

Јелена Максимовић¹
Јелена Османовић²
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

УДК 37.012:371.213.3
DOI: 10.7251/RAD1920007M
Оригинални научни рад

ПРИСТУПИ АКЦИОНИМ ИСТРАЖИВАЊИМА И ОБРАЗОВАЊУ ЗА РЕФЛЕКСИВНУ ПРАКСУ У РАЗЛИЧИТИМ ФАЗАМА КАРИЈЕРЕ НАСТАВНИКА³

У раду је спроведено тестирање знања наставника и испитивање њихових ставова о акционим истраживањима и образовању за рефлексивну праксу, са циљем утврђивања евентуалних разлика у знањима и ставовима наставника у различитим фазама каријере. Резултати добијени на тесту знања и скали процене показују да наставници свих фаза каријере поседују солидно знање о акционим истраживањима и рефлексивној пракси, али да нове генерације наставника не поседују већа теоријска знања од искуснијих колега. Наставници почетници јесу мотивисанији за спровођење акционих истраживања од наставника из неких напреднијих фаза каријере, док, када је реч о рефлексивној пракси, не постоји битна разлика у мотивисаности. Истраживање је показало да узорни наставници најпозитивније оцењују своје способности за обављање акционих истраживања, док се најпозитивнија самопроцена, када је реч о рефлексивној пракси, опет јавља код узорних наставника, али и наставници у развоју позитивно оцењују своје способности. Посебан акценат у истраживању усмерен је на истицање спремности наставника свих фаза каријере за спровођење акционих истраживања, када њихова образовно-васпитна ситуација то захтева, а исто тако и континуирано преиспитивање властитог образовно-васпитног деловања.

Кључне речи: акционо истраживање, образовање за рефлексивну праксу, наставник, фазе каријере наставника, наставник – рефлексивни практичар

¹ jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

² jelena1993.19@gmail.com

³ Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања“ број 179036 (2011–2018), чију реализацију финансира Министарство за просвету, науку и технолошки развој Републике Србије.

УВОД

Акциона истраживања и образовање за рефлексивну праксу јесу неизоставни део савремене образовно-васпитне праксе, па се зато од наставника очекује да су претходним образовањем стекли неопходна знања која су им потребна за реализацију акционих истраживања, али и за самопроцену сопствене праксе. Поред тога је неопходно да наставници буду свесни свих добробити које акциона истраживања и редовне самопроцене праксе пружају, како би били мотивисани за њихову примену.

У овом истраживању откривамо начине на које наставници приступају акционим истраживањима, да ли поседују теоријска знања о њима и да ли их примењују, као и какав је њихов приступ рефлексивној пракси, јер су то питања која директно утичу на исходе наставе и развој компетенција код свих учесника образовног процеса.

Иако је могуће и другачије дефинисање фаза каријере наставника, током спровођења овог истраживања у виду се имала подела коју је истакао Грбовић (2013, стр. 12): (1) наставник почетник јесте приправник са ментором и ограниченим искуством који треба да полаже стручни испит, (2) наставник са квалификацијом има положен стручни испит и лиценцу за рад, (3) наставник у развоју стиче самопоуздање кроз даљи развој знања и вештина, (4) компетентан наставник активно прати дешавања у струци, искусан је, поседује самопоуздање, стално промишља о свом раду и постигнутим резултатима, ментор је наставнику приправнику, члан је тима за професионални развој, реализатор је акционих истраживања у свом одељењу, (5) узоран наставник пример је осталим колегама, има важну улогу у стручним удружењима и мрежама, члан је тима за акциона истраживања у школи и (6) наставник експерт, који је носилац виших звања попут саветника, истраживача и слично; он је тај који својим знањима и вештинама доприноси развоју и унапређивању образовног система, члан је истраживачког тима на нивоу образовног система.

Акциона истраживања су већ педесетих година почела да се користе као стратегија повећања рефлексивности наставника у Сједињеним Америчким Државама⁴ (Gore & Zeichner, 1991, p. 119), а са променом схватања улоге наставника у учионици и прихватањем њега као истраживача своје праксе акциона истраживања су све заступљенија у образовно-васпитним институцијама широм света.

