

АКЦИОНО ИСТРАЖИВАЊЕ У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ ПРОЦЕСА*

Миленко Кундачина*

Прегледни научни рад DOI 10.7251/NSK1902031K UDK 371.671:006.83 COBISS.RS-ID 128260353

Резиме

Аутор у раду третира методолошка питања организације и извођења акционог истраживања. Саопштава стање у тој области, упућује на ниво методолошких приступа и предлаже конкретне начине примјене акционог истраживања образовно-васпитне праксе.

Разлоге за такав напор аутор налази у потреби да наставници истражују властиту професионалну праксу и објективније вреднују свој образовно-васпитни рад са сврхом самоунапређивања, те да се у пројектној настави приђе са више методолошко осмишљених истраживачких поступака.

Кључне ријечи: квантитативна парадигма, квалитативна парадигма, истраживање, истраживачке активности.

* Рад је презентован на научно-стручној конференцији „Педагогија-информационе технологије-образовање“ у организацији Друштва педагога Републике Српске, 16.12.2019. године на Филозофском факултету у Бањој Луци.

*Миленко Кундачина је доктор педагошких наука и редовни професор на Свеучилишту Херцеговина у Мостару.
Е-адреса: kundacina.milenko@gmail.com

Увод

Досадашњи развој научне мисли о истраживању образовно-васпитне праксе углавном је остао на нивоу емпиријско-аналитичких – класичних истраживања која су извођена за потребе објављивања

научних и стручних радова у педагошкој периодици и саопштења на научним скуповима. Очигледно је да истраживачки рад није био усмјерен на сагледавање образовно-васпитне праксе ради њеног вредновања и преиспитивања. Изводио се прије свега без учешћа наставника и стручних сарадника. У вези са таквом праксом поставља се низ питања: Колико традиционална истраживања доприносе самовредновању и самоунапређивању образовног процеса? Да ли се без истраживања образовне праксе може унаприједити образовни процес и постићи већи квалитет? Да ли наставници у основној и средњој школи посједују истраживачке компетенције неопходне за истраживање и самовредновање сопственог рада? Овоме треба додати и чињеницу да се постојећа истраживања стручних сарадника – школских педагога и психолога углавном завршавају саопштавањем резултата истраживања школске праксе на сједницама стручних органа – наставничког вијећа, разредних вијећа и актива наставника, без пројектованих промјена и акционих планова. Наставници у том процесу остају без објективног сагледавања властите праксе

и самог процеса истраживања, односно објекти истраживања са улогом давалаца информација и података који се од њих траже. Из свих ових разлога постоји потреба да се анализира стање и преиспита постојећа пракса извођења истраживања у школама од стране наставника и стручних сарадника.

Сагледавања наведеног проблема може поћи од научне парадигме објашњавања и парадигме разумијевања. *Парадигма објашњавања* је научна парадигма по којој се у истраживањима образовно-васпитног процеса преферира утврђивање што тачнијих веза узрочно-последичних односа појава. У пракси таквих истраживања примјењују се егзактна мјерења појединачних аспеката прије свега исхода образовања, са примјеном оптрузивних истраживачких техника. Углавном су усмјерена на резултате, тј. ефекте образовно-васпитног процеса, а мање на сам ток процеса. У таквим истраживањима појаве се посматрају партикулистички, тј. праћењем појединачних аспеката са што објективнијим приступом. У анализи података тежиште је на квантитативним аспектима, тј. на нумеричким обиљежјима појава, при чему се стварне чињенице

настоје утврдити емпиријско-аналитичким поступцима. Са номотетичком сврхом утврђују се стални односи двије и више појава изражених у виду закона. Ова парадигма захтјева критичност и егзактност. Од ње полазе сва емпиријско-аналитичка истраживања која ћемо у овом раду, посматрано са аспекта значења за образовно-васпитну праксу, назвати традиционалним.

Основни недостаци традиционалних истраживања у образовно-васпитном процесу, засновани на научној парадигми објашњавања, су: 1) парцијализација образовно-васпитног процеса на велики број сегмената, међусобно раздвојених, чиме се потцјењује комплексност чињеница, структура односа и модела и замагљује сложеност педагошких појава; 2) пригушује се самоактивност наставника и ученика; 3) неефикасна су у ријешавању конкретних практичних образовно-васпитних проблема; 4) имају малу примјену експерименталних резултата у образовно-васпитној пракси; 5) ограничена су на изучавање мјерљивих чињеница и каузалних веза и односа.

