

Mogućnosti ostvarivanja uloge učitelja - istraživača

Kulić, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2012

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:312126>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-18**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij pedagogije i filozofije

Kristina Kulić

**MOGUĆNOSTI OSTVARIVANJA ULOGE
UČITELJA- ISTRAŽIVAČA**

Diplomski rad

Mentor: doc.dr.sc. Branko Bognar

Osijek, 2012. godina

SAŽETAK

U ovom diplomskom radu istražuju se mogućnosti ostvarivanja uloge učitelja kao istraživača putem akcijskih istraživanja koja imaju sve veću važnost u suvremenoj školi. Akcijsko istraživanje je u osnovi suradnički proces čiji je rezultat unapređenje vlastitog profesionalnog djelovanja i odnosa s drugim sudionicima istraživanja. U teorijskom dijelu rada se opisuju različite znanstvene paradigme, istraživanja učitelja i akcijska istraživanja, dok se u empirijskom dijelu rada prikazuje analiza pedagoških časopisa: Napredak, Život i škola i Odgojne znanosti, prikaz istraživanja s različitim paradigmama, te intervju sa šest učitelja i jednim pedagogom o akcijskim istraživanjima i kritičkom prijateljstvu.

Ključne riječi: znanstvena paradigma, akcijska istraživanja, istraživanja učitelja

Sadržaj

Popis slika.....	4
Popis tablica	4
1. Uvod.....	5
2. Znanstvene paradigme.....	6
3. Istraživanja učitelja.....	8
4. Akcijska istraživanja.....	11
4.1. Što su akcijska istraživanja?	11
4.2. Značajke i proces akcijskih istraživanja	12
4.3. Učitelji i pedagozi-akcijski istraživači	16
4.4. Kritičko prijateljstvo sudionika akcijskog istraživanja	17
5. Empirijski dio istraživanja	19
5.2. Rezultati istraživanja	19
5.2.1. Analiza znanstvenih časopisa.....	19
5.2.2. Analiza primjera znanstvenih radova objavljenih u okviru pozitivističke i sudjelujuće paradigme.....	26
5.2.3. Interpretacija analize časopisa	29
5.2.4. Analiza intervjua.....	30
5.2.5. Interpretacija analize intervjua	35

6. Zaključak	37
7. Popis literature	41
8. Prilozi.....	43

Popis slika

Slika 1: Odnos refleksivne prakse, istraživanja učitelja i akcijskih istraživanja.....	10
Slika 2: Krug akcijskog istraživanja.....	14
Slika 3: Distribucija kategorija (od najučestalije do najmanje) u časopisu Život i škola	21
Slika 4: Distribucija kategorija (od najučestalije do najmanje) u časopisu Odgojne znanosti i Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje	23
Slika 5: Distribucija kategorija (od najučestalije do najmanje) u časopisu Napredak	25

Popis tablica

Tablica 1: Razlike između refleksivne prakse, istraživanja učitelja i akcijskih istraživanja	9
Tablica 2: Paradigme u objavljenim istraživanjima časopisa Život i škola (2007- 2011)	20
Tablica 3: Paradigme u objavljenim istraživanjima časopisa Odgojne znanosti (2007- 2010) i Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje (2011)	22
Tablica 4: Paradigme u objavljenim istraživanjima časopisa Napredak (2007- 2010).....	24
Tablica 5: Ostvareni standardizirani intervjui	30
Tablica 6: Prednosti i nedostaci akcijskog istraživanja koje uočavaju ispitanici.....	32

1. Uvod

Paradigme u znanstvenom istraživanju se različito određuju, no polaze od tri zajednička područja: ontološkog, epistemološkog i metodološkog iz kojih proizlaze pozitivistička, postpozitivistička, konstruktivistička, kritička i sudjelujuća paradigma.

U teorijskom dijelu rada su još opisana i akcijska istraživanja, njihov razvoj, proces i karakteristike, te njihov značaj za praksu učitelja i stručnih suradnika-pedagoga u školi. Naime više nije dovoljno da se učitelji, a tako i pedagozi oslanjaju na znanja i iskustva predstavnika akademske zajednice, nego je poželjno da se sve više sami bave istraživanjem. Glavna svrha akcijskog istraživanja je unaprijediti praksu, odnosno, poboljšati sebe i društvene uvjete djelovanja.

U empirijskom dijelu diplomskog rada su analizirani časopisi Napredak, Život i škola i Odgojne znanosti u razdoblju od 2007. do 2011. godine kako bi utvrdili koja je prevladavajuća paradigma u objavljivanju znanstvenih, preglednih i stručnih radova.

Nakon toga su provedeni intervjui s učiteljima i nastavnicima koji su se bavili akcijskim istraživanjima. Intervju se sastojao od pitanja vezanih za akcijska istraživanja i kritičko prijateljstvo sudionika akcijskih istraživanja.

2. Znanstvene paradigme

Ne postoji jedinstvena i općeprihvaćena definicija znanosti, no postoje različite paradigme u znanosti koje se međusobno razlikuju i koje nam pružaju različita razumijevanja znanosti. Od nekoliko znanstvenih paradigmi samo dvije teže objektivnosti (pozitivistička i postpozitivistička), dok ostale objektivnost dovode u pitanje. Najprije su se u prošlosti vodile filozofske rasprave, što je uslijedilo raspravama o prirodnim i duhovnim znanostima, a tek u drugoj polovici 19. stoljeća Kuhn uvodi pojam znanstvenih paradigmi i definira ih (Bognar, 2008).

Većina ljudi koja se i sama bavi znanstvenim istraživanjima ne može u potpunosti definirati pojam „paradigma“. Tome je doprinio i Thomas Khun - začetnik ideje o znanstvenim paradigmama - koji je taj pojam koristio na čak 21 različit način. Bognar (2008) ističe da je Kuhnovo osnovno tumačenje pojma „paradigma“ povezano s etimološkim podrijetlom tog pojma. Upravo iz te etimologije od starogrčke riječi παράδειγμα, što znači obrazac ili primjer dolazi i suvremeno tumačenje pojma paradigma. Lincoln i Guba (2000) paradigmu pak određuju kao sustav osnovnih vjerovanja. Ta vjerovanja su osnovno polazište istraživanja. Slično tome Filestead (prema Mužić, 1999, str. 15) smatra kako pojam „paradigma“ obuhvaća pretpostavke, vrijednosti, vjerovanja i primjere onoga što je predmet znanstvene discipline.

Nastojeći uvesti novu znanstvenu paradigmu Guba i Lincoln (citirano u Bognar, 2008) razrađuju ideju temeljnih aksioma koji služe za definiranje znanstvenih paradigmi. Pri tome su izdvojili tri osnovna aksiomska područja:

- a) *ontološko područje*: bavi se pitanjima vezanim za stvarnost, npr. oblik, priroda i spoznaja stvarnosti, tj. kako vidimo sebe
- b) *epistemološko područje*: proučava povezanost istraživača i znanja, odnosno razmatra se odnos između onoga koji spoznaje i onoga što je već spoznato, tj. kako razumijemo i postizemo znanje,
- c) *metodološko područje*: bavi se istraživanjem i razvojem puta kojim se dolazi do znanja, tj. kako nešto činimo (Guba, 1990, str. 18)

Na temelju navedenih aksiomatskih obilježja Lincoln i Guba (2000, str. 168) ističu slijedeće znanstvene paradigme: pozitivistička, postpozitivistička, konstruktivistička, kritičko-teorijska, i sudjelujuća paradigma. Znači, postoji više paradigmatiskih sustava, a razlike među njima posljedica su različitih filozofskih koncepcija kojima se pokušava osmisliti istraživačka praksa u znanstvenom području ili polju. Na temelju prethodno navedenih osnovnih područja znanstvenih

paradigmi (ontološkog, epistemološkog i metodološkog područja) Lincoln i Guba (2000) daju opise pojedinih znanstvenih paradigmi.

Unutar *pozitivističke paradigme* postoji nekoliko glavnih obilježja:

- a) Postoje nepromjenjive prirodne i društvene zakonitosti koje se utvrđuju proučavanjem uzročno-posljedičnih veza između pojava.
- b) Nastoji se postići preciznost i objektivnost mjerenja.
- c) Teorijske postavke se temelje na rezultatima dobivenim eksperimentalnom manipulacijom varijabli i testiranjem hipoteza.

Pozitivisti su usmjereni na realnost u kojoj postoje nepromjenjivi zakoni, te u istraživanjima izbjegavaju svaki subjektivni utjecaj kako bi mogli spoznati stvarnost upravo onakvom kakva ona jest.

Postpozitivizam nastoji riješiti neke proturječnosti koje su se javile u okviru pozitivizma. Premda se dalje nastoji postići objektivnost spoznaje, zbog svijesti da je ona podložna pogreškama koristi se kritički multiplizam koji podrazumijeva ekstenzivno kritičko propitivanje dobivenih rezultata te korištenje različitih istraživačkih i teorijskih pristupa.

Konstruktivističku paradigmu karakteriziraju:

- a) Višestruka stvarnost koja ovisi o svijesti ljudi,
- b) Međuodnos istraživača i istraživanoga.
- c) Analiza kvalitativnih podataka - analiza dokumentacije, intervjuiranje i promatranje sudionika istraživanja u njihovim svakodnevnim životnim situacijama i sl. (Patton, 2002, prema Bogner, 2012).

Kritičko-teorijska paradigma zagovara mijenjanje okoštalih društvenih struktura koje onemogućuju emancipaciju društveno, politički, kulturalno, ekonomski, etnički obespravljenih ili iskorištavanih pojedinaca i skupina. Ova paradigma zahtjeva pronalazak novih rješenja i ideja za uvođenje promjena u društvo, stvaranje znanja na temelju proučavanja društvenih procesa, a posebno onih koji ukazuju na proturječnosti i konflikte nastalih uslijed odnosa moći. Ovu paradigmu obilježavaju:

- a) Međuodnos istraživača i istraživanoga (uska povezanost između istraživača i predmeta istraživanja),
- b) Dijalektička metoda o društvenim promjena.

Sudjelujuća paradigma se od drugih razlikuje na temelju ovih obilježja:

- a) povezanost, međusobna interakcija svih sudionika istraživanja
- b) uključuje iskustveno, praktično, prezentacijsko i propozicijsko znanje

c) istraživanje kao suradnički proces

U istraživanju sudjeluju svi zainteresirani subjekti (npr. nastavnici, učenici i roditelji). Time se istraživanje ne provodi *na* ljudima već *s* ljudima (Reason, 1994). Akcijska istraživanja se izdvajaju u sudjelujućoj paradigmi kao najvažniji oblik istraživanja.

Guba (1990) ističe da nijedna od navedenih paradigmi ne zauzima važnije mjesto, te nijedna nije paradigma izbora. Svaka paradigma je alternativa koja zaslužuje svoje mjesto.

3. Istraživanja učitelja

U skladu sa zahtjevima suvremenog obrazovanja od učitelja se očekuje da bude kreativan, profesionalan, refleksivan, da bude istraživač, a od škole da u isto vrijeme bude mjesto učenja djece ali i odraslih (Stoll i Fink, 2000). Učitelj refleksivni praktičar alternativa je tradicionalnom praktičaru. Orijentiran je na učenika. On je aktivni pojedinac koji preispituje vlastito mišljenje, a nastavne situacije promišlja na nov način i identificira probleme u nastavnoj sredini. Njegova zadaća je oslušivati misli i osjećaje učenika, promatrati njihove aktivnosti i uočavati mogućnosti njihovog razvoja. U nepredviđenim situacijama se lako snalazi i nastoji riješiti problem, neovisno o prethodnim iskustvima i znanjima (Schön, 1983, prema Leicht i Day, 2000). Refleksivna praksa podrazumijeva prikupljanje podataka i njihovo promišljanje, no ne zahtjeva objavu podataka, kao što je slučaj s akcijskim istraživanjima. Podaci se prikupljaju na temelju vlastitog promatranja i dojma, dok akcijsko istraživanje zahtijeva sustavnije prikupljanje podataka i analizu, te izradu izvještaja. Zadaća refleksivnog praktičara je samokritički promišljati svoje djelovanje.

