

Рад примљен: 7. 9. 2021.

Рад прихваћен: 5. 6. 2022.

Оригинални
научни рад

Милан С. Станчић¹,
Лидија Р. Радловић,
Оља С. Јовановић Милановић

Универзитет у Београду, Филозофски факултет,
Београд, Србија



Зашто (не) истраживајте сојствену праксу: иерсијективна истраживачка у образовању²

Резиме: Полазећи од тога да истраживања истраживача бивају све више прекознаја као облик професионалног развоја, који доприноси развоју образовног васпитања и праксе, циљ нашег истраживања је да се сагледају разлози за недовољну заступљеност истраживања истраживача и могући начини за превазилажење овог проблема. Подаци су прикупили током онлајн-конференције посвећене стручном усавршавању на којој је учествовало 157 наставника и стручних сарадника. Користи се података за анализу чине објаве учесника на Паглету (енг. Padlet) илајфформи, и то 156 објава у вези са истраживањем које се односило на недостицање истраживања истраживача у односу на друге облике професионалног развоја и 106 објава поводом начина да се подрже колеге да превазиђу иреходно наведене недостицање. Подаци су анализирани применом квалитативне анализе садржаја. Разлози за недовољну заступљеност истраживања и праксе учесници виде у ниској мотивацији за овај вид професионалног развоја, наводећи при томе ирехреке које постоје на нивоу школе, образовног система и друштва. Начине да се превазиђу ове ирехреке учесници прекознају у истраживању добити од истраживања и праксе, иреузимању одговорности за развој сојствене и праксе и развијање себе као истраживача, као и у ираћењу заједнице истраживача истраживача. О наведеним налазима се дискутовало из иерсијективне концепција о истраживањима истраживача, али и из ула контекстуалне условљености овог облика професионалног развоја. Налази су послужили за формулисање ирехорука за унапређивање положаја истраживања истраживача и истраживача као истраживача у образовном систему Србије.

Кључне речи: наставник као истраживач, рефлективни истраживач, унапређивање образовне и праксе, професионални развој.

1 mstancic@f.bg.ac.rs

2 Реализацију овог истраживања финансијски је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије у склопу финансирања научноистраживачког рада на Универзитету у Београду – Филозофском факултету (број уговора 451-03-68/2022-14/ 200163).

Copyright © 2022 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Значај и неопходност континуираног професионалног развоја практичара запослених у образовању може се сматрати општеприхваћеним стајалиштем у педагошкој теорији и пракси. О њему се говори као о виталном елементу каријерног пута и унапређивања рада наставника, кључу успеха реформи образовања (OECD, 2019), али и као о средству професионализације посла наставника (Guerriero, 2017) и начину да наставници постану активни учесници у актуелним просветним кретањима (OECD, 2019). Значај континуираног професионалног развоја потврђују и подаци бројних истраживања: већина наставника уочава позитиван утицај учешћа у програмима професионалног развоја на своју праксу, наставници који су учествовали у оваквим програмима показују виши ниво самоефикасности и задовољства послом, ови програми доприносе развоју вештина и уверења наставника, унапређивању њихове праксе у учионици, али и грађењу професионалне заједнице учења и превенцији сагоревања наставника (OECD, 2019).

Међутим, требало би имати у виду и радове у којима се критикују одлике традиционалних облика професионалног развоја, као што су семинари (Diaz-Maggioli, 2004), и то због: јаза између теорије и праксе (Korthagen et al., 2001; Radulović, 2011), деконтекстуализације учења и неповезаности са професионалним животом (Darling-Hammond et al., 2009; Hargreaves, 2003; Pavlović Breneselović, 2014) и са вредностима и принципима оних који уче (Frost, 2011), техницизма и инструментализма (Pešić, 1998; Radulović, 2011), некритичког прихватања примера добре праксе (Liessmann, 2008). Имајући у виду наведене недостатке, у научној литератури, као и у европским просветним документима, све јасније је артикулисано стајалиште о неопходности разноврсних облика професионалног развоја запослених у образовању (OECD, 2019; 2020;

Guerriero & Révai, 2017; European Commission, 2021), као и о значају оних облика професионалног развоја кроз које ће се наставници развијати као рефлексивни практичари (European Commission, 2020; Radulović, 2011; 2016). Истраживања која врше наставници и други практичари у образовању³ препозната су у научној литератури, просветним документима и активностима различитих професионалних група као један од начина долажења до сазнања о образовној пракси и као активност кроз коју практичари преиспитују и развијају своју праксу. Увид у истраживања практичара и њихове резултате указује да су ова истраживања повезана са смисленим преиспитивањем и развијањем праксе и са професионалним развојем оних који ова истраживања врше (European Commission, 2020; OECD, 2019).