Парадигма разумијевања је научна парадигма која захтјева продубљеније схватање истражи-

вачких појава. Нагласак је на квалитативним аспектима, херменеутичкој, интроспективној и интервентно-опсервационој анализи као и на феноменолошком приступу у истраживању појава. Тежиште је на прикупљању података са атрибутивним обиљежјима, па се назива квалитативна или интерпретативна парадигма. Сврха истраживања је идиографска по којој је појединац предмет истраживања. У прикупљању података примјењују се што природније истраживачке технике уз одговарајућу социјалну комуникацију истраживача са испитаницима. Пажња се усмјерава више на васпитно-образовни процес него на резултате тог процеса. Логичким мисаоним процесима утврђују се основна квалитативна својства, везе, суштине, фактори, услови, узроци и класификације о квалитативној датости проучаване образовно-васпитне појаве. Појаве се посматрају у својој цјеловитости при чему више до изражаја долазе субјективна виђења истраживача практичара. Упоредивањем и конфронтацијом утврђених чињеница, настоји се доћи до узрочних, функционалних и других детерминистичких објашњења, међусобних веза и односа међу чи-

ниоцима појаве, настанку, развоју, узроцима и посљедицама. Парадигма разумијевања даје више простора истраживачима који изводе наставни процес – наставницима, стручним сарадницима, а и ученицима у оквиру пројектне наставе. Тежиште се усмјерава на продубљивање схватања појаве која се истражује.

Поставке научне парадигме објашњавања у функцији самовредновања и унапређивања властитог рада наставника могуће је у образовно-васпитној пракси обезбједити прије свега акционим истраживањем.

Појмовно одређење акционог истраживања

Акционо истраживање је настало 1946. године у научном стваралаштву америчког социјалног психолога Курта Левина, и то у истраживањима социјалних односа у групама. Циљ тих истраживања је био да се односи у групи побољшавају. Такав истраживачки поступак назван је акцијом. Међутим, елементи акционог истраживања у проучавању образовних појава сусрећу се много раније, 1920. године, порастом интересовања истраживача за групну ин-

теракцију и процесе у групама, и појавом прогресивних покрета. У истраживању Курта Левина експерименталне варијабле нису биле строго мјерене и контролисане величине као у традиционалном емпиријско-аналитичком истраживању, већ се о одређеној активности просуђивало путем посматрања. Акционим истраживањем сматрало се истраживање које је било усмјерено на проучавање облика социјалних дјеловања или активности, али не и на примјеру класичних пројеката истраживања (Kundačina и Bandur, 2004).

Покушаји руског педагога Шацког, тридесетих година 20. вијека били су усмјерени на измјену наставникове улоге у процесу професионалног образовања и заснивали су се на неким основним идејама акционог истраживања. Наставнику је истовремено повјеравана и улога истраживача како би се његово образовање одвијало уз рад, уз размјену искустава и заједничко рјешавање проблема с колегама.

У савременом приступу Левиново одређење појма акционог истраживања је напуштено. Другачије схватање суштине акционог истраживања налазимо код савремених аутора. За Ану Секулић

Мајурец, битна разлика између савремених одређења акционог истраживања и Левиновог одређења јесте у томе што Левин акционо истраживање одређује само преко предмета истраживања. За њега је акционо истраживање оно истраживање које се бави неким друштвеним дјеловањем, неком групном активношћу, дакле акцијом, док Канингам акционо истраживање одређује као методу, начин спровођења истраживања, чије је основно обиљежје истраживање уз провођење акције, мијењање образовно-васпитне праксе. За Секулић Мајурец основно обиљежје акционог истраживања јесте у напору да се у оквиру истог не задовољавају само потребе за констатовањем одговора на питање „колико”, већ су усмјерене према тражењу одговора „како“. То значи да истраживача не занима само резултат, већ процес који јест (или није) довео до неког резултата у цјелини. Стога се при извођењу акционог истраживања и не инсистира на поновљивости обављених мјерења у истим условима, као што је случај код традиционалних квантитативно усмјерених емпиријско-аналитичких истраживања (Sekulić и Maјures, 1994).

Акцијско истраживање је основна стратегија професионалног развоја наставника у којој се може остварити индивидуално и групно испитивање властите образовно-васпитне праксе са сврхом самоунапређивања. Оно може помоћи наставнику да у поучавању ученика истражује дубинске и кључне сегменте образовно-васпитног процеса који имају утицај на квалитет и ниво успјеха ученика у учењу. Оно обезбјеђује наставнику да рјешава проблеме у настави и оснажује га да то и чини, те да на основу изведених закључака самовреднује учинак образовне праксе и побољшава њено стање (Markowitz, 2010).

