

## ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

Живка Крњаја<sup>1</sup>  
Драгана Павловић Бренеселовић  
Филозофски факултет  
Београд

UDK-373.211.24(497.11)

ID 183337996

Оригинални научни рад

НВ.ЛХ 2.2011.

Примљен: 9. I 2011.

### ВАСПИТАЧИ КАО ИСТРАЖИВАЧИ СОПСТВЕНЕ ПРАКСЕ

*Рад се бави анализом истраживања васпитача са полазишта улоге васпитача као истраживача сопствене праксе и функције истраживања као трансформације праксе. Прикази истраживања у видео-презентације истраживања анализирани су кодирањем података у матрицама анализе садржаја, са циљем да се анализира истраживачка димензија праксе васпитача. Питања на основу којих је рађена анализа истраживања васпитача односе се на разлоге покретања, планирање, развијање и интегрисање истраживања у праксу, као и на вредновање процеса и ефекта истраживања. Анализа показује да мали број васпитача користи своја истраживања за преиспитивање сопствене праксе и да највећу добит од својих истраживања виде као добит за децу. Синтезе података свих параметара анализе истраживања указује на постојање различитих модела истраживања васпитача и на доминацију неистраживачких модела. Као на једну од стратегија подршке васпитачу као истраживачу сопствене праксе, у раду се указује на системски приступ у развијању заједнице истраживања кроз синергију односа носилаца иницијалног образовања васпитача, научне и истраживачке делатности и политике професионалног развоја и предшколског васпитања.*

**Кључне речи:** васпитач као истраживач, модели истраживања, трансформација праксе

### PRESCHOOL EDUCATORS AS RESEARCHES OF THEIR OWN PRACTICE

*The text deals with an analysis of preschool educators as researchers of their own practice and the function of action research in the transformation of practice. The educators' research video presentations were analyzed by coding the data in the matrix of content analysis, in order to explore the dimensions of the educators' action research practice. The questions on the basis of which the analysis was performed were related to reasons for commencing, planning, developing and integrating action research into practice, as well as evaluating the process and its effects. The analysis shows that few educators use action research and that those who do regard the benefits for children as the greatest benefit. The synthesis of all data parameters indicates a variety of research models used by educators and the dominance of non-research models. A systemic approach to the development of action research community through synergy of relations between the agents of pre-service educator training, scientific and research fields, and professional development and preschool education policy are proposed as one possible strategy for educators' action research support.*

**Keywords:** preschool educator as researcher, research models, transformation of practice.

<sup>1</sup> zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

## ВОСПИТАТЕЛИ КАК ИССЛЕДОВАТЕЛИ СВОЕЙ ПРАКТИКИ

**Резюме** *В работе приводятся результаты исследования роли воспитателя как исследователя своей практической работы и функции исследования как трансформации практики. Результаты наблюдений воспитателей и видеозаписи исследования анализируются путем кодирования данных в матрицах анализа содержания с целью определения роли воспитателя как исследователя своей практической деятельности. Полученные результаты показывают, что небольшое число воспитателей пользуются своими исследованиями для проверки собственной практики, а многие из них свои исследования считают полезным для детей. На основе синтеза всех данных анализа можно убедиться, что были использованы различные модели исследования воспитателей, и что доминируют неисследовательские модели. В качестве поддержки исследовательской работы воспитателей, в работе демонстрируется системный подход к ее развитию путем сотрудничества носителей образования воспитателей, научной и исследовательской деятельности и политики профессионального развития и дошкольного воспитания.*