Шта су, дакле, истраживања практичара? Минимални основ за разумевање овог концепта морао би да садржи не само одговор на питање ко истражује већ и шта се и зашто на овај начин истражује. Одговор на питање о томе ко врши ову врсту истраживања у великој мери је објашњен самим називом – то су истраживања која врше практичари у образовању. Практичар може истраживати сам, али у литератури се уочавају ограничења оваквих истраживања, те се наглашава значај различитих перспектива за разумевање праксе, а истраживања практичара се означавају као тимска и колаборативна, те се сагледавају као активност заједнице практичара у контексту школе као заједнице која учи (Cochran-Smith & Lytle, 1992; Radulović, 2016).

Иако различита схватања наставничких истраживања наглашавају значај различитих повода за овакво истраживање, заједничко им је да је у њиховом фокусу проблем који практи-

³ У наставку ћемо синонимно користити термине наставник и практичар, подразумевајући под њима васпитање, учитеље, наставнике предметне наставе у основним и средњим школама и високошколске наставнике, као и директоре образовних установа и стручне сараднике.

чар запажа у својој пракси: неочекивана проблемска ситуација, несклад између теоријских поставки или очекивања практичара и нечега што се у пракси догодило, зачуђеност нечим у пракси. Стога су типична истраживачка питања у вези са наставом и околностима које на њу утичу, учењем ученика, дOMETИМА и ограничењима појединих метода, поступака, средстава, односима у одељењу и школи, или евалуацијом сопственог деловања у пракси (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Cochran-Smith et al., 2009; Radulović, 2016). Укореењеност ових истраживања у пракси подразумева и то да се овом врстом истраживања испитују питања на које практичар-истраживач може да утиче.

Посебно значајна одлика истраживања практичара се односи на сврху ових истраживања. Кроз истраживање практичар настоји да разуме праксу како би донео одлуке о даљем деловању и решио проблем на који наилази. Иако крајњи дOMETИ овог процеса за различите ауторе могу бити различити (од решавања појединачног техничког проблема, до преиспитивања теоријских знања и грађења нових практичних теорија или промене не само образовне већ и шире друштвене праксе), они обухватају сагледавање сопственог искуства из различитих перспектива, разумевање свог деловања, преиспитивање сопствених стајалишта која су у вези са деловањем и настојање да се пракса развија у складу са налазима до којих се кроз истраживање дошло. Отуда није необично да се наставничка истраживања одређују као самокритична (Pešić, 1998) и да се о њима говори као о самоиспитивањима и рефлексивним испитивањима (Cochran-Smith & Lytle, 2009), истраживањима која мењају границу између истраживања и професионалног развоја и која представљају начин професионалног развоја који је утемељен у пракси (Radulović, 2013).

Концепт истраживања практичара заснован је и на одређеном разумевању улоге и поло-

жаја практичара, које подразумева поверење у њихову професионалну компетентност да уоче проблеме, да их истражују, интерпретирају налазе, граде сопствене теорије и проверавају их, те да одлучују о пракси. Практичари су, дакле, креатори праксе и знања о пракси, а не конзументи и имплементатори научних сазнања или захтева који долазе са нивоа просветне политике (Radulović, 2016). Стога је претпоставка за заступање ове врсте истраживања – уважавање ове професије, а о њима се може размишљати и као о начину еманципације и професионализације практичара у образовању. Истовремено, неки аутори наглашавају да спремност за оваква истраживања подразумева посебан однос према пракси који разликује практичара са истраживачким ставом од онога који повремено учествује у неком истраживачком пројекту (Cochran-Smith & Lytle, 2009), те да истраживање као став значи сједињавање праксе свакодневног деловања са истраживањем.

Уколико истраживања практичара посматрамо из перспективе одлика квалитетног професионалног развоја (Stürmer & Seidel, 2017; Kennedy, 2016; Fischer et al., 2018), можемо запазити да она подразумевају активност практичара-истраживача, да нису временски ограничена, да у њима може учествовати више актера из једне средине, да представљају трагање за одговорима на питања настала у контексту праксе и за која су заинтересовани сами практичари. Ако кренемо од савремених погледа на генеричка педагошка знања и компетентност наставника, уочићемо да се у литератури истичу: способност селективне пажње за важне догађаје у одељењу и умеће да се открива проблем (Stürmer & Seidel, 2017), оспособљеност за анализирање и евалуацију, узимајући у обзир контекстуалне и ситуационе факторе (Blömeke et al., 2015; према: Guerriero & Révai, 2017), резонување о важним догађајима у одељењу (Stürmer & Seidel, 2017) и одлучивање о деловању (Guerriero & Révai, 2017). Наведене одлике компетентности одго-

варају корацима у истраживању које врше практичари, те је разумно очекивати да кроз таква истраживања и развијају овако схваћену компетентност. Из свега наведеног произлази да истраживања практичара не само да могу бити означена као облик професионалног развоја већ и да се ради о таквом облику који садржи одлике квалитетног професионалног развоја кроз који ће се развијати практичари који умеју да мисле о својој пракси, одлучују о њој и истовремено развијају себе и праксу.