Uži pojam od refleksivne prakse su istraživanja učitelja. Istraživanja učitelja podrazumijevaju istraživanje fenomena odgoja, no ona ne moraju nužno biti usmjerena na promjenu i unapređivanje, nego za cilj imaju bolje upoznavanje prakse, i zahtijevaju određenu razinu profesionalnosti. Te karakteristike istraživanja učitelja u literaturi upućuju na 3 stajališta o učiteljima istraživačima (Lankshear, Knobel, 2004):

1) istraživanje učitelja nije kvantitativno (u posljednjih 30 godina smatrano je da se učitelji bave samo kvantitativnim istraživanjima)

2) učitelji istraživači su oni koji se bave istraživanjem vlastite nastavne prakse

3) cilj i svrha učitelja istraživača se može pronaći u dva koncepta: jedan je poboljšanje osjećaja učitelja o vlastitoj profesionalnoj ulozi i identitetu, dok drugi koncept ističe kako istraživanja učitelja mogu doprinijeti boljoj kvaliteti nastave i učenja u učionicama.

Još jedna razlika između istraživanja kao slučajnog dijela poučavanja učitelja i toga da učitelj postane refleksivni praktičar je namjera (Elton- Chalcraft, Hansen, Twiselton, 2008). Istraživanje u praksi zahtjeva od učitelja da donosi „namjerne“ odluke kako bi saznao kakav utjecaj ima njegovo poučavanje na učenike. Ono zahtjeva da učitelj ne prikuplja podatke slučajno i intuitivno nego odlučno, sistematizirano i s namjerom ostvarivanja refleksije.

Tablica 1. Razlike između refleksivne prakse, istraživanja učitelja i akcijskih istraživanja

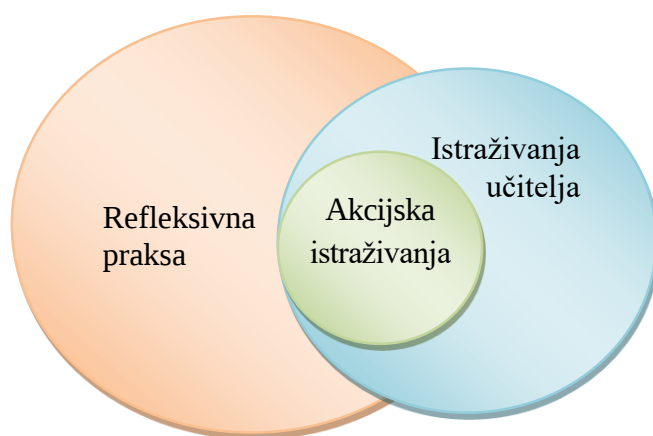
	REFLEKSIVNA PRAKSA	ISTRAŽIVANJA UČITELJA	AKCIJSKA ISTRAŽIVANJA
Prikupljanje podataka	Na temelju vlastitog promatranja i dojma	Sustavno prikupljanje podataka i analiza	Sustavno prikupljanje podataka i analiza
Izrada izvještaja	Nije nužno objavljivanje rezultata	Nije nužno objavljivanje rezultata	Objavljivanje rezultata
Objavljivanje rezultata	Nije nužno objavljivanje rezultata	Nije nužno objavljivanje rezultata	Nužno objavljivanje rezultata
Cilj	Samokritički promišljati svoje djelovanje	Upoznavanje prakse, promjene i unapređenje moguće, ali ne i nužne	Promjene i unapređenje osobne prakse

Dewey (1933, prema Leicht i Day, 2000) i Goodman (1984, prema Leicht i Day, 2000) definirali su refleksiju kao namjeran i svrhovit čin u razmišljanju koji se usredotočuje na koji način odgovoriti na problemsku situaciju. Refleksija je povezana s razmišljanjem i uključuje kognitivan proces pronalaženja i rješavanja problema. Refleksija o praksi je nešto što bismo trebali raditi svakodnevno; trebamo samokritički promisliti kako je prošao nastavni sat, kako je tekla komunikacija s učenicima, jesu li ostvareni ciljevi, što se moglo drugačije učiniti. Želja za razumijevanjem zašto se nešto dogodilo tako kako se dogodilo produbljuje proces refleksije (Ollerton, 2004, prema Elton- Chalcraft, Hansen, Twiselton, 2008, str. 13). Kako produbljujemo svoje razumijevanje o snazi i procesu refleksije stvaramo si prilike da postanemo istraživači ili

refleksivni praktičari. U tablici 1 prikazane su razlike između refleksivne prakse, istraživanja učitelja i akcijskih istraživanja.

Kako je već istaknuto uloga učitelja istraživača je istraživanje nastavne prakse, sa ili bez suradnje s kolegama učiteljima (Lankshear i Knobel, 2004). Svrha istraživanja učitelja je najprije unapređenje profesionalne uloge učitelja i njegovog identiteta, te doprinos boljoj kvaliteti učenja i poučavanja (isto, str.4).

Na temelju istraživanja učitelji stvaraju vlastita mišljenja i stavove o poučavanju, učenju ili školovanju. Kao profesionalci učitelji ne bi trebali samo slijediti upute stručnjaka - najčešće predstavnika akademske zajednice, nego se osloniti na vlastitu stručnost i kompetenciju. Istraživanja učitelja su snažan oblik unapređivanja nastave, ali i samih učitelja, te uvelike utječu na stvaranje lokalnog i javnog znanja, stoga i na cjeloživotno obrazovanje učitelja (isto, str. 36). Ukoliko se odnose na svoju vlastitu praksu istraživanja učitelja mogu biti dio refleksivne prakse, dok su akcijska istraživanja dio istraživanja učitelja, ali isto tako su ona i oblik refleksivne prakse (slika 1)



Slika 1. Odnos refleksivne prakse, istraživanja učitelja i akcijskih istraživanja

Učitelji istraživači se koriste različitim znanstvenim paradigmatama, no ipak najbliža im je sudjelujuća paradigma, odnosno akcijska istraživanja koja se u sudjelujućoj paradigmi izdvajaju kao najvažniji oblik istraživanja, a najprimjereniji učiteljima. Ostala istraživanja u okviru pozitivističke, postpozitivističke, konstruktivističke i kritičko-teorijske paradigme omogućuju bolje razumijevanje odgojnih fenomena i svaka od njih zaslužuje svoje mjesto, no ukoliko učitelji žele poboljšati sebe i svoju praksu, to najbolje mogu postići akcijskim istraživanjem.

4. Akcijska istraživanja

4.1. Što su akcijska istraživanja?

Iz samog imena možemo naslutiti čime se akcijska istraživanja bave. Čine ih dva bitna obilježja, a to su akcija (ona donosi promjene i napredak) i istraživanje (ono donosi teorijska objašnjenja profesionalnog djelovanja praktičara. Tokom istraživanja istraživač-učitelj, ponavlja proces izvođenja određenih akcija analizirajući što se dogodilo, i koristeći te informacije za planiranje sljedećih akcija. Bognar smatra kako akcijsko istraživanje predstavlja

...sustavno, stvaralačko djelovanje koje podrazumijeva filozofsko promišljanje vrijednosnih polazišta, kreativno i vizionarsko osmišljavanje novih mogućnosti- izazova, aktivno (su)djelovanje u ostvarivanju produktivnih ideja, prikupljanje podataka o procesu promjena, (samo)kritičko promišljanje postignutih rezultata i pronalaženje načina kojima bi iskustva nastala kroz proces (su)djelovanja postala dijelom kulture uže i šire društvene zajednice. Sve to nije moguće ostvariti bez visoke razine profesionalnosti akcijskih istraživača. (Bognar, 2011, str. 56)

McNiff i Whitehead (prema Bognar, 2006, str. 182) smatraju kako je akcijsko istraživanje sistematičan proces promatranja, opisivanja, planiranja, djelovanja, refleksije, evaluacije, modificiranja, ali te etape se ne moraju nužno ostvarivati uzastopno već je moguće započeti istraživanje na jednom mjestu, a završiti ga negdje sasvim neočekivano.

U akcijskim istraživanjima veliku ulogu ima sam istraživač kao glavni pokretač u unapređivanju obrazovne prakse. Kako je svrha ovakvog istraživanja unapređivanje vlastite prakse, ono se ne može generalizirati, jer svaki istraživač sam osmišljava proces promjena ovisno o specifičnom kontekstu svoje prakse.

Aksijsko istraživanje je značajno sredstvo za osnaživanje učitelja i prema Cohen, Manion i Morisson (2005) uključuje 6 različitih pojmova: ciklus (koji obuhvaća identificiranje problema, planiranje intervencije, intervencija, vrednovanje ishoda), refleksivna praksa, političko oslobođenje, kritička teorija, profesionalni razvoj i sudjelujuća praksa istraživanja.

U svojoj osnovi akcijsko istraživanje bi bio suradnički proces čiji je rezultat poboljšanje, unapređenje vlastitog profesionalnog djelovanja ali i odnosa s drugim sudionicima istraživanja. Tako i Sagor (2000) tvrdi daje akcijsko istraživanje discipliniran proces istraživanja proveden *odstrane i za* onoga koji provodi akciju. Pomoć praktičaru i unapređenje njegovih akcija su najvažniji razlozi za provođenje akcijskih istraživanja.

Postoje brojne definicije akcijskog istraživanja u literaturi, a one obuhvaćaju nekoliko glavnih obilježja. Prema Bognaru (2008, str. 51) to su:

- a) svrha akcijskog istraživanja je unapređivanje prakse, odnosno rješavanje problema s kojima se susreću praktičari
- b) poboljšanje vlastitog djelovanja praktičara i uvjeta u kojima on ostvaruje to svoje djelovanje
- c) ostvarivanje promjena na društvenoj razini
- d) aktivna uloga praktičara, a praktičari mogu biti svi pojedinci koji djeluju unutar škole, kao što su ravnatelji, nastavnici i ostali školski suradnici
- e) suradnički pristup
- f) način učenja o svojoj praksi, što dovodi do stručnog usavršavanja.

Carr i Kemmis (1986, str. 200-201) smatraju kako je akcijsko istraživanje u osnovi suradnički proces koji pretpostavlja organiziranje praktičara u suradničke skupine sa svrhom boljeg razumijevanja svog profesionalnog djelovanja, osobnog učenja i stvaranja demokratskih odnosa. Iz toga je vidljivo da akcijska istraživanja imaju brojne pozitivne utjecaje, no jedan od najvažnijih je taj da ona pomažu svima onima koji se bave odgojem da daju sve od sebe u onome što im je najvažnije, a to su učenje i poučavanje, te briga za djecu i to kroz istraživanje i procjenu vlastitog djelovanja (McNiff i Whitehead, 2006).

4.2. Značajke i proces akcijskih istraživanja

Prvim utemeljiteljem akcijskih istraživanja se smatra Kurt Lewin (Mills, 2000, Cohen, Manion, Morisson, 2005, Sekulić- Majurec, 1994). On smatra kako: „Nije dovoljno da akademska zajednica razjasni postojeće društvene probleme i da opće smjernice već je važno da i sami praktičari u konkretnoj socijalnoj situaciji imaju mogućnost usmjeravati svoje djelovanje na temelju rezultata koje su uočili“ (citirano u Bognar, 2006, str. 178).

Akcijsko istraživanje se može provoditi na gotovo svim područjima koja zahtijevaju rješavanje problema, te različite zadatke i procedure. To su npr.: metode i strategije poučavanja, procesi evaluacije, ponašanja i vrijednosti, profesionalni razvoj učitelja, nadzor i administracija. No važno je istaknuti da ovi primjeri ne ograničavaju akcijska istraživanja, jer su ona kompleksna i višeznačna (Cohen, Manion, Morisson, 2005).

