
Dr Lidija RADULOVIĆ
Filozofski fakultet
Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXII, 4, 2007. UDK: 371.15

ISTRAŽIVANJE I RAZVIJANJE OBRAZOVANJA NASTAVNIKA ZA REFLEKSIVNU PRAKSU – kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa¹

Rezime: Rad predstavlja osvrt na istraživanje obrazovanja nastavnika koje je autorka obavila radeći na obrazovanju predmetnih nastavnika u Centru za pedagoško, psihološko i metodičko obrazovanje na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Iako se polazi od kratkog prikaza istraživanja, on je samo osnova za kritičko razmatranje kroz koje se nastoji doći do sagledavanja njegovog značenja za teoriju i praksu obrazovanja nastavnika. U ovom sagledavanju polazi se od konteksta u kome se istraživanje odvijalo, dilema i teškoća sa kojima se autorka suočavala i načina na koje ih je rešavala, da bi se, zatim, razmatrali njegovi potencijalni dometi i ograničenja. Na ovaj način se, osim kritičkog prikaza jednog istraživanja, predstavlja postupak preispitivanja sopstvenog angažmana u istraživanju i obrazovanju, koji može da bude izazov za istraživače i nastavnike da prate svoj rad i dalje razvijaju načine evaluacije i samoevaluacije sopstvenog delovanja, kako bi razvijali svoje načine istraživanja, vaspitno-obrazovne programe i sebe kao refleksivne praktičare i teoretičare.

Ključne reči: refleksivni praktičar, obrazovanje nastavnika.

Kratak prikaz istraživanja obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu: predmet i struktura istraživanja

Istraživanje koje će biti predstavljeno deo je napora da se, s jedne strane, otkriju i istraže odlike obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu i, sa druge strane, pokušaja da se u sopstvenom vaspitno-obrazovnom radu sa studentima – potencijalnim nastavnicima, tokom njihovog inicijalnog nastavničkog obrazovanja, onoliko koliko je

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu »Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija« (br. 149015), čiju realizaciju podržava Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (2006–2010).

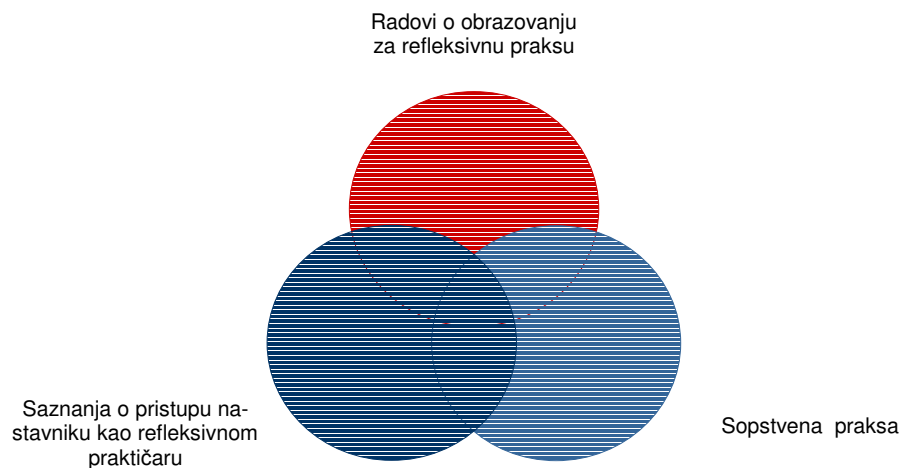
to moguće, doprinese njihovom razvijanju kao budućih refleksivnih praktičara. Oba ova nastojanja zahtevaju otkrivanje i razumevanje karakteristika obrazovanja nastavnika koje bi doprinosilo razvijanju nastavnika tako da njihovo delovanje dobije attribute refleksivne prakse, odnosno da odgovore na *istraživačko pitanje*: Kakvo inicijalno obrazovanje nastavnika može da doprinese razvijanju nastavnika kao refleksivnih praktičara?

Osnovni *problem istraživanja* je, dakle, vezan za *obrazovanje* za refleksivnu praksu, ali se u radu pošlo od prethodnog razjašnjavanja značenja samih pojmova *refleksivna praksa* i *refleksivna praksa nastavnika*. Objašnjenje značenja sintagme *nastavnik kao refleksivni praktičar* obuhvatilo je razmatranje različitih shvatanja profesije nastavnik i različitih shvatanja refleksivne prakse koje je dovelo do prikaza i novog načina sistematizacije ovih shvatanja i razvijanja ideje o razumevanju nastavnika kao refleksivnog praktičara kao posebnog pristupa profesiji nastavnik. Samo razmatranje problema obrazovanja za refleksivnu praksu pak obuhvatilo je analizu različitih koncepcija obrazovanja nastavnika, zatim ciljeva, principa, sadržaja i metoda obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu, organizacionih problema ovog obrazovanja, uloga pojedinih učesnika i teškoća u obrazovanju nastavnika za refleksivnu praksu. Na osnovu istih elemenata razvija se predlog koncepcije obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu.

Izvori saznanja i metodološki pristup – metaanaliza primenjene metodologije

Za saznanjima o odlikama obrazovanja za refleksivnu praksu tragalo se polazeći od nekoliko različitih *izvora saznanja*, koji su zahtevali kombinaciju više različitih metodoloških rešenja.

