

Ана С. Миљковић-Павловић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 371.21  
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.17>

Прегледни рад  
Примљен: 20. јануар 2020.  
Прихваћен: 11. мај 2020.

## УНАПРЕЂИВАЊЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ КРОЗ АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА – ЈЕДАН ОД МОДАЛИТЕТА

*Айстпракџ*: Акциона истраживања као методолошки правац настала су као покушај реформских промена образовања, али и микропромена педагошке праксе у којима практичари – наставници, васпитачи и стручни сарадници, преиспитују устале норме, теоријске поставке, практична решења која произлазе из реалних околности васпитно-образовне праксе. Циљ овог рада је да се истраже домети и могућности акционих истраживања и њихов допринос на плану унапређивања васпитно-образовне праксе. У раду су приказане различите класификације акционих истраживања, анализиране су одлике акционих истраживања и сагледани домети и могућности на плану унапређивања васпитно-образовне праксе. Коришћена је дескриптивна метода и поступак анализе садржаја. Педагошке импликације могуће је одредити у контексту развијања културе квалитета у васпитању и образовању.

*Кључне речи*: акциона истраживања, врсте акционих истраживања, карактеристике акционих истраживања, предшколско васпитање, унапређивање васпитно-образовног рада.

### УВОД

Оснивач идеје акционих истраживања је Курт Левин, који је четрдесетих година XX века покренуо питање социјалне правде мањинских друштвених група, као израз критике социјалне структуре тог времена. Акциона истраживања у образовању се први пут спомињу шездесетих година двадесетог века као покрет реформе школских курикулума, инициран од стране научне заједнице у Енглеској (Елиот 2001).

Акциона истраживања се различито интерпретирају. Своје извориште проналазе у „[...] критици позитивистичких и функционалистичких тумачења улоге и методолошких основа науке, а полазе од дијалектичке и конструктивистичке епистемиологије [...] у чијој основи је феноменолошка логичка

основа” (Банђур, Максимовић 2012: 23–24). Овај методолошки правац је створен као покушај реформских промена образовања, али и микропромена педагошке праксе у којима практичари – наставници, васпитачи и сарадници, преиспитују устаљене норме, теоријске поставке, практична решења која произлазе из реалних околности васпитно-образовне праксе. У сржи ове идеје је акција која покреће промену педагошке праксе, у духу постизања социјалне правде, једнакости и еманципације свих релевантних учесника конкретног васпитно-образовног контекста (Атвех и др. 2002; Банђур, Максимовић 2012; Коен, Менион, Морисон 2007; Елиот 2001).

Оно што је карактеристично за њих јесте претензија да помире диконтинуитет између педагошке теорије и праксе, подстичући практичаре на преиспитивање, освешћивање, разјашњење, проверавање и унапређивање конкретних питања, проблема и изазова који проистичу из стварних околности контекста у коме се васпитно-образовна пракса дешава. Овиме практичари постају истраживачи сопствене праксе, актери мењања и унапређивања те праксе, али и аутори стручних и научних публикација које се баве практичним проблемима васпитања и образовања. Понекад су у овом задатку самостални, али се све више универзитетске институције укључују у непосредан васпитно-образовни контекст, у функцији сарадника у заједничком истраживачком подухвату теоретичара и практичара. У овом раду ће се под термином *пракћичар* подразумевати васпитачи, медицинске сестре – васпитачи, стручни сарадници и сви они који развијају васпитно-образовну делатност у вртићима.

## ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА ОДРЕЂЕЊА АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Акциона истраживања произлазе из интерпретативне и критичке парадигме, којима педагогија као научна дисциплина, настоји да постигне дубинско разумевање реалних околности и изазова педагошке праксе и разматрање суштинских одлика у контексту прогресивне социјалне промене.

Међу бројним одређењима акционих истраживања, једно се одређење чини довољно обухватно да разматра све оне битине одлике ових истраживања, то је одређење које су формулисали аутори Кемис и МекТагарт. Они акционо истраживање дефинишу као „облик колективног саморефлексивног испитивања, које реализују сарадници у друштвеним ситуацијама, како би побољшали рационалност и праведност сопствених друштвених или образовних пракси, као и властито разумевање тих пракси и ситуација у којима се спроводе” (Коен, Менион, Морисон 2007: 227). Стављајући фокус на сараднички контекст свих релевантних учесника у истраживању и заједничко

развијање критичког самоувида, вођеног од стране истраживача, ови аутори потенцирају развојни контекст акционог истраживања.

