahtevaju velike troškove	1	2	3	4	5
Prednost akcionih istraživanja je u tome što podstiču saradnju i timsko delovanje	1	2	3	4	5
Prednost akcionih istraživanja je u tome što su znanje i akcija povezani	1	2	3	4	5
Prednost akcionih istraživanja je u stvaranju zajednice nastavnika (učitelja)	1	2	3	4	5
Prednost akcionih istraživanja je u unapređivanju profesionalnog učenja nastavnika	1	2	3	4	5
Prednost akcionih istraživanja je u stvaranju zajedničke vizije unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse	1	2	3	4	5

Prednost akcionih istraživanja je u kritičkom proveravanju postojeće prakse s ciljem utvrđivanja problema akcionog istraživanja	1	2	3	4	5
Prednost akcionih istraživanja je u mogućnosti primene akcionih istraživanja u stručnom usavršavanju nastavnika i menjanju njihove prakse	1	2	3	4	5
Prednost akcionih istraživanja je u teorijskom doprinosu problematici akcionih istraživanja	1	2	3	4	5
Prednost akcionih istraživanja je u tome što nastavnik može da se upozna sa novim načinima rada i mogućnosti da ih primeni u praksi.	1	2	3	4	5
Prednost akcionih istraživanja je u mogućnosti utvrđivanja efekata akcionih istraživanja i njihove primene u praksi.	1	2	3	4	5
Prednost akcionih istraživanja je u mogućnosti istraživača da stručni rad podignu na naučni nivo.	1	2	3	4	5
Nedostaci akcionih istraživanja					
Akciona istraživanja imaju ograničen uticaj jer se nastavnicima ne daje ni vreme ni sredstva kako bi se mogli baviti akcionim istraživanjima	1	2	3	4	5
Nastavnici nemaju slobodu da uvode promene za koje se pretpostavlja da bi u pedagoškom smislu bile vrednije	1	2	3	4	5
Nedostaci akcionih istraživanja su u tome što se ne mogu sprovoditi na široj populaciji, već isključivo samo na onoj populaciju na kojoj je istraživanje sprovedeno	1	2	3	4	5
Nedostaci akcionih istraživanja su u nemogućnosti izvođenja naučnih zaključaka, zakona ili objašnjenja određenih pedagoških pojava	1	2	3	4	5
Nedostaci akcionih istraživanja su u celokupnom toku istraživanja, a u izveštaju prisutna je istraživačeva subjektivnost	1	2	3	4	5
Nedostaci akcionih istraživanja su u mogućnosti improvizacije zbog slobode u metodološkim zahtevima	1	2	3	4	5
Nedostaci akcionih istraživanja su u strahu od nekompetentnosti koji se obično javlja u novim situacijama	1	2	3	4	5
Nedostaci akcionih istraživanja su u nedostatku vremena i energije za učestvovanje u promenama	1	2	3	4	5
Nedostaci akcionih istraživanja su u nezainteresovanosti ostalih nastavnika u školi za projekte akcionih istraživanja	1	2	3	4	5
Nedostaci akcionih istraživanja su u nedovoljnom znanju učesnika i nedostatku literature	1	2	3	4	5
Nedostatak akcionih istraživanja ogleda se u nedostatku profesionalne osposobljenosti za sprovođenje akcionih istraživanja.	1	2	3	4	5