Grafikon br. 1: *Izvori saznanja u istraživanju*



Tako su saznanja građena kombinovanjem, ukrštanjem i upoređivanjem podataka dobijenih teorijskom analizom i izvođenjem iz saznanja do kojih se došlo u dosadašnjim istraživanjima obrazovanja za refleksivnu praksu, indukcijom iz saznanja do kojih se došlo istraživanjem prakse (samoevaluacionom studijom vežbi iz predmeta

Pedagogija u Centru za pedagoško, psihološko i metodičko obrazovanje) i dedukovanjem iz saznanja o pristupu nastavniku kao refleksivnom praktičaru (Grafikon br. 1). Samo *istraživanje prakse* obuhvatilo je:

1. opis, praćenje i interpretaciju obrazovnog programa vežbi iz predmeta Pedagogija, uključujući i promene ovog programa koje su nastajale u toku njegovog praćenja;
2. ispitivanje rezultata ovog obrazovanja u domenu razvoja studenata kao refleksivnih praktičara;
3. analizu teškoća i problema na koje se nailazilo u procesu razvijanja programa i realizacije nastave.

Ovaj deo istraživanja odvijao se kroz:

- deskripciju i analizu programskih rešenja (pisanog i realnog programa, kao i konteksta u kome se odvijao);
- ekspliciranje i objašnjavanje ličnih težnji i nedoumica autorke kao nastavnika u programu;
- veći broj pojedinačnih istraživanja i kvantitativnu i kvalitativnu analizu na taj način dobijenih podataka (primenjivani su: *učestvujuće posmatranje*, *anketa* uz korišćenje više upitnika konstruisanih da bismo ispitali studentska razmišljanja o nastavi, njihov način razumevanja profesije nastavnik i promene ovog razumevanja, ukoliko do njih dolazi tokom školske godine, kao i upitnika korišćenih za studentsku evaluaciju nastave, zatim *intervju* sa studentima, *analiza sadržaja* studentskih portfolija, planova časova koje su izradili, narativa nastalih tokom nastave i odgovora na neka pitanja na pisanom delu ispita);
- upoređivanje rezultata pojedinačnih istraživanja i njihovu zajedničku analizu višeg reda.

Ovakav pristup istraživanju, koji kombinuje induktivno i deduktivno zaključivanje i saznanja dobijena teorijskom analizom i empirijskim istraživanjem sopstvene prakse, može se označiti kao *istraživanje kroz razvijanje sopstvene prakse* i kao *istraživanje praktičara*. Ovakvo određenje istraživanja zasniva se na sledećim činjenicama:

- autorka je praktičar i ispitivala je kako da u svojoj praksi obrazuje buduće nastavnike (odnosno kako da radi kao nastavnik);
- rezultati istraživanja omogućili su autorki da menja svoju nastavničku praksu;
- polazište i okvir istraživanja su kako teorijska i naučna istraživanja, tako i individualne pretpostavke i intuitivna saznanja;
- tokom istraživanja kombinovani su kvalitativni i kvantitativni načini obrade podataka.²

Istraživanje kroz i kao razvijanje sopstvene prakse omogućilo je da deo istraživanja koji se može nazvati empirijskim predstavlja istovremeno:

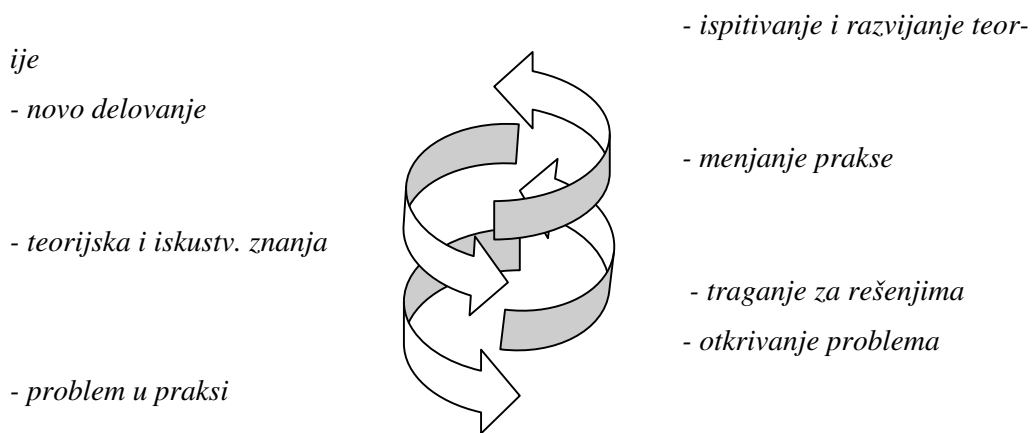
- ilustraciju prvog dela istraživanja (istraživanja značenja pojma refleksivna praksa) i

² Kao osnovne odlike istraživanja praktičara Pešić navodi: da ih izvode praktičari (a ne profesionalni istraživači), da se bave pitanjima koja su izvedena iz problema neposredne prakse, kao i da odgovarajući teorijski okvir ovih istraživanja predstavljaju profesionalna znanja (a ne naučne discipline), da se ona obavljaju pretežno kroz kvalitativne studije, a da se njihovi rezultati primenjuju prvenstveno u kontekstu u kome je istraživanje obavljeno (Pešić, 1998: 61).

- istraživanje obrazovanja za refleksivnu praksu.

Taj deo istraživanja je, takođe, predstavljao priliku za upoređivanje iskustava drugih i teorijskih ideja sa sopstvenim iskustvom. Ovakav ciklus teorijskih i iskustvenih saznanja i njihov međusobni odnos znače da empirijski deo istraživanja ne predstavlja samo ilustraciju teorijskog, već polje preispitivanja, razumevanja u konkretnom kontekstu i eventualnog razvijanja same teorije. Istovremeno, teorijsko istraživanje omogućavalo je ne samo saznavanje i razumevanje prakse, već i njeno menjanje (Grafikon br. 2).