Карактеристике акционог истраживања

Према Ј. Коену карактеристике акционог истраживања се огледају у сљедећем: 1. на проблем је усмјерена процедура која оперише са конкретним проблемом у непосредној ситуацији; 2. процес се одвија корак по корак; 3. Процес се стално прати у току различитих временских периода и са различитим техникама; 4. Повратна информација се може превести у модификације прилагођавања,

промјене праваца, редефиниције; 5. даје се непосредна корист текућој ситуацији, а не некој будућој; 6. не покушава се идентификовати ни један појединачан фактор и изолована студија издвојена од контекста који јој даје значење; 7. налази се одмах примјењују; 8. чланови тима имају често другачије перспективе; 9. Групна интеракција; 10. комотнији однос према научним методама (Коеп i Мепiон, 1990).

Централно полазиште акционог истраживања с којим се повезују дилеме емпиризма и акционизма, према Ф. Адаму су: 1) да се ради о интервенцији, односно иницирању социјалне промјене и 2) да се ради о генерирању теорије. О ономе који буде преовладао зависи ток пројекта истраживања. Исто тако могућа је појава акционизма и емпиризма. С једне стране то значи излаз у прагматичну и научно нерелевантну акцију, а с друге у бесконачну рефлексију података и информација и њихову теоријску елаборацију, која служи „отуђеном” самопоtvrђивању истраживача (Adam, 1980, стр. 216). Према истом аутору, акционизам потиче из два различита увјерења. По првом истраживачи претпостављају да они

сами најбоље познају рјешење, односно терапију за проблеме људи и у том смислу иницирају већ споменути интервенцију. У вези с другим увјерењем ради се о хипостазирању да једино људи, лаици, субјекти истраживања, посједују одговарајуће знање о властитој ситуацији, укратко, да оно треба проистацати из њихове перцепције реалности и њихових приједлога. У овом случају ради се о емпиризму који прати нагомилавање података по сваку цијену (Adam, 1980, стр. 216).

Разлике између традиционалног и акционог истраживања су управо утемељене у научним парадигмама објашњавања и размјевања. Традиционално истраживање је квантитативно. Изводе га истраживачи, углавном научници који не раде у конкретном образовно-васпитном процесу. Циљ таквог истраживања је објавити и предвидјети резултате образовне активности уз контролу свих варијабли у контролисаним условима.

Акционо истраживање о образовно-васпитној пракси је углавном квалитативно. Изводе га наставници и стручни сарадници – практичари ради самовредновања и предузимања акције у сврху

унапређивања властите праксе у свом одјељењу/школи, без могућности да исходе акције генерализују и примјењују у другим одјељењима и другим школама.

У образовној пракси постоје три врсте акционог истраживања: дескриптивни модел, квазиекспериментални модел и модел студије случаја. Дескриптивни модел подразумијева проучавање једне групе, нпр. одјељења, секције, актива наставника да би се анализирали могући узроци проблема који се истражује. У квазиексперименталном моделу вреднује се учинак претходно уведене промјене, на примјер, увођење пројектне наставе. У моделу студија случаја истраживање је усмјерено на појединца у коме се настоји анализирати могући узрок понашања.

У процесу организације и извођења акционог истраживања израђују се три основна документа: 1. скица (пројекат) истраживања, 2. акциони план и 3. извјештај истраживања. Скица акционог истраживања има сљедеће елементе: 1. покретање истраживања; 2. Откривање проблема истраживања; 3. Одређивање циља истраживања; 4. постављање истраживачких задатака; 5. постављање хипотеза

истраживања; 6. избор истраживачких поступака; 7. израда истраживачких инструмената. Скица представља оквир истраживања и може се мијењати (поправљати, допуњавати, кориговати) у току појединих етапа истраживања. Користи се за праћење тока извођења истраживања. Не може се унапријед потпуно испланирати, зато се и не назива пројектом истраживања. У њеној изради учествују сви учесници истраживања и „акције”.

Карактеристике акционог истраживања у појединим етапама истраживачког процеса могуће је подијелити у четири групе: 1. у полазиштима истраживања, 2. у избору проблема истраживања, 3. у поступку реализације истраживања и 4. у примјени резултата истраживања.

У полазиштима покретања акционог истраживања могу се издвојити сљедеће карактеристике: има полазиште у савременој хуманистички усмјереној парадигми; логичка основа му је феноменологија; усмјерено је на сагледавање појаве у цјелини (холистички приступ); није вриједносно неутрално (садржи вриједности и норме понашања); има изразито еластичну и флексибилну органи-

зацију и лабаве захтјеве у истраживачком дизајну; проучава поступке којим се долази до одређеног ефекта, а не сам ефекат; захтјева добровољност и самомотивисаност свих учесника; усмјерено је на опис појаве и објашњавање постојећих веза и односа међу њеним елементима и података којима се односе на проучавање атрибутивних обиљежја појава; покреће се најчешће ради идентификовања сегмената образовно-васпитног процеса које треба унаприједити и развијати, ради незадовољства са сопственим радом – ради унапређивања и промјене и остварености стандарда квалитета. Рјешење проблема подразумијева прије свега познавање образовно-васпитне ситуације, а то се може обезбједити само истраживањем, а затим поправљањем праксе „у ходу”.