⁴ Превод ауторки.

Акциона истраживања испитују услове и ефекте различитих облика социјалне акције и заснивају се на друштвеној акцији⁵ (Lewin, 1945, pp. 202–203). Када наставник покушава да реши проблем који је сам дефинисао, он тежи да схвати и ситуацију и начине да ситуацију промени⁶ (Schön, 1983, p. 134), чиме постаје најмоћнији, најтрајнији и најефикаснији агент промена у образовању⁷ (Sellars, 2012, p. 461).

Акциона истраживања омогућавају детаљнији и контекстуално осетљивији приказ онога што се дешава у школи – наставницима дају могућност да увиде из сопствене праксе уграде у вођење истраживања и тако обезбеде високу аутономију при избору истраживачке теме и начина припреме школске праксе, чиме рефлексивност наставника постаје кључна за унапређивање образовања (Јовановић и Граховац, 2015), док раније сами наставници нису могли утицати ни на један аспект истраживања, већ су имали улогу корисника добијених решења (Богнар, 2006, стр. 117). Нажалост, неки научници се и данас сусрећу са проблемом изолације акционог истраживања из формалног образовања (Vaughan, & Burnaford, 2016, p. 284).

У контексту професионалног и организационог развоја, акциона истраживања су најефикаснија када су умрежена (вертикално и хоризонтално) у целој организацији, мада се то ретко постиже; притом, акционо истраживање открива много знања заснованог на пракси које би требало да буде укључено у академски садржај „стручних“ дисциплина, као што су предавања, бизнис и новинарство, али заправо мало тога буде усвојено и објављено у академским часописима⁸ (Tripp, 2005, p. 11). Једна од главних мана ове врсте истраживања јесте опасност која се огледа у недовољној самокритичности наставника према резултатима свога деловања, због чега се акционим истраживачима препоручује да замоле другу особу да им буде критички пријатељ (стручна особа која најчешће помаже при прикупљању података, даје повратне информације о наставној пракси, саветује о могућим решењима за уочене проблеме и даје психолошку подршку) (Богнар, 2009, стр. 196–197).

Упркос недостацима ове врсте истраживања, његове користи су вишеструке, па тако и једно од истраживања спроведено у Индонезији⁹ (Yanuarti, & Treagust, 2015, p. 11) сугерише да је употреба снимака у наставној пракси корисна за развој рефлексивне праксе, док сама ре-

⁵ Превод ауторки.

⁶ Превод ауторки.

⁷ Превод ауторки.

⁸ Превод ауторки.

⁹ Превод ауторки.

флексивна пракса има утицај на побољшање наставних техника и препознавање проблема унутар праксе наставника.

Рефлексивна пракса је више од процеса самосвести у којима правимо паузу и размишљамо о ономе што се већ догодило¹⁰ (Zalipour, 2015, р. 6); она представља вештину пажљивог размишљања која помаже и наставницима и ученицима да развију вештине критичког размишљања, чиме се повећава учинак учења, што се сматра кључем на путу ка професионалном развоју (Rezaeyan, & Nikoорour, 2013, р. 9).

Рефлексија пре акције односи се на размишљање током планирања поучавања, односно акције, рефлексија током акције односи се на размишљање током спровођења акције, а рефлексија о акцији на размишљање о акцији непосредно након спроведеног часа, акције, док се рефлексија о рефлексији односи на самопроцену спровођења рефлексивне праксе (Билач, Миљковић, 2016, стр. 358–359).

Рефлексија је основни мисаони процес са сврхом или исходом, или и једним и другим, који се примењује у ситуацијама када је проблем неструктурисан или неизvestан и када не постоји очигледно решење, па се рефлексија односи на размишљање и учење¹¹ (Moon, 1999, р. 10).