**Ключевые слова:** *воспитатель как исследователь, модели исследования, трансформация практики.*

### Увод

Истраживања практичара су истраживања у којима практичари одређују проблеме истраживања у контексту властите праксе, одређују методе истраживања, систематски прате и анализирају податке у светлу својих професионалних знања и размењују податке с другима, истовремено преиспитујући полазишта и мењајући своју праксу. (Cochran-Smith, према Kemmis, 2004). То су „намерна и систематска истраживања“ (Cochran-Smith, према Kemmis, 2004) покренута ради бољег разумевања и побољшања праксе, као и ширих услова у којима се она остварује. Оно што истраживање чини намерним и систематским је то што васпитач бира одређено питање о којем жели да сазна више, а које најчешће представља проблем или тешкоћу у пракси; планира одређене акције у свом свакодневном раду; систематски прати и прикупља податке о својим акцијама, као и о начинима на које се те акције одражавају на праксу; анализира и преиспитује колико оне могу бити основ за потпуније разумевање и промену праксе. Однос постављања питања, праћења, уношења промена и преиспитивања чини цикличан процес истраживања, фокусиран на разумевање проблема и мењање праксе. Питања истраживања васпитача произлазе из онога што се дешава у групи или у дечјем вртићу, методологија истраживања је дизајнирана као релевантна за проблем у одређеном контексту, а „резултати“ се могу одмах користити за побољшање праксе и даља истраживања проблема. Централно питање у оваквим истраживањима је како могу да променим оно што радим и како се то одражава на моју праксу?

### Схватање о васпитачу као истраживачу своје праксе

Концепт васпитача као истраживача праксе подразумева два нивоа трансформације:

– *Трансформација улоге васпитача у истраживача* насупрот интеграције улоге васпитача као реализатора програма с улогом истраживача. Интеграција улоге истраживача у традиционално схваћену улогу васпитача као реализатора теоријских достигнућа и одређеног програмског модела могла би да доведе до питања зашто би истраживање праксе било важно за васпитача? Многи васпитачи, схваћени као практични реализатори експертских знања и они који треба да имплементирају прописан програм, већ оптерећени различитим захтевима и притисцима у раду, могу се питати зашто је потребно да преузму још једну улогу? Истраживач сопствене праксе није додаток традиционално схваћеној улози васпитача као практичара. Васпитач као истраживач гради приступ „у“ и „према“ сопственој пракси, тако да праксу остварује кроз истраживање.

Шта раде васпитачи као истраживачи? Отварају питања која су важна за њих, децу и остале актере васпитне праксе; прикупљају и анализирају податке, укључујући сопствена запажања и размишљања о тим питањима; испитују своје претпоставке и уверења; артикулишу своје теорије о образовању; разговарају о својим истраживањима са колегама како би проверили ваљаност својих закључака и интерпретацију података; разговарају о својим закључцима са децом и родитељима; размењују искуство с колегама на сусретима и конференцијама; пишу о својим истраживањима, учествују у интернет комуникацијама и онлајн форумима о истраживањима праксе. На чему је заснован њихов истраживачки приступ сопственој пракси? У својим истраживањима васпитачи развијају критички однос према пракси базиран на питању „зашто раде баш то у пракси и како пракса може бити побољшана“. Они истовремено развијају свест о својој пракси тако што преиспитују своје концепте образовања и преузимају одговорност за свој професионални развој (Пешић, 2004).

– *Трансформација праксе* од нормативне и репродуктивне ка интерпретативној и истраживачкој. У основи промене је померање са праксе имплементације модела програма и оријентисане на постизање исхода ка пракси која се фокусира на преиспитивање и разумевање полазишта и проблема. Пракса у којој постоје проблеми који нису лако решиви и за које не постоји једноставан одговор и у којој решење проблема доводи до нових питања, нових очекивања и промене, јесте пракса у којој је „однос подучавања и истраживања евалуирао“ (Риналди, 2003). Развијање праксе од репродуктивне у односу према теоријским и програмским поставкама ка истраживању води промени односа теорије и праксе.

Риналдијева је у тумачењу приступа истраживању праксе који развијају педагози у дечјим вртићима Ређо Емиља (Риналди, 2003) навела могуће разлоге или тешкоће због којих се истраживања практичара тешко прихватају. Те тешкоће проистичу из контекста у којем, с једне стране, истраживање схваћено као објективан научни поступак научна заједница с неповерењем препушта практичарима, а с друге стране, тешко га прихватају практичари јер носи неизвесност и несигурност у свакодневном раду. Синтагма „истраживање у пракси“ према Риналдијевој има другачију конотацију од „научног истраживања“, резервисаног за универзитете, лабораторије, специјализоване научне институте. Непознато, сумње, недоумице, грешке, криза, теорија, конфузија, које карактеришу научна истраживања, обично нису део свакодневног рада васпитача и живота у вртићу. Када се јаве у свакодневном животу у вртићу, на њих се гледа као на тренутке слабости, крхкости, неизвесности, који морају бити што пре превазиђени, јер „уздрмавају референтне оквире“ постојеће праксе (Риналди, 2003). Склоност да се остаје више у ономе што је познато, већ раније испробано, основ је отпора променама, чиме се штити осећај сигурности који обезбеђује устаљени приступ. Ауторка предлаже концепт „иманентности истраживања као приступ свакодневном животу у вртићу, као начин размишљања за себе и начин размишљања са другима, као начин повезивања са другима, са светом око нас и са животом“ (Риналди, 2003).