Kritički prijatelj u akcionim istraživanjima					
Ulogu kritičkog prijatelja u akcionim istraživanjima obavlja nastavnik	1	2	3	4	5
Ulogu kritičkog prijatelja u akcionim istraživanjima obavlja direktor škole	1	2	3	4	5
Ulogu kritičkog prijatelja u akcionim istraživanjima obavljaju predvodnici po pozivu	1	2	3	4	5
Ulogu kritičkog prijatelja u akcionim istraživanjima obavlja pedagog	1	2	3	4	5
Ulogu kritičkog prijatelja u akcionim istraživanjima obavlja psiholog	1	2	3	4	5
Faktori koji utiču na motivisanost za izvođenje akcionih istraživanja					
Metodološka obrazovanost i metodološka kultura nastavnika značajni su faktori motivisanosti za izvođenje akcionih istraživanja u vaspitno-obrazovnoj praksi	1	2	3	4	5
Spremnost nastavnika da posvete više vremena svom stručnom usavršavanju značajni je faktor motivisanosti za izvođenje akcionih istraživanja u vaspitno-obrazovnoj praksi	1	2	3	4	5
Spremnost nastavnika za informatičku edukaciju značajni je faktor motivisanosti za izvođenje akcionih istraživanja u vaspitno-obrazovnoj praksi	1	2	3	4	5
Promovisanje saradničkih istraživanja značajni je faktor motivisanosti za izvođenje akcionih istraživanja u vaspitno-obrazovnoj praksi	1	2	3	4	5
Stručno usavršavanje nastavnika nastavnika propisano i obavezno za sve je faktor motivisanosti za sprovođenje akcionih istraživanja	1	2	3	4	5
Područja realizacije akcionih istraživanja					
Akciona istraživanja u školi koriste se u okviru metode poučavanja (zamena tradicionalne metode metodom otkrivanja)	1	2	3	4	5
Akciona istraživanja u školi koriste se u okviru strategije učenja (prihvatanje integrisanog pristupa učenju umesto pristupa poučavanja i učenja samo jednog predmeta)	1	2	3	4	5
Akciona istraživanja u školi koriste se u okviru postupaka evaluacije (poboljšanje metoda kontinuirane procene)	1	2	3	4	5
Akciona istraživanja u školi koriste se u podsticanju pozitivnijih stavova prema poslu.	1	2	3	4	5
Akciona istraživanja u školi koriste se u profesionalnom usavršavanju nastavnika (poboljšanje veština poučavanja, razvijanje novih metoda učenja, povećavanje sposobnosti analize)	1	2	3	4	5
Predavanja stručnjaka nastavnicima, proučavanje razne literature nije jedini model stručnog usavršavanja. Neophodno je više osposobljenosti u praktičnom delovanju nastavnika, kao i za unošenje inovacija u nastavni proces.	1	2	3	4	5

Prilog 2
Test iz metodologije pedagoških istraživanja
TM1

- 1) Koji je cilj akcionih istraživanja?
 - a) unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse
 - b) ispitivanje uticaja eksperimentalnih faktora
 - v) eliminisanje ispitanika iz uzorka
 - g) posmatranje velikog broja masovnih pojava

- 2) Odnos između učesnika u akcionom istraživanju je:
 - a) ispitanici ne učestvuju u sprovođenju istraživanja
 - b) svi učesnici akcionog istraživanja su jednakopravno uključeni u isti proces

- 3) Šta podrazumeva kvantitativno istraživanje?
 - a) da se od pojedinačnih podataka u velikom broju slučajeva sređivanjem i zbrajanjem dobiju grupni podaci
 - b) da se statističko-matematičkim metodama obrade podaci radi dobijanja statističkih pokazatelja
 - v) dobijanje podataka radi kvalitativne analize

- 4) Koji će osnovni istraživački postupak biti odabran u nameri da se dođe do što validnijih podataka prilikom istraživanja opterećenosti učenika?
 - a) sistematsko posmatranje
 - b) anketiranje
 - v) skaliranje
 - g) testiranje
 - d) korišćenje pedagoške dokumentacije

- 5) Osnovna istraživačka tehnika u istraživanju udžbenika je:
 - a) sociometrija
 - b) analiza sadržaja
 - v) analiza pedagoške dokumentacije
 - g) anketiranje
 - d) sistematsko posmatranje

- 6) Koja tehnika istraživanja dominira u utvrđivanju rezultata obrazovnog i vaspitnog rada?
 - a) analiza dokumentacije
 - b) testiranje
 - v) intervjuisanje
 - g) anketiranje

- 7) Šta se klasifikuje u postupku analize sadržaja?
- a) jedinice analize
 - b) kategorije sadržaja
 - v) indikatori varijabli
- 8) Za primenu testiranja u istraživanjima fenomena vaspitanja i obrazovanja od posebnog značaja je interpretacija rezultata pri čemu dolazi do grešaka. Izvori tih grešaka bi trebalo tražiti u :
- a) testu kao instrumentu
 - b) testiranju kao postupku
 - v) u istraživaču
- 9) Hipoteza je:
- a) induktivni postupak predviđanja ishoda istraživanja
 - b) logički postupak upoređivanja ishoda dva istraživanja
 - v) teorijsko razmatranje sa uopštavanjem dobijenih ishoda
 - g) deduktivno predviđanje ishoda istraživanja
 - d) postupak konfrontiranja ishoda dve iste varijable
- 10) Najpouzdanija su ona pedagoška istraživanja i proučavanja koja koriste:
- a) sekundarne izvore činjenica
 - b) primarne izvore činjenica
 - v) tercijalne izvore činjenica
- 11) Testiranje testovima nivoa znanja prekida se rad kada završi:
- a) 50% ispitanika
 - b) 80% ispitanika
 - v) 90-95% ispitanika
 - g) 100% ispitanika
- 12) Kada se upostavlja kategorizacija odgovora kod vezanog intervjua?
- a) pre intervjua
 - b) u toku intervjua
 - v) nakon intervjua
- 13) Šta je participirajuće posmatranje?
- a) posmatranje jedne pojave
 - b) posmatranje u kojem je istraživač uključen u pojavu koju proučava
 - v) posmatranje koje je vremenski diskontinuirano
 - g) posmatranje u kraćem vremenskom periodu