Grafikon br. 2: Metodološka struktura rada



Opisani metodološki put, samim tim, predstavlja način razvijanja refleksivne prakse. U tom smislu, on nije izbor jedne od mogućih metodoloških rešenja i nije moguće odvojeno analizirati pojam refleksivne prakse od metodologije istraživanja refleksivne prakse. Sam predmet istraživanja kakva je refleksivna praksa sadrži, kao svoj definišući deo, metodologiju koja podrazumeva razvijanje teorije i prakse. Govoreći u terminima metodoloških paradigmi, može se zaključiti da istraživanje u celini ima mnoge odlike akcionog istraživanja:

- nastalo je kao samorefleksivno ispitivanje u cilju popravljavanja sopstvene nastavničke prakse i njenog boljeg razumevanja (shodno definicijama akcionog istraživanja koje daju Kar i Kemis (Carr & Kemmis, 2002));
- predstavlja pokušaj poboljšanja prakse i učenja o njoj (shodno definiciji akcionog istraživanja koje daje Eliot (Elliott, 2001));
- odvijalo se u realnoj situaciji;
- proisteklo je iz stvarnog praktičnog problema;
- obuhvatalo je intervenciju u praksi i istraživanje kroz menjanje prakse i praćenje promena;
- podrazumevalo je sjedinjavanje uloge istraživača i praktičara;
- istovremeno je predstavljalo inoviranje prakse, saznavanje o obrazovanju i proces ličnog razvoja istraživača.

Ipak, istovremeno, ono nema sve elemente koje karakteriše ovu metodološku paradigmu:

-
- postojanje timskog rada i diskursa učesnika o problemima istraživanja (studenti su ispitivani kao informisani ispitanici, ali ne i kao partneri, a kolege koje su pomagale u radu bile su u ulozi konsultanata, a ne saradnika);
 - iako se rad odvijao kroz planiranje, delovanje i praćenje, i iako predstavlja preispitivanje teorije i njen razvoj u praksi, svi navedeni elementi nisu u jednakoj meri tokom celog istraživanja intencionalno razvijani i dosledno sistematski praćeni;
 - promene do kojih se došlo predstavljaju promene prakse na mikronivou, ali ne i systemske i šire društvene, ili bar o tom aspektu promena nije vođena evidencija.

Osvrt na rezultate

Sistematizacija shvatanja o refleksivnoj praksi i konceptualizacija pristupa nastavniku kao refleksivnom praktičaru

Teorijska analiza shvatanja nastavnika kao refleksivnih praktičara dovela je do razrade *predloga sistematizacije i klasifikacije različitih shvatanja o refleksivnoj praksi* i do razvijanja ideje o mogućnosti da se jedan kompleks shvatanja refleksivne prakse konceptualizuje kao poseban pristup – pristup nastavniku kao refleksivnom praktičaru. Sistematizacija do koje se dolazi je višestepena i zasniva se na uočavanju:

- dve krupne kategorije problema (sam proces refleksivne prakse i svrha refleksivne prakse) u okviru kojih su zapažene;
- specifične dimenzije po kojima se razlikuju različita shvatanja – odnosno kriterijumi klasifikacije (takve su: odnos mišljenja i delovanja u procesu refleksivne prakse, odnos racionalnog i intuitivnog mišljenja u ovom procesu, odnos kognitivnog, afektivnog i moralnog aspekta ovog procesa, način razumevanja epistemologije refleksivne prakse, kao i odnos teorijskih i praktičnih – odnosno saznajnih i akcionih ciljeva, odnos individualnih i socijalnih dometa refleksivne prakse i odnos mikronivoa i makronivoa problema i dometa refleksivne prakse);
- na osnovu kojih su izdvojena različita shvatanja refleksivne prakse.

Navedena sistematizacija je pokušaj da se prikažu različita shvatanja refleksivne prakse, ali i da se uoče i predstave problemi koji se javljaju u njenom razumevanju. Analitički postupak, na osnovu koga je ona razvijena, omogućava izdvajanje i prikaz pojedinačnih komponenti nekog shvatanja refleksivne prakse. Međutim, jedno shvatanje refleksivne prakse karakteriše uvek više različitih odlika istovremeno. Na osnovu kompleksa pojedinačnih odlika, u radu se, s jedne strane, izdvajaju karakteristike nastavnika koji je refleksivni praktičar i načina njegovog delovanja, a, sa druge, konceptualizuje odgovarajuće shvatanje nastavnika kao poseban pristup profesiji nastavnik.

Odlike koje karakterišu nastavnika kao refleksivnog praktičara jesu one koje ga određuju kao istraživača sopstvene prakse, aktera i kreatora sopstvenog razvoja, kao i kurikuluma i užeg i šireg okruženja, autonomnog u donošenju odluka važnih za njegov posao, saradnika i aktivnog člana profesionalne grupe, onoga ko uočava, definiše i rešava probleme u praksi. Nastavnik kao refleksivni praktičar se, takođe, određuje kao nastavnik koji poseduje neku vrstu *kulture koja prevazilazi svaku od posebnih odlika*, koja objedinjava: određen način razumevanja prakse, prihvaćene vrednosti i model ponašanja, iz kojih proizlaze njegova pojedina delovanja i odlike.