### **Методологија истраживања**

Циљ нашег истраживања је био сагледавање истраживачке димензије праксе васпитача и на основу тога откривање могућих модела истраживања васпитача. Истраживања васпитача из 127 дечјих вртића у Србији анализирана су на основу четири групе питања: 1. Шта васпитачи наводе као разлоге и циљеве својих истраживања; 2. Димензије процеса истраживања 3. Како документују и вреднују процес и ефекте истраживања; 4. Шта препознају као добит од истраживања.

У истраживању је коришћена техника анализе садржаја текстуалног приказа истраживања васпитача и видео-презентације истраживања, на основу тематских матрица у складу са задацима истраживања. Свака матрица садржала је категорије: параметри и потпараметри класификације, фреквенција и примери. У синтези података коришћена је квалитативна техника проширивања.

## Анализа података: о истраживању истраживања васпитача

### *Шта су разлози и циљеви истраживања васпитача*

Као разлоге за своја истраживања васпитачи су наводили подједнако (по 20,5%) теоријске поставке („Напредовање у ликовном, креативном изражавању делимично је условљено сазревањем виших функција, опитним развојем детета и наследним факторима...“) и реализацију програма предшколског васпитања („У оквиру реализације Припремног предшколског програма осмишљавају се разне игре и активности везане за слова...“). Друга група разлога по учесталости су (по 15%) претходна искуства („Кроз праксу смо видели да се овој теми не посвећује довољно пажње“) и екстерне иницијативе (учешће у пројектима, легислативни захтеви, иницијативе локалне заједнице). Само у једној седмини истраживања (14,1%) наводе се увиди из праксе као разлози за покретање истраживања („посматрањем и праћењем деце игре, коришћењем већ постојећих средстава направил смо анализу средстава која највише децу интересују и којима се најчешће играју...“ или „анализом досадашње праксе констатовали смо да физички простор у вртићу не опремамо и не уређујемо тимски“. Приближно исти број (13,4%) података односи се на семинаре обуке кроз које су васпитачи прошли, од чега је највећи број примена (*Имплементација MENSA NTC система учења*) или проширивање (*Комбиновање са семинара Ми смо земљани, Подстицање самопоштовања путем кооперативне комуникације, Дечја еколошка радионица*). Само у три случаја (од 17) обука кроз коју су прошли постаје повод за преиспитивање (*Обука захтева наше преиспитивање на који начин смо до сада укључивали породицу у децји вртић*). Овај податак отвара питање сврховитости семинара као јединог формално признатог начина стручног усавршавања.

Подаци о очекивањима и циљевима истраживања приказани су на графикону 1.

Према добијеним подацима, васпитачи пре свега истраживањем постављају циљеве у односу на друге (60%) – најчешће децу, па затим родитеље („неговање и формирање правилног граматичког говора; развијање интересовања и потребе да другују с књигом; подстицање деце на маштовито изражавање; развијање еколошке свести код деце; осветлити код родитеља важност њиховог учења у животу и раду вртића...“).

Једна трећина података (30%) односи се на увођење новине као циљ истраживања. При томе, највећи број односи се на увођење нових садржаја, средстава, облика, а само једна трећина у оквиру дате категорије односи се на промену природе односа с децом или родитељима и колегама. Можемо уочити да васпитачи свој професионални развој и сопствену праксу мање

виде као подручја која истраживањем преиспитују и мењају: циљеви који се односе на професионални развој (*Развијање компетентности васпитача-ментора*) или циљеви усмерени на преиспитивање праксе (*да ли пружам детету оно што му је потребно; где грешим; да ли могу бити искрена са родитељима*) чине само седам одсто наведених циљева (2,2%, односно 4,7%).