- 14) U sprovođenju intervjua istraživač bi trebalo da:
- a) ulazi u raspravu sa intervjuisanim
 - b) požuruje ispitanika
 - v) ustanovi da li je odgovor afirmativan ili negativan
 - g) pokaže svoje iznenađenje, neslaganje, prekor
 - d) provocira potpuniji odgovor
- 15) Sa kojim istraživačkim tehnikama je najprikkladnije kombinovati posmatranje?
- a) anketiranjem
 - b) analizom pedagoške dokumentacije
 - v) skaliranjem
 - g) testiranjem
 - d) intervjuisanjem
- 16) Cilj eksperimentalnog istraživanja je da se:
- a) izjednače eksperimentalna i kontrolna grupa
 - b) da se ispita uticaj ili efikasnost eksperimentalnih faktora
 - v) da se ispita uticaj faktora koji deluju od ranije
 - g) da se utvrdi razlika između inicijalnog i finalnog merenja
- 17) Anegdote beleške imaju karakter:
- a) dnevnika
 - b) izveštaja
 - v) reportaže
 - g) protokola
 - d) projekta
- 18) Rezultate sociometrijskih istraživanja:
- a) ne bi trebalo nikada javno saopštavati članovima grupe koja je bila predmet istraživanja
 - b) u izuzetnim slučajevima potrebno je javno saopštiti članovima grupe
 - v) u svim slučajevima potrebno je javno saopštiti članovima grupe
- 19) Optimalan broj zadataka u mikrotestu znanja je:
- a) do 5
 - b) od 5 do 7
 - v) od 7 do 10
 - g) od 15 do 20
 - d) od 20 do 30
- 20) Upitnik kojim se mogu utvrditi stavovi, mišljenja i sudovi o nekoj pojavi, događaju, procesu, naziva se:
- a) opinioner
 - b) skala sudova
 - v) upitni-registar

Prilog 3
Test iz pedagoške statistike
TS1

- 1) Standardna devijacija predstavlja:
 - a) odstupanje vrednosti obeležja od aritmetičke sredine
 - b) kvadratni koren iz proseka kvadrata odstupanja vrednosti obeležja od aritmetičke sredine
 - v) prosek kvadrata odstupanja vrednosti obeležja od aritmetičke sredine

- 2) Odabrani nivoi statističke značajnosti 0,05 uz $t \geq t_g$ znači:
 - a) da smo 95% sigurni da je ta razlika značajna
 - b) da smo 5% sigurni da je ta razlika značajna
 - g) 95% smo sigurni da je ta razlika slučajna

- 3) Mod je:
 - a) skor koji ima najveću frekvenciju u distribuciji
 - b) skor sa najvećom vrednosti distribucije
 - v) skor koji deli distribuciju na dva dela
 - g) broj ponavljanja najvećeg skora u distribuciji

- 4) Koja od mera srednje vrednosti se koristi za određivanje uspeha i statusa u ispitanjoj grupi?
 - a) medijana
 - b) mod
 - v) aritmetička sredina

- 5) Oznaka df predstavlja:
 - a) standardnu grešku razlike između dva procenta
 - b) opažene frekvencije
 - v) stepene slobode
 - g) F- odnos
 - d) teorijske frekvencije

- 6) Školske ocene spadaju u:
 - a) nominalnu skalu
 - b) ordinalnu skalu
 - v) intervalnu skalu
 - g) racio skalu

- 7) Koeficijent korelacije pokazuje:
 - a) koja je pojava uzrok a koja posledica
 - b) da među pojavama postoji veza određenog inteziteta
 - v) da li je zavisnost među pojavama slučajna ili stvarna