Међутим, може се уочити несклад између теоријских сазнања о значају истраживања практичара и недовољног препознавања ове врсте истраживања у пракси. Европска образовна политика и истраживања међународних институција која у фокусу имају професионални развој наставника начелно препознају значај различитих облика професионалног развоја и корист од истраживања практичара. Ипак, ова истраживања нису експлицирана као посебан облик професионалног развоја, а европске земље у различитој мери креирају политике које подржавају оваква истраживања. Тако, у последњем TALIS истраживању (OECD, 2019) наводи се девет различитих категорија професионалног развоја (десета су „остали типови професионалног развоја”), а у Eurydice извештају 12 оваквих категорија (European Commission, 2021), али ни у једном случају истраживања наставника нису посебно издвојена. Када је реч о Србији, искуство нам говори да истраживања практичара нема много у нашем образовном систему. На скуповима и у публикацијама практичари ретко приказују резултате својих истраживања, а у систему сталног стручног усавршавања ова истраживања се стидљиво помињу. Наиме, у правилнику којим се регулише ова проблематика као једна од активности стручног усавршавања које организује установа помиње се учешће у истраживањима, при чему није јасно да ли се мисли на истраживања практичара и овај облик усавршавања није детаљно разрађен (*Pravilnik*

o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2021). Истовремено, вођење акционих истраживања према овом Правилнику предвиђено је само за наставнике, васпитаче и стручне сараднике у звању вишег педагошког саветника, чиме се шаље порука да истраживање сопствене праксе није начин њеног развијања и стицања компетенција свих запослених у образовању, већ је намењено мањој групи.

Непосредни повод за писање овог рада је запажање да постоји заинтересованост запослених у образовању у Србији за ову врсту истраживања као облик професионалног развоја. Када су у јуну 2020. године Темпус канцеларија и Eurydice мрежа у оквиру онлајн-конференције „Стручно усавршавање наставника и стручних сарадника” организовали један дан посвећен истраживањима практичара, показало се не само да је неочекивано велики број практичара желео да присуствује овом догађају већ и да су били спремни да учествују у размени мишљења о овој теми пре и после конференције. Ово искуство усмерило је нашу пажњу ка сагледавању разлога за несклад између потенцијала истраживања практичара и присуства ових истраживања у Србији. У овом раду покушаћемо да сагледамо тај проблем из перспективе самих запослених у образовању – оних који би требало да ова истраживања врше и кроз њих се професионално развијају.

Методолошки оквир истраживања

Циљ истраживања. Циљ истраживања био је да се сагледају разлози за недовољну заступљеност истраживања практичара и могући начини за превазилажење овог проблема.

Узорак. Подаци су прикупљени током онлајн конференције „Стручно усавршавање наставника и стручних сарадника”, коју су организовали Фондација Темпус и Eurydice мрежа у

јуну 2020. године. Аутори рада су одржали вебинар на коме је било укупно 157 учесника, од чега 132 наставника и 25 стручних сарадника. Учесници су били запослени у различитим институција васпитања и образовања, и то: основним школама (77), гимназијама (14), средњим стручним школама (46), предшколским установама (5), високошколским установама (13) и школама за ученике са сметњама у развоју (4).

Корпус података за анализу чине објаве учесника на Padlet платформи и то 156 објава у вези са питањем које се односило на недостатке истраживања практичара у односу на друге облике професионалног развоја и 106 објава поводом начина да се подрже колеге да превазиђу недостатке које су навели.

Начин њрикуиљања и обраде њодатка. Подаци су прикупљени на почетку вебинара посредством Padlet платформе. Учесници су позвани да напишу одговор на два питања отвореног типа: 1) шта препознају као недостатке истраживања практичара у односу на друге облике професионалног развоја; 2) како би подржали своје колеге да превазиђу уочене недостатке.

Подаци су анализирани методом квалитативне анализе садржаја индуктивног типа (Elo & Kyngäs, 2008), коришћењем софтвера за анализу квалитативних података MAXQDA 2020. У фази припреме, а на основу поновног читања, истраживачи су се одлучили за кодирање манифестног значења, при чему је за јединицу анализе одабран исказ учесника, као најмања јединица која носи значење, било да се ради о делу реченице, реченици или објави у целини. Отворено кодирање, које подразумева развијање потенцијалних кодова којима се садржај може означити, независно су спровела два истраживача. У наредној фази, полазећи од иницијалних кодова, истраживачи су кроз дијалог одабрали, реорганизовали и именовали кодове, да би их у завршној фази груписали у категорије. Веродостојност анализе података је обезбеђена кроз

континуиран дијалог и рефлексiju ко-истраживача на процес формирања кодова и категорија (Graneheim & Lundman, 2004).

Резултати истраживања

У наставку ћемо приказати резултате који могу, бар донекле, осветлити разлоге за ниску заступљеност истраживања практичара, као и разлоге и начине за обезбеђивање додатне подршке овом облику професионалног развоја.