Графикон 1. Циљеви и очекивања у истраживању



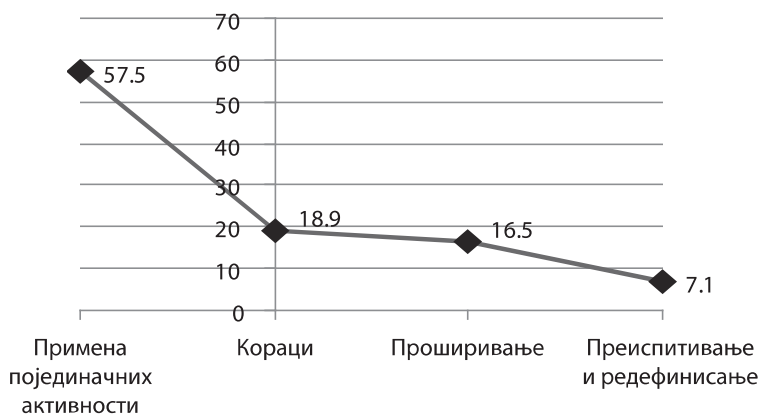
#### Димензије процеса истраживања

У 39,4 одсто истраживања васпитача план истраживања је сведен на унапред испланиране појединачне активности (*божићни празници – традиционалне дечје игре – прослава Светог Саве – причала ми моја бака – народна ношња и српски вез-- наша народна традиционална кухиња; или „упознавање деце са настанком наведених апарата – сарадња са родитељима – прикупљање разних апарата, укључивање у активности – манипулисање апаратима“*), а у 16,6 одсто случајева не постоји никакав план. Оквирни план активности у истраживању има 33 одсто истраживања (*„Сагледавање постојећих ресурса, организовање разних облика стручног савршавања, организовање разних облика сарадње с родитељима, организовање активности у процесу осамостаљивања деце и унапређивање способности...“*). План истраживања, дат кроз фазе, постоји је у 11 одсто свих истраживања (*„систематско посматрање детета; прве дилеме – раз-*

говори са родитељима; први кораци – корак напред – корак назад; кључни кораци; развијање тима; праћење; садашња слика“)

Праћење развојности у истраживању васпитача (графикон 2) показује да је само 7,4 одсто свих истраживања васпитача развијано кроз преиспитивање и редефинисање праксе („анализа претходног истраживања, технике посматрања, подела на подтимова, дефинисање задатака подтимова; израда инструмената за праћење у подтимовима; анализа документације у подтимовима; промене документације на основу података евалуације; дефинисање активности подтимова, промене у писању евалуације; пано презентације увида из листа праћења документације; планирање динамике праћења и анализе документације у подтимовима...“)

Графикон 2. Развојност истраживања



Више од половине истраживања, тачније 57,5 одсто свих истраживања своди се на појединачне активности („уређење еко-кутка, израда зидних новина, едукација деце и васпитача, еколошке радионице са децом, еколошке радионице са родитељима, еколошке активности у сарадњи са локалном заједницом, озелењавање дворишта, постављање контејнера за рециклажу папирне, пластичне и лимене амбалаже, организовање ликовног конкурса, еко-квиз...“).

У трећини случајева димензија развојности везана је за дефинисане кораке („Истраживање простора; освећивање простора; стварање простора за подстицање креативног израза; креативно, ликовно деловање у простору; формирање атељеа) или проширивање на друге активности („Лутка се уводи у различите активности са децом, родитељима, школом“).

Подаци анализе показују да је начин развијања процеса истраживања повезан са начином на који је истраживање интегрисано у праксу. Једнократна примена активности у скоро половини истраживања (44,1%), као и понављање истих активности у другим областима или са другим учесницима у трећини случајева (32,3%), упућује на закључак да истраживање није имало функцију континуиране промене праксе. Само 23.6 одсто истраживања је интегрисано у праксу кроз процес надоградње („Кроз 'мостове пријатељства' развијамо различите начине сарадње предшколских установа, професионалних размена и начина превазилажења језичких баријера у дружењу предшколске деце; или, „открили смо колико је утицај квалитетно осмишљеног амбијента на креативни израз детета важан... како бисмо у каснијој фази формирали идеју о амбијенту тј. ателе као простор за уметнички рад“).

