

ИСТРАЖИВАЊИМА КА УНАПРЕЂЕЊУ ПРЕДШКОЛСКЕ И ШКОЛСКЕ ПРАКСЕ¹

Сања Живановић²
Слађана Владичић³

Резиме

Савремено друштво 21. вијека намеће потребу ујелокупном васпитно-образовном систему за промјенама, свакодневним преиспитивањима, унапређењем и цијеложивотним образовањем оних који у оквиру њега дјелују и учествују у развоју, васпитању и образовању дјеце и младих. Истраживање васпитно-образовне праксе један је од начина унапређења исте, али и стручног усавршавања, било да су у питању стручни сарадници, васпитачи у предшколским установама или учитељи и наставници у школама. Сигурни смо да је велики број просвјетних радника који уоче одређени проблем или постављају различита питања у свакодневној пракси. Поуздане одговоре на иста могу добити управо реализацијом одређених врста истраживања, а специфичности предшколске и школске средине погодна су изворишта истраживачких питања и проблема. Стога је циљ овог рада приказати везу између професионалог развоја и истраживачког рада који се може примијенити у предшколској и школској средини, а посредством добијених резултата утицати на адекватне промјене и унапређење праксе, али и промјене личне филозофије васпитања и образовања. Методом теоријске анализе представљене су поједине врсте истраживања и њихове специфичности, предметно-истраживачке идеје, а вриједност рада највише се огледа у мотивацији и упознавању васпитача, учитеља, наставника и других актера предшколске и школске праксе са истраживачким подручјем рада, које вишеструко утиче на унапређење свих осталих подручја рада практичара.

Кључне ријечи: предшколско васпитање, школа, истраживање, унапређење, акционо истраживање.

1 Рад је изложен на научно-стручној конференцији *Истраживања у методикама васпитно-образовног рада: резултати и специфичности*, одржаној 23. септембра 2022. године на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци.

2 Сања Живановић је мастер педагог и докторанд на студијском програму педагогије Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Запослена је у звању вишег асистента на Медицинском факултету Фоча Универзитета у Источном Сарајеву. Електронска адреса: sanja.zivanovic@student.ff.unibl.org

3 Слађана Владичић је професор разредне наставе и васпитач, запослена у ЈУ Дјечији вртић „Чика Јова Змај“ Фоча. Електронска адреса: vladicicsladjana@gmail.com

Увод

Међу основним карактеристикама васпитања увијек се помиње друштвена условљеност. Континуирано усавршавање у различитим подручјима директно је условљено потребом за Европским оквиром квалификације и глобализацијским процесима. Европски оквир квалификација подразумева унапређење људског капитала и тржишта рада (ЕКО, 2018). Цјелокупан оквир васпитања у свим подручјима рада, образовања, наставе и свих других педагошких главних и споредних појава условљен је снажним трендом умрежавања и креирањем глобалне образовне политике. У вези са реченим је свакако и континуирано професионално усавршавање у свим сферама рада, односно цјеложивотно учење које има за циљ превазићи статичне оквире квалификације стечене иницијалним образовањем. Васпитање као друштвена појава има динамичан карактер те ту исту динамичност треба да посједују сви они који се на било који начин баве васпитањем.

Професионалним развојем и сталним стручним усавршавањем унапређујемо компетенције, неопходне за радне активности које се од нас очекују. Питањем компетентности се на имплицитан начин бавимо и у свакодневном животу (приликом избора стоматолога, нпр.). Када говоримо о контексту предшколске и школске праксе, логично је да мислимо на компетентност просвјетних радника који дјелују у оквиру таквих установа. Комплексност послова које обављају стручни сарадници, учитељи, наставници, васпитачи захтијева и широк распон компетенција, а цјеложивотни процес учења и професионалног развоја омогућава и стално напредовање и унапређивање компетентности и квалитета рада. Истраживање васпитно-образовне праксе један је од начина да се преиспита постојећи квалитет, да пресјек тренутног стања, те утврде предности и недостаци у пракси. Како је исто подручје рада присутно и у предшколству и у основној школи, одлучили смо се да говоримо у контексту обје установе, а и истраживачки рад једнако доприноси квалитету рада васпитача у предшколској установи као и учитељу или наставнику у основној школи.

Професионални развој и истраживање васпитно-образовне праксе

Различити профили педагошког усмјерења почињу свој професионални развој уписом на одговарајуће студије, међутим, ту се стицање искуства не завршава. Узимајући у обзир захтјеве друштва, као и промјене које свакодневно навиру, од образовног система не може се очекивати да припреми васпитаче (али исто важи и за наставнике у школи) за све радне изазове који их очекују, те се стога професионалном усавршавању посвећује значајна пажња, као захтјев од општег значаја за професију (Радовановић, 2019). Са почетком радног стажа почиње и континуирани процес унапређења властитог искуства.

Професионални развој је скуп различитих искустава и вјештина који је резултат спонтаних, али и свјесно планираних активности у циљу унапређења васпитно-образовног рада (Радовановић, 2019). Могли бисмо рећи да је професионални развој усмјерен на формални, неформални и информални контекст, али и интенционални и функционални контекст јер чак и свако читање научностручног рада/чланка у слободно вријеме свакако може допринијети професионалном развоју појединца у области којом се бави. На наставнике се више не гледа као на техничаре наставног рада, да што боље пренесу расположива сазнања, већ и да стално унапређују властити рад, да буду иновативни и креативни те да проводе одређена истраживања (Банђур, Поткоњак, 2006; Миленовић, 2011).