Избор проблема акционог истраживања карактеришу: проблем се открива у образовно-васпитној пракси, тако што се анализирају добре и лоше стране праксе. Пракса се сагледава из угла свих учесника образовно-васпитног процеса. У вези са откривеним проблемом проучава се литература и указује на теоријске поставке о истраживаној појави. Тако

се долази до нових питања која могу представљати полазиште за истраживање. Проблемски оквир се разлаже управо помоћу питања, којим се утемељује будућа акција која ће побољшавати праксу. Да би аргументација била рационална Младен Вилотијевић (1999) предлаже да се истраживач у расправи мора придржавати следећих захтјева: 1. ниједан учесник расправе не смије – притиском или ауторитетом – наметати свој став нити се стављати у позицију испитивача осталих учесника; 2. свака тврдња мора бити поткрепљена доказима; 3. сваки учесник у расправи мора да изнесе своје аргументе и да за то не трпи последице; 4. аргументација се мора заснивати на провјереном ставу, а закључци се доносе уз сагласност осталих учесника; 5. у расправи треба да влада повољна радна клима и међусобно уважавање учесника; 6. циљ расправе је да се протумачи ситуација и нађу одговарајућа рјешења.

За проблем истраживања потребно је бирати оно што је могуће у образовно-васпитној пракси унаприједити. Проблем истраживања је аутентичан, увијек повезан с процесом поучавања и учења, специфичан и ужи, и то најче-

шће једно значајно питање; треба да је изводљив и апликативан, не захтјева већа финансијска средства; не негира проучавање проблема који имају фундаменталан значај; захтјева постојање воље истраживача да се проблем ријеша; пројекат истраживања је више оквиран, отворен и недовршен; проблем се рјешава заједнички, разумијевањем идеја и сарадњом. До проблема се долази: помоћу листе проблема које наводе наставници, ученици и родитељи; путем дискусије у малим групама; континуираним праћењем програмских задатака; на основу резултата самовредновања рада кључних области рада школе. Проблем треба да је усмјерен на стално иновирање образовно-васпитног процеса. Формира се најчешће у упитном облику. У изради скице (пројекта) истраживања проблем је потребно свести на предмет истраживања и избјећи његово уопштено, неодређено, прешироко, журналистичко и непрецизно формулисање. Предметом истраживања се одређује шта се истражује, одређује се појава која се истражује, о којој се жели доћи до одређених сазнања и која се жели промијенити, побољшати, измијенити. Предмет истражи-

вања може бити: питање, аспект, појава, концепција. При одређивању проблема одређује се вријеме и простор на коме ће се пратити. Акционо истраживање допушта да се промијени предмет истраживања током самог истраживачког процеса.

Поступак извођења акционог истраживања одликују карактеристике у погледу постављања циља и задатака истраживања, поступака и тока истраживања, исказаних у скици истраживања. Циљ истраживања треба да је остварив, да садржи општу намјеру истраживача практичара и наговјештава ниво успјешности. Циљем се одговара на питања: Која сазнања се стичу о предмету истраживања и шта се истраживањем жели у пракси постићи, промијенити и побољшати (на примјер утврђивање организације интернет странице школе ради побољшања садржајности и правовремености информисања ученика, наставника и родитеља). Задацима истраживања се исказују захтјеви у погледу постављеног циља истраживања. Односе се на конкретне начине како да се оствари постављени циљ. Дефинишу се у „ходу”, што зависи од стања у свакој фази истраживања.

Могу се мијењати и усаглашавати са потребама тока истраживања. У вези са постављеним циљем у нашем случају задаци истраживања би били: 1. Утврдити постојећу организацију интернет странице школе, 2. Сазнати мишљења ученика, наставника и родитеља о ваљаности интернет странице. За сваки задатак истраживања дефинише се и очекивање. Међутим, очекивања (хипотезе) се не морају постављати на почетку и могу настати као резултат истраживања. За сваки задатак истраживања дефинише се и очекивање. Међутим, очекивања (хипотезе) се не морају постављати на почетку и могу настати као резултат истраживања. За сваки задатак истраживања дефинишу се истраживачки поступци и израђују истраживачки инструменти.