Облици помоћу којих наставник у свом раду развија поједине компетенције, пре свега акционо истраживање, квалитативно истраживање и записи, омогућавају му приступ „изнутра”, а уз то прелазе границе унутар четири зида учионице, омогућавају рефлексију, професионални дијалог са другима, стварају скупове/парове подршке, чује се „глас” наставника и ствара професионална култура која омогућава обликовање интелектуалне атмосфере (Вујичић, 2007, стр. 101).

Уколико се рефлексивна пракса посматра као фактор утицаја на квалитет наставе, потребно је у истом контексту размотрити и задовољство послом учитеља, а с тим у вези: примена рефлексивне праксе, без обзира на године радног искуства учитеља, утиче на задовољство властитом учинковитошћу, професионалним сазревањем и праксом (Билач, 2015, стр. 454).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања јесте приступ наставника различитих фаза каријере акционим истраживањима и образовању за рефлексивну праксу, док је циљ утврђивање разлика у знањима и ставовима наставника различитих фаза каријере о акционим истраживањима и образовању за рефлексивну праксу.

¹⁰ Превод ауторки.

¹¹ Превод ауторки.

Задаци истраживања су: (1) Испитати теоријска знања наставника о томе шта подразумева образовање за рефлексивну праксу (шта се подразумева под рефлексивном, које су фазе рефлексивне, који поступци могу подржати рефлексивност наставника, које су особине наставника – рефлексивног практичара), а шта акционо истраживање (шта се подразумева под акционим истраживањем, која је његова сврха, како се спроводи и које су карактеристике акционог истраживања у поступку реализације); (2) Испитати да ли су наставници у почетним фазама каријере мотивисанији од наставника у каснијим фазама каријере за спровођење акционих истраживања; (3) Испитати да ли су наставници у почетним фазама каријере мотивисанији од наставника у каснијим фазама каријере за спровођење рефлексивне праксе; (4) Испитати како наставници оцењују своју способност за примену акционих истраживања у њиховом професионалном раду у тренутној фази каријере; (5) Испитати како наставници оцењују сопствено образовање за рефлексивну праксу у тренутној фази каријере.

Инструменти (тест знања – Тест знања о акционим истраживањима и образовању за рефлексивну праксу и скала процене – Скала процене о акционим истраживањима и образовању за рефлексивну праксу), посебно су сачињени за потребе овог истраживања.

Истраживачким узорком су обухваћени наставници седам фаза каријере из четири градске школе на територији града Лесковца: „Вожд Карађорђе”, „Трајко Стаменковић”, „Петар Тасић” и „Васа Пелагић”. Узорак је чинило 50 наставника, а истраживање је обављено у мају 2018. године. Наставници су одговоре давали индивидуално, писменим путем.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Први специфични истраживачки задатак се тицао утврђивања теоријских знања наставника различитих фаза каријере о томе шта подразумева образовање за рефлексивну праксу, а шта акционо истраживање. Ради испитивања датог истраживачког проблема коришћене су кростабулације.

Табела 1: Шта се подразумева под акционим истраживањем?

Фазе у каријери	Нетачно	Тачно	Укупно
Наставник почетник	3	5	8
Наставник са квалификацијама	8	2	10
Наставник у развоју	5	2	7
Компетентан наставник	11	7	18
Узоран наставник	1	4	5
Наставник експерт	1	1	2
Укупно	29	21	50

Највећи број наставника не зна шта се подразумева под акционим истраживањем (њих 29), док 21 наставник зна тачан одговор. Наставници са квалификацијама су показали најмањи ниво знања о томе шта су акциона истраживања, док су узорни наставници најуспешније одговорили на ово питање.

Табела 2: Акционо истраживање је средство да се обогати иначе сиромашна комуникација између васпитача, учитеља, наставника и академских истраживача и да се отклоне недостаци класичних истраживања која не дају никакву препоруку за конкретан рад?