Стручно усавршавање васпитача усмјерено је и на процесе истраживања и откривања, стицање нових знања и вјештина, мијењање односа према сопственој пракси те професионалној култури установе (Радовановић, 2019). Квалитетан рад и обављање широке лепезе улога које поставља савремено друштво, како стручних сарадника тако и учитеља, наставника, дефектолога или васпитача у предшколским установама, могуће је остварити сталним стручним усавршавањима и методолошким образовањем (Максимовић и Османовић, 2014). Иако истраживачки рад посматрамо као облик стручног усавршавања и самог професионалног развоја, Радовановић (2019) наводи да је и сам истраживачки рад уједно један од најчешћих облика у којем постоји потреба за усавршавањем. Тачније, тај узрочно-последични пут тече

од истраживачког рада као потребе за усавршавањем, до истраживачког рада као облика стручног усавршавања, професионалног развоја и унапређења квалитета праксе. Истраживачки рад уједно представља један од облика стручног усавршавања који се у Закону о предшколском васпитању и образовању односи на „праћење, усвајање и примјену савремених достигнућа у теорији и пракси ради остваривања циљева и задатака васпитања, образовања и унапређивања васпитно-образовне праксе“ (чл. 53, ст. 2).

У Закону о основном васпитању и образовању Републике Српске јасно су описана подручја рада стручних сарадника педагога, психолога, дефектолога, гдје се идентификује и аналитичко-истраживачки рад. Такође у опису радних задатака наставника говори се о учествовању у унапређењу рада школе и раду са стручним органима школе, што све имплицира да је истраживачко подручје рада незаобилазно и за наставнике и за стручне сараднике, а исто се може примијенити и у предшколству. „Сва подручја рада су међусобно повезана, и свако подручје даје основу за аналитичко-истраживачки рад, док са друге стране ово подручје то враћа на један квалитетнији начин и унапређује сва остала подручја“ (Živanović, 2019). Мужих (1986) сматра да се истраживањем васпитно-образовне праксе постиже много, а то је пут, поуздан и ваљан начин преласка од садашњег ка жељеном стању. Нормативно, истраживачки рад није једна од примарних обавеза ни наставника у школи ни васпитача у вртићу, али истраживачки рад може да буде повремена активност, самостална или тимска, са циљем унапређења квалитета рада установе, што је у законским актима наведено на индиректан начин. „Дејство једног чиниоца може се појачавати деловањем другог, а сазнавањем, проучавањем и истраживањем деловања тих чинилаца постајемо свесни дејства и резултата“ (Potkonjak, 2003).

И предшколска установа и школа су институције које захтијевају тимски рад, што значи да актери унутар тих установа не могу радити изоловано једни од других и да је неопходна сарадња, поред властитих оквира рада. Поред стручних сарадника, истраживањем васпитно-образовне праксе могу да се баве и учитељи, наставници, као и васпитачи у предшколским установа, а тимски рад у оквиру овог подручја рада је свакако незаобилазан јер доприноси квалитету рада цјелокупне установе. У предшколским установама стручни органи су стручно вијеће (које чине сви запослени васпитачи и стручни сарадници) и стручни

активи, а само један од задатака је евалуација васпитно-образовног рада и унапређење (Закон о предшколском васпитању, 2015, члан 75, ст. 4), у чему је заправо истраживачки рад имплицитно садржан. Стручно усавршавање је професионална дужност свих запослених, а планира се годишњим програмом рада и развојним планом предшколске установе, на основу резултата вредновања квалитета те личних планова стручног усавршавања (Цвијановић, 2022).

Истраживачки рад, било наставника, стручног сарадника или васпитача, у уској је вези са компетентношћу за посао који обавља. Поставља се питање – како? Наиме, сваки истраживачки рад у функцији је сагледавања тренутног стања одређене појаве, а на основу тренутног предвиђања будућег и унапређивања постојећег стања. Самим тим, истраживачки рад је у служби побољшања компетенција оног ко истражује, и то у подручју рада којем припада предмет истраживања. Могли бисмо рећи да истраживачки рад има динамичан, развојни и футуролошки карактер, и то зато што такав рад није статична категорија. На основу добијених резултата настоји се унаприједити постојећа пракса и у служби је квалитетнијег будућег рада. На путу унапређења будућег стања, први корак је испитивање потреба и испитивање садашњег стања. Подручје истраживачког рада у директној је вези и са цјеложивотним учењем и стручним усавршавањем. Професионални развој и усавршавање васпитача намеће се као одговор савременим захтјевима друштва, чиме се утиче на стручност и компетентност васпитача и на унапређивање квалитета рада предшколских установа (Sekulić, Aritonović, 2019). Говорећи о наставницима, а исто се може примијенити и код васпитача, група аутора истиче да је компетентност увијек детерминисана континуираним професионалним развојем, што нас упућује на важност ове каузалности (Танчић, Вуковић, Малчић, 2017). Посједовање компетентности у истраживачком раду значило би да радимо на свом професионалном развоју, а то даље имплицира и унапређење других подручја рада. Прожимајући стратешки циљ на свим нивоима образовања је, свакако, концепт цјеложивотног учења (Стратегија развоја образовања Републике Српске, 2016: 84). Професионални развој почиње уписом на одговарајуће студије, а наставља се током рада, односно цјеложивотно, у конкретној пракси. Стратешки циљеви усмјерени су, између осталог, и на професионални развој васпитача и односе се на ефикаснији систем континуираног стручног усавршавања, али је повезан са свим осталим

циљевима који се реализују упоредо кроз континуирано стручно усавршавање. Стручно усавршавање слиједи након иницијалног образовања васпитача и усмјерено је ка праћењу нових научних достигнућа, на процесе истраживања и откривања које васпитачи развијају у својој пракси, чиме се мијења сопствено искуство и култура предшколске установе (Радовановић, 2019). Професионални развој васпитача резултат је међудејства обуке и искуства, и то укључујући формално (семинаре, професионална окупљања) и неформално искуство (праћење стручне литературе, емисија), самоевалуацију и истраживање (Милошевић, 2019).