Акциона истраживања као „дубоко ангажована педагогија” (Дејвис, Су-мара 2006: 101) или „педагогија у акцији” (Пешић 2004), показује тенденцију сталног кретања у правцу све бољег разумевања васпитних феномена и фактора који их обликују, детерминишу и усмеравају курс заједничког искуства, које граде сви релевантни учесници једног васпитно-образовног контекста. Стога, о акционим истраживањима најчешће говоримо као о „колективним саморефлектујућим испитивањима” (Атвех и др. 2002: 314) у процесу критичког преиспитивања, којима непосредни учесници васпитно-образовне ситуације, трагају за сопственим значењима, изазовима, проблемима и решењима, како би допринели грађењу културе заједнице која живи, ради, учи и развија се у правцу константног развоја (МекНотон, Хјуз 2009; Вајтхед 2009).

Методолошки гледано, акциона истраживања карактерише еклектичан приступ широке лепезе могућих истраживачких техника и процедура, у зависности од дубоко специфичних околности, истраживачких питања, личних истраживачких претензија и других фактора, конкретне заједнице истраживача и практичара, окупљених око промене која представља циљ истраживачког пројекта (Коен, Менион, Морисон 2007). Истраживачки дизајн није унапред дефинисан, већ га карактерише извесна стваралачка димензија, заједнице истраживача-практичара, која у сталном спиралном кретању истраживачких процедура, тежи дубљем разумевању и образовној промени васпитно-образовних феномена, која се истраживањем освешћују и рефлектују кроз дијалог, посматрање и критичку анализу остварених резултата (Кар, Кемис 2004). У сржи истраживачког поступка је критичка рефлексивност и шира друштвена промена, која се остварује циљано вођеном акцијом у конкретном друштвено-образовном контексту (Кар, Кемис 2004; Коен, Менион, Морисон 2007; МекНотон, Хјуз 2009; Максимовић 2012). Истраживачку заједницу у једном акционом истраживању чине сви они учесници који препознају лични интерес за ширу друштвену промену, у датом образовном контексту, а то су практичари (васпитачи, наставници, стручни сарадници), истраживачи из академске заједнице, родитељи и деца, као и други актери окупљени око заједничке идеје (МекНотон, Хјуз 2009).

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживачког рада су акциона истраживања у контексту унапређивања педагошке праксе.

Циљ истраживања је истражити домете и могућности акционих истраживања и њихов допринос на плану унапређивања васпитно-образовне праксе.

Из овако одређеног циља су конкретизовани следећи истраживачки задаци: 1) анализирати одлике акционих истраживања; 2) приказати различите класификације акционих истраживања; 3) сагледати домете и могућности на плану унапређивања васпитно-образовне праксе.

Примењена је дескриптивана метода и поступак анализе садржаја.

## КАРАКТЕРИСТИКЕ АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Основне одреднице партиципативних акционих истраживања могу се сагледати кроз следеће одреднице: она увек подразумевају социјални процес – намерно истражују однос између подручја појединачног и друштвеног; она су партиципативна – укључују практичаре у процес истраживања као равноправне истраживаче, укључују корпус претходних знања, искустава, вештина и вредности практичара, подстичући их на преиспитивање и разумевање тумачења њихових сопствених акција у друштвеном и материјалном свету; практична су и колаборативна – укључују људе у испитивање поступака који их повезују с другима у друштвеној интеракцији; еманципаторска су – омогућавају учесницима да се опораве, освесте и отргну од ограничавајућих, ригидних, фрустрирајућих и неправедних облика социјалног деловања унутар једног васпитно-образовног контекста, оснажујући учеснике да истражују могуће путеве у којима се њихова пракса може организовати у економски – социјалном и политички праведнијем друштву; критичка су – истраживачки процес су коме учесници настоје да оспоре и реконструишу ирационалне, непродуктивне и отуђујуће начине тумачења и деловања у свету који за сваког појединца носи снажан унутрашњи смисао и значење; рефлексивна су – имају за циљ да оснаже саморефлексију и групну критичку рефлексију праксе у контексту могуће развојне промене у правцу квалитативно виших вредности хуманијег друштва (Атвех и др. 2002: 23–24).

Неке од карактеристика акционих истраживања, која су се бавила реформисањем курикулума, по Елиоту су: истраживања подстакнута иницијативном практичара који проблематизују практична питања образовања; омогућавају преиспитивање курикулума који дестабилизују ученичко напредовање; отварају простор за иновације у васпитно-образовном процесу, подстакнуте контроверзним питањима природе учења, подучавања и евалуације унутар конкретне групе; разрешевање ових питања кроз отворени дискурс практичара/истраживача у духу обостраног уважавања и толеранције; омогућавају тестирање потенцијалних решења васпитања и образовања у самој пракси, у контексту заједничке одговорности; омогућавају развијање курикулума у правцу јачања аутономије практичара (Елиот 2001).