Прејреке исџраживањима џрактичара. Иако питани за недостатке истраживања практичара у поређењу са другим облицима професионалног развоја, практичари су на ово питање одговарали наводећи препреке за реализацију ове врсте истраживања. Наведено указује да практичари не уочавају недостатке као инхерентне истраживањима практичара, већ пре опажају окружење (на нивоу установе, образовања, друштва) као недовољно подржавајуће за овај облик професионалног развоја. Одговоре учесника на ово питање сврстали смо у пет категорија које су, заједно са припадајућим кодовима и њиховим фреквенцама, приказане у Табели 1.

Као једна од најчешће навођених препрека истраживањима практичара издваја се ниска мотивација за истраживање сопствене праксе. Учесници нису експлицирали различите врсте амотивације, већ су пре говорили о различитим чиниоцима који доприносе ниској мотивацији практичара за овакву врсту ангажмана. Међу овим чиниоцима нарочито се истиче категорија одговора који институционални контекст описују као недовољно подржавајући, и то кроз недостатак подршке истраживањима практичара унутар установе, недовољно развијену културу сарадње, као и недостатак материјалне подршке. Резултати истраживања указују и на умножавање улога наставника, које за последицу има недостатак прилика за практиковање улоге истраживача. Наиме, учесници у истраживању

Табела 1. Учесћалост кодова и категорија који се односе на препреке истраживањима практичара.

Категорија	Код	Фреквенца кода	Фреквенца категирије
Ниска мотивација за истраживање праксе*			83
Недовољно подржавајући институционални контекст	Недостатак подршке у установи	44	83
	Недостатак сарадње унутар установе	22	
	Недостатак материјалних средстава	17	
	Недостатак времена	48	
Висока конкурентност наставничких улога	Преоптерећеност административним пословима	13	67
	Додатни труд и ангажман који истраживања захтевају	6	
	Недостатак спољашњих подстицаја	32	
Недовољна видљивост истраживања практичара на нивоу система	Недовољно друштвено уважавање истраживања практичара	21	58
	Недостатак простора за представљање истраживања	5	
	Недовољна информисаност о истраживањима практичара	36	
Недовољно познавање концепције истраживања практичара	Непознавање методологије истраживања	21	57

Напомена: Коришћен је само код првог реда будући да нису дефинисани супкодови.

истичу као препреке преоптерећеност административним пословима, недостатак времена, као и додатни труд и ангажман који истраживање праксе захтева.

„Наставници често губе иницијативу и мотивацију за истраживачким радом. [...] Немају довољно сигурности и оптерећени су административним пословима. Често се дешава да иницијативе наставника нису подржане од стране осталих колега што доводи и до одустајања од било какве акције на тему истраживања. Мислим да је неопходна и јача подршка наставницима од стране руководства школе. Постоји сигурно велики број наставника који, уколико имају подршку у колективу, могу заиста да дају велики допринос унапређењу квалитета образовања.”

„Недостатак времена, мотивације и неадекватна сарадња са колегама, ученицима и родитељима; преоптерећеност наставника беспо-

ребном администрацијом која је мало везана за процес учења и наставе.”

Истовремено, у исказима учесника као препрека је препозната и недовољна информисаност практичара о сврси и улози коју истраживање праксе може имати у професионалном развоју запослених у образовању. Део одговора (21) указује и на непознавање методологије истраживања као значајну препреку, што указује и на поистовећивање наставничких и научних истраживања.

„Већини наставника није познат овакав начин стручног усавршавања, није им позната методологија истраживања и нису мотивисани да науче и то примене у сврху усавршавања.”

„[...] искуство ми говори да већина наставника не препознаје значај и вредност спроведеног истраживања. Ни чему служи, ни да ли ради. Ретки су наставници који истражују своју

праксу као рефлексивни практичари. Они који то чине су врло често на мети исмевања од стране других наставника, али и од стране директора.”

Поред осврта на мотивацију и компетентност за истраживање праксе, као и институционални контекст, практичари значајне препреке истраживањима практичара препознају и у ширем образовном и друштвеном контексту. Из перспективе учесника, недовољно уважавање истраживања практичара као облика професионалног развоја се може препознати у непостојању спољашњих подстицаја за овај вид активности (у форми материјалних подстицаја, награда, формалног вредновања у оквиру стручног усавршавања, али и генерално друштвеног признања). Додатно, неуважавање истраживања практичара од стране социјалне средине, као и недостатак простора за приказивање и дељење резултата ових истраживања за последицу има невидљивост, како ових истраживања, тако и самих практичара као истраживача.

„Потребно је мотивисати наставнике давањем додатних бодова за рад на истраживању и на усавршавању/уознавању методологије јер је истраживање кључ почетка напредовања школе. А бодови стручног усавршавања наставника МОРАЈУ бити вредновани као предност за добијање повећања плате, при бодовању за радно место. Потребна је подршка државе.”