У *Стандардима квалитета рада БиХ* (2011), намијењеним професионалцима у области предшколског васпитања, који служе као водич у професионалном развоју, јасно су операционализоване компетенције васпитача, међусобно повезане, а само једна од њих је континуирани професионални развој и унапређење квалитета, која подразумијева реализацију акционих и других врста истраживања која доприносе унапређењу праксе. Поред унапређења цјелокупне праксе, реализација и добијени подаци појединих истраживања могу допринијети мјењању личне, устаљене филозофије васпитања и образовања наставника или васпитача. Резултати могу бити мјеродаван доказ да поједина увјерења нису адекватна те да их треба мијењати, а самим тим и унаприједити сопствену праксу.

Истраживачко-методолошки аспекти рада у предшколској и школској пракси и њихове специфичности

Педагогија је сложена наука која се бави широком лепезом васпитно-образовних појава, а та сложеност се читава у бројним педагошким дисциплинама. Методологија педагошких истраживања, чији су предмет проучавања теоријске основе, методе, технике, поступци и инструменти истраживања васпитно-образовних појава, врло је значајна педагошка дисциплина за проучавање, истраживање и усавршавање васпитно-образовног процеса (Branković, Пић, 2003), а даје основу за унапређење других, многобројних, подручја рада. Зато је важно, поред теоријског аспекта васпитања, познавати и методолошки аспект. Практика извире из теорије, и теорија из праксе, те је јединство двоаспектног значаја

педагогије и васпитања врло значајно за развој и унапређење, како науке тако и конкретне праксе у којој је проводи. Повезујући ствари у један кохерентан систем можемо да примијетимо да и сами задаци педагогије као науке одговарају претходно наведеном. Проучавати и истраживати васпитне појаве, развијати, унапређивати и усавршавати васпитно-образовну праксу, критички вредновати резултате теорије и праксе, развијати и усавршавати методе, технике и инструменте, користити се истраживањима других наука, није ништа друго до уважавати теоријско-методолошке аспекте као кохерентну цјелину. Систем педагошких дисциплина има развојни карактер и веома је комплексан, те не бисмо улазили у појединачну анализу, већ само указали на узајамну везу међу њима те на значај истраживачког рада, који је могуће примијенити у свакој од педагошких дисциплина, и појединачних аспеката рада сваке дисциплине, а све у циљу унапређења, провјеравања постојећих и стварања нових сазнања.

Школа и предшколска установа дио су школског система и васпитно-образовне институције из којих на природан начин извиру бројна педагошка питања и проблеми, директно су доступни испитаници (ученици, наставници, родитељи, васпитачи и сл.), с обзиром на сарадњу са другим школама, могуће их је проширити, а истраживачи су појединци на терену који је за њих природан, познат, и у којем проводе свој радни стаж. То је један од разлога зашто су васпитачи/учитељи у повољном положају када је у питању подручје истраживачког рада. Остаје отворено питање оспособљености и заинтересованости кадра за наведено подручје рада. Има аутора који указују да постоји велики раскорак између очекивања времена у коме се налазимо и стварне методолошке оспособљености те је потребно направити низ корака ка јачој методолошкој усмјерености (Каурин, 2020).

Конкретно, када се говори о школској и предшколској пракси, то могу, али и не морају бити истраживања са обимним узорцима и сложеном методологијом, јер им то не даје већи квалитет. Предшколска и школска пракса су свакодневна изворишта истраживачких питања и проблема, која се и уз примјену једноставних статистичких параметара, употребу једноставних метода и техника, примјену минималних материјално-финансијских могућности, вишеструко враћају тој истој пракси у унапређују је. За минималне потребе поступака анализе и статистичких процедура може послужити *Приручник за преживљавање* (2009), са једноставним упутствима, снимцима програмских прозора и

смјерницама за писање извјештаја, али често драгоцене податке могу да пруже и фреквенције одговора, што имплицира да су и минималне процедуре истраживачког рада од велике користи у васпитно-образовном раду. Примјера ради, у контексту средине о којој говоримо, зашто изузетан значај не би имало испитивање родитеља дјете о квалитету сарадње са васпитачима, тешкоће и проблеми са којима се сусрећу васпитачи, тешкоће на које наилазе ученици, потребе и подручја усавршавања наставног кадра и др.? Таква мања истраживања никако не могу шкодити установи и актерима који дјелују у оквиру ње, већ напротив, могу је само учинити квалитетнијом. Потребне праксе стално изискују одређена провјеравања, али то може бити и лични афинитет васпитача, стручног сарадника, учитеља или наставника.