Посебна одлика акционих истраживања је спирални циклус који се може кретати у непрестаном току грађења нових истраживачких питања, ре-

зултата и закључака. Почнимо од структуре акционих истраживања коју је предложио Левин, као оснивач овог методолошког правца. Он наводи четири основне фазе: планирање, деловање, опажање и размишљање (Левин 1946). Неки аутори такође наводе четири фазе, али их формулишу другачије: фаза планирања промене, фаза акције и посматрања, фаза рефлексивног преиспитивања почетних истраживачких питања и последица те акције, на коју се надовезује фаза поновног планирања као основа за улазак у нови циклус планирања, деловања, посматрања и рефлектовања (Атвех и др. 2002). Слична је и шема коју нуде аутори МекНотон и Хјуз (МекНотон, Хјуз 2009: 2), а која пролази такође кроз четири фазе: фаза бирања промене, фаза планирања промене, фаза креирања промене и фаза дељења продуката и извођења закључака. Све категоризације заправо имају слична обележја, с тим што подела по МекНотон и Хјuzu спирални циклус поновног истраживања заправо покреће након треће фазе, која нас води или у нову прву фазу или у завршну, четврту фазу истраживања. Неки аутори наводе осам фаза акционог истраживања: фазу идентификације и формулације проблема, фазу преговора између заинтересованих страна, фазу теоријског истраживања дефинисаног истраживачког питања, фазу модификације почетне формулације проблема, фазу селекције истраживачких поступака, фазу евалуације (која се континуирано реализује), фазу примене пројекта промене, фазу тумачења података, доношења закључака и опште евалуације пројекта у целини (Сомек 2006; Коен и др. 2007).

Када се разматра питање акционих истраживања, посебно се издваја питање рефлексије у њима. Почевши од Шоновог одређења „рефлексије у акцији” и „рефлексије о акцији”, можемо препознати позицију истраживача у односу на истраживачко питање и промене коју жели постићи (Шон 1983). Када појединачни истраживач-практичар уноси промену у своју васпитно-образовну праксу, он је може разматрати, преиспитивати, редефинисати у непосредној ситуацији, односно у моменту трајања промене коју уноси, или о њој може рефлектовати са дистанце, након што је промена трајала неко време и истраживач сада жели да размотри шири контекст ситуације у целисти. Када група истраживача у истраживању преиспитује особине промена које се истраживањем уносе у праксу, они то по правилу чине издвојени из контекста „овде и сада”, они „рефлектују о акцији”.

Етичка компонента акционих истраживања (МекНотон, Хјуз 2009; Коен и др. 2007) је посебно питање акционих истраживања. Она се односи на суптилно балансирање права, потреба и интереса свих релевантних учесника акционих истраживања. У циљу долажења до стварних података од стране учесника у истраживању, који могу бити веома осетљиви, води се рачуна о заштити приватности, података, увида до којих долазе практичари, деца, родитељи и остали учесници, како би се осигурала добробит за све релевантне стране у истраживању – истраживача, учесника, промене која се

уводи, институција у којој се промена уноси, на крају и за саму теорију и праксу педагошке науке. Поред тога, неопходна је дозвола или сагласност за учешће институције у којој ће се истраживање реализовати, учесника у истраживању (запослених, деце и родитеља), релевантне институције која води истраживање. Природа односа који се стварају у једном оваквом истраживању темељи се на хуманим вредностима друштва и појединца, развијајући се у духу дубоког разумевања, толеранције и уважавања. Етички код којим се води једно акционо истраживање, изразито је специфичан према околностима у којима се реализује и не постоји универзалан кључ, јединствен за сва акциона истраживања.

Улога истраживача је посебно питање које се природно надовезује на претходне редове. Истраживач у овим истраживањима дели своју улогу и одговорност са учесницима истраживања или коистраживачима, како се још називају учесници акционих истраживања. Истраживач задржава улогу водитеља, балансира динамику рада тима са којим је ушао у заједничко истраживање, осигурава етичност по свим питањима која се покрећу истраживањем, формира „зону поверења” међу учесницима и, на крају, он је тај који покреће и она осетљива питања дубоке и стварне рефлексije васпитно-образовних појава, које се истраживањем преиспитују, развијају и проблематизују. У зависности од његове умешности, отворености и сарадничких компетенција, истраживач може имати пет могућих улога: инсајдер – истраживач који истражује сопствену праксу, инсајдер у сарадњи са другима, инсајдер у сарадњи са аутсајдером, реципрочна сарадња, аутсајдер у сарадњи са инсајдером, аутсајдер који изучава инсајдере (Хер, Андерсон 2005).

На крају, чини се корисним истаћи принципе акционих истраживања. Сомек издваја следеће методолошке принципе ових истраживања: принцип интеграције истраживања и акције у серију флексибилних циклуса, принцип партнерства између истраживача и учесника, принцип јединственог развијања знања и разумевања истраживачког проблема, принцип социјалне трансформације у функцији социјалне правде, принцип високог нивоа рефлексивности и сензитивности за истраживачка питања, принцип интеграције научних сазнања из различитих области (Сомек 2006).