Фазе у каријери	Нетачно	Тачно	Укупно
Наставник почетник	2	6	8
Наставник са квалификацијама	4	6	10

Наставник у развоју	0	7	7
Компетентан наставник	2	16	18
Узоран наставник	0	5	5
Наставник експерт	1	1	2
Укупно	9	41	50

Добијени резултати су показали да највећи број наставника зна да је акционо истраживање средство да се обогати иначе сиромашна комуникација између васпитача, учитеља, наставника и академских истраживача и да се отклоне недостаци класичних истраживања која не дају никакву препоруку за конкретан рад. Сви наставници у развоју и узорни наставници успешно су одговорили на ово питање. Тек половина наставника експерата је дала тачан одговор на ово питање, чиме су они категорија наставника са најмање тачних одговора на ово питање.

Табела 3: Две карактеристике које су одлика акционих истраживања

Фазе у каријери	Нетачно	Тачно	Укупно
Наставник почетник	2	6	8
Наставник са квалификацијама	7	3	10
Наставник у развоју	2	5	7
Компетентан наставник	8	10	18
Узоран наставник	3	2	5
Наставник експерт	0	2	2
Укупно	22	28	50

Резултати су показали да највећи број наставника тачно наводи две карактеристике акционих истраживања (да акциона истраживања мењају традиционалну улогу и положај истраживача и испитаника и да се изводе уз демократско учешће ученика). Сви наставници експерти (2) тачно наводе две карактеристике акционих истраживања. Наставници са квалификацијама имају најмање успеха при решавању овог питања.

Табела 4: Акциона истраживања немају јасан почетак и крај?

Фазе у каријери	Нетачно	Тачно	Укупно
Наставник почетник	2	6	8
Наставник са квалификацијама	3	7	10
Наставник у развоју	1	6	7
Компетентан наставник	7	11	18
Узоран наставник	1	4	5
Наставник експерт	0	2	2
Укупно	14	36	50

Највећи број наставника даје тачан одговор потврђујући тврдњу да акциона истраживања немају јасан почетак и крај, него се непрестано одвија процес повратног информисања и модификације. Сви наставници експерти успешно одговарају на ово питање. Најмање успешна категорија наставника при давању одговора на ово питање јесте категорија узорних наставника.

Табела 5: Особине које се сматрају пожељним код наставника – рефлексивног практичара

Фазе у каријери	Нетачно	Тачно	Укупно
Наставник почетник	3	5	8
Наставник са квалификацијама	4	6	10
Наставник у развоју	4	3	7
Компетентан наставник	13	5	18
Узоран наставник	2	3	5
Наставник експерт	0	2	2
Укупно	26	24	50

Добијени резултати су показали да највећи број наставника не зна да наведе неке особине које се сматрају пожељним код наставника – рефлексивног практичара (тенденција ка континуираном самоанализирању и самопраћењу; осетљивост за сагледавање ситуације из различитих углова; трагање за елементима добре праксе; отвореност за испробавање другачијих начина рада од устаљених; отвореност за размену искуства са колегама; спремност да на лицу места промени претходно постављени план у зависности од начина на који ученици реагују током часа; спремност да анализира уверења на којима се темеље његови поступци). Компетентни наставници имају најмање успеха при одговарању на ово питање, док су наставници експерти најуспешнији.

Табела 6: Акциона истраживања која се спроводе у школи су специфична

Фазе у каријери	Нетачно	Тачно	Укупно
Наставник почетник	1	7	8
Наставник са квалификацијама	0	10	10
Наставник у развоју	0	7	7
Компетентан наставник	2	16	18
Узоран наставник	1	4	5
Наставник експерт	0	2	2
Укупно	4	46	50

Највећи број наставника потврђује констатацију да су акциона истраживања која се спроводе у школи специфична не само у односу на друга истраживања, него и у односу на акциона истраживања која се обављају изван школе. Сви наставници експерти, наставници са квалификацијама и наставници у развоју одговарају на ово питање без иједне грешке. Компетентни наставници су категорија са најмање успеха на овом питању.

Табела 7: Поступци који могу подржати рефлексiju наставника

Фазе у каријери	Нетачно	Тачно	Укупно
Наставник почетник	4	4	8
Наставник са квалификацијама	3	7	10
Наставник у развоју	3	4	7

Компетентан наставник	8	10	18
Узоран наставник	2	3	5
Наставник експерт	0	2	2
Укупно	20	30	50

Резултати су показали да највећи број наставника тачно наводи поступке који могу подржати рефлексивност наставника. Сви наставници експерти тачно наводе поступке који могу подржати рефлексивност наставника. Тек половина наставника почетника одговара успешно на ово питање, што их чини категоријом са најмање успешних одговора.