Стицање нових знања и вјештина, динамичност рада, поливалентност запослених у васпитно-образовним установама последица је динамичног развоја друштва (Каурин, 2020). Од просвјетних радника очекује се низ улога, те су, поред адекватне реализације наставних програма и методичког знања, неопходне и улоге водитеља, планера, организатора, савјетника, иноватора, у међусобном јединству, те исто тако и улога евалуатора, истраживача и унапређивача васпитно-образовног рада. Све те улоге можемо на одређен начин учинити квалитетнијим уз истраживања и ослушкивања сопствене праксе. Вредновање сопствених улога врло често има субјективни карактер, па како онда спознати недостатке у сопственом раду? Поуздан начин може бити објективно вредновање од стране других лица (нпр. родитеља), те на основу тога преиспитивање властитих ставова. Истраживачки рад поуздан је пут до рефлексивног практичара. Реформске промјене у школи праћене су низом активности у које су укључени и наставници, а које претпостављају њихову оспособљеност за пројектовање и извођење различитих врста истраживања. Неопходност професионалног развоја наставника заснива се на потреби достизања методолошких компетенција, као и на тежњи да настава буде што квалитетнија, а то се, свакако, може постићи истраживачким радом. Неопходно је да наставници увиде да је немогуће бити само преносилац знања, него да се његове улоге мијењају у складу са потребама друштва, а путем истраживања може се дознати које су то потребе, како унаприједити властити рад. Концепт методолошке културе требало би да се стави у центар иницијалног образовања, али и облика професионалног развоја у будућем раду (Каурин, 2020). Које су то чворне тачке

којима учитељи, наставници или васпитачи нису задовољни? Чак и оне које се не примјеђују директно, могуће је открити путем једноставног анкетног листа. Неким ученицима (па и наставницима) много је лакше сугестије дати анонимно на анкетном листу, него директно путем разговора. Оспособљеност наставника за самостална истраживања важна је из разлога повезивања образовања и истраживања, теорије и праксе, а за улогу истраживача потребна су знања, практична оспособљеност и истраживачко искуство (Каурин, 2016). Приметијетимо да су улоге истраживача хронолошки поређане, па би то значило да сама знања о истом нису довољна, али од њих треба почети.

Прије саме реализације истраживања, неопходно је да васпитачи, медицински техничари, наставници, учитељи, педагози и психолози у школама и предшколским установама познају основе педагошких истраживања, односно појам, врсте, фазе истраживања, методе, технике и инструменте који су им потребни за реализацију рада у подручју истраживања васпитно-образовне праксе. Методолошка компетенција подразумијева способност припремања и извођења различитих видова и начина истраживања васпитно-образовне праксе (Kundačina i Vanđur, 2004) или се дефинише као способност и стручност проучавања и истраживања непосредне педагошке стварности – праксе (Кундачина и Стаматовић, 2011). Да би наставници истраживачким радом допринијели квалитету рада, требало би да се упознају са правилима цитирања и писања библиографских извора, структуром писаног научног извјештаја, техникама и инструментима, критичким односом према туђем и властитом раду, језиком којем припада подручје истраживања којим се баве, резултатима других истраживача и сл. (Maksimović, 2012). Понекад истраживачке идеје које препознају практичари могу бити основ за озбиљна научна истраживања, а из њих могу произлазити и одређени програми професионалног развоја и стручног усавршавања.

Истраживачке парадигме и потенцијална истраживања погодна за предшколску и школску праксу

Познато је да је прихваћен став о плурализму истраживачких парадигми, али поставља се питање да ли један васпитач, учитељ или наставник зна шта то заправо значи, и да ли разумије само основе разлика

довољне да зна која ће истраживачка парадигма бити адекватнија у истраживању неког конкретног проблема. Намјера аутора нису прецизне упуте за провођење истраживања, јер је свачије истраживачко искуство недовољно и гради се кроз деценије истраживачког рада. Али намјера нам је, свакако, упознати заинтересоване колеге са основним појмовима и утицати на богаћење стручне терминологије, знања, а има и аутора који истичу да је „за истраживање најбоље започети га, јер чекаати да нам постане све јасно најбољи је пут да га никад не остваримо“ (Maksimović, 2012: 236).

Као резултат различитих схватања о природи сазнања и трагања за начинима организације, формиране су двије истраживачке парадигме. У истраживањима није потребно тражити одговор на питање која је боља, већ која боље одговара појави која се истражује (Павловић, 2022). Квантитативна настоји да објасни појаве које проучава и да мјери различите карактеристике те појаве, док квалитативна полази од квалитета и настоји да разумије и стекне увид у оно што се истражује. Која ће се врста педагошког проучавања и истраживања организовати највише зависи од предмета, циља и задатака које истраживач или тим у установи постави. Најједноставнији примјер за паралелу између двије истраживачке парадигме јесте мјерење количине суза и црвенила лица код дјете или разумијевање дјетета које плаче због периода адаптације у вртић или први дан школе (Slunjski, 2011). Детаљне паралеле између квалитативних и квантитативних истраживања дају аутори Матијевић и сарадници (2016), истичући да искључивост у методолошком приступу осиромашује разумијевање друштвених феномена. Златко Павловић (2022) истиче да се међу истраживањима обично помињу двије основне подјеле, на експериментална (односно она којима се откривају узрочно-последичне везе и намјерно изазива нека појава у контролисаном условима) и емиријска неекспериментална (усредсређена на корелационе везе, природно праћење васпитних процеса или одређених карактеристика без намјерног изазивања). Банђур и Поткоњак (1999) истичу да се различита педагошка проучавања и истраживања групишу према различитим критеријумима, а најчешће носе назив по доминирајућој истраживачкој методи. Најчешћа истраживања која се наводе у методолошким уџбеницима или општим педагогијама јесу: експериментална, компаративна, акциона истраживања, *ex-post-facto* истраживања, социометријска, мала – микроистраживања, монодисциплинарна,

интердисциплинарна, историја случаја и др. Одређеној врсти истраживања одговара одређена истраживачка метода (експериментална истраживања – експериментална метода). Сва наведена истраживања резултат су условне подјеле према одређеном критеријуму, било да је то дужина трајања, временска оријентација или нешто треће.