Када говоримо о заједничким одредницама акционих истраживања, готово сви аутори обухваћени овим истраживањем истичу акцију покренуту у циљу друштвене промене, у којој група равноправних истраживача-практичара поставља, преиспитује и освешћује контроверзна питања учења, подучавања, евалуације, или неких других, често иницираних од стране самих практичара, развијајући истраживачки спирални циклус еманципаторског, практичног, партиципативног, иновативног и колаборативног карактера. Ову сажету слику могућих одлика акционог истраживања приказали смо симболично кроз спирални дијаграм кључних појмова (Слика 1), тако што смо у унутрашњи круг поставили круцијалне одлике акционих истраживања, а са

Слика 1. Одреднице (одлике) акционих истраживања



спољашње стране спирале, навели елементе и подручја којима се васпитно-образовна пракса може унапредити, посредством акционих истраживања.

## ВРСТЕ АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Иако сва акциона истраживања имају неке заједничке одлике – акција која повлачи са собом извесну промену у педагошкој пракси или друштвеној структури, истраживачка питања потичу од реалних околности праксе, једнакост истраживача и практичара у улози истраживача, критичко преиспитивање и социјални дискурс, истраживачки цикличан процес непрестаног кретања, методолошка ширина и извесна еклектика – постоји неколико подела акционих истраживања.

Основна подела акционих истраживања потиче од Левина, који је предложио следећу класификацију: дијагностичка, сарадничка, емпиријска и експериментална акциона истраживања (Канингем 1993; Максимовић 2012). Дијагностичка акциона истраживања за циљ имају решење проблема, израду плана акције којим се унапређује онај аспект праксе, који се препознао као проблематичан. У педагошкој пракси препознат је елемент који представља непожељан аспект васпитно-образовног процеса и у овом случају акција се покреће како би се уочио, дијагностиковао проблем, његови узроци и стратегије превазилажења. Сарадничка акциона истраживања окупљају тим истраживача из академске и стручне јавности, који су окупљени око неког практичног проблема у циљу трагања за оптималним решењем. У овим истраживањима од посебног значаја је социјални контекст развијања заједничких значења конкретне групе сарадника, које повезује извесна јединственост

по одређеном питању. Нека друга група истраживача у другачијем контексту, може доћи до сасвим других решења, околности и исхода истраживачког процеса. Емпиријска акциона истраживања имају за циљ прикупљање података из праксе, ради генерисања принципа и начела којима се ће се васпитно-образовна пракса даље унапређивати. Овде је акценат на искуству, које је контекстуално условљено, а чији ефекти имају снагу генерисања општих истина о васпитно-образовној пракси. Експериментална акциона истраживања представљају контролисане студије, којима се прати нека циљана васпитна интервенција у сличним околностима, са циљем праћења ефеката успешности те интервенције (Максимовић 2012).

Даље, наилазимо на поделу акционих истраживања коју предлаже аутор Гранди, а која разликује техничка, практична и еманципаторска акциона истраживања (Максимовић 2012). Техничка истраживања имају за циљ унапређивање ефикасности педагошке праксе и професионално усавршавање наставника. Многи ова истраживања проблематизују и постављају питање да ли су уопште акциона јер се баве техничким питањима праксе, издвојеним из контекста дубље рефлексивне и ширих друштвених односа. Практична истраживања, надограђујући претходна, стављају у фокус разумевање практичара укључених у конкретну практичну проблематику и проширивање њихове свести о практичним проблемима са којима се сусрећу. Еманципаторска истраживања имају за циљ ширу друштвену промену, која подразумева ослобађање практичара од устаљених норми, традиција, бирократских протокола и ограничења. Представљају озбиљну критику друштва и друштвених односа који проблеме васпитања и образовања, учеснике ових процеса и околности у којима се они одвијају, стављају под рефлексивну лупу дубинског преиспитивања и рефлектовања над питањима друштвене хегемоније. Ово нас некако води Хебермасовој подели науке, који такође говори о три изворишта људског сазнања (Хебермас 1975). Док техничка сазнања теже да предвиде и контролишу природу социјалних проблема, из перспективе инструменталног рационализма, наилазимо на проблеме акционих истраживања који се баве ефикасношћу, ефективношћу и другим техничким карактеристикама васпитних метода и интервенција. Практична сазнања заинтересована су за питања саморазумевања васпитних проблема, врсте и природе интеракција, традиције и етоса једног социокултурног контекста. На крају, еманципаторска сазнања повезана су са питањима слободе од менталних рестрикција и социјалне дисторзије. Исходиште ових сазнања води дијалектичком рационализму, а логика сазнања концентрисана је у подручју критичке рефлексивне. На крају разматрања овако дефинисане класификације акционих истраживања долазимо до осврта на алтернативне парадигме научног сазнања и можемо направити паралелу између техничких акционих истраживања са емпиријско-аналитичком парадигмом, практичних истраживања са интерпретативном



парадигмом и еманципаторских акционих истраживања, која, у том случају, одговарају критичкој парадигми научног сазнања (Пешић и др. 1998).