Табела 8: Рефлексивност подразумева склоност наставника да...

Фазе у каријери	Нетачно	Тачно	Укупно
Наставник почетник	3	5	8
Наставник са квалификацијама	3	7	10
Наставник у развоју	4	3	7
Компетентан наставник	7	11	18
Узоран наставник	0	5	5
Наставник експерт	1	1	2
Укупно	18	32	50

Највећи број наставника зна да рефлексивност подразумева склоност наставника ка упорном и пажљивом преиспитивању сопственог деловања у светлу свих својих знања и уверења, где преиспитивање веома

често започиње тако што наставници себи постављају питања о својим поступцима током часа, о томе због чега су баш тако поступили, о реакцијама и осећањима ученика и родитеља, о сопственим осећањима и слично. Сви узорни наставници знају шта се подразумева под рефлексивном наставника. Наставници у развоју имају најмање успеха при одговарању на наведено питање.

На основу резултата добијених истраживањем, можемо рећи да смо утврдили да наставници свих фаза каријере поседују задовољавајући ниво теоријског знања о акционим истраживањима и рефлексивној пракси, али да наставници у ранијим фазама каријере не поседују већа теоријска знања од искуснијих колега, како се хипотезом претпоставило.

Други специфични истраживачки задатак се тицао утврђивања статистички значајних разлика у мотивисаности наставника за спровођење акционих истраживања с обзиром на фазу каријере наставника. Са циљем испитивања датог истраживачког проблема рађена је анализа варијансе.

Табела 9: Мотивисаност наставника за спровођење акционих истраживања с обзиром на фазу каријере (анализа варијансе)

			Сума квадрата	F	df	p
1.	У својој пракси реализујем акциона истраживања	Између гр.	8.306	1.351	5	0.261
		Унутар гр.	54.114		44	
		Укупно	62.420		49	
3.	Мотивисан/а сам за спровођење акционих истраживања	Између гр.	2.865	0.582	5	0.713
		Унутар гр.	43.315		44	
		Укупно	46.180		49	

5.	Сматрам да се примена акционих истраживања одражава на квалитет наставе	Између гр.	8.816	3.479	5	0.010*
		Унутар гр.	22.304		44	
		Укупно	31.120		49	

*Разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.05$

Из табеле се види да постоје статистички значајне разлике у процени наставника да се примена акционих истраживања одражава на квалитет наставе ($F_{(49)} = 3.479$, $p < 0.05$), с обзиром на фазу каријере наставника.

Табела 10: Мотивисаности наставника за спровођење акционих истраживања с обзиром на фазу каријере наставника (post hoc тест)

	(И) Ниво категорије фазе каријере	(Ј) Ниво категорије фазе каријере	AS Разлика (И-Ј)	p
5. Сматрам да се примена акционих истраживања одражава на квалитет наставе	Наставник почетник	Наставник са квалификацијама	1.125	0.002**
	Наставник са квалификацијама	Наставник у развоју	-1.214	0.001**
	Наставник са квалификацијама	Компетентан наставник	-0.833	0.005**

**Разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.01$

Наставници почетници, наставници у развоју и компетентни наставници, у поређењу са наставницима са квалификацијама, више се слажу са тврдњом да се примена акционих истраживања одражава на квалитет наставе. Самим тим, није потврђена наша хипотеза да су наставници у ранијим фазама каријере, а нарочито наставници почетници

и наставници са квалификацијом, више заинтересовани за спровођење акционих истраживања.

Трећи специфични истраживачки задатак се тичао утврђивања статистички значајних разлика у мотивисаности наставника за спровођење рефлексивне праксе с обзиром на фазу каријере наставника. Са циљем испитивања датог истраживачког проблема рађена је анализа варијансе.