Како социјализације појединца нема без колектива, у том смислу су јако значајна социометријска истраживања окренута ка групи и појединцу. За наставнике су јако значајна питања са ким ученици најрадије уче, ко су звијезде разреда, ко су изоловани, да ли има група унутар одјељења, јер таква сазнања могу унаприједити како квалитет рада тако и успјех самих појединаца, али и социо-емоционални живот појединаца и групе. Социометријска истраживања могу се примијенити и у школском и у предшколском контексту, а њихов значај огледа се у откривању међувршњачких односа у групи, социјалног прихватања или социјалног статуса појединца у групи. Многи практичари би можда поставили питање: Како наћи вријеме још и за истраживање? Конкретно, социометријско истраживање може се реализовати на часовима одјељенске заједнице, а може бити врло занимљиво ученицима, са једне стране, а са друге наставнику пружити корисне податке о колективу у којем ради и односима у њему. Каурин (2020) наводи да треба имати у виду да су овакве врсте истраживања драгоцјене информације, али да се у данашњим учионицама врло ријетко примјењују. Занимљиво је да се истраживањем показало да постоји значајна повезаност између методолошке оспособљености наставника и мишљења о побољшању интерперсоналних односа у одјељењу.

Експерименталном истраживању одговара експериментална метода, и као што сам назив говори, експериментишемо одређеном појавом да бисмо утврдили какве ефекте та иста појава производи. То су тзв. каузалне везе или узрочно-посљедичне везе. За потребе истраживачког рада васпитача или наставника довољно је упознати их са, како истичу Банђур и Поткоњак (1999), најчешће примјењиваним моделом експеримента, односно експериментом паралелних група. Исти модел подразумева уједначавање група, припрему паралелних форми инструмената, утврђивање стања прије увођења експерименталног фактора (независне варијабле), увођење фактора те финално мјерење или утврђивање стања послје дјеловања експерименталног фактора (Банђур, Поткоњак, 1999; Муџић, 1986). Увођење фактора би представљао узрок некој појави,

исходу (финалном мјерењу). Када се поставља питање које истраживачке инструменте том приликом користити, одговор је врло једноставан: оне који су прикладни ономе што желимо да испитамо. Примјера ради, ако желимо да испитамо да ли се квалитет знања ученика побољшава примјеном групног облика рада, било би прикладно користити тест знања у иницијалном и финалном мјерењу. Ако би нас занимало задовољство ученика групним начином рада, врло је логично да бисмо користили скалу ставова о задовољству, а не тест знања. На основу стечених знања и усавршавања наставника у различитим врстама истраживања, наставници би били спремни да ефикасније рјешавају васпитно-образовне проблеме и уносе промјене у свој рад (Каурин, 2020).

Важна је и метода теоријске анализе, као основна метода фундаменталих, теоријских педагошких проучавања, али и основна метода свих других врста истраживања, јер се приликом сваког истраживања приступа тражењу чињеница (у расправама, монографијама, зборницима, различитим документима и сл.). Како бисмо иначе радили било какво истраживање (примјера ради: облици кретања код предшколаца) ако претходно нисмо детаљно упознати са том проблематиком?

И у свакодневном животу подлијежемо разним упоређивањима да бисмо сазнали суштину дате појаве. Наиме, узмемо ли један врло једноставан примјер – треба написати неку књигу – већина ће направити паралелу између неколико њих те примијенити у писању све оне позитивне стране сваке појединачно. Прва ће садржати много илустрација, друга ће бити писана разумљивијим и једноставнијим језиком, у трећој ће бити заступљено доста примјера. Све су то узроци због којих је прва квалитетнија од друге, друга од треће, а ми би требало да сажмемо све те позитивне стране анализираних књига. Слично је, у мало другачијем контексту, и са тзв. компаративним истраживањима, којима утврђујемо сличности и разлике међу појавама које истражујемо, утврђујемо узроке, а све у циљу упознавања позитивних и квалитетних чињеница, јер свака се компарација и врши због одабира најбољег и унапређења. Поменута истраживања могу бити врло значајна за школску и предшколску праксу у смислу преношења позитивних искустава из једне установе у другу и унапређења праксе. Предмет таквог истраживања могле би да буду, примјера ради, дидактичко-методичке припреме васпитача у различитим предшколским установама или реализација учећих активности дјете и васпитача у социо-емоционалном контексту.

У школској и предшколској пракси, нарочито код талентованих ученика или ученика/дјеце са потешкоћама у учењу и учешћу, могуће је истраживати један случај односно развој једног дјетета или развој одређених способности једног случаја. Резултати таквих истраживања, названи *историја случаја* или *студија случаја*, користе се у терапеутске сврхе, у циљу што потпунијег сагледавања појединца, понирања у дубину развоја појединца (Банђур, Поткоњак, 1999). Није их могуће генерализовати јер је у питању појединачни случај, а нарочито могу да послуже на прелазу из предшколске установе у школу ради планирања и предузимања будућег васпитно-образовног рада.