Akcijska istraživanja imaju specifične karakteristike koje ih razlikuju od svih drugih istraživanja. No kako bismo spoznali karakteristike akcijskih istraživanja, najprije moramo spoznati karakteristike svih istraživanja. Bavljenje istraživanjem bilo koje vrste uključuje prema McNiff, Lomax, Whiteheadu (1996) :

- a) *utvrđivanje problema istraživanja* - postavljene hipoteze se testiraju, a ideje se istražuju,
- b) *utvrđivanje ciljeva istraživanja* - zadatak istraživača je postaviti cilj u kojem će se vidjeti što se istraživanjem želi postići i zašto,
- c) *utvrditi plan istraživanja* - planom istraživanja se nastoje utvrditi postupci kojima se dolazi do cilja,
- d) *prikupljanje podataka* - ono što se događa u procesu istraživanja treba zabilježiti, tj. treba prikupiti što više podataka o onome što se događa unutar istraživanja,
- e) *utvrđivanje kriterija za uspjeh* - kriteriji se trebaju postaviti u skladu s ciljevima istraživanja; u tradicionalnim istraživanjima ti kriteriji su fiksni, dok se u akcijskim istraživanjima kriteriji mogu definirati u samom procesu istraživanja,
- f) *utvrđivanje dokaza iz podataka* - tumačenje podataka u odnosu na kriterije, ukoliko postoji povezanost, dobiveni podaci postaju dokazi
- g) *zahtjev za znanjem* - stjecanje novih znanja na temelju dokaza u akcijskom istraživanju
- h) *povezivanje novih znanja s postojećim znanjem* - kada se postojeće znanje nadogradilo s novim potrebno je napisati izvješće koje će pomoći i drugim istraživačima u stvaranju novog znanja
- i) *podnijeti zahtjev za kritikom* - ovaj korak je potreban kako bi drugi istraživači dali povratnu informaciju o utvrđenim novim spoznajama
- j) *objavljivanje rezultata* - svi dobiveni rezultati moraju biti dostupni široj publici radi utvrđivanja javnog znanja.

Ono u čemu se akcijsko istraživanje razlikuje od ostalih istraživanja je u tome što se svi ljudi koji sudjeluju u akcijskom istraživanju mogu smatrati istraživačima bez obzira na dob, spol ili status u društvu. U akcijskom istraživanju sve je usmjereno na učenje (McNiff, Lomax, Whitehead, 1996). Ljudi unutar istraživanja su uvijek međusobno povezani i ta veza je iznimno važna jer poboljšanje osobne prakse uvijek ima utjecaj i na poboljšanje i razumijevanje sebe u odnosu na druge. Važno je pokazati vlastiti proces učenja, te objasniti kako je novostečeno znanje utjecalo na poboljšanje vlastitog djelovanja. Iz toga možemo zaključiti i da akcijska istraživanja imaju veliku važnost u osobnom, ali i socijalnom napretku.

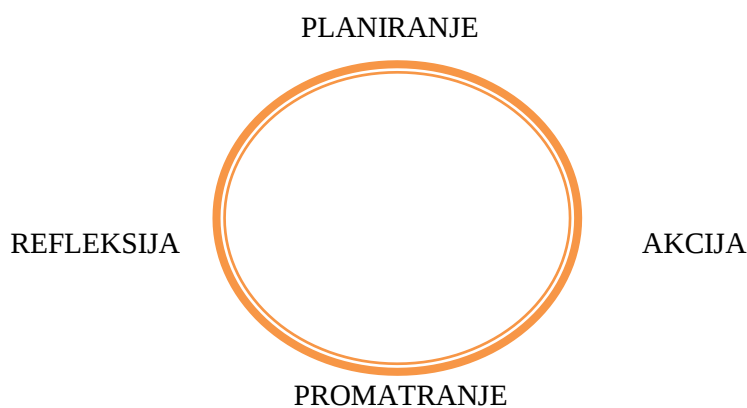
Neke bitne značajke akcijskih istraživanja navodi i Mužić (1999, str. 25-26):

- „subjekt koji obavlja odgojno-obrazovnu djelatnost ujedno je i istraživač koji tu djelatnost proučava,

- projekt istraživanja je elastičan i može se mijenjati kada god je to potrebno i time se odgojno-obrazovni proces istodobno unaprjeđuje,
- akcijsko istraživanje često je timsko istraživanje skupine nastavnika i stručnih suradnika što omogućava intenzivnu razmjenu iskustava,
- akcijsko istraživanje u biti je empirijsko istraživanje, ali se mogu unijeti i neki neempirijski elementi.“

Društveni uvjeti se ne mijenjaju sami od sebe već ih mijenjaju ljudi koji i sami pri tome doživljavaju promjene. Tradicionalne vrste istraživanja se obično zaustavljaju na opisu situacije, dok akcijska istraživanja zahtijevaju akciju i započinju pitanjima „Što mogu učiniti? Kako da to učinim?“ Akcijsko istraživanje je otvorenog tipa i ne počinje s točno utvrđenom hipotezom i detaljno razrađenim planom, nego počinje s idejom o mogućnosti unapređivanja prakse.

Aksijska istraživanja obično uključuju krug planiranja, akcije, promatranja i refleksije (slika 2).



Slika 2. Krug akcijskog istraživanja

Postupak istraživanja obuhvaća slijeđenje početne ideje, praćenje napretka, i provjeru je li ta ideja u sklopu s onim što bi mi htjeli da se događa. Istraživač, kao praktičar, razmišlja o svom poslu, i postavlja si pitanja o svom osobnom djelovanju. Na početku akcijskog istraživanja poželjno je da svaki istraživač utvrdi svoj plan istraživanja, u kojemu će odrediti vrijednosti od kojih polazi u odgojnom djelovanju. Te vrijednosti tijekom i nakon istraživanja mogu biti promijenjene. Također se određuje problem koji je istraživača potaknuo na istraživanje, aktivnosti koje planira provesti te ciljeve tih aktivnosti i načine na koje planira dokumentirati i dokazati promjene (Markowitz, 2011).

Oko izrade plana akcijskog istraživanja ne postoji potpuna suglasnost. McNiff i Whitehead (citirano u Bognar, 2006, str.183) strukturu plana istraživanja izražavaju u obliku pitanja:

- a) Što je predmet mog interesa?
- b) Za što sam zainteresiran?
- c) Što smatram da mogu učiniti?
- d) Što ću učiniti?
- e) Kako ću prikupiti dokaze da mogu pokazati da sam utjecao na situaciju?
- f) Kako ću osigurati istinitost i prihvatljivost mojih prosudbi?

Nakon što smo napravili plan slijedi akcijski dio istraživanja, prikupljanje i sređivanje te na kraju pisanje izvještaja. Izrađivanje izvještaja istraživanja pokazuje proces koji je istraživač prošao da bi bolje shvatio sebe i svoje djelovanje te da bi mogao nastaviti usavršavati iste te aspekte (McNiff, 2002, str. 6). Jedan takav izvještaj treba sadržavati opis procesa istraživanja, promjene i probleme koji su nastali te ono što su istraživači kao subjekti istraživanja naučili kako bi mogli unaprijediti svoju praksu. Bognar (2006, str. 185) ističe nekoliko važnih komponenti izvještaja:

- treba detaljno opisati proces akcijskog istraživanja kako bi svatko tko ga čita mogao zamisliti što se događalo
- potrebno je opisati promjene koje su se dogodile za vrijeme istraživanja
- važno je opisati kako smo ostvarivali naše vrijednosti u praksi
- treba navesti probleme koje smo uočili tijekom implementacije našeg akcijskog plana
- bitno je navesti sve ono što smo naučili za vrijeme našeg akcijskog istraživanja i kako smo stvarali našu odgojnu teoriju
- izvještaj akcijskog istraživanja treba otvoriti perspektive novom procesu promjena i istraživanja.

Svrha takvih istraživanja je ostvarivanje suštinskih promjena, pa bi stoga te promjene trebale zaživjeti u svakodnevnoj praksi te postati normalan način djelovanja. Bognar (2009) smatra kako akcijska istraživanja u svim etapama ostvarivanja promjena podrazumijevaju aktivnog praktičara koji polazi od sljedećih pretpostavki:

1. odgoj je kompleksna djelatnost za koju je vrlo rijetko moguće unaprijed predvidjeti i propisati odgovarajuća rješenja,
2. za ostvarivanje suštinskih promjena presudno je povoljno društveno ozračje i potpora praktičarima,
3. učenje se ostvaruje putem djelovanja i (samo)kritičke rasprave praktičara u okviru zajednica prakse ili zajednica učenja o rezultatima vlastitog djelovanja,
4. za evaluaciju i prezentaciju vlastitog djelovanja odgovorni su sami praktičari.

Akcijska istraživanja pružaju novu mogućnost suradnje učitelja i stručnih suradnika pedagoga koji mogu biti inicijatori istraživanja, suistraživači i kritički prijatelji tijekom istraživanja.

Akcijsko istraživanje nam pomaže da preispitujemo svoju praksu je li ona onakva kakva bi trebala biti. Ono nam pomaže da objasnimo svoja vjerovanja i stavove, te uvidimo treba li ih poboljšati i unaprijediti. Akcijska istraživanja bi se trebala sve više koristiti i provoditi u školama, jer jedino na temelju iskustva i unapređenja prakse učitelja i ostalih suradnika može doći do suštinskih promjena koje su nužne za postizanje kvalitetne odgojne prakse.

4.3. Učitelji i pedagozi-akcijski istraživači

Ideju o učitelju- istraživaču aktualizira Lawrence Stenhouse krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina u Velikoj Britaniji. Stenhouse (1975, prema Bognar, 2008, str. 45) ističe kako nije dovoljno da se istražuje ono što rade učitelji, nego učitelji trebaju sami istraživati svoju praksu i nastojati ju unaprijediti.

U literaturi se akcijska istraživanja često spominju kao oblik istraživanja koje iniciraju učitelji i nastavnici. Akcijska istraživanja mogu provoditi pojedinci ili skupine učitelja i nastavnika, obično u pratnji jednoga kritičkoga prijatelja ili više njih. To je zapravo vrsta istraživanja koja je prikladna za svakoga tko želi poboljšati svoj osobni rad (Truck- Biljan, 2011, str.91). Akcijska istraživanja osim što unapređuju praksu također imaju utjecaj na suradnju učitelja i stručnih suradnika, pedagoga. Pedagozi nisu nadzornici nastavnog procesa, niti akcijskog istraživanja, nego zajedno s nastavnicima sudjeluju u unapređivanju odgojno- obrazovne prakse.

Prema Millsu (2000, str. 9, 10) osnovne značajke akcijskih istraživanja koje ostvaruju učitelji su sljedeće:

- učitelji kao akcijski istraživači su ovlašteni donositi odluke,
- učitelji kao akcijski istraživači su posvećeni permanentnom stručnom usavršavanju i unaprjeđivanju škole,
- učitelji istraživači žele ostvariti refleksiju na svoju praksu,
- učitelji istraživači koriste sistematski pristup za ostvarivanje refleksije na svoju praksu,
- učitelji istraživači izabiru predmet svog istraživanja, određuju postupke prikupljanja podataka, analiziraju i interpretiraju podatke i osmišljavaju plan djelovanja.

Noffke i Zeichner (1987, prema Cohen i sur., 2005) ističu nekoliko zahtjeva za akcijsko istraživanje s učiteljima: akcijsko istraživanje donosi promjene u vještinama i sposobnostima

učitelja, povećava osjećaj samopoštovanja i povjerenja, povećava svijest o problemima u učionici, poboljšava preduvjete za refleksiju, mijenja vrijednosti i uvjerenja, poboljšava povezanost između praktične teorije i prakse, proširuje mišljenje učitelja o poučavanju, školovanju i društvu.

Akcijska istraživanja u puno slučajeva odgovaraju učiteljima u školi i upravo pokret „učitelja-istraživača“ se pojavljuje u Engleskoj tijekom 60-ih godina (Elliott, 2001). Prema Bognar (2006) kroz proces akcijskih istraživanja učitelji mogu rješavati uočene probleme i unapređivati vlastitu praksu. On je ustvrdio da u školama koje su usmjerene na promjene učitelji moraju biti glavni nositelji tih promjena, a ne se samo koristiti rezultatima istraživanja. Stoga učitelji postaju refleksivni praktičari, tj. akcijski istraživači.

Uloga nastavnika u školama značajno se promijenila. Nastavnik je odgovoran za usmjeravanje nastavnog procesa prema ostvarivanju nastave usmjerene na učenika, a to zahtijeva visoku razinu kreativnosti i profesionalnosti. Takvi zahtjevi potiču nastavnika na ostvarivanje suradnje. Najkompetentnija osoba u školi za uspostavu takve suradnje je stručni suradnik pedagog koji može pomoći nastavniku u planiranju kvalitetne, zanimljive i dinamične nastave, korištenju moderne tehnologije i suvremenih didaktičkih rješenja u nastavi i sl. Zbog kvalitetnije suradnje pedagozi su upućeni planski proučavati djelatnost pojedinih nastavnika kako bi poboljšali odgojno-obrazovno djelovanje škole.