Međutim, o refleksivnoj praksi može da se razmišlja i kao o nekoj vrsti sveobuhvatnog dinamičkog okvira za razmišljanje o nastavniku i njegovom delovanju. On se može odrediti na osnovu celine ideja o nastavniku i na osnovu još nekih komponenti koje ga grade kao poseban pristup: pitanja na koja pokušava da se odgovori, epistemologije na kojoj se zasniva, terminologije koju koristi. O refleksivnoj praksi kao o pristupu može se govoriti u vezi sa onim shvatanjima koja:

- pokušavaju da odgovore na pitanja o funkciji i položaju nastavnika, vezi teorije i prakse (odnosno epistemološka pitanja i pitanja svrhe delovanja nastavnika);
- opisana su korišćenjem specifične terminologije: razvoj nastavnika, profesionalni razvoj, osnaživanje nastavnika, emancipacija, prava nastavnika (što govori o vrednostima na kojima su ova shvatanja zasnovana);
- ističu pojedine odlike nastavnika, ali te odlike dobijaju značenje tek u kontekstu celine pristupa.

Polazeći od ovih definišućih komponenti, *pristup nastavniku kao refleksivnom praktičaru karakteriše*: jedinstvena veza mišljenja i delovanja, epistemološka spirala saznavanja i menjanja prakse, uvažavanje ne samo racionalnog i osvešćenog, već i intuitivnog saznanja, kao i etičkog i afektivnog aspekta delovanja nastavnika, naglašavanje značaja kontekstualnih faktora za delovanje nastavnika, naglašavanje društvenog značaja delovanja nastavnika. Jedinstvena kombinacija ovih komponenti gradi *celinu povezanih ideja* koja čini pristup nastavniku kao refleksivnom praktičaru.

Rezultati istraživanja obrazovanja za refleksivnu praksu

Polazeći od rezultata teorijske analize i od rezultata istraživanja istih problema u sopstvenoj praksi, integracijom ove dve vrste saznanja dolazi se do građenja koncepcije obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu, čiji su najznačajniji elementi:

- *Cilj obrazovanja* za refleksivnu praksu je jedinstvena celina – integracija različitih tipova znanja, veština, sposobnosti, vrednosti, doživljaja... Građenje te celine podrazumeva razvijanje određenog pedagoškog stava. Da bi do toga došlo, potrebna je organizovana podrška i briga ne samo za kognitivni razvoj budućih nastavnika, već za njihov razvoj u celini.
- Cilj obrazovanja je sticanje *znanja da*, odnosno nije dovoljno usvajanje akademskih znanja (*znanja o problemima*), niti sticanje pojedinačnih veština tehničkog tipa (*znanja kako*). Potreban tip znanja objedinjuje znanje o problemima i razumevanje problema sa ličnim odnosom prema njima i spremnošću i umećem da se donose odluke o sopstvenom delovanju i da se deluje na odgovarajući način i integriše nabrojane elemente stvarajući novi kvalitet koji prevazilazi svaki od elemenata posebno.
- Obrazovanje za refleksivnu praksu je *celovit proces*. Za njega su značajni ne samo pojedini sadržaji i metode, već pre svega: odnosi između sadržaja i sadržaja i metoda, način biranja problema kojima će se baviti, način organizovanja nastave, tip aktivnosti, redosled aktivnosti, način ocenjivanja, uloge i odnosi između učesnika obrazovnog procesa, principi na kojima se zasniva celokupan proces.
- *Praktikum* je važan deo obrazovanja nastavnika. On predstavlja mesto razvijanja refleksivnosti u akciji, izvor iskustvenih znanja, doživljaja, intuitivnih teorija i

načina delovanja, mesto otkrivanja problema koji će biti predmet refleksije o akciji, mesto proveravanja teorijskih i iskustvenih pretpostavki... Međutim, nije svaki praktikum odgovarajući za obrazovanje za refleksivnu praksu. Da ne bi postao mesto ponavljanja grešaka, on mora da bude deo celine sticanja iskustava i refleksije nad iskustvom, odnosno sâmo praktikovanje trebalo bi da bude deo procesa u kome se podstiče i olakšava uočavanje problema, otkrivanje pretpostavki, kreiranje ideja za rešavanje problema, spremnost na evaluiranje pokušaja...

- Za refleksivnu praksu se obrazuje i *van praktikuma*. U skladu sa shvatanjem značaja celine procesa obrazovanja, značajni su svi elementi ovog procesa, pa i svi nastavni predmeti i način na koji se oni organizuju. Iako se ne mogu postići svi potrebni ciljevi samo u okviru nastavnih predmeta koji ne obuhvataju praktikovanje u školama, oni mogu da doprinesu razvijanju nekih karakteristika nastavnika kao refleksivnih praktičara (ili da ih ometaju). Sam »početak učenja«, odnosno ulazak u proces refleksivne prakse, može da se nalazi u praktičnom problemu u praksi, kao i u uočavanju i analiziranju nekog teorijskog problema.
- Veoma je značajna *veza škola* u kojima nastavnici rade (praktikuju) i *univerziteta* na kojima stiču obrazovanje, pa je potrebno sistematski razvijati programsko jedinstvo njihovog delovanja i pronaći odgovarajuća organizaciona rešenja za njihovo povezivanje.
- Neophodno je *dovoljno dugo trajanje* nastavničkog obrazovanja da bi ono moglo da postane obrazovanje za refleksivnu praksu.
- Programi obrazovanja za refleksivnu praksu moraju da budu *otvoreni i dinamični*, kako bi mogli da se prilagođavaju aktuelnom kontekstu i problemima, kao i različitim pojedincima.

Dometi istraživanja kao posledica kontekstualnih, metodoloških i ličnih mogućnosti i ograničenja

Imajući u vidu celinu rada, saznanja do kojih dolazi (i koja proizlaze kako iz rezultata do kojih se došlo, tako i iz samog procesa istraživanja), kao i pitanja koja otvara, može se reći da on potencijalno može da bude zanimljiv:

- za praksu vežbi iz predmeta Pedagogija, odnosno praksu jednog saradnika u nastavi – istraživača;
- za praksu drugih nastavnika u obrazovanju nastavnika;
- za praksu svih ostalih nastavnika;
- za razvijanje sistema i koncepcije obrazovanja nastavnika;
- za dalja istraživanja (refleksivne prakse, obrazovanja nastavnika, metodologije odgovarajućih istraživanja...).