Истраживачке етапе и инструменти

Једноставан начин објашњавања одређених појава јесу аналогиије и поистовјећивање са примјерима из живота јер су то логички путеви да се дође до закључка. Из тог разлога, интенционално смо користили примјере из свакодневног живота објашњавајући одређене методолошке аспекте, тако да их они којима је намијењен овај текст што једноставније разумију, путем дјелимичне сличности закона једне области са законима друге области. Ако бисмо, примјера ради, говорили о кречењу зидова или плафона, та заштита и уљепшавање истих имала би (или би бар требало да има) своје фазе, као и било која друга активност коју обављамо, од планирања, припреме радних зидова, инструмената, реализације, резултата рада и сл. Аналогно томе, постоје и фазе истраживачког рада, заједничке за било коју врсту истраживања. Фазе или етапе истраживања било које врсте истраживања биле би: избор проблема истраживања, израда пројекта истраживања, реализација истраживања, обрада истраживачке грађе, интерпретација резултата, писање извјештаја те провјера у пракси (Бранковић, Илић, 2003; Банђур, Поткоњак, 2006; Мужих, 1986).

Приликом заштите и уљепшавања ентеријера или екстеријера људи се користе различитим техникама и алатима, па се тако у молерском раду говори о плетовању, фарбању, лакирању, а да притом користе и инструменте или алате који одговарају одређеној техници. Тако за плетовање користимо плетарицу, а за крећење примјеренији је ваљак. Ако имамо у плану да користимо обје технике, логичан закључак који произлази јесте

да су нам потребна и оба инструмента/алата за то. Аналогно примјеру, и у истраживачком раду постоје технике и инструменти који се прилагођавају појави која је предмет истраживачког рада. У зависности од тога шта је предмет истраживања, прилагођавају се технике и инструменти којима ће се дата појава на најадекватнији начин испитати.

Систематско посматрање јесте истраживачки поступак помоћу којег се врши посматрање васпитно-образовне појаве. Најчешће су то протоколи за посматрање, анегдотске биљешке. Могу се посматрати активности ученика, активности наставника/васпитача, одређена понашања, међусобна комуникација и друго (Branković, Plić, 2003).

И у свакодневном животу више пута смо били у прилици да попуњимо неку анкету или обавимо интервју са Н. Н. лицем. Анкетирањем, као техником, прикупљамо податке о неким карактеристикама испитаника и одређеним васпитно-образовним појавама те том приликом користимо анкетни лист као истраживачки инструмент. За разлику од анкетирања, интервјусање је поступак којим се подаци прикупљају у непосредној комуникацији са испитаником или испитаницима уколико је ријеч о групном интервјуу. Инструмент који се користи је листа питања, врло слична оним на анкетном листу, а ако се ради о слободном интервјуу, та питања су само оквирна, из којих произлазе нова.

Тестирањем се испитује и мјери нека карактеристика испитаника, способност или знање испитаника, а као инструменте користимо тестове знања, тестове личности или тестове способности. Техника која се врло често примјењује је скалирање (процјењивање) и скала као истраживачки инструмент која за сваку тврдњу садржи и степен слагања, а исти се може изразити графички, нумерички или описно (Branković, Plić, 2003).

Школска и предшколска пракса изворишта су различитих истраживачких питања и није немогуће реализовати већа истраживања, узмемо ли у обзир да су све школе или вртићи међусобно повезани и да углавном одржавају контакте, па није немогуће сакупити већи узорак међу својим колегама. Међутим, истраживања која посебно унапређују и побољшавају праксу јесу акциона истраживања. Акциона истраживања су истраживања практичара, а избор проблема они проналазе у одјељењу, групи, школи, са резултатима усмјереним ка рјешавању конкретног проблема. Она су усмјерена не толико на научну добробит колико на добробит конкретне дјече, групе или одјељења (Matijević i sar., 2016) и као таква мијењају традиционални однос субјекта и објекта између истраживача и испитаника

(Konig & Zedler, 2001). Стога ћемо се у наставку рада осврнути на основне специфичности акционих истраживања те значај који имају.

Специфичности акционих истраживања

Задатак је сваке установе да иде у корак са педагошким сазнањем, у чему се заправо и огледа развојна карактеристика васпитања. Перспектива предшколске установе зависиће од степена унапређења како саме праксе тако и оних који се баве том истом праксом. Акционим истраживањима могуће је мијењање праксе у постојећој пракси, јер представљају флексибилан процес који је могуће кориговати по потреби, допуњавати и поправљати, дакле, немају строги шаблон процеса истраживања, а са друге стране то им не одузима вриједност и значај, већ напротив, вишеструко се враћају пракси и подижу квалитет исте. Она су одличан избор када желимо унаприједити постојеће стање водећи рачуна о специфичностима контекста установе. „Акционо истраживање је настало 1946. године у научном стваралашту берлинског социјалног психолога и математичара Курта Левина, и то у истраживањима социјалних односа у групама, с намјером да се они побољшају“ (Krulj i sar., 2014: 14). Левинов модел акционих истраживања подсећа на *пењање по степеницама*, гдје се сваки степен састоји од планирања, акције, праћења и рефлексije кроз динамичан процес, у коме је сваки степен спирално повезан. Едита Слуњски (2021) акционо истраживање види као форму колективног саморефлексивног истраживања које предузимају актери, учесници васпитно-образовног рада, у настојању да унаприједи продуктивност и разумијевање своје, али и цјелокупне праксе у којој се предузимају промјене, а тек након тога учи из последица тих промјена. У дефинисању акционих истраживања хронолошки се примјећује прелаз са социјалних односа на унапређење праксе, с тим што се не губи та социјална компонента, односно не искључује се социјална акција. У паралели између парадигме разумијевања и тумачења, више су окренута разумијевању појаве која је предмет истраживања. Акционо истраживање ради онај коме је првобитна намјера била да имплементира промјену док ради истраживање, а не онај коме је првобитна намјера била да уради истраживање које ће евентуално про-извести неку промјену у реалној ситуацији (Делетић, Делетић, 2010),

а спроводи га добровољно група практичара из потребе за промјенама, активним саморефлексијним учешћем, са професионалним истраживачем или без њега, у циљу усавршавања и унапређења како сопствене незадовољавајуће праксе тако и самих практичара (Maksimović, Mančić, 2013; König & Zedler, 2002; Kundačina, Bandur, 2004; Maksimović, 2012). Недовољна информисаност практичара о акционим истраживањима може бити узрок непровођења истих или неадекватног провођења, односно претпоставка неоспособљености, што води ка још једној идеји истраживања.