- 8) χ^2 test naročito je podesan za:
- a) nominalna varijable
 - b) intervalne varijable
 - v) proporcionalne varijable
 - g) ordinalne varijable
- 9) Za testiranje statističke značajnosti razlike između dve aritmetičke sredine koristi se:
- a) t-test
 - b) F-test
 - v) χ^2 -test
 - g) medijan test
- 10) Medijana je vrednost obeležja:
- a) koja se nalazi na početku serije
 - b) koja deli sumu frekvencija na dva jednaka dela
 - v) koja ima najveću frekvenciju
- 11) Šta se podrazumeva pod masovnim posmatranjem u statistici?
- a) ispitivanje velikog broja slučajeva radi utvrđivanja kvantiteta
 - b) ispitivanje mase slučajeva radi otkrivanja zakonitosti u pojavama
 - v) ispitivanje mase slučajeva jer pojave pokazuju na individualnim slučajevima pravilnosti u ponašanju
- 12) Šta predstavlja skor?
- a) broj postignutih bodova u nekom instrumentu ispitivanja
 - b) prosek postignutih bodova u nekom instrumentu ispitivanja
 - v) najveći pojedinačni rezultat na instrumentu
 - g) najniži pojedinačni rezultat na instrumentu
 - d) najčešći pojedinačni rezultat
- 13) U kojoj od grupa učenika sa distribucijama skorova na mikrotestu znanja bi bila najpotrebnija individualizacija vaspitno-obrazovnog rada?
- a) 2 4 5 6 8
 - b) 4 5 5 5 6
 - v) 0 2 3 9 11
 - g) 5 5 5 5 5
- 14) Kada se za neki merni instrument kaže da je validan?
- a) ako registruje razliku u veličini koja je predmet merenja
 - b) ako je usko vezan sa težinom zadataka
 - v) onda kada meri upravo ono što se njime želi meriti
 - g) ako u dve primene istog instrumenta u merenju iste veličine daje iste rezultate

- 15) Diskriminativnost zadatka u testu je:
- a) osobina upoređivanja učenika po uspehu u zadatku
 - b) osobina otkrivanja darovitih i slabih učenika
 - v) osobina razlikovanja uspešnih od neuspešnih učenika
- 16) Koja se od mera srednje vrednosti koristi za određivanje uspeha i statusa u ispitanoj grupi?
- a) medijana
 - b) mod
 - v) aritmetička sredina
- 17) Ako ispitanici sa visokim uspehom na testu ne uspevaju da reše zadatak, dok oni sa niskim uspehom to uspevaju, radi se o:
- a) pozitivnoj diskriminativnosti testa
 - b) negativnoj diskriminativnosti testa
- 18) Šta predstavlja simbol $cf\%$?
- a) kumulativni procenat
 - b) stepen slobode
 - v) kumulativnu frekvenciju
- 19) Normu razreda predstavlja:
- a) najlošiji rezultat koji postižu učenici nekog razreda
 - b) srednji rezultat koji postižu učenici nekog razreda
 - v) najbolji rezultat koji postižu učenici nekog razreda
- 20) Koji su uobičajeni nivoi statističke značajnosti?
- a) 0.01
 - b) 0.50
 - v) 0.70
 - g) 0.05
 - d) 0.09

Prilog 4

Članci o *Liderstvu u obrazovanju*

Liderstvo u obrazovanju – perspektiva i inovacija

Univerzitet u Nišu se nedavno uključio u međunarodni Tempus projekat „Liderstvo u obrazovanju“. Program ima zadatak da poboljša profesionalne kompetencije direktora i drugih lidera u institucijama obrazovanja i kulture. Projekat je finansiran od strane Evropske komisije, u okviru TEMPUS IV programa. Značajnu ulogu u programu imaće i Filozofski fakultet u Nišu, čiji će predstavnici učestvovati u realizaciji plana.



Dr Jelena Maksimović

Koliko je važno Liderstvo u obrazovanju, šta taj program predstavlja i na koji način će Filozofski fakultet učestvovati u realizaciji? O tome smo razgovarali sa dr Jelenom Maksimović, docentkinjom na Departmanu za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu.

Koji su najvažniji ciljevi projekta?

Najvažnije ciljeve projekta predstavljaju silabusi, nastavne metode, razvoj nastavnih materijala, nabavka opreme, predlog i odabir nastavnih metoda i materijala, sastanak konzorcijuma na Univerzitetu u Segedinu, finalizacija silabusa, nastavnih metoda i materijala, nabavka opreme i udžbenika. Kao poseban cilj izdvojamo obučavanje mentora (nastavnika i mentora): odabir nastavnika i mentora za master akademske studije i kurseve stručnog usavršavanja, obuka nastavnika i mentora, sastanak konzorcijuma na Univerzitetu u Juvaskuli u Finskoj.