Једна од подела сва акциона истраживања дели на истраживања у циљу професионалне промене и на истраживања у циљу социјалне промене, „попут две гране исте истраживачке породице” (МекНотон, Хјуз 2009: 42). Слична је и подела коју предлаже Кемис, који разликује рефлексивне практичаре и критичке теоретичаре (Кемис 1997). Уводећи појам оснаживања, он говори о променама праксе на локалном нивоу, с једне стране, а са друге стране о дубљим променама друштва у коме се васпитно-образовна пракса догађа. Акциона истраживања која се покрећу ради професионалне промене блиска су техничким и практичним акционим истраживањима. Њихова основна сврха је уношење практичне промене у професионалну праксу васпитача и наставника, праћење и рефлектовање њених ефеката, даље дељење као пример добре праксе или даље унапређивање акције, односно промене. Иза њих стоји интерпретативна истраживачка парадигма, индивидуалистичка су или окупљају мањи број актера, најшире до оквира једног вртића или школе. Акциона истраживања за социјалне промене ширег су опсега. Подразумевају ширу социјалну промену, критичко промишљање и значајније мењање социјалне структуре једног васпитно-образовног контекста. Окупљају све релевантне учеснике и интересне стране, мрежу институција, сусрећу програмске, теоријске и законске основе проблема, односно промене која је у средишту истраживачког подручја. Ова истраживања блиска су еманципаторским акционим истраживањима. Основна разлика ових различитих становишта огледа се у томе што акциона истраживања која стварају *професионалну промену* промишљају о иновирању васпитно-образовног контекста и дубљој сврси и ефектима те промене, док акциона истраживања са циљем *социјалних промена* промишљају о вези свих индивидуа и група које чине један образовни контекст, о њиховом односу моћи, знања и ефеката на актуелну визију друштва, подстичући еманципаторски карактер развоја друштва (МекНотон, Хјуз 2009).

Као посебну врсту акционих истраживања Стрингер наводи истраживања у заједници (Стрингер 1996). Ова истраживања произлазе из проблема неке заједнице, социјалне групе или институције, са циљем оснаживања учесника у истраживању, као равноправних сарадника, да трагају за оптималним решењима која унапређују квалитет живота и деловања у тој заједници. Ова истраживања најчешће имају еманципаторски карактер и вођена су највишим вредностима хуманог друштва.

Последњих година наилазимо на нове приступе акционим истраживањима, попут „living theory”. У буквалном преводу назив значи „живећа теорија”, али заправо је у питању развојна теорија, чији је основни задатак објашњење образовног утицаја појединца у његовом сопственом учењу, у учењу других и учењу у специфичном социјалном контексту у коме појединац и

група живе и раде. Суштина ове подврсте акционих истраживања јесте намера истраживача да развија теорију, на основу увида и промена које уноси у праксу, тако да истраживачки процес прелази из једне развојне фазе у наредну, тежећи све вишем нивоу разумевања, промишљања и критичког рефлектовања васпитних појава. Овде се инсистира на јединственом временско-просторном и друштвеном контексту, који окупља појединце у сусрету „мог сопства” и „твог сопства”, ради долажења до заједничке јединствене форме, обима и дубине знања, које је дубоко индивидуално и лично (Вајтхед 2009).

Поред „living theory”, у литератури налазимо и „appreciative inquiry” или „подржавајуће истраживање”, које уместо проблема детектује јаке стране неке праксе и на том основу даље развија капацитет за њено унапређивање (Керка 2003). У образовање као друштвену појаву овај вид истраживачке праксе ушао је из области пословног менаџмента. Одлике овог истраживачког приступа су: професионални дијалог, антиципирање највиших вредности и резултата васпитно-образовне делатности, развијање стратегија за остваривање тих исхода и остваривање промене којој стремимо – кроз мобилизирање ресурса, успостављање нових односа и проактивно деловање. Произлази из крајњих инстанци педагошког оптимизма, у бескрајном настојању константног развоја васпитних и образовних процеса.

Ради боље прегледности, поменуте врсте акционих истраживања приказане су табеларно (Табела 1). Запажамо извесне сличности у класификацијама различитих аутора. Сличности које препознајемо можемо посматрати кроз вертикалну и појмовну повезаност. Тако, сарадничка акциона истраживања могу истовремено бити и практична и техничка, али и еманципаторска или дијагностичка, у зависности од циљне усмерености и од природе односа који се у току истраживања развио међу истраживачима-практичарима. Из тога следи да се ниједно акционо истраживање не може само по себи сврстати у јасну категоризацију, без детаљне анализе процеса којим је истраживање текло. Могуће је да једно исто акционо истраживање одговара различитим критеријумима класификације.