Свака акција или корак акционог истраживања може бити идеја водилца за наредни, у чему се огледа још једна специфичност акционих истраживања. Примјера ради, ако је циљ био упознати дјецу са исхраном која је богата витаминима и минералима, активност може отићи и у правцу бонтона. У акционим истраживањима посебно мјесто заузима рефлексивност и разговор, при чему треба правити разлику између гледања и виђења. Циљ рефлексивности је промјена у начину размишљања о властитој пракси, али и промјена саме праксе у којој се дјелује. Разговор и констатовање проблема, дискусија, често бива први корак у унапређењу праксе, што је још једна специфичност ове врсте истраживања, па их, аналогно томе, посматрамо као значајан истраживачки рад који може утицати на вјештину комуникације и развој сарадничких односа у тиму.

Закључак

На основу свега наведеног, истраживања посматрамо као претпоставку одрживог развоја од које зависи перспектива васпитно-образовних установа, са посебним акцентом на акциона истраживања, која представљају један од начина професионалног развоја актера предшколске и школске праксе. Усавршавање путем истраживања у коме су иницијатори сами васпитачи или наставници најбоље објашњава сам појам њихове ангажованости у раду, а послушати праксу и тражити рјешања за исту није ништа друго до стваралачки чин. Претпоставка је да многе реформе нису оставиле трага не из разлога што у њих нису укључени они који се баве праксом, већ што нису довољно укључени.

Рад нуди основе методолошке културе намијењене актерима предшколске и школске праксе те пружа увид у значај који остварује

истраживачки рад у професионалном развоју. Подаци о оспособљености за методолошку културу поменуте популације могли би се сматрати недостатком рада, а уједно пружа низ неких будућих истраживачких идеја, као што су: истраживачки рад наставника и васпитача, методолошка оспособљеност наставника, методолошка оспособљеност васпитача, проблеми и тешкоће истраживачког рада васпитача, заинтересованост и личне преференције васпитача за истраживачки рад, али, на основу наведеног, и потенцијалне програме усавршавања васпитача и наставника у овом подручју рада, те подизање професије наставника и васпитача са дистрибутера готових знања и директива на произвођача и креатора квалитетнијег рада. Наиме, потребно је правити разлику између научноистраживачких идеја и истраживачких идеја практичара. Стога би ова посљедња требало конкретизовати и посматрати у контексту актуелних проблема предшколских установа и основних школа.

Литература

- Branković, D., Ilić, M. (2003). *Osnove pedagogije*. Comesgrafika.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (2006). *Истраживачки рад у школи: акциона истраживања*. Школска књига.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Савез педагошких друштава Југославије.
- Делетић, В., Делетић, М. (2010). Метода акционог истраживања. *БизИнфо, Часопис из области економије, менаџмента и информатике*, 1, 163–174. <http://www.bizinfo.edu.rs/index.php/bizinfo/article/view/120/120>
- Europski kvalifikacijski okvir: potpora učenju, radu i prekograničnoj mobilnosti (2018)*. Ured za publikacije Europske unije. <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-HR.pdf>
- Živanović, S. (2019). Procjene pedagoga o osposobljenosti za istraživanje vaspitno-obrazovne prakse. *Naša škola*, 25(1), 95–108. <https://doi.org/10.7251/NSK1901095Z>
- Закон о предшколском васпитању и образовању (2015). *Службени гласник Републике Српске*, 79/152.
- Закон о основном васпитању и образовању (2020). *Службени гласник Републике Српске* бр. 44/17, 31/18, 84/19, 63/20.

- Каурин, С. (2020). Методолошка оспособљеност наставника за примјену социометријских истраживања. *Радови Филозофског факултета, часопис за хуманистичке и друштвене науке*, бр. 22, 273–292, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски Факултет Пале. <https://doi.org/10.7251/RFFP2022273K>
- Каурин, С. (2016). Методолошке компетенције наставника – пут до квалитетне наставе. У Д. Мاستиловић (ур.) *Наука и евроинтеграције* 10(1), 22–24. мај (стр. 255–267). Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски Факултет Пале.
- Konig, E., Zedler, P. (2002). *Qualitative Forschung*. Beltz Verlag.
- Konig, E., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Eduka.
- Krulj-Dražković, J., Vidosavljević, S. (2014). Didaktička istraživanja i učenje. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, 8, 13–25. <https://doi.org/10.5937/zrufpl1408013K>
- Кундачина, М., Стамановић, Ј. (2011). Стручно усавршавање наставника – предуслов унапређења васпитно-образовног процеса и професионалног напредовања. *Нова школа*, бр. 8, 43–53.
- Kundačina, M., Bandur, V. (2004). *Akciono istraživanje u školi*. Učiteljski fakultet u Užicu.
- Максимовић, Ј. (2012). Матика планирања акционих истраживања. *Norma*, 17(2), 231–246. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0353-7129/2012/0353-71291202231M.pdf>
- Максимовић, Ј., Османовић, Ј. (2014). Методолошко образовање будућих педагога за рефлексивну праксу. У Б. Димитријевић (Ур.), *Наука и савремени универзитет 3, Савремене парадигме у науци и научној фантастици* (437–450). Филозофски факултет Универзитета у Нишу.
- Maksimović, J., Mančić, D. (2013). Акцијска истраживања у функцији превенције вршњачког насилја. *Metodički obzori, časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 8 (17), 59–70. <https://hrcak.srce.hr/file/156470>
- Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Školska knjiga.
- Милошевић, А. (2019). Планирање личног професионалног развоја васпитача у циљу рефлексивне праксе. У П. Јашовић (Ур.), *Значај компетентности васпитача за квалитет васпитања и образовања дјеце предшколског узраста, Васпитач у 21. веку* (130–136). Академија васпитачко-медицинских струковних студија.