Implementacija master akademskih studija i programa stručnog usavršavanja obuhvata: selekciju studenata i polaznika, implementaciju master akademskih studija i programa stručnog usavršavanja, seminare/radionice, razmenu studenta u partnerskim EU institucijama. Uspostavljanje Mreže obrazovnih lidera u Srbiji obuhvata: uspostavljanje mreže, formulacija prepreka, poteškoće i prepreka za njihovo prevazilaženje, sastanci sa donosiocima odluka

Projekat obuhvata i novi studijski program. Kome će prvenstveno biti namenjen?

Studijski program je namenjen direktorima, zamenicima direktora, rukovodiocima školskih timova, potencijalnim školskim liderima, zaposlenima u javnim, privatnim, lokalnim, regionalnim i nacionalnim obrazovnim institucijama, zaposlenima u nevladinom sektoru i drugima. Razmatra se i mogućnost da kursevi studijskog programa budu akreditovani i ponuđeni kao programi stalnog stručnog usavršavanja. Program master studija *Liderstvo u obrazovanju* biće realizovan na Univerzitetu u Kragujevcu (Fakultet pedagoških nauka u Jagodini) i na Univerzitetu u Novom Sadu (Filozofski fakultet), uz učešće predavača sa Univerziteta u Beogradu i Univerziteta u Nišu. Ukupno 50 studenta biće upisano na master akademske studije. Polaznici master akademskih studija biće odabrani na osnovu uspeha sa prethodnih studija, radnog iskustva, mogućnosti da utiču na veliki broj nastavnika i učenika i drugih relevantnih karaterisitika. Početak realizacije master akademskih studija je planiran za januar 2016. godine.



Na koji način će program „Liderstvo u obrazovanju“ doprineti poboljšanju obrazovnog sistema u Srbiji?

Ono što je veoma važno i doprinosi unapređivanju obrazovnog sistema u Srbiji jesu: pitanja kvaliteta koja uključuju individualizovanu nastavu i učenje, oblast pravičnosti kao što je inkluzija i oblast efikasnosti kao što su autonomija, decentralizacija, odgovornost, partnerstvo i liderstvo. Doživotno učenje uključuje pitanja stručnog obrazovanja i obuke i učenja odraslih. Pitanja globalizacije uključuju visoko obrazovanje i potrebe multikulturnog društva znanja.

Posebna pitanja od velike važnosti za obrazovni sistem u Srbiji uključuju: izazove sa kojima se lideri škola suočavaju uključujući promenu društvenih očekivanja, tehnološke i pedagoške inovacije i broj i kvalitet onih koji ulaze u profesiju; podelu odgovornosti među različitim nivoima vlasti u smislu raspodele sredstava, razvoja i implementacije nastavnih planova, zapošljavanje, priliva studenata i školske odgovornosti; i, mreža saradnje, uključujući i saradnju sa drugim školama i zajednicom.

Budućnost ovog projekta kroz lupu obrazovnog sistema u Srbiji reflektuje se na to da su direktori škola posvećeni negovanju povećane integracije između škole i zajednice; da škola detaljno poznaje zajednicu i ima dostupne resurse; da škola aktivno traga za mogućnostima da uključi sve sektore zajednice, uključujući prekršioce zakona, a one koji inače ne bi imali kontakt sa školom; da škola ima visok nivo svesti o vrednosti i značaju partnerstva između škole i zajednice zarad dobrih odnosa sa javnošću; da direktori škola pokazuju transformaciju u načinu rukovođenja, što osnažuje druge unutar škole i zajednice i olakšava društveno vizionarstvo; da škola i zajednica imaju pristup i koriste opsežne interne i eksterne mreže; da škola i zajednica imaju istu viziju budućnosti, usmerenu na mlade; da škola i zajednica budu otvorene za nove ideje, spremne da preuzmu rizik, i voljne da oblikuju prilike kako bi se uskladile sa njihovom vizijom; da škola i zajednica zajedno igraju aktivnu, smislenu i svrsishodnu ulogu prilikom donošenja odluka u školi; da škola i zajednica vrednuju veštine za sve kako bi dali puni doprinos učenju za sve; da rukovodstvo za partnerstvo između škole i zajednice se smatra kolektivnom odgovornošću škole i zajednice; i, da škola i zajednica vide školu kao centar za učenje za celokupnu zajednicu, koja spaja fizičke, ljudske i društvene resurse.