„Многи наставници активно спроводе истраживања која би свима била од велике користи, али немају могућност да своја истраживања представе другима. Такође, било би добро увести неки начин вредновања и дистрибуирања таквог вида наставничког рада.”

„Истраживање није препознато у обавезама наставника, а многи се воде минимумом. С друге стране када се неко тиме и бави, бави се ради себе и из мог искуства могу рећи на жалост некада и кришом јер околина реагује чудно, не цени се...”

Начини њревазилажења њрејрека. Упркос бројним препрекама одговори учесника указују да они препознају и простор да практичар као појединац или део заједнице истражује сопствену праксу. Као један од начина да се практичари подстакну да истражују праксу, упркос наведеним препрекама, наводи се промишљање о потенцијалним добитима од истраживања праксе. Истовремено, учесници препознају да практичар треба и може да развија културу истраживања, и то кроз преузимање одговорности за развој сопствене праксе и развијање себе као истраживача, као и кроз грађење заједнице практичара истраживача (Табела 2).

Када је реч о потенцијалним добитима, практичари препознају да истраживање омогућава развијање сопствене праксе, развијање себе као практичара и подржавање добробити деце. Наиме, учесници препознају да истраживање праксе помаже у разумевању праксе, уочавању слабости у сопственом раду, доношењу одлука о сопственој пракси и праћењу ефеката различитих промена које уносе у свој рад. У целини гледано, уочавамо да практичари препознају (потенцијалну) улогу истраживања у развијању праксе.

„[...] ако наставник има потребу да испита у којој мери нешто ваља или не ваља у ономе што он ради – неопходно је истраживање. А када нешто радимо – ваљда очекујемо и повратну информацију. Ето је мотивација – савим довољна, јер на крају увидите шта је било добро и у којој мери, а шта треба унапредити.”

„Истраживањем ’усмеравам’ свој рад. Откривам изазове, пропусте, побољшања...”

„Без истраживања нема иновација, јер не знамо шта је то што треба да променимо, побољшамо.”

У складу са претходном категоријом, јасно је да учесници увиђају да уз помоћ истраживања праксе могу развијати и себе као практичаре. Другим речима, истраживања практичара

Табела 2. Учесйалосйй кодова и каййејорија који се односе на начине йревазилажења йрејрека истраживањима йпраксе.

Категорија	Код	Фреквенца кода	Фреквенца категорије
Сагледавање добити од истраживања праксе	Развијање образовне праксе	24	48
	Развијање себе као практичара	19	
	Подржавање добробити ученика	5	
Преузимање одговорности за развој себе и сопствене праксе	Проактивност у учењу о истраживању праксе	10	36
	Проналажење мотивације за истраживање праксе	26	
	Заговарање истраживања праксе	14	
Подршка развоју заједнице практичара истраживача	у колективу		27
	Повезивање са колегама зарад истраживања	13	

се препознају као вид професионалног развоја запослених у образовању и као иманентни елемент професије.

„Компетенције добијају шансу за развој управо кроз истраживања која реализуете.”

„Смисао [истраживања практичара] можете наћи у личном и професионалном развоју, стицању нових вештина и искустава.”

„[...] сматрам да је истраживачки дух неодвојиви део сваког образовног радника и да је увек ту, без обзира на околности.”

Подршка добробити деце је као непосредна добит од истраживања праксе препозната тек у неколицини одговора учесника, премда бисмо могли тумачити да је она већ подразумевана као део развијања праксе.

„Резултати истраживања ће омогућити квалитетнију наставу и напредак ученика и унапређивање наставничких компетенција.”

„[...] не мора школа бити подршка у свему, има нешто што би требало радити због себе и ученика.”

Друга категорија одговора учесника односи се на преузимање одговорности за развој себе и сопствене праксе кроз учење о истражи-

вањима практичара и развијање истраживачких компетенција, као и кроз охрабривање себе да се упусти у истраживање праксе. Уједно, учесници препознају и различите ресурсе на које се у овом процесу могу ослонити: изучавање литературе и извора на интернету, похађање обука, властито искуство.

„Увек можете да користите интернет и мало више истражите методологију.”

„Довољно је имати жељу да извршите истраживање за почетак, сазнање да могу нешто сама и конкретно променити у учioniци за мене је довољна мотивација, методологију учити у ходу, или на некој обуци.”

Осим тога, учесници уочавају значај развоја заједнице практичара истраживача. У ту сврху учесници предлажу промовисање истраживања праксе као облика професионалног развоја унутар колектива и грађење мреже сарадника истраживача. Као начин да се колеге подстакну на (заједничко) истраживање праксе учесници сугеришу давање примера кроз сопствени ангажман и представљање резултата истраживања, али и грађење истраживачких тимова и

умрежавање са колегама унутар своје установе и из других установа.