У акционом истраживању активно се утиче на предмет проучавања при чему се увијек иде за проблемом; процедура истраживања траје релативно кратко вријеме и једноставна је; практично се организује као процес измјена праксе; мијења традиционалну улогу и положај истраживача и испитаника; појаве се истражују и проучавају у одређеној динамичности; користи херменеутичке

истраживачке поступке; изводи се уз демократско учешће учесника (наставника, професионалних истраживача, стручних сарадника, ученика и родитеља); захтијева сарадњу учесника истраживачко-акционог тима; омогућује саморефлективност; посједује партиципаторски и еманципаторски карактер; одабрани проблем истраживања је под сталном контролом истраживача; има изражену природност; обухвата мањи број учесника у истраживању, тј. има мањи узорак, који је задан, а не насумично одабран (најчешће једношколско одјељење ученика, актив наставника, секција); сваки члан одјељења, групе се посматра индивидуално, као посебан субјект, али и као члан одјељенског колектива, организује се као истраживање у ходу, захтијева способност вођења истраживања без помоћи других; изводи га сам практичар у свом подручју.

Примјену резултата акционог истраживања карактерише: обезбјеђује се такав образовно-васпитни рад у школи који повезује теорију и праксу; представља најефикаснији, најнепосреднији и најприроднији начин истовременог мијењања и унапређивања образовно-васпитне праксе; доприно-

си се побољшању квалитета наставе и школе; коригује неуспјех традиционалне примјене истраживачких налаза у пракси; тежи разумијевању појава, посебно разумијевању понашања учесника у образовно-васпитном процесу; усмјерено је на то да се у пракси догоде одређене промјене које ће дати очекиване резултате, побољшати праксу, омогућити осмишљавање краткорочних и дугорочних посљедица; чини процес упознавања стварности и непосредног педагошког дјеловања као акције, ради њеног мијењања; апликативно је јер се њиме рјешава неко приоритетно питање и ситуација, од чијег рјешења зависи низ других питања, која се односе на нове идеје, нову праксу, рационализацију и слично; његовом реализацијом; корист је непосредна и очигледна, користи резултате једног дијела процеса истраживања за поновно промишљање и планирање подузетих акција; искуства су тешко преносива на наставнике који не учествују у њему, а и на ширу образовну популацију.

Поред битних разлика које постоје у методолошким истраживачким моделима, односно карактеристикама традиционалног и ак-

ционог истраживања, може се констатовати да ове двије врсте истраживања нису дихотомне већ комплементарне.

Предности акционог истраживања у односу на традиционално су у слиједећим карактеристикама: није наметнуто „одозго”, полази се од директне наставне праксе; уважава објективне околности школске средине (школског одјељења, секције, клуба) у којој се изводи; не ремети устаљену организацију рада у школи, не захтјева формирање контролне и експерименталне групе, није потребно елиминисање утицаја паразитних варијабли; одвија се у природној истраживачкој ситуацији; наставници и ученици се третирају као субјекти истраживања. Од предности акционог истраживања К. Марш наглашава оне карактеристике које имају позитиван утицај на школе. Према његовом мишљењу акционо истраживање: даје веће самопоуздање наставницима, гаји осјећај овлашћености, ствара већу колегијалност међу наставницима, омогућује већу спремност за увођење новина у рад и експериментисање, погодује бољој наставној пракси и побуђује веће разумије-

вање истраживачког процеса (Marsh, 1994).

Акционо истраживање полазе од критички усмјерених теорија наставе у којима се однос учења и поучавања схвата као процес интеракције у коме ученици, уз подршку наставника, треба све више да самостално усвајају одређене облике сазнања, могућности расуђивања, вредновања и дјеловања, ради активног суочавања са образовно-васпитном стварношћу. То укључује и стицање способности за даље учење посредством овог процеса. Овакво схваћено учење мора у својој суштини бити учење које открива и учење са смислом и разумијевањем. Репродуктивно преузимање знања, вјештина и навика која се стичу, иако је нужно, педагошки је образложиво једино са становишта откривајућег и/или разумијевајућег учења. Наставници који остварују акционо истраживање настоје да доведу у интеракцијски однос и разумију што више фактора који учествују у настави, умјесто да их „дидактички анализирају” и опишу (Кундачина и Стаматовић, 2018).