Izazovi obrazovnog sistema u Srbiji kroz projekat *Liderstvo u obrazovanju (EdLead)* uključuju kretanje od labave strukture i neformalnih odnosa u ranijim fazama planiranja i više formalizovanim odnosima u kasnijem planiranju i izvođenju, zatim potreba za različitim rukovodećim ulogama u različitim fazama, kao i potreba da rukovodstvo postane bolje raspodeljeno. Malo je verovatno da jedna osoba bude vešta u svim ulogama.

Kakva je uloga Filozofskog fakulteta u realizaciji projekta?

Rezultati projekta – diseminacione aktivnosti uključuju Veb-sajt, Priručnik "Liderstvo u obrazovanju – primeri dobre prakse", Izrada brošure za potrebe master programa i programa stručnog usavršavanja, Presentovanje na relevantnim konferencijama, Konferencije u cilju diseminacije / Dani otvorenih vrata za studente, kao i Završnu konferenciju. Efikasan i funkcionalan menadžment projekta predstavljaju sastanci u cilju menadžmenta i koordinacije, uvodni sastanak i sastanci Upravnog odbora projekta, Praćenje projekta, Izveštavanje. Sama činjenica da je Filozofski fakultet deo jednog ovakvog projekta predstavlja novinu na našim prostorima, govori o tome da je jug Srbije aktivan. Filozofski fakultet je dobio priliku da obučiti pojedince za ovakav poduhvat i posao. Kada studenti uče, oni su ovlašćeni, tako da im se veruje i dozvoljeno im je da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje i sredinu u kojoj uče. Kada im je dozvoljeno da preuzmu odgovornost, mladi ljudi mogu da razviju leaderske veštine. Škole



i fakulteti smatraju da su učenici u središtu zajednice ako klima i kultura organizacije dozvoljavaju učenicima da budu ovlašćeni i da doprinose liderstvu i rukovodstvu organizacije. Kada učenici poseduju znanje i razumevanje kako da uče efikasno, sve to povećava njihovu lidersku ulogu unutar organizacije. Škole i fakulteti, o kojima se studije pojavljuju u ovom članku, stvaraju kulturu i klimu koja promoviše mogućnosti liderstva za mlade ljude. Ove mogućnosti su otvorene za sve ne samo za sposobne, elokventne i glasne.

Šta konkretno znači za Filozofski fakultet jedan ovakav program ?

Sastanak konzorcijuma na kome je rađeno na analizi nalaza i prikupljanju relevantnih informacija u vezi sa liderstvom u obrazovanju u Srbiji; usvajanje koncepcije master akademskih studija i programa stručnog usavršavanja; aktivnost obuhvata i profesionalni razvoj univerzitetskih nastavnika na master akademskim studijama i sastanak Upravnog odbora projekta. Sastanak konzorcijuma u Segedinu pokazao je mnoštvo prezentacija i komentarisane predloge (silabusa, nastavnih metoda i materijala, procedura za obezbeđenje i proveru kvaliteta) koji uključuje i profesionalni razvoj univerzitetskih nastavnika kao i sastanak Upravnog odbora projekta.

Ono što je najvažnije za Filozofski fakultet jeste nabavka opreme, instalacija opreme i nabavka knjiga. Posebano značajno je to da će fakultet dobiti veliki broj desktop računara, štampača i ono što je najvrednije – interaktivnu tablu za slušaonicu 304 u kojoj nastavu drže profesori i asistenti sa departmana za pedagogiju.

U cilju identifikovanja glavnih pitanja, smetnji i prepreka za liderstvo u obrazovanju u Srbiji kao i zainteresovanih strana za razvoj liderstva u obrazovanju nadamo se da će ideja oživeti i biti prihvaćena od strane studenata koji smatraju da poseduju pedagoške, psihološke, metodičke kompetencije, pravna i ekonomska znanja, kako bi bili spremni da vode obrazovnu instituciju kao menažeri i uspešni lideri.

Dodatne informacije o projektu „*Liderstvo u obrazovanju*“ možete pronaći na zvaničnom sajtu programa.