S obzirom na kontekst u kome se istraživanje/menjanje prakse dešavalo, kao i s obzirom na izabranu metodologiju i na kapacitete samog autora, njegovi dometi su, naravno, ograničeni.

Kontekst kao objašnjenje izbora predmeta, metodologije i dometa istraživanja

Iako je kontekst u kome se uočava problem i odvija istraživanje značajan za svako istraživanje, kada se radi o istraživanju kroz menjanje prakse, on dobija posebnu

ulogu. Razmišljanje o okolnostima u kojima je izabran problem ovog istraživanja i u kojima se ono odvijalo ne može da zanemari nesklad između značaja profesionalnog obrazovanja nastavnika, sa jedne strane, i stepena razvijenosti sistema ovog obrazovanja i saznanja o ovom obrazovanju. Iako je značaj obrazovanja nastavnika u direktnoj vezi sa značajem ove profesije i ima potvrde u naučnim istraživanjima (Sparks, 2002), on nije jednako opšteprihvaćen. Odnos prema ovom obrazovanju povezan je sa određenim shvatanjem profesije nastavnika, zasnovanom na polazištu da se može učiti kako da se postane nastavnik. Iako ovakvo shvatanje jeste odlika savremenih shvatanja profesije nastavnika i profesionalnog razvoja nastavnika, ono nije uvek jednako prihvaćeno ni u zdravorazumskim načinima razumevanja ovog problema, niti u prosvetnoj politici (sudeći bar prema onome što se događa u praksi). Isto tako, sama naučna saznanja o ovom obrazovanju još uvek su nedovoljna (Buchberger, 2000). U tom smislu, kao jedan od potencijalnih doprinosa ovog istraživanja, može se smatrati i samo *podizanje svesti o značaju ovog obrazovanja* i potrebi ozbiljnih naučnih istraživanja i razvijanja odgovarajućih sistemskih rešenja u prosvetnoj politici i u praksi obrazovanja nastavnika.

Period pripremanja i realizovanja istraživanja podudara se sa započetim pokušajima reformisanja sistema obrazovanja kod nas, koji su pokazali da postoje brojna očekivanja od nastavnika, da su pred njega postavljeni relativno novi zahtevi i da je istaknut značaj njegove odgovarajuće osposobljenosti. Samim tim, aktuelizovan je niz pitanja u vezi sa profesijom nastavnika, pa i sa obrazovanjem za ovu profesiju. Ova dešavanja učinila su još izraženijom povezanost obrazovanja sa društvenim (kulturnim, vrednosnim) promenama, kao i obrazovanja nastavnika sa promenama sistema obrazovanja u celini. *Razrada shvatanja koje nastavnika posmatra kao aktera prakse*, od mikronivoa do makronivoa (shvatanja nastavnika kao reflektivnog praktičara), i *konceptije obrazovanja koja pomaže razvijanju nastavnika* kao takvog, može da predstavlja okvir za odgovaranje na pomenute aktuelne izazove društvenog i prosvetnog konteksta u našoj sredini.

Međutim, savremeni razvoj društva, koji pred nastavnika postavlja brojne, raznovrsne i promenljive zahteve, aktuelizuje potrebu da se preispituje i proučava sama nastavnička profesija i odgovarajuće obrazovanje nastavnika, ne samo kod nas. Reforme obrazovanja nastavnika su krajem XX veka postale potreba i stvarnost većine zemalja savremenog sveta. Ipak, iako su različiti problemi vezani za rad i obrazovanje nastavnika danas česta tema naučnih, stručnih i javnih rasprava (praćenih velikim brojem istraživačkih radova, posebnih naučnih i stručnih časopisa i skupova koji se bave ovom problematikom), može se reći da, još uvek, nema dovoljno jasnih i sistematičnih naučnih saznanja ni o nastavniku, ni o obrazovanju nastavnika. Ovo, s jedne strane, objašnjava razloge zainteresovanosti za ovu istraživačku oblast, a sa druge, predstavlja podatak značajan za sagledavanje aktuelnosti i značaja ovog istraživanja iz perspektive *uključenosti u savremene naučne tokove*. Aktuelnost problematike, ne samo u našoj sredini, naročito je izražena u vezi sa zainteresovanošću za reflektivnu praksu i obrazovanjem za reflektivnu praksu. Naime, iako se na globalnom nivou ovom problematikom bavi ogroman broj stručnih i teorijskih radova, to do sada nije dovelo do usaglašenog sistema saznanja, već do rizika za niz nesporazuma. Tako, iako su sintagme reflektivna praksa i reflektivni praktičar verovatno najčešće korišćeni izrazi u radovima o

nastavniku i obrazovanju nastavnika u posledenjih dvadesetak godina,³ još uvek postoje brojna otvorena pitanja u vezi sa tim. Kao doprinosi ovog rada, koji proizlaze iz takvih polaznih okolnosti, mogu se smatrati: *predstavljanje i sistematizacija tih različitih shvatanja* (nova klasifikacija), *izdvajanje problema u razumevanju refleksivne prakse i kritičko razmatranje različitih shvatanja refleksivne prakse nastavnika*, ali i *postavljanje novih pitanja u vezi sa obrazovanjem za refleksivnu praksu* i dolaženje do nekih odgovara na njih (o mogućnostima i načinima obrazovanja za refleksivnu praksu van praktičnog rada sa učenicima).