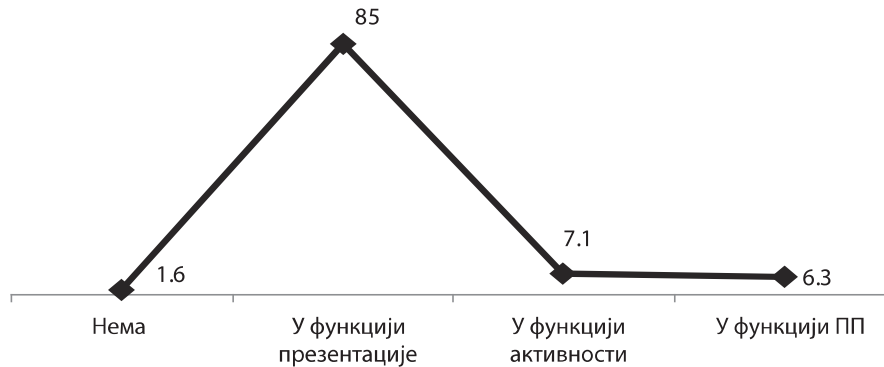
Важна димензија процеса јесте и питање односа према проблемима као природном делу процеса истраживања и изазову који доприноси даљем развоју. У готово две трећине случајева (61,4%) нема навођења било каквих проблема у истраживању. У око петини случајева (23,6%) васпитачи наводе проблеме без начина на који су они решавани. Наведени проблеми су пре свега техничке природе („временски услови, недовољно средстава за израду костима, материјална средства – недостатак лепка“), затим организационе („време за састанке тима, велики број деце у групи), а најмањи број наведених проблема односи се на истраживачке проблеме („сопствене предрасуде, недовољно искуства, сусрет са новим и непознатим; проблеми да се забележи и документује активност, проблеми са обрадом података анкете“). Навођење проблема и начина њиховог решавања постоји само у 15 одсто истраживања („сопствене дилеме – наша полазна претпоставка била је да жаргон утиче негативно, а с друге стране смо били свесни да жаргон као посебна врста језика може да допринесе богаћењу речника и омогући појединцу да се лакше интегрише у групу којој припада, зато је била дилема где повући границу ... решили смо мини-истраживањем“).

#### *Документовање и вредновање процеса истраживања*

Добијени подаци показују да готово сви васпитачи користе документовање у истраживању, али искључиво у функцији презентовања процеса и/или продуката (графикон 3). У само седам одсто случајева документовање је коришћено у функцији даљег развијања активности („посета деце музеју и фотографисање – сликање деце на основу репродукција – прављење изложбе у музеју“) а у шест одсто случајева документовање је у функцији преиспитивања праксе, чиме прикупљање и документовање података доприноси ревидирању истраживачког питања у процесу истраживања (Крњаја, 2009).



Графикон 3. Документовање у процесу истраживања



Евалуација води до „кристализовања” питања у истраживању, грађење увида и личних теорија (Пешић, 2004). Евалуацијом, односно самоевалуацијом у истраживању васпитач не доказује своје истраживање, него изражава однос према ономе што произилази из процеса истраживања. Добијени подаци показују да у две трећине истраживања уопште не постоји евалуација (57,6%), односно у 7,1 одсто истраживања дата је интерпретација псеудоевалуације („анализа видео-снимака, листа постигнућа, дејих исказа, утисака родитеља показују да децу у овим играма прати ведро расположење, радост у постизању успеха“). У само 15 одсто случајева постоји неки тип евалуације: 11,8 одсто је процесна („листа питања за процену процеса: Како комбинујем активности? Да ли користим животне ситуације и како ... Да ли понављам активности и зашто?“); 3,9 одсто сумативна (анкета за родитеље). Једна петина (20,5%) истраживања поткрепљена је субјективном проценом („деца су била одушевљена, родитељи су били пресрећни првенствено због своје деце“ или „премијера је постигла велики успех код деце, родитеља и код нас самих“, или „заинтересованост деце, васпитача и родитеља је била изразита“).