Табела 11: Разлике у мотивисаности наставника за спровођење рефлексивне праксе с обзиром на фазу каријере наставника (анализа варијансе)

			Сума квадрата	F	df	p
2.	У својој пракси примењујем рефлексивну праксу	Између гр.	2.709	0.761	5	0.583
		Унутар гр.	31.311		44	
		Укупно	34.020		49	
4.	Мотивисан/а сам за примену рефлексивне праксе	Између гр.	8.852	2.148	5	0.077
		Унутар гр.	36.268		44	
		Укупно	45.120		49	
6.	Сматрам да се примена рефлексивне одражава на наставников професионални рад	Између гр.	7.511	2.168	5	0.075
		Унутар гр.	30.489		44	
		Укупно	38.000		49	

Резултати истраживања су показали да нису утврђене статистички значајне разлике у мотивисаности наставника за спровођење рефлексивне праксе с обзиром на фазу каријере наставника, чиме почетна хипотеза да су наставници у почетним фазама каријере мотивисанији од наставника у каснијим фазама каријере за спровођење рефлексивне праксе није потврђена.

Четврти специфични истраживачки задатак се тицао утврђивања статистички значајних разлика у вези са питањем како наставници оцењују своју оспособљеност за примену акционих истраживања у свом професионалном раду у тренутној фази каријере. Са циљем испитивања датог истраживачког проблема рађена је анализа варијансе.

Табела 12: Процена сопствене оспособљености за примену акционих истраживања с обзиром на фазу каријере наставника (анализа варијансе)

			Сума квадрата	F	Df	p	
7.	Ниво властите оспособљености за примену акционих истраживања сматрам задовољавајућим.	Између гр.	2.586	1.283	5	0.288	
		Унутар гр.	17.734				44
		Укупно	20.320				49
9.	Планирам спровођење акционих истраживања и у будућем професионалном раду.	Између гр.	6.166	2.780	5	0.029*	
		Унутар гр.	19.514				44
		Укупно	25.680				49

*Разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.05$

Из табеле се примећује да постоје статистички значајне разлике у намери наставника да спроводи акциона истраживања и у будућем професионалном раду ($F_{(49)} = 2.780$, $p < 0.05$), с обзиром на фазу каријере наставника.

Табела 13: Процена сопствене оспособљености за примену акционих истраживања с обзиром на фазу каријере наставника (post hoc тест)

	(И) Ниво категорије фазе каријере	(Ј) Ниво категорије фазе каријере	AS разлика (И-Ј)	p
9. Планирам спровођење акционих истраживања и у будућем професионалном раду.	Наставник са квалификацијама	Наставник у развоју	-0.871	0.011*
	Наставник са квалификацијама	Узоран наставник	-0.900	0.018*
	Наставник у развоју	Компетентан наставник	0.738	0.017*
	Компетентан наставник	Узоран наставник	-0.767	0.028*

*Разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.05$

Наставници у развоју и узорни наставници у поређењу са наставницима са квалификацијама више су склони планирању и спровођењу акционих истраживања у будућем професионалном раду. Утврђено је да су наставници у развоју и узорни наставници у поређењу са компетентним наставницима склонији спровођењу акционих истраживања у будућем раду, чиме је хипотеза да наставници у каснијим фазама каријере, нарочито узорни наставници и наставници експерти, позитивније оцењују своју оспособљеност за спровођење акционих истраживања, делимично потврђена.

Пети специфични истраживачки задатак се тицао утврђивања статистички значајних разлика у вези са питањем како наставници оцењују сопствену оспособљеност за рефлексивну праксу у тренутној фази каријере. Са циљем испитивања датог истраживачког проблема рађена је анализа варијансе.