„Ако сами направите и представите своје истраживање колегама, можда ће их то мотивисати да следеће истраживање урадите заједно.”

„Пронађите бар једног колегу/колегиницу са којим се добро разумете. И то је добар почетак. Ако нема колега, то су ученици! Важно је да не будете сами!”

„Будите Ви носилац промена. Покажите колегама шта значи тимски дух. Нису све колеге подједнако гладјатори, сигурно међу њима постоји група која би чинила тим. Окупите их и крените у истраживање!”

Препознавање улоге практичара у кретању од грађења себе као истраживача ка грађењу заједнице практичара истраживача је посебно важно с обзиром на претходно описани институционални и друштвени контекст, који, према подацима којима располажемо, није довољно подржавајући и оријентисан на сарадњу.

Дискусија

Иако је циљ истраживања сагледавање препрека истраживању праксе и начина њиховог превазилажења из угла практичара у образовању, налази истраживања указују и на доминантне концепције истраживања практичара о којима ћемо дискутовати у наставку. Одговори учесника указују да су истраживања практичара препозната првенствено као колаборативна пракса, која подразумева континуирану размену и подршку међу колегама. Управо угнежденост у заједници практичара, према ауторкама Кохран-Смит и Лајтл (Cochran-Smith & Lytle, 1992), представља кључну одлику истраживања практичара, која овај вид праксе чини потенцијалним у мењању, како праксе појединачних актера, тако и културе заједнице којој припадају.

Одговори учесника наглашавају непостојање простора (и друштвеног и физичког)

за представљање резултата истраживања и размену о резултатима истраживања. Овај налаз, с једне стране, указује на рефлексију као недовољно развијену и/или недовољно интегрисану у културу установе. Са друге стране, указује и на неповољну репутацију истраживања практичара, како у образовним установама, тако и изван њих. Према ауторкама Кохран-Смит и Лајтл (Cochran-Smith & Lytle, 1992), ова неповољна репутација је последица начина на који су се истраживања образовања доминантно користила – као истраживања која су сама себи сврха, и која не нуде одговоре на конкретна питања праксе, или пак као начин да се препозна где се у пракси „греши” како би се пракса „поправила”. Одговори учесника у нашем истраживању указују и на још један потенцијални разлог, а то је поређење истраживања практичара са позитивистичким научним истраживањима која су препозната као супериорни облик истраживања. Стога, истраживања практичара која су одређена као контекстуално релевантна, усмерена на разумевање и мењање образовне праксе, те последично погоднија за квалитативну методологију истраживања (Richardson, 1994), бивају оцењена као мање вредна. Дакле, чини се да учесници у нашем истраживању опажају истраживања практичара као колаборативну активност, која доприноси професионалном развоју појединаца, те последично и развоју образовне праксе, а која, бар за део учесника, вредност добија приближавањем научним позитивистичким истраживањима.

Поред маргинализације истраживања практичара као облика професионалног развоја, у одговорима је видљива и маргинализација улоге истраживача у односу на друге професионалне улоге практичара. Интензификација (Valli & Buese, 2007) и експанзија (Bartlett, 2004) улога наставника је тренд који је препознатљив и у другим образовним системима. Које од бројних професионалних улога ће бити препознате као кључне за одређену професију првенстве-

но зависи од оријентације образовних политика и начина на који је организован образовни систем. С једне стране, оријентација ка савременим концепцијама образовања води умножавању улога наставника и повећавању друштвених очекивања од професије наставник (са чим не иде нужно и већи друштвени углед). С друге стране, тенденција ка централизацији и спољашњој контроли кроз бирократизацију наставног процеса за последицу има све већу заступљеност улоге наставника као администратора (Јовановић, 2018). Према учесницима у истраживању, бројност и интензитет улога које су препознате као значајне од стране образовног система не остављају простор за развијање улоге наставника као истраживача нити је ова улога значајније друштвено и системски препозната и вреднована.

Наведени налази указују на потребу за репозиционирањем истраживања наставника у односу на друге облике професионалног развоја, улоге наставника истраживача у односу на друге професионалне улоге, као и на репозиционирање наставника у односу на образовни систем.

Налази нашег истраживања сугеришу да практичари препознају значај истраживања праксе за сопствени професионални развој и за унапређивање праксе, али да истовремено уочавају бројне и разноврсне препреке које ограничавају њихов ангажман у овом домену. Иако се у одговорима учесника као најчешћа препрека истиче ниска мотивација за истраживање праксе, неопходно је имати у виду ширу слику. Наиме, мотивација је нераскидиво повезана са различитим одликама контекста, како институционалног, тако и системског и друштвеног, те је не можемо посматрати као индивидуалну карактеристику практичара која је „најодговорнија” за недовољну заступљеност истраживања у пракси. Напротив, могли бисмо рећи да, према подацима којима располажемо, практичари не постају истраживачи захваљујући систему већ упр-