Извођење акционог истраживања

У акционом истраживању настава се не посматра као скуп каузалних веза између наставних поступака и постигнућа ученика, него као комплексна интеракција група и појединаца у одређеној социјалној средини, као повезаност интеракција и њихових интерпретација од стране наставника, ученика и других учесника. Такав процес, ипак, омогућује да се утврде и провјере чињенице о комуникацијском процесу, утврде законитости, обликује систем научних знања који се може уградити у теорију. Акционо истраживање се примјењује када се истражује нека (социјална) ситуацију с наміјером да се побољша, и то не касније него за вријеме истраживања.

У свакој фази истраживања заједнички се планирају активности у оквиру тима. Реализација истраживачких задатака, евалуација истраживања и закључци приказују се након сваке етапе, као и након реализованог цјелокупног истраживања.

Будући да се акционо истраживање развило у оквиру квалитативне методологије, а статистичка

метода по својој природи је квантитативна, у научној јавности присутна су мишљења да у његовој реализацији нема мјеста примјени статистичких поступака. Међутим, акционо истраживање није ослобођено квантитативних исказа иако је у суштини квалитативно. Фајгел упозорава да је избор квалитативних метода често негативан избор, мотивисан избјегавањем статистике и истиче да се у акционом истраживању већином користе те методе, али, кад год је могуће, треба примјењивати и квантитативне методе (Fajgelj, 2004).

Иако се акционом истраживању репродукују и евидентирају углавном атрибутивни (квалитативни) подаци, незаобилазно је евидентирање података добијених на нумеричким обилежјима. Добијене податаке карактеришу детаљни описи, базирани на језику и сликама које је забилежио истраживач практичар.

Будући да се акционо истраживање спроводи у „природном” окружењу, у таквим околностима контрола варијабли се не може остварити у класичном смислу јер их је много а и посматрају се у сложености и контексту. Било би погрешно у таквим околностима

доносити закључке који се на њих појединачно односе. Имајући у виду да је квалитативно истраживање најдјелотворније када крајњи резултат произилази из више извора, стварају се базе података које су основа за извођење закључака таквог истраживања. Базе могу бити алфанумеричке, звучне и сликовне, које уз помоћ претраживања података дају аргументе за квалитативну анализу у истраживању. Подацима се сматрају чињенице или запажања опсервирана од стране истраживача практичара записани у виду бројева, ријечи, симбола, знакова и звучних и визуелних записа. Међутим, морамо имати у виду чињенице: да се у акционом истраживању подаци прикупљају у микро-средини и условима у којима феномен настаје и прати се, да је њихово прикупљање непосредно, да се не чека на њихово објављивање већ се стављају непосредно у функцију, да служе у разумијевању истраживачких корака и обликовању наредних фаза истраживања. Подаци без објашњења не исказују информације значајне за опис постојећег стања. Акцент није на што већој позитивистичкој објективности, математичкој егзактности и прецизности, већ на

игри идеја, нарочито у оквиру тзв. „олује идеја” и умовању – херменеутичком разумијевању појава и критичком провјеравању властите праксе.

Подаци од субјеката акционог истраживања прикупљају се неоптрузивним поступцима: посматрањем, нарочито партиципирајућим, проучавањем документације – дневника, записника, ученичких радова, писаних припрема наставника и слично. Ови поступци су мање оптрузивни него тестирање, скалирање и анкетање. Подаци се прикупљају углавном евидентирањем, мјерењем и пребројавањем, класификацијом, појединачним регистровањем модалитета варијабли на јединицама истраживања. Тек тако добијене вриједности могу се назвати подацима. Будући да су варијабле истраживања промјенљиве, подаци прикупљени акционим истраживањем изражавају промјенљивост. Да би прикупљене податке могли сматрати ваљаним, будући да долазе од практичара, потребно је да су прикупљени према скици истраживања.

Њихова класификација се изводи према унапријед одабраним и дефинисаним критеријумима, издвајају се битни елементи, изводи

анализа, синтеза и уопштавање, али само на нивоу властитог одјељења или школе гдје је изведено истраживање. Подаци се могу исказати бројчано, табеларно, у виду статистичких мјера (просјека, процента), графички, текстуално и комбиновано. Босиљка Ђорђевић сматра да техника и статистика понекад засјене човјека и дјелују збуњујуће и заплаше обичног читаоца, коме је објављени рад намијењен или учине нејасним оно што би требало да буде сасвим јасно и разумљиво. Зато постоји потреба да се у „акционим истраживањима као врсти квалитативних истраживања нађу праве и оптималне статистичке мјере и поступци, како у њиховом избору, тако и у њиховој примјени” (Ђорђевић, 1995, стр. 148). Прикупљени подаци утичу на сам ток истраживања, и већ су примјенљиви у наредној фази истраживања – акцији.