Табела 14: Разлике у оцени сопственог образовања за рефлексивну праксу
с обзиром на фазу каријере наставника (анализа варијансе)

			Сума квадрата	F	df	p
8.	Ниво властите оспособљености за примену рефлексивне праксе при раду сматрам задовољавајућим.	Између гр.	3.885	1.546	5	0.195
		Унутар гр.	22.115		44	
		Укупно	26.000		49	
10.	Планирам примену рефлексивне праксе и у будућем професионалном раду.	Између гр.	8.086	3.144	5	0.016*
		Унутар гр.	22.634		44	
		Укупно	30.720		49	

*Разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.05$

Из табеле се види да постоје статистички значајне разлике у оцени
сопственог образовања наставника за рефлексивну праксу ($F_{(49)} = 3,144$,
 $p < 0.05$), с обзиром на фазу каријере наставника.

Табела 15: Разлике у оцени сопственог образовања за рефлексивну праксу с обзиром на фазу каријере наставника (post hoc тест)

	(И) Ниво категорије фазе каријере	(Ј) Ниво категорије фазе каријере	AS разлика (И-Ј)	p
10. Планирам примену рефлексивне праксе и у будућем професионалном раду.	Наставник почетник	Наставник са квалификацијама	1.025	0.004**
	Наставник почетник	Компетентан наставник	0.681	0.031*
	Наставник са квалификацијама	Наставник у развоју	-0.971	0.009**
	Наставник са квалификацијама	Узоран наставник	-1.000	0.014*

**Разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.01$

*Разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.05$

Наставници почетници у поређењу са наставницима са квалификацијама и компетентним наставницима склонији су планирању примене рефлексивне праксе у будућем професионалном раду. Утврђено је да су наставници у развоју и узорни наставници у поређењу са наставницима са квалификацијама позитивније оценили своју склоност да примене рефлексивну праксу у будућем професионалном раду, чиме је хипотеза да наставници у каснијим фазама каријере, нарочито узорни наставници и наставници експерти, позитивније оцењују своју оспособљеност за спровођење рефлексивне праксе делимично потврђена.

ЗАКЉУЧАК

При истраживању смо пошли од претпоставке да наставници свих фаза каријере поседују солидно теоријско знање о акционим истраживањима и образовању за рефлексивну праксу, али да се нивои знања разликују у односу на фазу каријере наставника – да наставници у почетним фазама каријере поседују већа теоријска знања. Утврђивањем

броја позитивних одговора на тесту знања о *Акционим истраживањима и образовању за рефлексивну праксу* утврдили смо да наставници свих фаза каријере поседују солидно теоријско знање о акционим истраживањима и рефлексивној пракси, али да нове генерације наставника не поседују већа теоријска знања од искуснијих колега.

Такође, пошли смо од претпоставке да су наставници у ранијим фазама каријере, а нарочито наставници почетници и наставници са квалификацијом, више заинтересовани за спровођење акционих истраживања и рефлексивне праксе. Разматрајући добијене резултате из скале процене о *Акционим истраживањима и образовању за рефлексивну праксу*, конструисану за потребе овог истраживања, можемо се сложити и са тим да су наставници почетници мотивисанији за спровођење акционих истраживања од наставника из неких напреднијих фаза каријере. Када говоримо о мотивисаности везаној за рефлексивну праксу, треба рећи да се не јавља битна разлика у мотивисаности код наставника различитих фаза каријере. Утврдили смо да су наставници почетници мотивисанији за спровођење акционих истраживања од наставника из неких напреднијих фаза каријере, што може бити позитиван знак, зато што се код наставника који тек започињу своју каријеру већ примећује запажање важности примене акционих истраживања и воља да оваква истраживања спроводе у својој пракси. Повећана мотивисаност код наставника у ранијим фазама каријере у односу на наставнике из зрелијих фаза не постоји када је реч о рефлексивној пракси, па остаје препорука да се испита због чега је мотивисаност младих наставника за примену рефлексивне праксе мања него када је реч о акционим истраживањима.

При истраживању смо пошли од претпоставке да наставници у каснијим фазама каријере, а нарочито узорни наставници и наставници експерти, позитивније оцењују своју оспособљеност за спровођење акционих истраживања и рефлексивне праксе. Истраживање је показало да узорни наставници најпозитивније оцењују своје способности за обављање акционих истраживања, док се најпозитивнија самопроцена када је реч о рефлексивној пракси опет јавља код узорних наставника, али и наставници у развоју позитивно оцењују своје способности.