Табела 1. Врсте акционих истраживања

Врсте акционих истраживања	Подела према К. Левину	дијагностичка	емпиријска	сарадничка	експериментална
	Подела према С. Грандију	техничка	практична	еманципаторска	
	Подела према Кемис, МекНотон и Хјузу	професионална промена		социјална промена	
	Посебне поделе	истраживања у заједници	„развојна теорија” („living theory”)	„подржавајуће истраживање” („appreciative inquiry”)	

## ДОМЕТИ И МОГУЋНОСТИ АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА У СВРХУ УНАПРЕЂИВАЊА ПЕДАГОШКЕ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ

Проблеми којима се акциона истраживања баве нису теоријски постулати педагошке праксе, већ специфични проблеми конкретне заједнице, која дели заједнички оквир значења. Тако, на пример, уместо апстрактних питања васпитања и образовања, сарадници једног акционог истраживања настоје да утврде и одгонетну шта људи раде у конкретним околностима, на који начин сарађују међусобно и са широм околином, које их вредности повезују или раздвајају и у ком дискурсу се креће разумевање света чијег су саставни део (Атвех и др. 2002). Проблеми који улазе у домен акционих истраживања су развијање програма и курикулума у образовању, развијање курикулума без предрасуда, укључивање деце у развијање курикулума, проблеми инклузивног образовања, остваривање партнерства међу свим учесницима васпитно-образовне праксе (родитељима, децом, институцијама владе, културе, високошколског образовања практичара...), технике и поступци подучавања, организација рада школе и вртића, професионални развој практичара, примена и разумевање програмских и законских докумената, родна праведност, подстицање активног учења, документовање ученичких постигнућа (Атвех и др. 2002; Елиот 2001; МекНотон, Хјуз 2009). Сви ови истраживачки проблеми могу се сажети у крупна истраживачка подручја: методе подучавања, стратегије учења, поступци евалуације, ставови и вредности, трајно професионално усавршавање, управљање и контрола понашања, администрација (Коен и др. 2007: 226).

Партиципативност акционих истраживања заправо представља најзначајнији аспект унапређивања васпитно-образовне праксе. Јачањем професионалног идентитета практичара, овај методолошки приступ заправо отвара могућности за проширивање компетенција васпитача и стручних сарадника као истраживача и актера социјалне промене. На тај начин се социјални активизам укључује у процесе образовања и васпитања, чиме се домети ових процеса проширују на друштвену димензију развијања праведнијег друштва (Атвех и др. 2002; МекНотон, Хјуз 2009). Даље, активном партиципацијом практичара јача се професионализам васпитно-образовне делатности, чиме се следствено оснажује и васпитач као креатор васпитно-образовног процеса, спрам улоге реализатора васпитно-образовног програма (Миљак 1987; Слуњски 2001). Анализом новијих докумената образовне политике, укрштањем идеолошких вредности и идентитета наставника, наилазимо и на четири димензије улоге практичара. Уколико поларизујемо ове улоге, на једној страни препознаћемо техничког реализатора економско-прагматичне вредносне оријентације а на другој страни рефлексивног практичара идеолошко-кри-

тичке оријентације (Стојковић, Миљковић Павловић, Радуловић 2019). Следствено овој слици практичара, акциона истраживања управо нуде практичару да развија рефлексивну праксу у којој преиспитује, потврђује и/или развија идеолошко-критичку парадигму.

Неки аутори разликују колаборативна акциона истраживања спрам саморефлексије практичара, сматрајући да се права рефлексивна дешава само у форми социјалног дискурса критичких пријатеља, које повезује међусобно уважавање, отвореност и спремност на преиспитивање, као и заједнички проблеми које тим истраживача настоји да превазиђе конструктивном променом у конкретном социјалном контексту (Атвех и др. 2002). Стога, у сваком акционом истраживању које настоји да унапреди васпитно-образовну праксу, симултано се дешавају три процеса: рефлексивно учење практичара, истраживање васпитно-образовне праксе и акција која води квалитативној промени саме праксе (Банђур, Максимовић 2012). Када је реч о рефлексивном учењу практичара и истраживача разликује се две рефлексивне стране рефлексивне настале радозналости која проистиче из практичног контекста, у којој разматрамо питања попут: Шта радим? Зашто то радим? Које су последице мог/нашег деловања у контексту промене коју желим/о да постигнем/о? С друге стране, критичка рефлексивна је другачија форма размишљања о проблемима струке, у смислу критичког освртања на питања, проблеме и одлике праксе, како бисмо остварили оне обичаје и навике који нас удаљавају од практичне или социјалне промене којој стремимо (МекНотон, Хјуз 2009). Ова критичка рефлексивна подразумева смелост да поставимо и она осетљива питања хегемоније у образовању, као и смелост да та питања проблематизујемо у оквиру истраживачког подручја.