Jedan od značajnih elemenata konteksta koji je, s jedne strane, uticao na izbor istraživačkog problema, a sa druge, na izbor metodologije istraživanja i domete realizovanog istraživanja, vezan je za profesionalnu ulogu autorke ovog istraživanja. Kao što je već pomenuto, autorka i sama radi u inicijalnom obrazovanju studenata koji su potencijalni budući nastavnici. Uverenje da je u svakom slučaju, a naročito u našim okolnostima, ovaj posao veoma izazovan i da se u njemu može pronaći način smislenog profesionalnog i društvenog delovanja (ili profesionalnog delovanja shvaćenog kao društvenog), navodilo je autorku da traga za načinima da ovaj posao radi što je moguće bolje. Ovo je određivalo kako način rada u nastavi, tako i izbor problema istraživačkog rada i značilo da je autorka svoj (uslovno rečeno) nastavnički i svoj (uslovno rečeno) naučni rad gradila kao celinu. Posledica toga jeste *razvijanje metodologije istraživanja sopstvene nastavničke prakse*, kao i rezultat koji predstavlja jedinstvenu kombinaciju teorijskog istraživanja, samoevaluacione studije i razvijanja obrazovnog programa.

Dileme i problemi sa kojima se suočavalo u planiranju i realizaciji istraživanja i nedostaci koji iz njih proizlaze

Pomenute okolnosti su ne samo razlog za izbor problema istraživanja i polazišne za procenu njegovih doprinosa, već i izvor dilema, problema i mogućih nedostataka samog istraživanja i ograničenja njegovih dometa. Takvi problemi mogu se zapaziti u svim fazama istraživanja.

Već u procesu planiranja istraživanja, počev od izbora problema i metodologije, postojale su brojne dileme. Nedovoljni postojeći nivo saznanja o refleksivnoj praksi, naročito u našoj sredini, zahtevao je da se, pre istraživanja obrazovanja za refleksivnu praksu, bavi istraživanjem značenja same refleksivne prakse. Ovo je uticalo na to da tema, koja je po sebi kompleksna i zahtevna, kakvo je istraživanje obrazovanja i građenje koncepcije obrazovanja za refleksivnu praksu, bude još šira i kompleksnija. Zato bi se, kao o nedostatku, moglo razmišljati o tome što je izabrani problem preširok za jedno, naročito individualno, istraživanje. Posledica ovog izbora jeste složeni metodološki postupak, koji obuhvata veliki broj različitih metoda istraživanja, kao i veliki obim i složena struktura samog istraživanja i izveštaja o njemu.

³ Radovi D. Šona (D. Schön) mogu se smatrati ključnom tačkom u procesu porasta značaja ideja o refleksivnosti nastavnika. Ovaj autor, u svojim radovima nastalim 80-ih godina XX veka, u žižu stavlja specifičnosti profesija koje smatra praktičnim, među kojima je i posao nastavnika, objašnjava njihovu posebnost i ističe potrebu da obrazovanje za ove profesije uvaži njihove specifičnosti. Gotovo svi radovi koji se poslednjih decenija bave refleksivnom praksom nastavnika i obrazovanjem nastavnika eksplicitno ili implicitno se oslanjaju na Šonove radove, ali ga različito razumeju i više ili manje razvijaju ili menjaju njegove ideje.

Kada se radi o izboru metodologije, istraživanje prakse, kao samoevaluaciona studija vežbi iz jednog predmeta, izvor je novih dilema i ograničenja. Ovakav metodološki izbor značio je da se istraživanje odnosi na jedan nastavni predmet u obrazovanju potencijalnih nastavnika, i to na vežbe iz jednog predmeta za deo studenata jednog fakulteta. Zato istraživanje predstavlja evidenciju i pokušaj razumevanja pokušaja da se za refleksivnu praksu obrazuje u jednom programu, kao i pokušaja da se obrazovanje za refleksivnu praksu i sama refleksivna praksa razumeju kroz pokušaje u sopstvenoj praksi. Ovakva pozicija omogućava promenu jednog programa i nastavnika – praktičara koji radi u tom programu. To, međutim, može da predstavlja ograničenje u pogledu mogućnosti uopštavanja rezultata. Ipak, razvijanjem metodologije koja povezuje takozvano teorijsko i takozvano empirijsko istraživanje, upoređivanjem i međusobnim preispitivanjem teorijskih saznanja i saznanja dobijenih istraživanjima drugih sa sopstvenim iskustvom, omogućilo je više od ličnog učenja samog istraživača i otvorilo nova teorijska pitanja, kao mogućnost novih saznanja. S druge strane, sama promena autorke kao istraživača i njene prakse takođe je ograničena, i ostaje promena jednog dela programa na mikronivou, pri čemu se celina obrazovanja nije menjala.

Izabrana metodologija predstavljala je izvor teškoća i *u toku same realizacije istraživanja*. Istovremeno odvijanje obrazovanja i istraživanja, podrazumevalo je da je istraživač bio u ulozi onoga ko, pre svega, obrazuje, pa tek onda istražuje i da su svi istraživački instrumenti i postupci istovremeno imali obrazovnu ulogu. Zato su sva uputstva za popunjavanje upitnika i druge zadatke studenata čiji su produkti analizirani, a naročito način vođenja intervjua, osmišljeni tako da obrazovno deluju. Samim tim, moglo bi se pitati o tome koliko su oni uticali na odgovore studenata, odnosno da li odgovori govore o stvarnom mišljenju studenata ili su dobijeni pod uticajem sugestije. U slične dileme spada i briga o uticaju pozicije studenata kao ispitivanih i njihove moguće namere da se pokažu u najboljem svetlu (dakle da daju poželjne odgovore), naročito kada se ima na umu da su neke od situacija u kojima su prikupljeni podaci i eksplicitno deo procesa ocenjivanja. Ipak, ova vrsta dilema nije sasvim opravdana ako se ima na umu da:

- cilj ovde i nije bio objektivno snimanje mišljenja studenata u nekom momentu, već razumevanje problema obrazovnog procesa (odnosno samog uticanja na taj način mišljenja);
- pojedinačni odgovori studenata nisu posmatrani kao izolovani podatak, već su podaci dobijani tek na osnovu ukrštanja više izvora podataka;
- postoji evidencija o načinu davanja instrukcija i zapažanja autorke o procesu, koji su takođe podatak koji je uziman u obzir pri analizi;
- podaci su analizirani kvalitativno, uzimajući u obzir celinu odgovora i situacije u kojoj je on dat.

Drugim rečima, istraživački postupak nije pratio algoritam jedne propisane metodološke procedure, već je kombinovao one podatke i one puteve dobijanja podataka koje je mogao da ima na raspolaganju u obrazovnoj situaciji, ali je u procesu analize i interpretacije podataka zasnovan na kritičkom pristupu podacima i postupku istraživanja. Ovakav put značio je nužnost rešavanja teškoća u toku celog istraživačkog postupka, ali i mogućnost razvijanja same metodologije.

Na sličan način rešavan je još jedan problem vezan za izbor metodologije, koji je došao do izražaja u realizaciji istraživanja. Naime, pozicija učestvujućeg posmatrača

zahtevala je istovremeno rad (u ulozi nastavnika) i beleženje podataka. Ovo je značilo da su komentari i zapažanja često beleženi naknadno, što je predstavljalo opasnost od gubljenja podataka, iskrivljenog zapisivanja, zavisnosti zapisa od umora praktičara – istraživača... Osim načina »kontrola« koji su uobičajeni za ovaj način istraživanja (upoređivanje podataka, beleška o tome kada je nešto zapisano i u kojim okolnostima), mora se reći da i sama dužina i detaljnost zapisa može da bude posmatrana kao podatak koji nešto govori o događaju. S druge strane, pozicija učestvujućeg posmatrača donosi brojne prednosti učešća u procesu za sticanje uvida (koje je nekada teško izraziti očiglednim pojedinačnim podacima), sagledavanje procesa obrazovanja kao dinamične i kontekstualno uslovljene celine, razumevanje namera i shvatanja učesnika... Osim mogućnosti dobijanja većeg broja podataka, ova pozicija je naročito značajna iz ugla saznanja potrebnih za njihovu analizu i tumačenje.

Posledice svih ranijih izbora dolaze do izražaja i u samom procesu *pisanja izveštaja* i u odlikama njegovog konačnog oblika. Na ovom nivou istraživanja javljale su se dileme i teškoće u vezi sa potrebom da se integrisano prikažu rezultati teorijskog istraživanja i istraživanja prakse, kao i veliki broj pojedinih istraživanja vršenih kao deo istraživanja prakse. U tom smislu, teško je pronaći meru između dovoljno jasnog i metodološki korektnog predstavljanja podataka o »malim« istraživanjima unutar istraživanja prakse, s jedne strane, i pokušaja da izveštaj ne bude previše glomazan i nepregledan, pa čak i da u digresijama ne izgubi osnovnu ideju koja se u njemu razvija.

Do čega se kroz istraživanje došlo

Polazeći od ograničenja uslovljenih metodološkim i kontekstualnim uslovljenostima i ličnim autorkinim mogućnostima, dometi ovog istraživanja mogu da se prikažu kroz rezultate u dve sfere:

- domete postignute na nivou saznanja o obrazovanju nastavnika za reflektivnu praksu i
- domete postignute na nivou postignutih promena u praksi.

Autorka je istraživanjem došla do niza *saznanja o sopstvenoj praksi*. Ova vrsta saznanja odnosila se na proces i rezultate obrazovanja u okviru predmeta Pedagogija, odnosno nastavnog programa ovog predmeta. U ovu grupu spadaju saznanja koja se odnose na studentski način sagledavanja nekih problema, njihov odnos prema pojedinih načinima rada i slično, ali i na promene koje se događaju tokom učešća u nastavi, efektima pojedinih postupaka i načina rada... Neka od ovih saznanja odnosila su se na pojedine generacije studenata i način rada sa njima, dok su druga bila opštija i odnosila se na studente koji pohađaju ovu nastavu u postojećem kontekstu.

Osim toga, istraživanjem se došlo do *saznanja o samom pojmu reflektivne prakse*, koje je uključilo prikaz različitih shvatanja, ali i novu sistematizaciju, interpretaciju i kritičku analizu različitih shvatanja reflektivne prakse.

Konačno, istraživanje je dovelo do nekih novih *saznanja o obrazovanju za reflektivnu praksu*, koja mogu da budu izazov za razvijanje teorijskih pogleda na ovaj problem i za razvijanje odgovarajuće metodologije. Takva su saznanja koja se odnose na:

-
- mogućnost obrazovanja za refleksivnu praksu u procesu obrazovanja koji ne obuhvata praktični rad studenata – budućih nastavnika (postizanje nekih, iako nedovoljnih, rezultata i u ovakvom obrazovanju);
 - potrebu poštovanja osnovnih principa obrazovanja za refleksivnu praksu u celokupnom procesu obrazovanja budućih nastavnika (ne samo u načinu organizovanja prakse i ne samo u pedagoško-psihološko-metodičkom domenu ovog obrazovanja);
 - mogućnost dostizanja cilja ovog obrazovanja, odnosno razvijanja refleksivnih praktičara (uvek se radi samo o asimptotičnom približavanju ovom cilju).