На основу спроведеног истраживања закључујемо да наставници примењују акциона истраживања и постављају себе у улогу рефлексивног практичара, а због веће мотивисаности за спровођење акционих истраживања запажене код младих наставника очекујемо да се примена акционих истраживања у будућности повећа.

ЛИТЕРАТУРА

- Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, vol. 156, br. 4/2015, str. 454. UDK: 159.923.2:371.14 (048.83).
- Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, vol. 8, broj 1 (11), str. 117.
- Bognar, B. (2009). Učitelj i učenici – akcijski istraživači. U V. Puževski i V. Strugar (ured.), *Škola danas, za budućnost. Znanstveno-praktični obziri*. Hrvatsko-književni zbor, ogranak Križevci, ogranak Bjelovar, str. 196–197.
- Bilač, S., i Miljković, D. (2016). Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, vol. 65, br. 3, septembar 2016, str. 358–359.
- Grbović, S. (2013). *Profesionalni razvoj na nivou škole/vrtića; Priručnik za škole/vrtiće*. Zavod za školstvo, Odsjek za KPR, Podgorica, Crna Gora.
- Gore, J. M., & Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from United States. *Teaching & Teacher Education*. Vol. 7, № 2, p. 119.
- Jovanović, V., Grahovac, M. (ured.) (2015). *Nastavnici – refleksivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse*. Centar za obrazovne politike, Beograd.
- Lewin, K. (1945). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Brothers.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London: Kogan Page.
- Rezaeyan, M., & Nikoopour, J. (2013). The Relationship between Reflectivity of Foreign Language Teachers with Iranian Student's Achievement. *Journal of Language Sciences & Linguistics*. Vol. 1 (1), p. 9.
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner – how professionals think in action. *New York, Basic Books*, p. 134.
- Sellars, M. (2012). Teachers and change: The role of reflective practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 55, p. 461.
- Tripp, D. (2005). Action research: a methodological introduction. *Educação e Pesquisa*. Murdoch University, p. 11.
- Vaughan, M., & Burnaford, G. (2016). Action research in graduate teacher education: a review of the literature 2000–2015. *Education Action Research*. 24: 2, p. 284, DOI: 10.1080/09650792.2015.1062408.
- Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, vol. 2, broj 1, novembar 2007, str. 101.

- Yanuarti, E., & Treagust, D. F. (2015). Developing Reflective Teaching Practices of Secondary School Teachers through an Analysis of Their Lesson Videotapes. *Conference Paper: International Conference on Teaching and Learning*. At Chulalongkorn University, Bangkok – Thailand, Volume: Proceedings ISBN 978-616-407-013-4, p. 11.
- Zalipour, A. (2015). *Reflective Practice*. Teaching Development Unit, Wahan-ga Whakapakari Ako, The University of Waikato.

Jelena Maksimović
Jelena Osmanović

APPROACHES TO ACTION RESEARCH AND EDUCATION FOR REFLECTIVE PRACTICE IN VARIOUS STAGES OF TEACHING CAREER

Summary

In the paper was conducted testing the knowledge of teachers and examine their attitudes about action research and education for reflective practice, in order to determine possible differences in knowledge and attitudes of teachers at different stages of his career. The results obtained in the knowledge test and scale estimates show that teachers of all phases of his career have a solid knowledge of action research and reflective practice, but that a new generation of teachers do not have a higher theoretical knowledge from more experienced colleagues. Beginning teachers are more motivated to implement action research of teachers from some of the more advanced stage of his career, while, when it comes to reflective practice, there is no significant difference in motivation. Research has shown that exemplary teachers the most positive evaluate their ability to carry out action research, and the most positive self assessment when it comes to reflective practice, again occurs in exemplary teachers, but teachers in developing very positively assess their skills, too. Special emphasis in research is aimed at highlighting the willingness of teachers of all phases of career for the implementation of action research, when their educational and educational situation requires, and also continuously review their educational performance.