Profesionalna uloga pedagoga u školi je pod utjecajem svakodnevnih situacija koje se događaju u školi. Suvremeno školstvo je složeno i neprestano se pojavljuju novi izazovi, stoga pedagozi moraju biti usmjereni na vlastito usavršavanje i na suradnički odnos s drugim stručnjacima u školi. Akcijsko istraživanje potiče učitelje i pedagoge na cjeloživotno učenje i na proučavanje interakcija koje se svakodnevno događaju u učionici, na samokritičko promišljanje svog djelovanja i stalno unapređivanje svoje prakse kao i učeničkih postignuća.

4.4. Kritičko prijateljstvo sudionika akcijskog istraživanja

Suradnja je dio akcijskog istraživanja i stoga je potrebno razvijati tu suradnju s drugima na način da oni daju povratnu informaciju o akciji, da ohrabruju i dijele vlastita iskustva. Upravo tu važnu ulogu u akcijskom istraživanju imaju kritički prijatelji. Prema Stenhouseu, koji uvodi pojam kritičkog prijateljstva kritički prijatelj je „osoba koja daje savjete i surađuje s učiteljem u akcijskom istraživanju. Za razliku od savjetnika, kritički prijatelj je prije svega učiteljev prijatelj

koji je više zainteresiran za njegovo napredovanje nego za napredovanje istraživanja“ (Bognar, 2006, str. 9). Kritički prijatelji mogu biti pedagozi ili učitelji-kolege.

Prema Bognar (2008, str. 73) u suvremenoj literaturi možemo pronaći tri osnovna pristupa ideji kritičkog prijatelja:

- 1) kritički prijatelj je osoba izvan škole koja pomaže ostvariti potrebne promjene,
- 2) kritički prijatelj je osoba koja pomaže u akcijskom istraživanju savjetima i povratnim informacijama,
- 3) kritički prijatelji kao članovi zajednice pomažu u provedbi i ostvarivanju akcijskih istraživanja.

Uloga kritičkog prijatelja je prilično složena. Swaffield (2005, prema Bognar, 2008, str. 75) ističe sljedeće aspekte kritičkog prijateljstva i potrebne kompetencije:

- *Uloga*: kritički prijatelj ispunjava određene zadatke (npr. voditelj, pomagač, kritičar, izazivač).
- *Ponašanje*: kritički prijatelj ostvaruje određene aktivnosti (npr. slušanje, postavljanje pitanja, refleksija, povratne informacije, rezimiranje).
- *Znanje i iskustvo*: kritički prijatelj mora imati određeno znanje i iskustvo kako bi pomogao (npr. o obrazovnom sustavu, školi kao organizaciji, učenju djece i odraslih, procesu promjena).
- *Umijeća*: služenje različitim tehnikama (npr. interpersonalne i skupne radne vještine, sposobnost analize i interpretacije podataka).
- *Kvalitete*: karakter, stavovi, uvjerenja i vrijednosti (npr. poštovanje, empatija, iskrenost, pouzdanost, entuzijizam).

Koga će praktičar odabrati kao svog kritičkog prijatelja u istraživanju ovisi o njemu samom. Prijateljstvo se temelji na partnerstvu, zato vrlo često praktičari biraju kao kritičke prijatelje bliske osobe: radne kolege, prijatelje s kojima dijele profesionalna stajališta i vrijednosti. Zajedničke vrijednosti istraživača sa svojim kritičkim prijateljima važne su jer razmjena informacija o nastavnoj praksi služi njezinom poboljšanju i pri tome je bitno da imaju slično viđenje napretka. Nadalje, mogućnost za nove izazove trebamo tražiti i u iskustvu, obrazovanju i uključenosti kritičkog prijatelja u istraživanje. Sve od navedenog može pomoći istraživaču u provedbi istraživanja.

5. Empirijski dio istraživanja

5.1. Ciljevi i metodologija istraživanja

U okviru empirijskog dijela istraživanja cilj mi je bio ispitati kakve su mogućnosti i uvjeti za ostvarivanje uloge učitelja istraživača u školama, odnosno kakva su iskustva učitelja s akcijskim istraživanjima, te ispitati koje paradigme prevladavaju u objavljivanju u našim odgojnim znanstvenim časopisima. U skladu s ciljem istraživanja, ispitivanjem će se dobiti odgovori na opisna istraživačka pitanja. Istraživačka pitanja su:

1. Koje su mogućnosti ostvarivanja uloge učitelja- istraživača u školama?
2. Koje znanstvene paradigme prevladavaju u objavljivanju u hrvatskim pedagoškim časopisima?

Planirano istraživanje o mogućnostima ostvarivanja uloge učitelja istraživača i znanstvenim paradigmama u istraživanjima je kvalitativnog karaktera, jer se traži cjeloviti opis i interpretacija stvarnih situacija. Planirano istraživanje je istraživanje sadašnjosti odgoja i obrazovanja. Istraživat će se presjek pojave u određenom trenutku pa je istraživanje i transverzalno. S obzirom da se istraživanje temelji na prikupljanju, proučavanju i tumačenju podataka iz stvarnosti, planirano istraživanje je i empirijsko.

Kao instrument prikupljanja podataka korišten je standardizirani intervju (prilog 1). Intervju sadržava dvije skupine pitanja; prva skupina pitanja je o iskustvima učitelja s akcijskim istraživanjima, o problemima na koje su nailazili i o vlastitom zadovoljstvu i unapređenju, a druga skupina pitanja je u svezi posjeta nastavi i uloge kritičkih prijatelja u akcijskim istraživanjima učitelja. Intervjuiranje sam obavila s 6 učitelja i 1 pedagogom.

Za prikupljanje podataka o znanstvenim paradigmama u časopisima radila sam na dokumentaciji. Analizirala sam tri časopisa: Život i škola, Napredak i Odgojne znanosti (od 2010. godine Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje) u razdoblju od 2007. do 2011. godine. Sveukupno je obuhvaćeno 142 članka.

5.2. Rezultati istraživanja

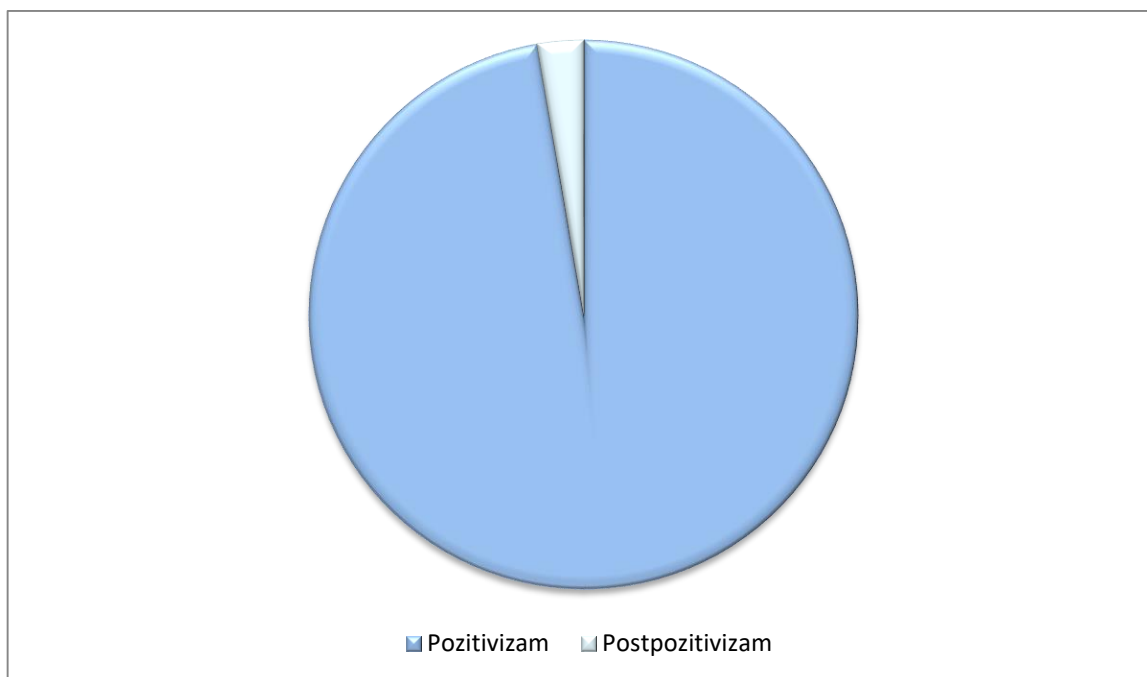
5.2.1. Analiza znanstvenih časopisa

Analizom pedagoških časopisa Život i škola, Odgojne znanosti (od 2010. godine Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje) i Napredak u razdoblju od 2007. do 2011. godine nastojala sam ustvrditi koja je prevladavajuća paradigma u objavljivanju istraživanja u navedenim časopisima.

Tablica 2. Paradigme u objavljenim istraživanjima časopisa Život i škola (2007- 2011)

Naziv časopisa	Br.	Str.	Kategorije
Život i škola, Vol. LIII	17	7- 27	Pozitivizam (SR)
		87- 100	Pozitivizam (SR)
		107- 116	Pozitivizam (SR)
Život i škola, Vol. LIII	18	48- 54	Pozitivizam (SR)
Život i škola, Vol. LIV	19	79- 86	Pozitivizam (SR)
		87- 94	Pozitivizam (ZČ)
		117- 124	Pozitivizam (SR)
		137- 148	Pozitivizam (SR)
		159- 168	Pozitivizam (SR)
		169- 174	Pozitivizam (SR)
Život i škola, Vol. LIV	20	9- 26	Pozitivizam (ZČ)
Život i škola, Vol. LV	21	73- 80	Pozitivizam (SR)
		116- 125	Pozitivizam (ZČ)
		78- 96	Pozitivizam (ZČ)
Život i škola, Vol. LV	22	97- 103	Pozitivizam (SR)
		104- 115	Pozitivizam (PR)
		116- 141	Pozitivizam (ZČ)
		227- 234	Pozitivizam (SR)
		235- 249	Pozitivizam (ZČ)
		9- 34	Pozitivizam (SR)
Život i škola, Vol. LVI	23	91- 108	Pozitivizam (ZČ)
		109- 118	Pozitivizam (ZČ)
		141- 152	Pozitivizam (SR)
		181- 184	Pozitivizam (SR)
		29- 34	Pozitivizam (SR)
Život i škola, Vol. LVI	24	35- 44	Pozitivizam (SR)
		45- 54	Pozitivizam (SR)
		65- 90	Pozitivizam (ZČ)
		253- 258	Pozitivizam (SR)
		11- 22	Pozitivizam (PR)
Život i škola, Vol.LVII	25	24- 33	Pozitivizam (ZČ)
		35- 59	Postpozitivizam (ZČ)
		154- 166	Pozitivizam (PR)
		171- 184	Pozitivizam (SR)
		11- 24	Pozitivizam (PR)
Život i škola, Vol.LVIII	26	25- 37	Pozitivizam (PR)
		83- 100	Pozitivizam (ZČ)
		165- 174	Pozitivizam (SR)

U tablici 2 su prikazane kategorije, tj. paradigme koje se pojavljuju u časopisu *Život i škola*, a obuhvaćeni su znanstveni članci (ZČ), pregledni radovi (PR) i stručni radovi (SR) a koji se odnose na pedagoško područje djelovanja. Paradigme koje su obuhvaćene su pozitivistička, postpozitivistička, kritičko-teorijska, konstruktivistička i sudjelujuća paradigma. Analiza je obuhvatila 38 članaka.



Slika 3. Distribucija kategorija (od najučestalije do najmanje) u časopisu *Život i škola*

Iz dobivene analize časopisa *Život i škola* u razdoblju od 2007. do 2011. godine se može zaključiti da prevladava pozitivistička paradigma, tj. analizirani članci (97,3%) su napisani prema principima pozitivističke paradigme. Dva (2,7%) članka su karakterizirana kao postpozitivistička, dok ostale paradigme nisu uopće zastupljene (slika 3).