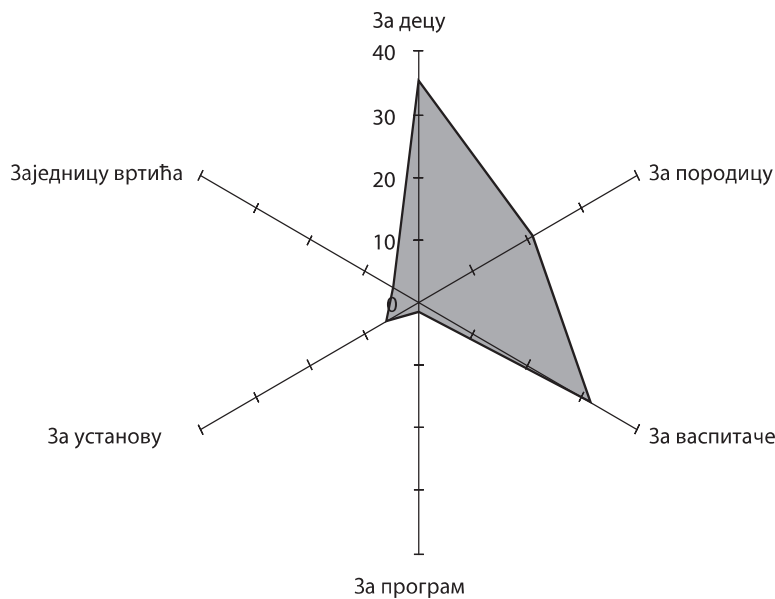
#### *Шта се препознаје као добит истраживања*

Подаци на графикону 4. јасно указују на изразиту усмереност у сагледавању добити на децу (35,4%) и васпитаче (31,7%), а потом на родитеље, наспрам готово занемарљивог процента сагледавања добити за програм, установу и заједницу вртића.

Према типу, најзаступљенија је пројектована добит – 44,6 одсто (за децу: „Задовољно дете, ослобођено напетости, креативно, маштовито, радознало“ или за родитеље: „Заједничким учешћем у активностима

побољшали су социјалне способности“ или за установу: „Потпуна отвореност вртића према породици“). У готово трећини случајева (27,1%) сагледана добробит је изједначена са циљем („Да цене и поштују своје културно наслеђе од малих ногу“ или за васпитача: „развијање личног и професионалног самопоуздања“). На трећем месту по учесталости су (по 13,7%) процењена добит (за програм: „Обогаћена је понуда програма“ или за васпитача: „васпитачи су сигурнији у себе и своје могућности“) и псеудодобит (за децу: „Проналажење лепоте у малим стварима“ или за родитеље: „могућност примене драмског метода у кругу породице“ или за заједницу вртића: „акцијама и свакодневним укључивањем родитеља у живот деце вртић је постао у правом смислу речи заједница деце и одраслих који уче“). У занемарљивом проценту (0,9%) добробит је сагледана на основу евалуације („Истраживање перспективе деце допринело је да видимо како деца разумеју живот у вртићу, као и које могућности постоје да мењамо своју праксу у складу са перспективом деце“).