Intervju vodio: Filip Jovanović

Foto: Katarina Ilić

<http://www.kapitalmagazin.rs/liderstvo-u-obrazovanju-perspektiva-i-inovacija/>

УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ ПАРТНЕР НА ТЕМПУС ПРОЈЕКТУ EDLEAD

Нови мастер програм – Лидерство у образовању

Мастер програм Лидерство у образовању оријентисан је ка побољшању компетенција лидера у образовању, директора основних и средњих школа, предшколских и домских установа, као и запослених у школским локалним и регионалним установама и националним образовним институцијама

Лидерство у образовању, упркос важности, донедавно није било приоритет образовних политика у Србији. Директори и заменици директора углавном су наставници, чије се вештине руковођења и учења углавном заснивају на искуству. Чланови школских одбора се бирају без установљених критеријума и без обуке. Као одговор на потребе за унапређивањем лидерства у образовању у Србији, у оквиру Темпус IV програма Европске уније креира се мастер програм Лидерство у образовању (Master program in Educational Leadership EdLead). Универзитет у Нишу је партнер на Темпус пројекту EdLead, а на његовој реализацији су ангажовани: др Јелена Максимовић, као контакт особа за Нишки универзитет, проф. др Марина Матејевић, мр Јелена Петровић, мс Јелена Османовић са Департамента за педагогију и проф. др Зорица Марковић са Департамента за психологију Филозофског факултета.

После увида у опис пројекта EdLead на веб-сајту <http://sr.edlead.edu.rs>, са др Јеленом Максимовић, доценткињом на Департману за педагогију, разговарали смо о могућим променама у образовном лидерству у Србији и реализацији овог пројекта.

Колики значај се придаје образовном лидерству у Србији?

– Образовно лидерство је онедавно у жижи интересовања доносилаца

као и Актив директора средњих школа из Новог Сада.

Страни партнери на пројекту су Холандска школа за образовни менаџмент, Универзитет у Јуваскули (Фин-



Др Јелена Максимовић, доцент на Департману за педагогију Филозофског факултета у Нишу: Разматра се могућност да курсеви студијског програма буду акредитовани и понуђени као програми сталног стручног усавршавања

ска), Универзитет у Сегедину (Мађарска) и Универзитет Александру Иоан Куза (Румунја).

Шири циљ пројекта је побољшање ученичких постигнућа у Србији кроз побољшање професионалних компетенција директора и других лиде-

лера у Србији (Educational Leadership Network – ELN) за размену идеја, искустава, идентификовање потешкоћа и препрека у образовном лидерству и за формулацију препорука за њихово превазилажење.

Пројекат предређује организацију новог студијског програма. Које ће бити намењен?

– Мастер академске студије из области лидерства у образовању треба да омогуће развијање додатних компетенција неопходних директорима васпитних и образовних установа и примену принципа ефективних програма за образовање лидера, попут оних у Холандији, Финској, Великој Британији и Онтарију (Канада).

Студијски програм је намењен директорима, заменицима директора, руководиоцима школских тимова, потенцијалним школским лидерима, запосленима у јавним, приватним, локалним, регионалним и националним образовним институцијама, запосленима у невладиној сектору и другима. Разматра се и могућност да курсеви студијског програма буду акредитовани и понуђени као програми сталног стручног усавршавања.

Шта ће чинити садржај студијског програма?

– Програм ће се састојати од обавезних (24 ЕСПБ) и изборних предмета (12 ЕСПБ), стручне праксе (6 ЕСПБ) и израде мастер тезе (18 ЕСПБ). Теме наставних предмета обухватају: трансформационо, педагошко и интегрисано лидерство; улоге лидера у образовању; менаџмент установе као институције; финансије и право у образовању и васпитању; школско развојно

ПОЧЕТАК СТУДИЈА У ЈАНУАРУ 2016.

Мастер програм Лидерство у образовању биће реализован на Универзитету у Крагујевцу (Педагошки факултет у Јагодини) и на Универзитету у Новом Саду (Филозофски факултет), уз учешће предавача са Универзитета у Београду и Универзитета у Нишу. На овај програм биће уписано 50 студената који ће бити изабрани на основу успеха са претходних студија, радног искуства и других релевантних карактеристика. Почетак реализације студија планиран је за јануар 2016. године.



одлука у образовању Србије. Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. препознаје лидерство у образовању (нарочито педагошко лидерство) као кључну компоненту за успех школе. Закон о основама система образовања и васпитања налаже директорима обуку и лиценцирање, који још увек нису примењени у пракси. У фебруару 2013. Завод за унапређивање васпитања и образовања усвојио је Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања, који представља важан искорак у унапређивању стања у образовном лидерству у Србији.

Ко учествује у Темпус пројекту и који су његови циљеви?