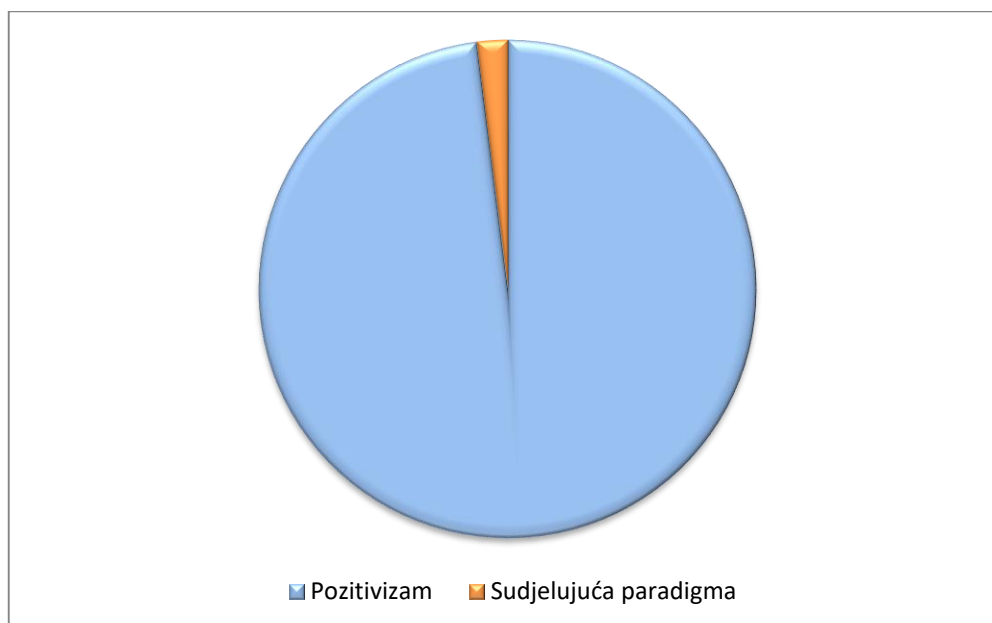
U tablici 2 su prikazane kategorije, tj. paradigme koje se pojavljuju u časopisu *Odgojne znanosti*. Analiza je obuhvatila 50 članaka. Iz dobivene analize časopisa *Odgojne znanosti* u razdoblju od 2007. do 2010. godine i Hrvatskog časopisa za odgoj i obrazovanje¹ iz 2011. godine se može zaključiti da prevladava pozitivistička paradigma, kao i u časopisu *Život i škola*. U 50 analiziranih pedagoških članaka je čak 98% članaka pozitivističko, a 2% članaka se odnosi na sudjelujuću paradigmu, dok ostale paradigme nisu uopće zastupljene (slika 4).

¹ Časopis *Odgojne znanosti* od 2011. godine mijenja svoj naziv u *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*

Tablica 3. Paradigme u objavljenim istraživanjima časopisa Odgojne znanosti (2007- 2010) i Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje (2011)

Naziv časopisa	Br.	Str.	Kategorije
Odgojne znanosti, Vol. 9	No. 1 (13)	49- 74	Pozitivizam (ZČ)
		75- 90	Pozitivizam (PR)
		151- 165	Pozitivizam (SR)
	No. 2 (14)	7- 24	Pozitivizam (ZČ)
		41- 65	Pozitivizam (ZČ)
		67- 84	Sudjelujuća paradigma (ZČ)
Odgojne znanosti, Vol. 10	No. 1 (15)	13- 22	Pozitivizam (ZČ)
		23- 38	Pozitivizam (ZČ)
		39- 60	Pozitivizam (ZČ)
		79- 96	Pozitivizam (ZČ)
		97- 112	Pozitivizam (ZČ)
	No. 2 (16)	253- 267	Pozitivizam (ZČ)
		269- 284	Pozitivizam (ZČ)
		285- 300	Pozitivizam (ZČ)
		301- 313	Pozitivizam (ZČ)
		315- 327	Pozitivizam (ZČ)
		329- 347	Pozitivizam (ZČ)
		369- 381	Pozitivizam (ZČ)
		383- 401	Pozitivizam (ZČ)
		403- 423	Pozitivizam (PR)
		425- 466	Pozitivizam (PR)
Odgojne znanosti, Vol. 11	No. 1 (17)	73- 86	Pozitivizam (ZČ)
		87- 102	Pozitivizam (ZČ)
		103- 118	Pozitivizam (PR)
		119- 141	Pozitivizam (PR)
		141- 151	Pozitivizam (PR)
	No. 2 (18)	27- 44	Pozitivizam (ZČ)
		67- 84	Pozitivizam (ZČ)
		85- 98	Pozitivizam (ZČ)
		111- 128	Pozitivizam (ZČ)
		147- 162	Pozitivizam (ZČ)
	No. 1	163- 178	Pozitivizam (PR)
		7- 28	Pozitivizam (ZČ)
		29- 44	Pozitivizam (ZČ)
		45- 63	Pozitivizam (ZČ)

Naziv časopisa	Br.	Str.	Kategorije
Odgojne znanosti, Vol. 12	(19)	65- 78	Pozitivizam (ZČ)
		97- 117	Pozitivizam (PR)
		119- 129	Pozitivizam (PR)
	No. 2 (20)	253- 262	Pozitivizam (ZČ)
		263- 281	Pozitivizam (ZČ)
		297- 309	Pozitivizam (ZČ)
		329- 346	Pozitivizam (ZČ)
		347- 360	Pozitivizam (ZČ)
		399- 412	Pozitivizam (ZČ)
		427- 439	Pozitivizam (PR)
Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Vol. 13	No. 1	-	-
	No. 2	8- 37	Pozitivizam (ZČ)
		38- 65	Pozitivizam (ZČ)
		82- 107	Pozitivizam (ZČ)
	No. 3	201- 231	Pozitivizam (SR)
	No. 4	122- 150	Pozitivizam (PR)



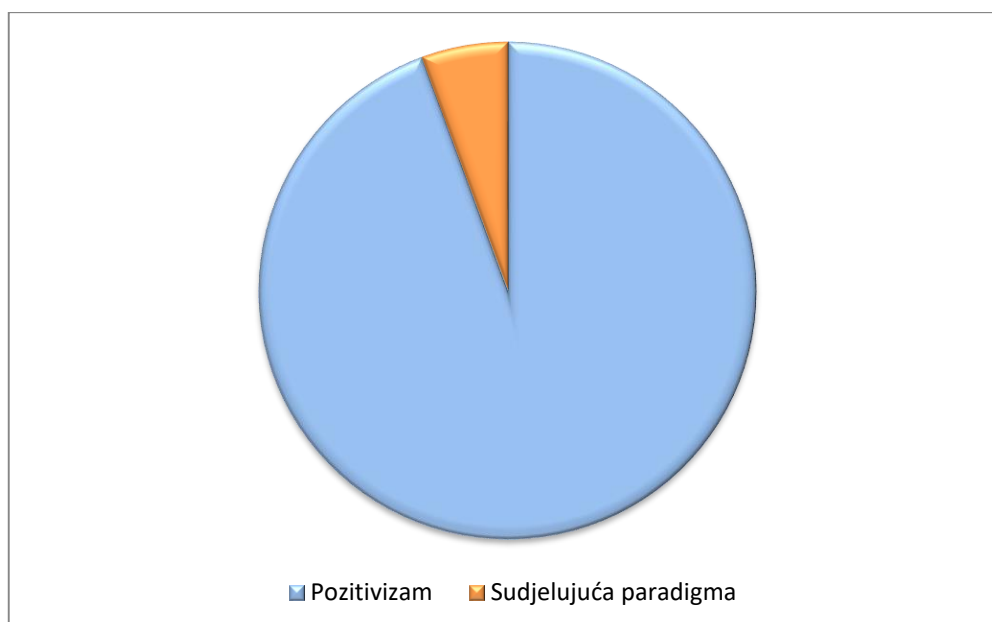
Slika 4. Distribucija kategorija (od najučestalije do najmanje) u časopisu Odgojne znanosti i Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje

U sljedećoj tablici (tablica 4) su prikazane kategorije, tj. paradigme koje se pojavljuju u časopisu Napredak. Analiza je obuhvatila 54 članaka.

Tablica 4. Paradigme u objavljenim istraživanjima časopisa Napredak (2007- 2011)

Naziv časopisa	Br.	Str.	Kategorije
Napredak, Vol. 148	1	5- 22	Pozitivizam (ZČ)
		23- 36	Pozitivizam (ZČ)
		37- 53	Pozitivizam (ZČ)
		54- 70	Pozitivizam (PR)
		71- 79	Pozitivizam (PR)
	2	124- 133	Pozitivizam (SR)
		267- 272	Sudjelujuća paradigma (SR)
	3	427- 432	Sudjelujuća paradigma (SR)
	4	512- 533	Pozitivizam (PR)
		534- 548	Pozitivizam (SR)
		579- 589	Pozitivizam (ZČ)
Napredak, Vol. 149	1	5- 20	Pozitivizam (PR)
		21- 33	Pozitivizam (PR)
		34- 48	Pozitivizam (PČ)
		49- 63	Pozitivizam (SČ)
		89- 98	Pozitivizam (SR)
	2	142- 152	Pozitivizam (PR)
		183- 194	Pozitivizam (ZČ)
		216- 223	Pozitivizam (SR)
	3	296- 311	Pozitivizam (ZČ)
		312- 325	Pozitivizam (ZČ)
		326- 338	Pozitivizam (ZČ)
	4	404- 425	Sudjelujuća paradigma (ZČ)
		481- 493	Pozitivizam (SR)
Napredak, Vol. 150	1	7- 20	Pozitivizam (ZČ)
		21- 38	Pozitivizam (ZČ)
		54- 73	Pozitivizam (PR)
	2	140- 153	Pozitivizam (ZČ)
		154- 167	Pozitivizam (ZČ)
		190- 208	Pozitivizam (ZČ)
		209- 223	Pozitivizam (SR)
		260- 270	Pozitivizam (SR)
	3- 4	380- 424	Pozitivizam (PR)
		425- 450	Pozitivizam (ZČ)
		488- 506	Pozitivizam (PR)

Naziv časopisa	Br.	Str.	Kategorije
Napredak, Vol. 151	1	33- 44	Pozitivizam (ZČ)
		69- 84	Pozitivizam (ZČ)
	2	171- 194	Pozitivizam (ZČ)
		195- 213	Pozitivizam (PR)
		254- 267	Pozitivizam (SR)
		268- 290	Pozitivizam (SR)
		291- 311	Pozitivizam (ZČ)
	3- 4	335- 349	Pozitivizam (ZČ)
		350- 369	Pozitivizam (ZČ)
		390- 406	Pozitivizam (ZČ)
		407- 416	Pozitivizam (SR)
		432- 444	Pozitivizam (SR)
Napredak, Vol. 152	1	29- 47	Pozitivizam (ZČ)
		61- 73	Pozitivizam (SR)
		75- 92	Pozitivizam (ZČ)
	2	211- 225	Pozitivizam (ZČ)
		227- 248	Pozitivizam (ZČ)
		267- 288	Pozitivizam (ZČ)
		305- 324	Pozitivizam (SR)



Slika 5. Distribucija kategorija (od najučestalije do najmanje) u časopisu Napredak

Iz dobivene analize časopisa Napredak u razdoblju od 2007. do 2011. godine se može zaključiti da prevladava pozitivistička paradigma, kao i u časopisu Život i škola i Odgojne znanosti. U 54 analizirana pedagoška članka je čak 94,4% članaka pozitivističko, a samo 5,6% članaka se odnosi na sudjelujuću paradigmu, dok ostale paradigme nisu uopće zastupljene (slika 5).