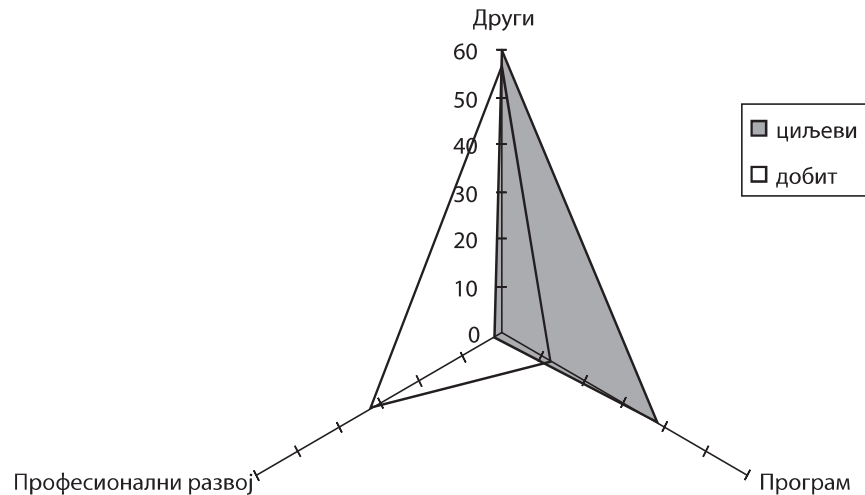
Графикон 4. Препозната добит



Применом квалитативне технике проширивања податке добијене у категоријама циљева и добити груписали смо у три димензије: циљеви и добит који се односе на друге, циљеви и добит који се односе на професионални развој и који се односе на програм и установу. Подаци на графикону 5. указују на преклапање циљева и добити у односу на друге (децу и роди-

теље) и супротност у циљевима и добити када је у питању професионални развој и програм.

Графикон 5. Однос циљева и добити



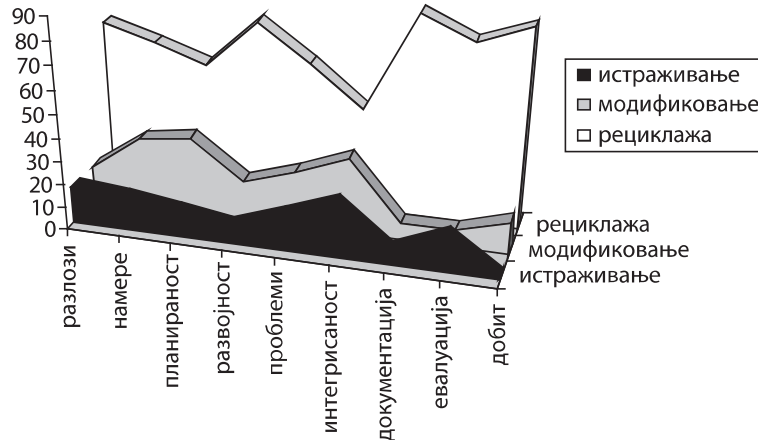
Док се само у око два одсто истраживања наводи професионални развој као сврха, у 31,7 одсто случајева она се препознаје као добит за васпитаче. Такође, док се програм у 37,7 одсто истраживања наводи као циљ, готово три пута мање (12%) се јавља као препозната добит.

### Модел истраживања праксе

Синтезом података добијених на свим параметрима анализе идентификовали смо три модела истраживања (графикон 6): рециклажа праксе, модификовање праксе и истраживање праксе.

У моделу рециклаже праксе разлози за покретање пројекта су теоријске поставке, потребе реализације програма, програми обуке и екстерне иницијативе. Циљеви истраживања су доминантно циљеви у односу на друге, пре свега децу, и у незнатном броју примена програма обуке. Процесна димензија истраживања у овом моделу испољава се кроз: планирање сведено на унапред испланиране активности или одсуство плана; нема развојности већ само примена појединачних активности; нема проблематизовања ни интегрисања јер су активности једнократно примењене. Документовање је у функције репрезентације, а евалуације нема или је сведена на субјективну процену. Препозната добробит у овом моделу се своди на пројектовану добит, изједначеност са циљем или псеудодобит.

Графикон 6. Модели истраживања



У моделу модификовања праксе разлози за покретање пројекта су претходна искуства у односу на децу, садржаје, контекст, властити рад. Циљеви су везани за увођење новина у погледу садржаја, метода и средстава. Процесна димензија истраживања у овом моделу испољава се кроз: постоји оквирни план активности; развијност се огледа у постојању корака у истраживању или проширивању на друге активности; наводе се проблеми, али доминантно техничке природе, без начина њиховог разрешавања; интегрисање у праксу се своди на понављање активности са другим учесницима, у другом окружењу или на другим садржајима. Документовање је у функцији развоја активности, а евалуација је сведена на интерпретацију. Сагледавање добити се базира на процени.