У извођењу закључака на основу прикупљених података врши се њихова класификација према унапријед одабраним и дефинисаним критеријумима, издвајају се битни елементи; изводи анализа, синтеза и уопштавање, али само на нивоу узорка у коме се спроводи акција. У том смислу излажу

се објашњења, анализирају и критички оцјењују проблеми, проналазе аргументи за тврдње и мишљења, при чему подаци до којих се дошло истраживањем служе као аргументација стања у реализованој етапи – акцији. Ниво закључивања и генерализације је ограничен на узорак испитаника на који се односи акција и истраживање.

У свим случајевима практичар-истраживач је дужан да нађе објашњење за утврђено стање, да покуша да утврди разлоге таквог стања. Након реализованог сваког истраживачког корака формулишу се одређени закључци и даје одговор на постављено питање зашто је то тако. Закључци се не могу завршавати коментарима као у традиционалном истраживању, јер се односе на конкретну истраживачку праксу која се мијења заједно са истраживањем, већ акционим планом у коме су одређене активности, носиоци активности, вријеме реализације и евалуација промјена.

Акционом истраживању је аналогно медицинском процесу лијечења пацијената који се састоји у посматрању симптома, употеби унутрашњих и вањских података добијених испитивањем и истра-

живањем, лијечењу и вредновању резултата лијечења.

Ток акционог истраживања зависи од тога какви су ефекти уведених активности које се планирају акционим планом. Акциони план у свакој етапи истраживања треба да има дефинисане елементе који одређују његову реализацију. На основу резултата истраживања и анализирања истраживаног проблема, дефинише се циљ који се односи на промјену коју треба увести, констатовати због чега се предузимају одређене акције, шта је то што се жели унаприједити. Потребно је да се одреде поља активности, носиоци активности, задужења учесника у реализацији, вријеме за реализацију појединих активности, особе које ће пратити реализацију активности. Потребно је прецизирати и доказе остварених промјена. Примјена акционог плана се редовно прати и све активности се вреднују, да би се након тога могло прећи на нову фазу истраживања онога што слиједи, непосредног и констатованог у расправи – дискурсу. Циљ акционог истраживања је постизање већег нивоа квалитета образовно-васпитног процеса и исхода, који се никада не може потпуно оства-

рити. Према томе, акционо истраживање у одређеном подручју никада није завршено. Оно је сталан процес.

Може се констатовати да је акционо истраживање најефикаснији, најнепосреднији начин истовременог мијењања и унапређивања (побољшавања) васпитно-образовне праксе.

Ефикасност акционог истраживања огледа се на четири нивоа: сазнајни ниво (откривање чињеница, разумијевање ситуације); вриједносни ниво (како наставници вреднују потребу мијењања образовне праксе и у томе виде улогу акционог истраживања); емоционални ниво (прати га осјећање овлашћености компетентности за извођење, те самопотврђивања и освјешћености за потребом мијењања праксе); вољни ниво (спремност за вредновање властите праксе, њене промјене и извођење акције).

Савремена пракса у школама подразумева организовање акционог истраживања у оквиру процеса самовредновања. Предмет истраживања могу бити области квалитета и процјењивање нивоа остварености преко дефинисаних индикатора, видљивих у образовно-васпитној пракси. Са-

мовредновање се може посматрати као испитивање и приписивање квалитативне и квантитативне вриједности, гдје се информативно добија увид у рад установе, у знање и ставове ученика, а тиме се стварају околности за регулативно дјеловање и развојно планирање. Да би се стекао увид и испитало стање у области која је предмет испитивања, важне су повратне информације од учесника образовно-васпитног процеса.

Ове информације често представљају одраз стања који се у неким случајевима не поклапа са очекивањима, што може бити подстицај за процес унапређивања рада. Квалитативни и квантитативни приступ повратним информацијама и резултатима испитивања рада у образовно-васпитној установи расвјетљавању стања у испитиваним областима или сегментима (Кундачина и Стаматовић, 2018).

У акциона истраживања у школи укључују се и ученици, не само као даваоци података, већ осмишљавају поједине фазе промјена. Постају извршиоци одређених етапа и активности акционог плана. Ученици могу да осмишљавају и задатке истраживања, израђују инструменте, прикупљају податке и на крају учествују у писа-

њу извјештаја. Углавном се задужују и ангажују по групама. Сми-сао укључивања ученика у акциона истраживања је да науче да разумију проблем, да планирају активности и вријеме за рјешавање проблема, представе своје могућности, те да науче да сарађују. У улози истраживача ученици се појављују као истраживачи, експериментатори и конструктори. Као истраживачи ученици су у ситуацији да откривају проблем и промјене које се дешавају саме од себе и о њима прикупљају податке, да уоче оне који су битни, да уоче везе између појава, да сагледају појаву из другог угла, да анализирају резултате. Ученици праве скице истраживања и воде пројектне дневнике у којима записују своја размишљања, циљеве, задатке, поступке, инструменте, те примједбе и савјете ментора.