Dakle, možemo zaključiti kako u hrvatskim pedagoškim časopisima na odgojno-obrazovnom području prevladava pozitivistička paradigma kojom se nedvojbeno mogu ustvrditi problemi, ali od nje ne možemo očekivati nikakve promjene. Umjesto dijagnoze i opisivanja postojećeg stanja potrebno je stvaralački djelovati kako bi se ono promijenilo (Bognar, 2008, 2011). Sudjelujuća paradigma je najbliža stvaralaštvu. Nažalost, iz analize radova objavljenih u znanstvenim časopisima moguće je uočiti kako se istraživanja ostvarena u okviru te paradigme još uvijek vrlo rijetko provode i objavljuju. Možemo zaključiti kako, u ovom trenutku, naša pedagoška znanost nije u dovoljnoj mjeri usmjerena prema stvaralaštvu i promjenama. Umjesto toga potrebno je tražiti nove ideje, nastojati ih ostvariti u praksi te podijeliti iskustva u ostvarivanju promjena. Istraživački pristup koji je nedvojbeno usmjeren na promjene su akcijska istraživanja. Zbog toga bi bilo važno posvetiti im veću pozornost kako u odgojnoj praksi, tako i u znanstveno-istraživačkoj djelatnosti.

5.2.2. Analiza primjera znanstvenih radova objavljenih u okviru pozitivističke i sudjelujuće paradigme

Izabrala sam primjere četiri istraživanja koja su provedena u okviru pozitivističke i sudjelujuće paradigme, te sam ih opisala, analizirala i usporedila.

U znanstvenom istraživanju koje su provele Peko, Mlinarević i Gajger (2009) s temom „Učinkovitost vođenja u osnovnim školama“ tražili su se odgovori na pitanja jesu li sadašnji ravnatelji spremni odgovoriti zahtjevima profesionalizacije i imaju li odgovarajuće kompetencije za učinkovito vođenje razvoja škole. U radu se istražuje kako učitelji i pedagozi percipiraju kvalitetu vođenja škola, te se propituje hipoteza o povezanosti između varijabli: vođenja, školskoga ozračja, organizacijske učinkovitosti i zadovoljstva poslom. S obzirom na dobivene rezultate, analizira se postojeći sustav osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja i predlažu rješenja za nove modele obrazovanja u području obrazovnog i pedagoškog vođenja. Uvođenje promjena i razvoja, posjedovanje vizije, znanja i spremnosti za promjene, može predstavljati osnovu za daljnja istraživanja o učinkovitosti školskoga vođenja, koja mogu pridonijeti dugoročnom i sustavnom poboljšanju toga segmenta obrazovanja. Rezultati istraživanja

sugeriraju potrebu za sustavnom izobrazbom ravnatelja. Nužno je osmisлити i organizirati izobrazbu ravnatelja koja bi zadovoljila zahtjevne suvremene standarde.

U istraživanju koje je provela Tot (2010) s temom Učeničke kompetencije i suvremena nastava prikazani su rezultati ispitivanja mišljenja učenika o bitnim indikatorima učeničke kompetentnosti, kvaliteti nastave i vlastitoj osposobljenosti za njenu evaluaciju. Istraživanje je provedeno na uzorku od tristo trideset četiri učenika osnovnih škola. Učenici su procjenjivali kvalitetu nastave i učenja tijekom njihova dosadašnjeg školovanja kao i mogućnosti za budućnost. Najveći broj ispitanika mišljenja je da se nastava procjenjuje putem čestih pismenih i usmenih ispitivanja za razliku od njihove želje da se procjenjuje razgovorom učenika i učitelja u kojem i učenik postavlja pitanja i daje prijedloge za poboljšanje nastave. Uglavnom se ne slažu da još uvijek nisu dovoljno osposobljeni za procjenjivanje rada svojih učitelja u nastavi, a djelomično se slažu da još uvijek ne procjenjuju u dovoljnoj mjeri svoj rad i postignuća u nastavi. Učenici za svoje kompetencije smatraju razumijevanje i poštivanje sebe i drugih te uspješno samostalno učenje i rješavanje različitih problema. Relativno nizak rang ispitanici su namijenili indikatorima usmjerenim aktivnostima stjecanja osnovnih znanja i umijeća za provođenje manjih istraživanja. Ovakvi nas rezultati mogu navesti na daljnje promišljanje u cilju donošenja kvalitetnih didaktičko- metodičkih odluka za kreiranje djelotvornog procesa nastave i učenja.

U ova dva znanstvena istraživanja evidentan je utjecaj pozitivističke paradigme. Pozitivisti su usmjereni na realnost u kojoj postoje nepromjenjivi zakoni, te u istraživanjima izbjegavaju svaki subjektivni utjecaj kako bi mogli spoznati stvarnost upravo onakvom kakva ona jest. Za pozitivizam je specifično vjerovanje u mogućnost točne spoznaje prirodnih i društvenih fenomena (Bognar, 2012). Pozitivistička istraživanja se uglavnom provode na reprezentativnim uzorcima uz generalizaciju rezultata, što je vidljivo i u ova dva prethodno navedena članka. Iskazana je namjera za poboljšanjem i napretkom, no prikazani su samo statistički podaci, ne pojavljuju se nikakve promjene i nema namjernog ostvarivanja refleksije.

Druga dva članka karakterizira sudjelujuća paradigma, odnosno to su provedena akcijska istraživanja. U istraživanju Vehida Ibrakovića na temu „Kreativnost u nastavi bilinogojstva“ nastojalo se uključiti učenike, omogućiti im slobodu, te da na kreativan i maštovit način postanu sudionici u planiranju nastavnih aktivnosti, te kako bi zavljeli poljoprivredu. Učenici su tijekom istraživanja pokazali da mogu uspješno sudjelovati u planiranju aktivnosti te da su samostalni i aktivni u ostvarivanju tog plana.

Tijekom istraživanja Ibraković ističe kako je prikupljao podatke te ih dokumentirao, kao i sam proces istraživanja. Istaknuta je važnost učenika u svim etapama akcijskog istraživanja: izboru problema, planiranju, ostvarivanju aktivnosti, prikupljanju podataka, evaluaciji rezultata, pa čak i u izradi izvještaja. Na temelju istraživačkog problema postavljena su dva osnovna cilja:

- Poticanje divergentnog načina mišljenja kod učenika korištenjem različitih kreativnih tehnika.
- Zadovoljstvo učenika s mogućnošću sudjelovanja u predviđenim aktivnostima.

Za ostvarivanje postavljenih ciljeva istraživačkog problema korištene su sljedeće aktivnosti: provokacija- poticanje eksperimentiranja, umne karte, oluja ideja, šest univerzalnih pitanja i „slučajni pojmovi“. Osim što su učenici naučili sudjelovati u procesu i kod nastavnika su se razvile neke kompetencije: sustavno planiranje, samokritičnost i učenje, samopouzdanje i osjećaj zadovoljstva. Tijekom procesa ostvarivanja projekta razvila se suradnja između učenika i učitelja, a učenici su postali aktivnim sudionicima izražavajući i stvarajući svoju ideju slobode izbora.

U istraživanju Sanje Mandarić (2011) „Kako sam kroz akcijsko istraživanje počela ostvarivati vrijednosti nastave usmjerene na dijete“ postavljena su dva cilja:

- podići učeničku neovisnost u procesu učenja
- razvijati osjećaj odgovornosti prema učenju.

Namjera u ovom istraživanju je bila poticati učenike na sudjelovanje u pripremanju nastave, na provođenje nastavnih aktivnosti te na procjenu i samoprocjenu uspješnosti procesa učenja. Odnosno, postavljen je sljedeći izazov: *Kako ostvariti nastavu engleskog jezika usmjerenu na učenika kroz projektnu nastavu?* Autorica teksta se bavila različitim temama čiji je zajednički cilj bio stvaranje nastave usmjerene na učenika. Učiteljica S. Mandarić ističe:

Provodeći akcijsko istraživanje naučila sam puno o sebi, nastavnom procesu, o djeci i svom odnosu s njima: u prvom krugu svog istraživanja sam počela učiti kako uenicima pružiti više slobode u nastavnom procesu te kako ih prihvatiti kao osobe sa svojim vrlinama i manama. Isto tako, naučila sam kako pokazivanje prisnosti prema njima može samo doprinijeti kvaliteti nastavnog procesa, a da se pri tome ne dovede u pitanje učinkovitost procesa učenja. Isto tako sam osvijestila vrijednosti nastave usmjerene na dijete. (Mandarić, 2011., str. 143)

Rezultati su pokazali da u organiziranju projektne nastave učitelj treba preuzeti ulogu voditelja, ali u skladu s humanističkim pristupom učenju. Veliku važnost u ovom istraživanju ima pružanje slobode uenicima u odlučivanju i izražavanju mišljenja.

U ova dva akcijska istraživanja očit je utjecaj sudjelujuće paradigme. Vidljiva je povezanost, međusobna interakcija i sudjelovanje svih osoba uključenih u proces akcijskog istraživanja. Ostvarena je suradnja između učenika i učitelja u oba istraživanja, a najveća pozornost je usmjerena na poticanje kreativnosti i stvaralaštva. U ovim akcijskim istraživanjima podaci su sustavno prikupljeni i analizirani, rezultati su objavljeni i došlo je do promjene i unapređenja prakse. Dok su u prva dva članka (Peko, Mlinarević i Gajger, 2009 i Tot, 2009) rezultati prikazani i objavljeni, daju prijedloge promjena i unapređenja. Više su usmjereni na bolje upoznavanje prakse, npr. mišljenje učenika o kvaliteti nastave i vlastitim kompetencijama ili stavovi učitelja i pedagoga o vođenju škole, nego na promjene.

5.2.3. Interpretacija analize časopisa

Analizom pedagoških časopisa kao što su Napredak, Život i škola i Odgojne znanosti nastojala sam ispitati koje znanstvene paradigme prevladavaju u objavljivanju radova. Prema Lincoln i Guba (2000) znanstvene paradigme su: pozitivistička, postpozitivistička, konstruktivistička, kritičko-teorijska, i sudjelujuća paradigma. U razdoblju od 2007. godine do 2011. godine prevladavajuća paradigma u objavljivanju u hrvatskim pedagoškim časopisima je pozitivistička paradigma, što dovodi u pitanje stvaralački pristup u našoj pedagoškoj znanosti. Akcijska istraživanja, kao što sam naziv implicira, zahtijevaju i akciju i istraživanje, ne nude samo razumijevanje ili tumačenje pojava, nego podrazumijevaju promjene na osobnoj razini i na razini cijele škole. Tek u okviru stvaralaštva znanost dobiva svoj pravi smisao (Bognar, 2008). Stoga u znanstvenim, pedagoškim časopisima treba sve više isticati stvaralaštvo i kreativnost, tražiti nove ideje i rješenja, nove putove za unapređivanje škole, kolega, stručnih suradnika pedagoga, ali prije svega nas samih kao učitelja- istraživača. Što se tiče objavljivanja radova u pedagoškim časopisima smatram da je hrvatska stvarnost takva da stvaralaštvo zauzima premalo mjesta. Objavljena istraživanja bi trebala ne samo pružati statistiku i uvid u probleme, nego ponuditi neka nova rješenja, ideje, drugačije pristupe i prije svega poticati učitelje i pedagoge na istraživanje te im dati priliku da pronađu sebe, unaprijede svoju praksu i što je najvažnije da ostave traga na djeci koja danas imaju velike zahtjeve. I mogu se složiti s Bognarom (2012., str. 9) da: „Ukoliko nam je stalo do unapređenja naše odgojne prakse, trebali bi voditi računa da nam se znanstveni časopisi ne pretvore u vježbe iz statistike, već bi u njima trebali prezentirati prije svega one radove koji donose nove, inspirativne ideje i ukazuju na stvaralačka rješenja brojnih odgojnih problema.“

5.2.4. Analiza intervjua

Usporedno s analizom časopisa tijekom travnja i svibnja sam zajedno s doc. dr. sc. Brankom Bognarom obavila nekoliko standardiziranih, otvorenih intervjua (prilog 1) s učiteljima razredne i predmetne nastave, te s pedagogom, koji su se u svojoj praksi bavili s akcijskim istraživanjima (tablica 5).