Рефлексивна пракса и истраживачка култура практичара, посредована акционим истраживањима је, чини се, једини пожељан правац развијања савремене педагошке праксе. Иако ова два конструкта представљају јединствен „концептуалан и методолошки приступ [...] у функцији унапређивања процеса учења и подучавања” (Максимовић 2013: 603), међу њима се очитују разлике. Док рефлексивна пракса има за циљ детектовање проблема у васпитно-образовној пракси, акциона истраживања неминовно теже разрешавању тих проблема, развијањем истраживачке стратегије, систематског прикупљања података и дељењем резултата са стручном и научном јавношћу (Максимовић, Банђур 2013). Сличности које се очитују између ових појава, а у функцији су унапређивања васпитно-образовне праксе, свакако су демократски дијалог, неминовност критичког промишљања, преиспитивања и проверавања васпитних појава, трагање за реалним проблемима, изазовима и каузалностима васпитно-образовне праксе, продуктивна друштвена промена, којој тежи тим равноправних сарадника, вођених заједничким циљевима. Све ово упућује на круцијални аспект, а то је лична одговорност практичара који

развија аутономну праксу, у сагласју са дубоко специфичним околностима, свих актера васпитно-образовне ситуације.

Домети и могућности за унапређење васпитно-образовне праксе, посредовани акционим истраживањима су многоструки, почев од непосредног васпитно-образовног рада, димензије о којој најчешће практичари размишљају, у погледу рефлектовања и посматрања и унапређивања ефеката на плану садржаја, метода и техника рада. Ту су, затим, редифинисање, проширивање и обogaћивање средине за учење, укључујући и све оне социјалне чиниоце васпитања и образовања – појединци, групе или институције са којима вртићи остварују партнерство у васпитању. Након улоге актера васпитно-образовног процеса, прелазимо на ниво планирања и програмирања васпитно-образовног рада, у којима се посматрају, прате и вреднују ефекти и продукти курикулума, као реалног оквира у коме се пракса одвија. Потом, немерљив је допринос на плану развијања улоге васпитача као истраживача, рефлексивног практичара и актера социјалне промене. Поред улоге васпитача, на овај начин проширујемо и развијамо улогу деце, породице и других партнера у грађењу културе квалитета васпитно-образовног процеса. На крају, акциона истраживања представљају неприкосновену прилику за превазилажење дисконтинуитета између педагошке науке и праксе, чиме се доприноси развијању истраживачке културе педагогије као научне и практичне дисциплине.

## ЗАКЉУЧАК

Реални проблеми конкретних учесника, разноврсност истраживачких питања и подручја, методолошка еклектика и ширина, могућност стварања и одржавања стварних друштвених промена у образовању, спирални циклус сталног кретања – најупечатљивије су асоцијације на акциона истраживања. Стога заслужују да им посветимо посебну пажњу. Иако „рат парадигми” никада неће резултирати помирењем опречних гледишта природе људског сазнања, остаје нам да трагамо унутар широке палете истраживачких недоумица, за адекватним истраживачким питањима, као и начинима њиховог разумевања, могућим решењима и њиховим импликацијама за педагогију као науку. Епистемиологија акционих истраживања коренито је различита од позитивистичке парадигме у педагогији, али нам нуди неприкосновену перспективу практичара, праксе у њеном стварном изразу, као и могућности за њено развијање, и то је управо најдрагоценији аспект овог истраживачког приступа.

Акциона истраживања нуде могућност за „примирје” између педагошке теорије и праксе. Академска заједница која је отворена за преиспитивање стварних проблема васпитно-образовне праксе умногоме може допринети

развијању тзв. „рефлексивног менталитета” практичара. Нико нам тако јасно неће отворити проблематична питања теорије и праксе у педагогији као што то чине васпитачи, наставници и њихови блиски сарадници, под њима подразумевамо стручне сараднике, родитеље, децу и све друге релевантне чиниоце једне васпитно-образовне средине. То подразумева спремност академске заједнице да отвори врата за ова питања, увиде и решења до којих практичари долазе у свом свакодневном раду. Такође, потребно је подржавати настојања практичара да васпитно-образовну праксу преиспитују, развијају и креирају подстакнути истраживачком „апаратуром” академске заједнице, отварањем дијалога између практичара и теоретичара, увођењем оперативних путева за тај дијалог кроз организације, истраживачке институте, конференције и публикације, како би за резултат имали промовисање и развијање васпитно-образовне праксе, јачање истраживачких компетенција практичара, оснаживање одговорности и дистрибуције моћи на вртиће и школе, наместо економских и политичких институција друштва.