– Мастер програм Лидерство у образовању финансиран је од Европске комисије, у оквиру програма Темпус IV. Партнери на овом пројекту у Србији су: Универзитет у Крагујевцу, као носилац пројекта на челу са координатором др Јеленом Теодоровић, универзитети у Београду, Новом Саду и Нишу, Институт за педагошка истраживања у Београду, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Србије, општина Звездара. Актив директора основних школа.

ра у институцијама образовања. Специфични циљеви укључују: развој и имплементацију модерних, интерди-

БОРВАК НА СТРАНИМ УНИВЕРЗИТЕТИМА

Важан део имплементације мастер програма представљаће боравак 20 наших студената на Холандској школи за образовни менаџмент, Универзитету у Јуваскули и Универзитету у Сегедину, где ће стицати неопходна искуства и компетенције. Ове активности ће повећати међународну мобилност високошколских институција у Србији и подићи квалитет програма.

сциплинарних мастер академских студија у обиму од 60 ЕСПБ, укључујући и развој програма стручног усавршавања на основу спроведених истраживања и у складу са Правилником о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања, Законом о основама система образовања и васпитања, Стратегијом развоја образовања у Србији до 2020. године и принципима Болоњске декларације.

Студијски програм ће својом практичном оријентисаношћу побољшати компетенције лидера у образовању, директора основних и средњих школа, предшколских и домских установа, као и запослених у школским локалним и регионалним управама и националним образовним институцијама. Биће успостављена Мрежа образовних

планирање; школску културу; целоживотно учење; ефективне наставне праксе; развој људи у организацији; механизме обезбеђивања и провере квалитета; оцењивање ученика; управљање одељењем; психологију учења; интеракцију и комуникацију у васпитно-образовном раду; сарадњу са родитељима и локалном заједницом; образовне политике; иновације и предузетништво.

Наставни предмети биће реализовани кроз предавања, дискусије, радионице, студије случаја, учење путем играња улога, посета школама, вршњачког учења у малим групама, учења заснованог на решавању проблема, рефлексije, решавања практичних задатака, личних планова стручног усавршавања и самосталног истраживачког рада.

Настава ће бити преношена путем видео-конференцијске опреме између партнерских институција које учествују у пројекту и укључиваће разноврсне облике ИКТ у настави (видео материјале, интерактивне веб-сајтове, интернет алате), што ће повећати мотивацију за учење студената. Овај облик учења на даљину омогућиће студентима широм Србије, уписаним на различитим универзитетима, да похађају било који наставни предмет. Moodle, бесплатна платформа за учење, биће коришћена за дискусије, размену идеја и материјала, поделу задатака, оцењивање и обавештавање – све ради повећања вршњачког учења и интринзичне мотивације студената.

Живана Милковић

Izvor: Prosvetni pregled



Publikacija je realizovana u okviru projekta
MASTER PROGRAM IN EDUCATIONAL LEADERSHIP (EDLEAD)
543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-TEMPUS-JPCR



Sadržaj i stavovi izneti u ovoj publikaciji
ne izražavaju nužno i stavove Evropske Unije



Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union
543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-TEMPUS-JPCR

This project has been funded with support from the European Commission.

This publication reflects the views only of the author,
and the Commission cannot be held responsible for any use
which may be made of the information contained therein.

CIP - Каталогизација у публикацији -
Народна библиотека Србије, Београд

37.012/.013

МАКСИМОВИЋ, Јелена, 1977-

Акциона истраживања и рефлексивна пракса / Jelena Maksimović. - Niš :
Univerzitet, 2017 (Niš : Unigraf-X-Copy). - 104 str. ; 24 cm

Tiraž 100. - Prilozi: str. 85-104. - Bibliografija: str. 77-83.

ISBN 978-86-7181-101-9

а) Педагогија - Методологија б) Педагошка истраживања - Методи
COBISS.SR-ID 250329356



Publikacija je realizovana u okviru projekta
MASTER PROGRAM IN EDUCATIONAL LEADERSHIP (EDLEAD)
543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-TEMPUS-JPCR



EDLEAD

www.edlead.edu.rs

Sadržaj i stavovi izneti u ovoj publikaciji
ne izražavaju nužno i stavove Evropske Unije



Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union
543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-TEMPUS-JPCR

This project has been funded with support from the European Commission.

This publication reflects the views only of the author,
and the Commission cannot be held responsible for any use
which may be made of the information contained therein.

ISBN 978-86-7181-101-9