Tablica 5. Ostvareni standardizirani intervjui

R.b.	Ime i prezime	Škola	Struka ispitanika
1.	Dubravka Matuško	OŠ „Vladimir Nazor“ Slavonski Brod	Učiteljica razredne nastave
2.	Danijela Ljubac-Mec	OŠ „Vladimir Nazor“ Slavonski Brod	Učiteljica razredne nastave
3.	Vehid Ibraković	SŠ „Antun Matija Reljković“ Slavonski Brod	Nastavnik poljoprivredne skupine predmeta
4.	Sanja Mandarić	OŠ „Vladimir Nazor“ Slavonski Brod	Učiteljica engleskog jezika
5.	Maja Vuka	OŠ „Vladimir Nazor“ Đakovo	Učiteljica hrvatskog jezika
6.	Branko Bognar	Filozofski fakultet, Osijek	Doc.dr.sc. pedagogije
7.	Nataša Stanković	OŠ „Vladimir Nazor“ Slavonski Brod	Učiteljica tehničke kulture i informatike

Intervju je sadržavao dvije skupina pitanja (prilog 1): Iz prve skupine pitanja sam saznala nešto više o njihovim iskustvima s akcijskim istraživanjima, o problemima na koje su nailazili i o vlastitom zadovoljstvu i unapređenju, te problemima, prednostima i nedostacima s kojima su se susretali tijekom provedbe akcijskog istraživanja. Drugom skupinom pitanja sam nastojala saznati njihova iskustva u svezi posjeta nastavi i uloge kritičkih prijatelja u njihovim akcijskim istraživanjima, s kojim su se problemima suočavali, kakva su bila njihova očekivanja, te kako sami ispitanici vide ulogu kritičkog prijatelja u akcijskim istraživanjima.

Prvim pitanjem zamolila sam sudionike neka opišu svoje dosadašnje iskustvo i praksu u školi. S različitih pozicija i radnih mjesta svi sudionici intervjua su provodili i susreli se s akcijskim istraživanjima u školi. Tako je i Vehid Ibraković kao nastavnik u strukovnoj školi istaknuo da je u vlastitoj praksi prije provedbe akcijskog istraživanja bio izgubljen i pred zidom, dok je nakon provedbe otkrio učitelja u sebi. Učiteljice predmetne nastave Maja Vuka i Sanja Mandarić su na početku svog rada u školi bile usmjerene na tradicionalnu nastavu koja je bila usmjerena na učitelja. I Nataša Stanković, učiteljica tehničke kulture je istaknula kako je usmjerenost na učenika prije akcijskog istraživanja bila drugačija:

Ja sam prije akcijskog istraživanja znala da ja moram povećati aktivnost samog učenika, a sebe kao učitelja u razredu svesti na neku manju mjeru. Neka se učitelj „znoji“ u pripremi, a neka se učenik „znoji“ u samom satu. To sam ja tako krenula s tim prije akcijskog istraživanja. (N. Stanković, osobna komunikacija, 23. 05. 2012.)

Svi sudionici intervjuja su istaknuli veliku važnost učenika pri provedbi njihovih vlastitih akcijskih istraživanja. Učenici su uvelike sudjelovali u svim aktivnostima, ali tako što su to sami željeli i sami su donosili odluke (npr.; postavljali su kriterije uspješnosti, sudjelovali su u kreativnim aktivnostima, istraživali su, prezentirali i provodili evaluaciju svojih radova). Vehid Ibraković je imao problema s odličnim učenicima kojima se baš i nisu svidjele kreativne tehnike, no daljnjom provedbom istraživanja su se i oni opustili i uključili u taj proces. Osim toga postoje i neki drugi problemi s učenicima u predmetnoj nastavi:

Mi u srednjoj školi imamo jedan drugi problem. Npr. ta djeca su stalno s tobom (u osnovnoj školi, op.a.) ti vodiš i u drugim satima i podržavaš ih na toj razini. Kod mene se dogodi jednostavno dva sata i odu sad kod profesorice koja ima onaj klasični, recimo stil iz onog sustava, koja ne želi da se ništa mijenja, nauči napamet ono što sam rekao i to je znanje. I onda su imali jedan grč, imali su zbunjenost, imali su ono, čak su gledali u mene, što ja sad hoću kad svi drugi rade onako. To je bitno. Nema ništa od onoga ako će samo jedan čovjek to raditi. Djeca budu zbunjena, moraš biti jako uporan. (V. Ibraković, osobna komunikacija, 16. 05. 2012.)

Pri provedbi akcijskog istraživanja učitelji su se uglavnom na početku osjećali zbunjeno i uplašeno. Nisu znali odakle krenuti, na koji način voditi djecu, čak su se i preispitivali što im to treba i hoće li im se to uopće isplatiti. No osjećaji koji su uslijedili nakon provedbe istraživanja su ipak pokazali kako je vrijedilo kroz sve to prolaziti. Maja Vuka, učiteljica hrvatskog jezika nije u početku mogla shvatiti da ne može učenike na nešto prisiliti, iako je ona htjela uvesti puno promjena u njihovom radu, no shvatila je da to ne može učiniti na silu. I upravo taj osjećaj kad nešto shvatiš je za nju bio najljepši.

Sudionike intervjuja sam upitala koje su promjene postigli provedbom svog akcijskog istraživanja. Sanja Mandarić, učiteljica engleskog jezika je istaknula kako je prešla s nastave usmjerene na učitelja na nastavu usmjerenu na učenika:

Poticala sam samoiniciranost u učenju. Također sam se trudila da dođe do tih nekih suštinskih promjena, da shvate neku bit zašto nešto radimo. Također prije nisam radila samoprocjene i procjene, meni se tu svidjelo što su učenici sami postavili kriterije. Bitna je i samosvijest u njihovom procesu učenja. (S. Mandarić, osobna komunikacija, 05. 05. 2012.)

Danijela Ljubac Mec, učiteljica u OŠ „Vladimir Nazor“ Slavonski Brod, je osim suradnje, učenja u timu i ostalih kreativnih aktivnosti s učenicima, uspjela ostvariti i suradnju s

roditeljima. Na osobnom planu je unaprijedila svoju praksu, te smatra da se povećale njene kompetencije na svim razinama. Tako ističe i druga učiteljica razredne nastave:

Tad sam ja osobno najviše radila i pripremala se. To te sve tjera da se ne opustiš, da stalno tražiš nešto novo, da si stalno uključen, da pronalaziš neke nove stvarčice koje bi njima mogao predložiti, gdje bi ih mogao odvesti, ne znam, možda im nešto novo pokazati, nešto novo što bi oni mogli koristiti u svom radu, ne znam, nekako to obogaćivanje same nastave, kažem, taj nekakav unutarnji poticaj da trebaš nešto djeci pružiti više od onoga što si do sad davao, mislim, meni se taj osjećaj rodio. (D. Matuško, osobna komunikacija, 16. 05. 2012.)

Promjene koje se dobiju provedbom akcijskog istraživanja su velike. Mijenjaju se učitelji, ali i učenici:

Sad odjednom kroz akcijsko istraživanje i ovaj akcijski pristup oni, netko im daje priliku da imaju svoj stav, da ga mogu iznijeti, pa čak i kad griješe, mogu braniti te stavove. To je vrlo važno... ja mislim da će oni biti sposobniji danas sutra na tržištu rada i kad dođu na neki razgovor za posao, jer su slobodni, stekli su u određenom periodu života, što je vrlo važno, osjećaj slobode. Škola kakva jest sputava taj osjećaj slobode, sve se svodi na to ako ne budeš dobar i ako ne naučiš dobit ćeš jedan i onda ide funkcija, i oni su zbunjeni, njima kad daš slobodu, srednja škola, drugom, trećem razredu da oni vode nešto, oni su zbunjeni, oni ne znaju, kao da si im stavio zid, kao da si im postavio najteži problem. A ustvari dobiju slobodu. To je isto kao zatvorenik koji je dugo u zatvoru i kad izađe na slobodu treba vremena da se privikne na nebo i na sunce i na hodanje, šetanje i na društveni život. Tako i oni. Škola sputava čim uđu, meni se čini od vrtića odmah imaju neko sputavanje, stalno nekih pravila, nametanje pravila. Ja ne kažem da ne treba pravila ali kroz akcijska istraživanja evo pogotovo ja sam u srednjoj školi vrlo je važno u tome nekom periodu života dati osjećaj slobode i ohrabriti da imaju pravo na stav. (V. Ibraković, osobna komunikacija, 16. 05. 2012.)

Sudionici intervjua su uočili sljedeće prednosti i nedostatke akcijskih istraživanja u školi (tablica 6).

Tablica 6. Prednosti i nedostaci akcijskog istraživanja koje uočavaju ispitanici

Akcijska istraživanja u školi	
PREDNOSTI	NEDOSTACI
Bolja suradnja s kolegama, učenicima	Neznanje o akcijskom istraživanju
Bolje poznavanje samog sebe	Potrebno je dobro stručno vođenje
Promjene kod ljudi	Vrijeme
Sloboda i dinamičnost	Administracija
Kreativnost	Uklapanje u plan i program
Sustavnost u radu	„kočnica“ kod djece

U svezi odnosa akcijskih istraživanja i unapređivanja prakse, Maja Vuka, učiteljica Hrvatskog jezika ističe: „Pa zapravo treba staviti znak jednakosti između toga, zapravo akcijsko istraživanje je poboljšanje prakse- što radiš i na koji način radiš, zašto, kako drugačije...“ (osobna komunikacija, 05. 05. 2012.). Vehid Ibraković, nastavnik poljoprivredne skupine predmeta, smatra također da akcijska istraživanja uvelike unapređuju praksu u školi jer polazeći najprije od sebe, on sam se promijenio kao čovjek, a uz to se mijenjao i njegov način razmišljanja. Istaknuo je kako kvalitetnije sluša i komunicira s ljudima, naučio je primati kritiku, a uz to postati pozitivniji. Razbio je brojne predrasude ali i stekao puno novih znanja.

Na pitanje o unapređivanju školske prakse putem akcijskih istraživanja Nataša Stanković, učiteljica tehničke kulture je usporedila unapređivanje putem stručnih skupova i akcijskih istraživanja:

Aksijsko istraživanje je najbolji način. Ja obožavam kad idem na stručni skup, bilo koji, zato što napokon na tom stručnom skupu mogu sjediti i odmarati i pustiti druge da napokon pričaju i rade i to mi je sjajno. Ja uvijek nešto novo i zanimljivo čujem i dođem kući sa jednom, dvije ili maksimalno tri informacije i to je jako dobro, međutim, nema načina usavršavanja vlastite prakse osim akcijskog istraživanja u kojem *ti* odrađuješ promjene, znači sve je krasno i lijepo i super dok ti slušaš i drugi rade a ti slušaš i čuješ, ne čuješ, zaboraviš, zapamtiš i nitko te ništa ne pita. Ali kad si ti sam taj koji nosi, radi, mijenja se, odrađuje, pokazuje, onda zaista ti sebe mijenjaš, ne znam, ono, daješ se u tome i to je zaista onako promjena u kojoj sam radiš i sam doživiš. A na stručnom skupu ti sjediš i slušaš i možeš doživjeti promjenu, a i ne moraš. (N. Stanković, osobna komunikacija, 23. 05. 2012.)

Time je istaknula veliku važnost i razliku između usavršavanja i unapređivanja učitelja putem stručnih skupova i putem akcijskog istraživanja. Upravo akcijsko istraživanje zahtjeva promjene. Sljedeća skupina pitanja se odnosila na kritičko prijateljstvo sudionika akcijskog istraživanja. Nastojala sam ispitati koja je bila uloga kritičkih prijatelja u njihovim akcijskim istraživanjima, s kojim su se problemima suočavali, kakva su bila njihova očekivanja, te što je za njih kritičko prijateljstvo.

Kritički prijatelj prati nastavne aktivnosti, komentira, ohrabruje, potiče, prenosi znanja, usmjerava. On je onaj koji komentira nastavu, ali ne smije samo kritizirati nego i ohrabrivati, ističe Vehid Ibraković. Maja Vuka smatra kako kritički prijatelji trebaju biti otvoreni „jednostavno reći što je valjalo po tvom mišljenju na tom satu koji si vidio. Potaknuti zapravo tu drugu osobu da promišlja o svojoj praksi na način što se tu moglo još poboljšati. Znači poticati, ne možda toliko davati savjete“ (osobna komunikacija, 05. 05. 2012)

Što se tiče problema koji su se pojavljivali pri suradnji s kritičkim prijateljima gotovo svi ispitanici su se složili. Najprije se kod učitelja javlja strah od autoriteta; ne žele reći ono što

misle iz poštovanja, a zbog činjenice da netko komentira njihov rad osjećaju nelagodu, ali su stakli da su kasnije uvidjeli svrhu kritičkog prijateljstva. O kritičkom prijateljstvu učitelji istraživači su rekli sljedeće:

To ti je onako kao injekcija znaš. Kad na vrijeme dobiješ injekciju koja te jako puno boli ali ti jako puno dobra donosi, kao neki lijek. (S. Mandarić, osobna komunikacija, 05. 05. 2012.)