кос систему. Истраживање праксе није довољно вредновано и препознато у систему као саставни елемент професије наставник / васпитач / стручни сарадник и вид професионалног развоја запослених у образовању, што се „пресликава” и на институционални контекст, где истраживачки рад практичара не бива подржан од стране руководства, а често ни од стране колега. Шта више, учесници у нашем истраживању наводе да они који се ангажују у истраживачком раду неретко се сусрећу са подсмехом и цинизмом колега у свом колективу. У таквом окружењу истраживање праксе се позиционира као ствар индивидуалног избора практичара, која се не подразумева као део његовог/њеног редовног професионалног ангажмана у установи. Стога, иако препознају значај истраживања праксе, имајући у виду све околности, као и чињеницу да су већ оптерећени другим пословима, практичари најчешће одустају од ангажмана у овом домену.

Закључак

Велики број практичара препознао је да је важно и могуће учити и развијати сопствене истраживачке компетенције, истраживати праксу упркос препрекама и развијати заједницу практичара истраживача. Иако би се на овај начин практичари могли самооснажити и међусобно оснажити да истражују, као и да развијају културу истраживања у својим установама, можемо се запитати да ли је такво решење одрживо у систему какав познајемо, односно – да ли је ипак неопходно да се системски подрже истраживања практичара, уколико заиста желимо да она заживе. У том светлу, размотрићемо импликације налаза нашег истраживања за образовну политику и за рад васпитнообразовних установа.

Иако је актуелним *Правилником о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Pravilnik o stalnom struĉnom*

usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2021) предвиђено да се приказивање резултата обављеног истраживања „рачуна” као облик стручног усавршавања у установи, као и да се реализовање истраживања и објављивање радова у стручним часописима препознају као активности које се вреднују приликом напредовања у звању, истраживачки увиди сведоче о томе да је фокус на похађању програма стручног усавршавања, тзв. семинара (Kundačina, Stamatović, 2012; Marušić, Pejatović, 2013), а да се истраживање праксе не вреднује довољно, као и да недостају часописи у којима би практичари могли да објаве резултате својих истраживања. Стога је, поред дефинисања могућности, важно да се осигурају и услови за остваривање предвиђених могућности за стручно усавршавање запослених у образовању кроз, на пример, обезбеђивање материјалне и стручне подршке за реализацију истраживања, подршку формирању стручних часописа и организовању стручних скупова итд. Иако препознајемо значај аутономије установе, посебан проблем у погледу вредновања истраживања практичара као облика професионалног развоја представља и то што одлуку о вредновању стручног усавршавања у установи доноси сама установа. Будући да велики број учесника у нашем истраживању говори о недовољно подржавајућем контексту, могуће је очекивати велике разлике у односу према овом облику стручног усавршавања међу установама. Стога је значајно да се у просветној легислативи препозна комплексност истраживања праксе у односу на друге облике професионалног развоја, те и да се она вреднују у складу са тим.

Истраживања праксе је, свакако, могуће подржати и кроз подршку на нивоу конкретних васпитнообразовних установа. Потенцијал препознајемо у стручним сарадницима који би могли да допринесу развијању културе истраживања у установи, кроз подршку наставницима да планирају, реализују, саопште и објаве резултате истраживања праксе; али и кроз грађење

истраживачких тимова унутар школе. С друге стране, наглашавање институционалног контекста који је опажен као недовољно подржавајући за истраживање праксе указује и на потребу за изградњом панинституционалне професионалне заједнице истраживача практичара, организоване око заједничких вредности и интересовања. Професионалне заједнице препознате су као начин да се подржи проактивност и самодирективност практичара, кроз обезбеђивање подржавајућег окружења за размену међу практичарима (Lieberman, 2000; Snow-Gerono, 2005; Zeichner, 2003). Не треба занемарити да ове заједнице могу бити и значајна окружења за професионалну социјализацију практичара истраживача у настајању.

Полазећи од налаза о концепцијама практичара истраживача (Darling-Hammond, 2017), можемо се запитати да ли и у којој мери будући васпитачи, наставници и стручни сарадници имају прилику да током иницијалног образовања уче о истраживањима практичара и да се опробају у улози истраживача, односно да развијају идентитет практичара истраживача. С тим у вези је и питање о концепцијској усклађености иницијалног образовања и стручног усавршавања запослених у образовању, односно о усаглашености целокупног система у погледу тога какве васпитаче, наставнике и стручне сараднике желимо. Уколико нам је намера да се истраживачки рад препозна као једна од кључних одлика ових професија, није довољно мењати појединачне сегменте система, већ је потребно да читав систем доследно подржава развој практичара као истраживача.

Упркос релевантности резултата овог истраживања за развој образовне праксе, културе и политике, битно је истаћи ињегова ограничења. У истраживању су учествовали практичари који су се пријавили за учешће на вебинару, те показали заинтересованост за питања истраживања праксе, те перспективе које смо прику-

пили не морају осликавати све погледе на ово питање у нашој средини. Истовремено, истраживање није омогућило целовито сагледавање проблема будући да су учесници постављени у позицију да промишљају само о томе шта су препреке у истраживању праксе и на који начин би подржали своје колеге да истражују праксу упркос уоченим препрекама.