У моделу истраживања праксе разлози за покретање пројекта су доминантно везани за преиспитивање праксе и у незнатном проценту за лични афинитет васпитача. Циљеви су везани за преиспитивање праксе, промену односа међу актерима (деца, родитељи, колеге) и професионални развој. Процесна димензија истраживања у овом моделу испољава се кроз: постављање плана истраживања; развијност се огледа у преиспитивању и редефинисању; сагледавају се и разрешавају проблеми као део процеса истраживања; надоградња и даљи развој је начин интегрисања истраживања у праксу. Документовање је у функцији процеса преиспитивања и евалуација је део процеса истраживања. Добит се сагледава на основу евалуације.

### Где су снаге за промену?

Наше анализе нису биле усмерене на процену квалитета приказаних активности, већ на сагледавање истраживачке димензије праксе васпитача.

Добијени подаци искључиво указују колико су приказане активности васпитача заиста истраживачке и не доводе у питање да је, верујемо, највећи број тих активности пример добре праксе. Такође, будући да се анализа истраживања васпитача заснивала на писаним приказима и видео-презентацијама, она неминовно одражава и умеће васпитача у коришћењу ових медија, те се добијају нешто другачији подаци него у реалном процесу истраживања.

Доминација модела рециклаже праксе и мала заступљеност истраживачког модела, као и резултати добијени на појединим параметрима, показују да су неопходне корените трансформације и у сагледавању улоге васпитача и у разумевању праксе. Такве трансформације нису питање појединачне спремности васпитача, већ захтевају системски приступ променама кроз синергију односа носилаца иницијалног образовања васпитача, научне и истраживачке делатности и политике професионалног развоја и предшколског васпитања (Павловић Бренеселовић, 2009).

То значи промене у иницијалном образовању васпитача у правцу курикулума заснованог на истраживању као процеса грађења знања и разумевања кроз сагледавање, испитивање и преиспитивање, грађење теорија и мењање праксе.

Трансформација улоге васпитача у истраживача сопствене праксе захтева синхронизацију у деловању носилаца образовне политике и промену у приступу професионалном развоју кроз подршку облицима професионалног усавршавања који подразумевају истраживање властите праксе.

Такође, то подразумева веће отварање научних и универзитетских центара и умрежавање са праксом, као и редефинисање улоге научника-истраживача у истраживањима практичара са експертске на позицију „критичког пријатеља“.

Конечно, то подразумева трансформацију дечјег вртића кроз развијање структуре и културе заједнице која подржава истраживања. Риналдијева предлаже да се у пракси предшколског образовања почне од грађења заједнице истраживања са децом. Деца су велики истраживачи. Њихове претпоставке о свету и питања која отварају могу дати снагу за преиспитивање. Деца су та која могу одраслима открити радост истраживања, као и вредност истраживања као начина отварања и сусрета са другима.

*Напомена: Рад је реализован у оквиру пројекта Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији Министарства науке и технолошког развоја Србије (бр. 179060) и резултат је сарадње Катедре за предшколску педагогију Одељења за педагогију Филозофског факултета у Београду и Савеза удружења васпитача Србије.*

## Литература

- ЛЛабаре, D. F. (2003): From Teacher to Researcher, dostupno na: [www.nadasisland.com/doc/research/tred334-teacher-researcher](http://www.nadasisland.com/doc/research/tred334-teacher-researcher). 12.02.2011
- Kemmis, S. (2004): *Becoming Critical*, London: Routledge Farmer.
- Крњаја, Ж. (2009): Документовање са децом у развијању курикулума, *Педагогија*, бр. 3, 219-229.
- McKernan, J. (2008): *Curriculum and Imagination*, London: Routledge Farmer.
- Павловић Бренеселовић, Д. (2009) Промене у образовној пракси: изводљивост и/или компатибилност, *Педагогија*, бр. 2, 319-324.
- Пешић, М. (2004): *Педагогија у акцији*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Rinaldi, C. (2003): The Theacher as a Researcher, *Innovations in early education: The international Reggio exchange*, no. 2, 1-6.

### Подаци о ауторима:

Живка Крњаја и Драгана Павловић Бренеселовић,  
доктори су педагошких наука и доценти на Одељењу за педагогију и  
андрагогију Филозофског факултета у Београду  
Чика Љубина 18-20, Београд  
[zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs](mailto:zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs)  
[dbrenese@f.bg.ac.rs](mailto:dbrenese@f.bg.ac.rs)