## ЛИТЕРАТУРА

Атвех, Кемис, Викс (2002): Bill Atweh, Stephen Kemmis, Patricia Weeks, *Action research in practice: partnership for social justice*, New York: Taylor & Francis e-Library.

Банђур, Максимовић (2012): Вељко Банђур, Јелена Максимовић, Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе, *Насиња и васпитање*, 61(1), 22–32.

Вајтхед (2009): Jack Whitehead, Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories, *Educational Journal of Living Theories*, vol. 1, pp. 103–126. Преузето септембра 2019. са сајта: [https://ejolts.net/files/journal/1/1/Whitehead1\(1\).pdf](https://ejolts.net/files/journal/1/1/Whitehead1(1).pdf)

Дејвис, Сумара (2006): Brent Davis, Dennis Sumara, *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching and research*, Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.

Елиот (1985): John Elliot, Educational action-research, In: J. Nisbet (Ed.), *World Year Book of Education: research, policy and practice*. London: Kogan Page.

Елиот (1991): John Elliot, *Action Research for Educational Change*, Buckingham and Bristol, PA: Open University Press.

Канингем (1993): J. Barton Cunningham, *Action Research and Organizational Development*, Westport, CT, Praeger.

Кар, Кемис (2004): Carr Wilfred, Stephen Kemmis, *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*, London: Routledge Farmer, Taylor & Francis Inc.

Кемис (1997): Stephen Kemmis, *Rethinking Equity And Justice In The University*, Perth: Curtin Indigenous Research Centre.

Керка (2003): S. Kerka, *Appreciative Inquiry. Trends and Issues Alert*, Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Преузето септембра 2019. са сајта: <http://ezproxy.nb.rs:2166/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED473671&site=eds-live>.

Коен, Менион, Морисон (2007): Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morrison, *Metode istraživanja u obrazovanju*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Левин (1946): Kurt Lewin, Action problem and Minority problem, *Journal of Social Issues*, Vol. 2, 34–36.

Максимовић (2012): Jelena Maksimović, *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*, Niš: Filozofski fakultet.

Максимовић, Банђур (2013): Јелена Максимовић, Вељко Банђур, Савремена акциона истраживања и методолошко образовање наставника рефлексивног практичара, *Теме, часопис за друштвеноу теорију и праксу*, 37 (2), 595–610.

МакНотон, Хјуз (2009): Glenda MacNaughton, Patrick Hughes, *Doing Action Research in Early Childhood Studies: A Step by Step Guide*, Berkshire: McGraw-Hill Education.

Миљак (1987). А. Miljak, Odgajatelj – stvoritelj ili izvršilac programa, *Predškolsko dete*, vol. 19, br. 2, 13–16.

Пешић (2004): Mirjana Pešić, *Pedagogija u akciji*, Beograd : Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

Слуњски (2001): Edita Slunjski, *Integrirani pedškolski kurikulum*, Zagreb: Mali profesor.

Сомек (2006): Bridget Somekh, *Action Research: A Methodology for Change and Development*, Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Стојковић, Миљковић Павловић, Радуловић (2019): Jelena Stojković, Ana Miljković Pavlović, Lidija Radulović, What kind of a teacher does educational policy want: an analysis of one european document, In: D. Pavlović Breneselović, G. Stepić, I. Prlić (Eds.), *The Book of Proceedings*, Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare Sirmijum, 119–128.

Стрингер (1996): Ernest T. Stringer, *Action research: A handbook for practitioners*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Хабермас (1975): Jirgen Hebermas, *Saznanje i interes*, Beograd: Nolit.

Хер, Андерсон (2005): Kathryn Herr, Gary L. Anderson, *The Action Research Dissertation. A guide for students and faculty*, Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Шон (1983): Donald A. Schön, *The reflective practioner*, New York: Basic Books.

Ana S. Miljković Pavlović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Human Sciences

## A WAY OF IMPROVING EDUCATIONAL PRACTICE THROUGH ACTION RESEARCH

*Summary:* Action research as a methodology of research was created as an attempt to carry out reforms in the field of education, as well as micro-reforms in pedagogical practices in the way that practitioners – teachers, educators and associates – examine established

norms, theoretical settings and practical solutions which arise from the real circumstances of educational practice. The goal of this paper is to explore the possibilities of action research and its contribution to the improvement of educational practice. The specific objectives of the paper are the following: 1) to present different classifications of action research; 2) to analyze the characteristics of action research; 3) to examine the possibilities of action research in the field of improvement of educational practice. The descriptive method and content analysis technique were used. The results of the research offer a concise picture of the characteristics and types of action research according to different authors, as well as the possibilities of advancing pedagogical theory and practice, in the context of developing a culture of quality in education.

*Keywords:* action research, types of action research, characteristics of action research, pre-school education, development of pedagogical practices.