- Миленовић, (2011). Образовање студената учитељских факултета за педагошка истраживања. У Б. Димитријевић (Ур.), *Образовање и савремени универзитет* Том 3, (стр. 223–233). Филозофски факултет Универзитета у Нишу.
- Mužić, V. (1986). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Svjetlost.
- Павловић, З. (2022). *А та педагогија, има је мо?* Dis-Company.
- Pallant, J. (2009). *SPSS: Priručnik za preživljavanje*. Mikro knjiga.
- Potkonjak, N. (2003). *XX vek: ni „vek deteta“ ni vek pedagogije – ima nade*. Savez pedagoških društava Vojvodine i Pedagoško društvo Republike Srpske.
- Радовановић, Н. (2019). Професионални развој и стручно усавршавање васпитача предшколских установа. *Синтезе*, 15, 79–91. <https://doi.org/10.5937/sinteze8-21173>
- Sekulić, M., Artonović, D. (2019). Stručno usavršavanje vaspitača kao potreba povećanja kompetentnosti u vaspitno-obrazovnom radu. У Р. Јашовић (ур.), *Značaj kompetentnosti vaspitača za kvalitet vaspitanja i obrazovanja djece predškolskog uzrasta, Vaspitač u 21. veku* (97–102). Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.
- Стратегија развоја образовања Републике Српске 2016–2021* (2016). Влада Републике Српске, Министарство просвете и културе.
- Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju* (2011). Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Sarajevo.
- Tančić, N., Vuković, L., Malčić, B. (2017). Profesionalni razvoj nastavnika kroz koncept horizontalnog učenja i nastavničkih foruma, *Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu*, 26, 109–121, <https://doi.org/10.19090/zop>
- Цвијановић, Н. (2022). Правци развоја предшколског васпитања и образовања у Републици Српској. У С. Владичић, Г. Симић (ур.) *Вртлић као отворени систем – искуства и изазови* (стр. 15–33). Удружење васпитача и стручних сарадника Републике Српске.

THROUGH RESEARCH TOWARDS THE IMPROVEMENT OF PRESCHOOL AND SCHOOL PRACTICES

Sanja Zivanovic
Sladjana Vladicic

Abstract

The 21st –century society imposes on the entire educational and moral education system the need for change through everyday re-assessment, through improvement, and through life-long education of those whose job is to educate children and the young and to participate in their development and moral education. Research into educational and moral education practices present one of the ways of their improvement, as well as professional improvement at the same time, whether the participants of these activities are expert associates, educators in preschool institutions, or teachers in junior or senior grades. We have no doubt that there is a great deal of teachers who notice certain issues in their respective environments or who raise various issues as regards their everyday practice. Concerning the aforementioned issues, they can obtain credible answers through engagement in certain types of research, with preschool and school institutions featuring favourable contexts for such activities. For that reason, this paper aims at revealing the connection between professional development and research activities, which can be applied in preschool and school institutions and which can, through results gained, exert influence on personal philosophy of education and moral education and on introduction of necessary change into practice. Individual types of research and their respective specificities and research ideas are presented through the theoretical analysis method, with the most important feature of the paper being motivation of all actors in education and moral education to participate in activities designed to improve their performance.

Keywords: *preschool moral education, school, research, improvement, action research.*

ИССЛЕДОВАНИЯ – ПУТЬ К УЛУЧШЕНИЮ ДОШКОЛЬНОЙ И ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Саня Живанович
Сладжана Владичич

Резюме

Современное общество в 21 веке навязывает потребность всей образовательной системы в изменениях, ежедневных переоценках, улучшении и пожизненном образовании тех, кто в ее рамках действует и участвует в развитии, воспитании и образовании детей и молодежи. Исследования в области педагогической практики - это один из способов продвижения того же, но также и профессионального обучения, будь то профессиональные помощники, педагоги в дошкольных учреждениях или учителя и педагоги в школах. Мы уверены, что есть большое число педагогов, которые замечают конкретную проблему или задаются разными вопросами на повседневной практике. Достоверные ответы на то же самое можно получить именно путем реализации определенных видов исследований, а специфика дошкольной и школьной сред является подходящим источником исследовательских вопросов и проблем. Таким образом, цель этой работы состоит в том, чтобы показать связь между профессиональным развитием и исследовательской работой, которая может применяться в дошкольной и школьной сред и посредством полученных результатов влиять на адекватные изменения и улучшение практики, а также изменения в личной философии воспитания и образования. Методом теоретического анализа были представлены отдельные виды исследований и их специфика, предметно-исследовательские идеи, а ценность работы больше всего отражается в мотивации и знакомстве воспитателей, педагогов, учителей и других субъектов дошкольной и школьной практики с исследовательской областью работы, которая многократно влияет на улучшение всех других областей работы практикующих.

Ключевые слова: *дошкольное воспитание, школа, исследование, продвижение, практическое исследование.*