Иако је ово истраживање тежило да сагледа начине превазилажења препрека који су у границама моћи појединца практичара, из угла образовног система било би значајно истражити и начине да се подржи истраживање практичара на институционалном и системском нивоу.

Литература

- Bartlett, L. (2004). Expanding teacher work roles: a resource for retention or a recipe for Expanding teacher work roles: a resource for retention or a recipe for overwork? *Journal of Education Policy*, 19, 565–82. <http://www.doi.org/10.1080/0268093042000269144>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1992). Communities for Teacher Research: Fringe or Forefront? *American Journal of Education*, 100 (3), 298–324. <http://www.doi.org/10.1086/444019>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. & Pine, G. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Student Learning. *Action in Teacher Education*, 31 (2), 24–53.
- Darling-Hammond L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. National Staff Development Council.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 291–309. [10.1080/02619768.2017.1315399](https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399)
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107–115. <http://www.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- European Commission (2020). *Teachers and school leaders in schools as learning organisations – Guiding principles for policy development in school education*. European Commission – Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz, F., Jurist Levy, A. & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107–121. <http://www.doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>
- Frost, D. (2011). *International Teacher Leadership project*. Institute and Leadership for Learning.

- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24 (2), 105–112. <http://www.doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Guerriero, S. (ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <http://www.doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Guerriero, S. & Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. In: Guerriero, S. (Ed.). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (253–269). OECD Publishing. <http://www.doi.org/10.1787/9789264270695-13-en>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Jovanović, O. (2018). *Stereotipi nastavnika o učenicima iz marginalizovanih grupa: provera dvodimenzionalnog modela* (doktorska disertacija). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86 (4), 945–980. <http://www.doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory – The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. LEA.
- Kundačina, M., Stamatović, J. (2012). Akreditovani programi usavršavanja nastavnika – stanje i potrebe. *Inovacije u nastavi*, 25 (1), 68–78.
- Lieberman, A. (2000). Shaping the Future of Teacher Development. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 221–227.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti*. Jasenski i Turk.
- Marušić, M., Pejatović, A. (2013). Činioci participacije nastavnika u profesionalnom usavršavanju. *Andragoške studije*, 1, 117–130.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <http://www.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <http://www.doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 38 (2), 57–69.
- Pešić, M. (1998). Istraživanje praktičara. U: Pešić M. (ur.). *Pedagogija u akciji* (59–74). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2021). Sl. glasnik R. Srbije, br. 109.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Radulović, L. (2013). Teacher research: From theoretically-conceptual framework to the practice landmarks. In: Despotović, M., Hebib, E. i Németh, B. (Eds.). *Contemporary issues of education quality* (439–454). Belgrade – Pécs: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy – University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD.

- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku – između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju – Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet.
- Richardson, V. (1994). Conducting Research on Practice. *Educational Researcher*, 23 (5), 5–10. <http://www.doi.org/10.3102/0013189X023005005>
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21 (3), 241–256. <http://www.doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.008>
- Stürmer, K. & T. Seidel (2017). Connecting generic pedagogical knowledge with practice. In: Guerriero, S. (Ed.). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (137–150). OECD Publishing. <http://www.doi.org/10.1787/9789264270695-8-en>
- Valli, L. & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44, 519–558. <http://www.doi.org/10.3102/0002831207306859>
- Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11 (2), 301–326. <http://www.doi.org/10.1080/09650790300200211>

Summary

Starting from the insight that practitioners' research is increasingly being recognized as a form of professional development that contributes to the development of educational practice, the aim of our research is to determine the reasons for an insufficient representation of practitioners' research and explore the possible solutions for overcoming this problem. The data were collected during an online conference dedicated to professional development which was attended by 157 teachers and professional associates. The data corpus for analysis consists of participants' posts on the Padlet platform, namely, 156 posts dealing with the shortcomings of practitioners' research in relation to other forms of professional development and 106 posts on how to support other colleagues to overcome the aforementioned shortcomings. The data were analyzed using the qualitative content analysis. In the participants' opinion, the reason for an insufficient representation of the research of practice is the low motivation for this type of professional development, and they also cite the obstacles present at the level of school, education system, and society. According to the participants, the ways to overcome these problems include raising awareness of the benefits of research practice, taking responsibility for developing their own practice, and developing themselves as researchers, as well as building a community of research practitioners. The findings are discussed from the perspective of the conceptions of practitioners' research, but also from the perspective of the contextual conditionality of this form of professional development. The findings served to formulate recommendations for improving the position of practitioners' research and practitioners as researchers in the Serbian education system.

Keywords: *teacher as researcher, reflective practitioner, improvement of educational practice, professional development.*