Osim pomenutih saznanja, koja se odnose na predmet istraživanja, istraživanjem se došlo i do nekih saznanja o metodologiji koja vodi istraživanju i razvijanju obrazovnih programa (kroz istraživanje praktičara, koje kombinuje različite metodološke postupke, teorijsko i empirijsko istraživanje).

Rezultat istraživanja su i neke postignute promene. Osim promena kod studenata (do kojih se dolazi iz samoevaluacionog aspekta istraživanja, ali koje su u osnovi obrazovnog procesa kao takvog), kroz proces istraživanja razvijao se sam program predmeta Pedagogija u svim svojim bitnim komponentama (ciljevi, sadržaji, metode, način ocenjivanja), kao i sam autor istraživanja – saradnik u nastavi ovog predmeta (kroz proces razumevanja svih aspekata ovog programa i njegovog značenja za studente).

Rezultat istraživanja je i razvijanje koncepcije obrazovanja nastavnika, ali do promene obrazovanja nastavnika u celini nije došlo, kao ni do promene bitnih kontekstualnih karakteristika na mezoplanu i makroplanu. Ovo bi moglo da bude slika ograničenosti dometa do kojih se istraživanjem došlo, ali i izazov za dalja delovanja.

Šta dalje?

Postignuti rezultati predstavljaju izvor podsticaja i izazova za naredne aktivnosti različite vrste:

- dalje promene nastavničke prakse autorke istraživanja – koje uključuju ideje za nove nastavne metode, nove aktivnosti studenata i nove zadatke za rad u praksi...
- promene sistema obrazovanja nastavnika – u pogledu dužine onog dela obrazovanja koje se može nazvati nastavničkim u užem smislu, kao i njegove strukture i načina organizovanja, zasnivanja na interdisciplinarnosti i problemskom pristupu, povezivanju škole i univerziteta...
- dalja istraživanja – na primer: obuhvatnija i potpunija akciona istraživanja, ne samo individualne prakse pojedinačnih nastavnika, već i prosvetne i društvene prakse, kao i istraživanja uloge prosvetne politike u obrazovanju za refleksivnu praksu, komparativna istraživanja različitih programa obrazovanja i njihovih rezultata u domenu refleksivne prakse, teorijska razmatranja odnosa pristupa nastavniku kao refleksivnom praktičaru sa drugim pristupima nastavniku...

Refleksivni pristup sopstvenoj praksi, bila ona nastavnička ili istraživačka, nužni je preduslov saznanja o tome šta zaista radimo, šta znamo i u čemu bi trebalo još da napredujemo, kako na individualnom tako i na društvenom planu. Zato se nadamo da će ovaj kratak (samo)kritički prikaz istraživanja biti podsticaj čitaocu da sebi postavi slična pitanja i da traga za odgovorima.

Literatura:

1. Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (2000): *High quality teacher education for high quality education and training*, Umea: TNTEE;
2. Carr, W. & Kemmis, S. (2002): *Becoming critical*, London: The Falmer Press;
3. Elliott, J. (2001): *Action research for educational change*, Philadelphia: Open University Press;
4. Pešić, M. (u red.) (1998): *Istraživanja praktičara, Pedagogija u akciji*, Beograd: IPA;
5. Schön, D. (1987): *Eucating the reflective practitioner*, San Francisco;
6. Sparks, D. (2002): *Powerful professional development for teachers and principals*, Oxford: National Staff development Council.

* * *

**RESEARCH AND DEVELOPMENT OF EDUCATION OF TEACHERS FOR
REFLEXIVE PRAXIS – CRITICAL REVIEW OF A RESEARCH AS BUILDING UP
AN EDUCATIONAL PROGRAMME**

Summary: *This paper represents a review of research of teachers education which the author did working at education of subject teachers in the centre of pedagogical, psychological and methodological education at the Faculty of Philology in Belgrade. This paper starts from the short review of research which is the basis for critical analysis of its meaning for theory and praxis of teachers' education. This research starts from the context in which a research has been done, dilemmas and difficulties the author had dealt with, and ways she solved them, and after that goals and borders were analysed. In this way, apart from critical review of a research, an action of studying own engagement in research and education which can be a challenge for researchers and teachers to follow their work and further develop ways of evaluation and self-evaluation of own actions, so that they can develop their ways of research, pedagogical-educational programmes and themselves as reflexive practitioners and theoreticians.*

Key words: *reflexive practitioner, education of teachers.*

* * *

**ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЛЯ
МЫСЛЯЩЕЙ ПРАКТИКИ – критический обзор одного исследования, способствующего
строить учебные программ**

Резюме: *Настоящая работа представляет собой осмотр исследования подготовки преподавателей, проведенного автором, занимающейся подготовкой преподавателей в Центре педагогического и методического образования на Философском факультете в Белграде. Короткий обзор исследования в начале работы - это основа критического обсуждения его значения для теории и практики подготовки преподавателей. Следовательно, речь идет о контексте, в котором исследование проводилось, о дилеммах и трудностях, с которыми автор встречалась, о способах решения проблем; затем речь идет о достижениях и ограничениях исследования. Итак, кроме критического осмотра самого исследования, предлагаются способы как следить за своей работой над исследованием и подготовкой. Это может стать вызовом для будущих исследователей и преподавателей, которые намерены следить за своей работой и развивать собственные способы эвальвации и самооэвальвации своей деятельности с целью развивать как собственные методы исследования и воспитательно-образовательные программы, так и себя как мыслящих теоретиков и практиков.*

Ключевые слова: *мыслящий практик, подготовка преподавателей.*