У пројектној настави ученици стичу вјештине: истраживања литературе, прикупљања информација, анализирања битних података, извођења огледа, развијање информација, организовања и интерпретација резултата, извођења закључака и генерализација, презентације пројекта. Тиме се стичу: вјештине комуникације, радне навике, вјештине писања извјештаја

и евалуација рада. Пројектна настава у првом плану „концепт учења у којем су ученици више или мање, али углавном више, самостални, подстичу се на активно учење размишљањем и укључивањем, рјешавају проблеме, а нагласак је на развијању способности: опажања, описивања, биљежења, писаног, усменог и графичког изражавања, логичког закључивања, практичног извођења радова, рада на тексту, разликовања битног од небитног и других способности (Marin, Rujić и Cindrić, 2009). Пројектна настава је погодна за остваривање међупредметне повезаности.

Закључак

Акционо истраживање обезбјеђује да школа постаје мјесто учења и истраживања ученика и наставника, у којој се развија сарадња, колегијалност, а наставници, са друге стране, развијају компетентности, истраживачки и стваралачки рад, континуитет стручног усавршавања, мијењања и евалуације сопствене праксе (Maksimović, 2012). У суштини, акционо истраживање се изводи да би се разријешили образовно-васпитни проблеми и да би се

унаприједила пракса. Оно је у функцији продубљивања и разумијевања образовно-васпитних ситуација.

Литература

Adam, F. (1980). К теорији и методологији акцијског истраживања, *Ревизија за социологију*, 3-4, 2016–2028.

Вилотијевић, М. (1999). Акционо истраживање. У: *Дидактика 1*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.

Ђорђевић, В. (1995). Акциона истраживања и њихов значај за педагошку теорију и праксу. *Педагошка стварност*, 2, стр. 9–10.

Кoen, L. i Menion, L. (1990). Акционо истраживање. *Предшколско дете*, бр. 3, стр. 15–22.

Кундачина, М. и Стаматовић, Ј. (2018). *Истраживање образовно-васпитне праксе и писање истраживачког рада*. Београд: Само корак.

Кундачина, М. и Банђур, В. (2004). *Акционо истраживање у школи – наставници као истраживачи*. Ужице: Учитељски факултет.

Максимовић, Ј. (2012). *Акциона истраживања у педагошкој теорији и пракси*. Ниш: Филозофски факултет.

Марин, Г. Рујић, Р. и Циндрић, М. (2009). *Пројектна настава*. Загреб: Школска књига.

Markowitz, A. (2011). Акцијска истраживања учитеља у настави – другачији поглед. У: *Акцијско истраживање и професионални развој учитеља и наставника*, стр. 11–27. Загреб: Агенција за одгој и образовање.

Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum*. Загреб: Eduka.

Секулић Мајурец, А. (1994). Акцијска истраживања у пракси школских педагога. *Зборник: Из праксе педагога основне школе*, стр. 19–16. Загреб: НРКЗ.

Фајгелј, С., Кузмановић, В. и Ђукановић, В. (2004). *Приручник за социјална истраживања*. Подгорика: SoCEN.

Milenko Kundacina**Миленко Кундачина****ACTION RESEARCH
AIMED AT IMPROVING
EDUCATIONAL PRACTICE****ИССЛЕДОВАНИЕ
ДЕЙСТВИЙ В ФУНКЦИИ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА****Summary****Резюме**

The author discusses methodological issues of action research organisation and execution. The paper provides an overview of the current situation in the given field, points to methodological approaches, and proposes concrete ways of applying action research in educational practice. The reasons for this effort are reflected in the need for teachers to explore their professional practice and evaluate their educational work more objectively for the purpose of self-improvement, as well as in the need to approach project-based teaching with a variety of methodologically designed research procedures.

Key words: *quantitative paradigm, qualitative paradigm, research, research activities.*

Автор рассматривает методологические вопросы организации и проведения исследований действий. Он информирует о состоянии дел в этой области, указывает на уровень методологических подходов и предлагает конкретные способы применения практических исследований в образовательной практике. Автор находит причины таких усилий в том, что учителям необходимо исследовать собственную профессиональную практику и более объективно оценивать свою учебную работу с целью саморекламы, а также подходить к обучению по проекту с более методологически разработанными исследовательскими процедурами.

Ключевые слова: *количественная парадигма, качественная парадигма, исследование, исследовательская деятельность.*