Kao nekakva baterija koja jako puno radi onda se malo isprazni pa je moraš promijeniti ili drugom ili istom. Jednostavno povjerenje, ljubav, poštovanje, iskrenost, podrška. (M. Vuka, osobna komunikacija, 05. 05. 2012.)

Pa za mene je kritičko prijateljstvo isto ono što je za bilo kojeg drugog čovjeka u svakodnevnom životu prijateljstvo, znači to je jako važno, veliko je bogatstvo, nije ga lako naći, steći, imati niti zadržati. Ako imaš takvog prijatelja onda ti je on naravno jako važan, nemaš ih puno, možda ih imaš malo ali su ti zato kvalitetni i važni. Kako u običnom životu obični prijatelj tako je u akcijskom istraživanju i toj pedagoškoj praksi kritički prijatelj. (N. Stanković, osobna komunikacija, 23. 05. 2012.)

U intervjuiranju je sudjelovao i pedagog doc.dr.sc. Branko Bognar. Kao i učitelji u školi, stručni suradnici pedagozi imaju bitnu ulogu u unapređivanju rada škole, posebice posredstvom akcijskih istraživanja. On se najprije počeo baviti akcijskim istraživanjima s namjerom da nešto promijeni. Pri tome je bio vođen entuzijazmom koji je prenio na druge ljude.

I morao sam zapravo biti entuzijastičan, to sam tek kasnije shvatio, nisam ja to namjerno radio... a da to nisam bio ne bih vjerojatno ni mogao okupiti ljude oko sebe. Ali se sjećam da sam odmah od početka upozoravao ljude da je to složen projekt, no nisu me ljudi baš ozbiljno shvatili. (Branko Bognar, osobna komunikacija, 05. 05. 2012.)

U daljnjim projektima i akcijskim istraživanjima ističe kako je postajao sve smireniji i sve više je vjerovao u pozitivni ishod promjena. On smatra kako je najvažnija značajka akcijskog istraživanja to što učitelji postaju nositelji promjena. Najveća promjena koja se postiže putem akcijskih istraživanja je zapravo mijenjanje prakse učitelja, tj. učitelji postaju nositelji promjena što je i svrha akcijskih istraživanja. Bognar ističe da su akcijska istraživanja postala dio hrvatske pedagoške prakse, ali još nisu u potpunosti zaživjela u školama premda više nisu strani pojam.

Znači prva promjena je ono što se događalo u razredima učitelja i mislim da je to jako važno, druga promjena je što se događalo u mojoj praksi, dakle ja sam pokazao da kao pedagozi možemo se baviti nekim vrlo smislenim projektima koji mogu doprinijeti kvaliteti nastave, a treća je to na jednoj široj razini gdje nešto što se zapravo razvijalo u školi u kojoj sam ja radio a onda kasnije u školama s kojima sam surađivao se polako širi i dalje i akcijska istraživanja više nisu strani pojam... Ipak se sve više o njima piše, sve više ih se uvažava kao ozbiljan istraživački diskurs čemu doprinose svakako i objavljeni radovi učitelja... Ona će još trebati dugo vremena da zažive u potpunosti ali na kraju krajeva svaka ideja ima svoj razvojni put,

nijedna ideja se nije preko noći ostvarila, ali mislim da smo mi učinili puno da ona postane dio prakse nastavnika... (Branko Bognar, osobna komunikacija, 05. 05. 2012.)

Bognar smatra da u akcijskom istraživanju nema „švercanja“, ili se baviš s njim ili ne. Ili provodiš promjene ili ne. Te promjene pronalazimo na sebi, a ne na drugima. Iz bilo koje perspektive (učitelja, suradnika) moraš mijenjati sebe i svoje odnos prema problemu. I onima koji se nisu spremni mijenjati akcijsko istraživanje može biti stresno, no kada se čovjek upusti u to shvati da taj nedostatak može biti i prednost.

Što se tiče odnosa s kritičkim prijateljima pedagog ima važnu ulogu. On sam može biti kritički prijatelj, ali pri provedbi akcijskih istraživanja i njemu je potreban jedan takav prijatelj i to upravo iz razloga što je najvažnija od svega mogućnost komunikacije i suradnje s drugima. Nastavnici u školi često pričaju o raznim temama, posebno o privatnim problemima, no malo pričaju o nastavi i poteškoćama s kojima se susreću. Bognar o kritičkom prijateljstvu ističe da je ono:

...jedan uistinu prijateljski odnos koji se njeguje. I kao kod pravog prijateljstva, prijatelj će ti reći čak i ono što ti u tom trenutku ne želiš čuti. Onaj koji ti nije pravi prijatelj puno puta će ti prešutjeti neke stvari ne želeći pokvariti odnos, a zapravo pravi prijatelj je uvijek spreman riskirati prijateljstvo, ali zbog toga da bi ti zapravo pomogao. I onda shvatiš da se u tim situacijama poznaju pravi prijatelji... (Branko Bognar, osobna komunikacija, 05. 05. 2012.)

5.2.5. Interpretacija analize intervjua

Kada sam se prvi put susrela s pojmom akcijskih istraživanja Moje shvaćanje tog pojma tada je bilo nepotpuno i nejasno jer me pojam istraživanje asocira na stručnjake koji prikupljaju određene statističke podatke ili pokušavaju doći do nekih spoznaja kako bi unaprijedili aspekte koji se odnose na određeno područje ljudskog djelovanja. Proučavajući literaturu i provodeći intervjue s učiteljima-akcijskim istraživačima moje razumijevanje pojma akcijskog istraživanja uvelike se produbilo.

Obavljenim intervjuima s učiteljima i pedagogom dobila sam uvid u veliku važnost akcijskih istraživanja u školskoj praksi. Akcijska su istraživanja izuzetno primjenjiva u odgoju i obrazovanju kao sredstvo definiranja i rješavanja problema te poboljšanja, unaprjeđivanja i mijenjanja ponašanja, stavova itd. Kroz takav proces učitelji mogu rješavati uočene probleme i unapređivati praksu u skladu s postavljenim ciljevima (Bognar, 2005, str. 177). „Učitelji trebaju biti nositelji, agenti promjena, a ne izvršitelji ideja koje najčešće dolaze izvan školskog konteksta“ (Bognar, 2006, str 49). Akcijska istraživanja predstavljaju varijantu razvojnih

istraživanja jer se i u njima uvode novosti u odgojno-obrazovnoj djelatnosti i to na temelju njihove znanstvene provjere (Mužić, 1999, str. 25). Imaju za cilj unaprjeđivanje kvalitete odgojne prakse. McNiff, Whitehead i Lomax (1996, u Bognar, 2008, str. 60) smatraju kako akcijski istraživači trebaju izbjegavati nerealna očekivanja u ostvarivanju promjena. Promjene treba ostvarivati u malim koracima ne očekujući njihovo ostvarenje preko noći. Najvažnija karakteristika akcijskog istraživanja je aktivno sudjelovanje istraživača i ispitanika. To je istraživanje koje se provodi s ljudima, a ne na ljudima. Od učitelja se očekuje da potiču akcijska istraživanja te i sami sudjeluju u njima. Na taj način istražuju područje svoje djelatnosti te kroz istraživanja poboljšavaju svoje kompetencije.

Istraživač mora izraditi plan koji će sadržavati cilj, aktivnosti i kriterije na temelju kojih će provoditi istraživanje. Taj se plan tijekom istraživanja može mijenjati i nadopunjavati, posebno ako dođe do nepredviđenih situacija i poteškoća. U takvom procesu vrlo je važno prikupljati podatke i voditi istraživački dnevnik koje će služiti pri izradi izvještaja o istraživanju (Bognar, 2006). Za akcijsko istraživanje važno je sustavno i planski prikupljati podatke o svemu bitnom što se događa za vrijeme procesa istraživanja. Pri tome možemo koristiti različite izvore podataka: dokumentaciju, intervjue, ankete, skale procjena, sustavno promatranje i testove. Ono ne postavlja stroga pravila i okvire, nego daje slobodu u osmišljavanju i izvedbi samoga procesa, mogućnost prilagodbe i izmjene planiranoga, pružajući i samom istraživaču mogućnost napredovanja.

Akcijska istraživanja su s vremenom prepoznata kao način za unaprjeđivanje školske prakse. Škole su na sebe preuzele aktivnu ulogu u ostvarivanju promjena, za razliku od tradicionalnih istraživanja koja nisu polučila znatniji uspjeh. Ovakav pristup ima mnoge prednosti. Učitelji najbolje mogu razumjeti probleme u svojoj praksi, a istraživanje se može provoditi konstantno tijekom cijele školske godine. Za razliku od toga, rezultati tradicionalnih istraživanja nisu posebno korisni za praksu jer su učiteljima vrlo često nerazumljivi zbog načina obrade podataka i načina prezentacije rezultata, ali isto tako i izbora istraživačkih problema.

U slučaju nedoumice tijekom izvođenja akcijskog istraživanja učitelji se mogu obratiti kritičkim prijateljima, tj. osobi koja će svojim zapažanjima, savjetima i podrškom pomoći istraživaču i usmjeriti ga da ostvari ciljeve istraživanja (Bognar- Matijević, 2005, str. 93). Konzultiranje s drugim učiteljima, odnosno kritičkim prijateljima je veoma važno jer ponekad se nađemo u situaciji u kojoj ne vidimo kako dalje, ili pak ne znamo, a kritički prijatelji nam mogu dati ideju kako nešto učiniti ili kako motivirati učenike kako bi postigli bolje rezultate. Pedagozi kao stručni suradnici prema svom profesionalnom određenju mogu vrlo lako preuzeti ulogu kritičkog

prijatelja. Njihovo djelovanje u školi je svestrano, ali je ukupno orijentirano na poboljšanje odgojno- obrazovnog procesa. Kritičko prijateljstvo između nastavnika i pedagoga može poboljšati kvalitetu njihova odnosa, što istovremeno može utjecati na zajedničko razmišljanje o praksi i mogućnostima poboljšanja. Stručni suradnik pedagog ima sve predispozicije da bude kvalitetan kritički prijatelj: stručno pedagoško obrazovanje, iskustvo suradnje u nastavnim procesima, otvorenost i spremnost na suradnju, znanje da daje savjete kojima utječe na djelovanje nastavnika u konkretnim situacijama.

Rekla bih kako akcijsko istraživanje polazi od stvarnih problema s kojima se učitelji i stručni suradnici susreću u svojoj praksi s ciljem poduzimanja različitih aktivnosti usmjerenih ka njihovu rješavanju. Veoma je važno da akcijskom istraživanju pristupimo otvoreno, da smo spremni priznati u čemu griješimo i što možemo promijeniti kako bi akcijsko istraživanje proveli što bolje. Iako sam na temelju iskustava ispitanika i literature shvatila što akcijsko istraživanje znači, mislim da ću istinsko znanje o ovoj vrsti istraživanja steći tek nakon što i sama provedem jedno. Bez iskustva u provođenju akcijskog istraživanja, teško je shvatiti zašto je ono potrebno. Smatram da za profesionalni razvoj učitelja još uvijek ima puno mjesta za unapređivanje i poboljšanja, i to najvećim dijelom kroz akcijska istraživanja.

6. Zaključak

U teorijskom dijelu diplomskog rada daje se opis paradigmi u znanstvenim istraživanjima, zatim se opisuju istraživanja učitelja i akcijska istraživanja kao dio istraživanja učitelja. U znanosti postoje različite paradigme koje polaze od različitih poimanja znanosti. Začetnik ideje o znanstvenim paradigmama je Thomas Khun i njegovo tumačenje je povezano s etimološkim podrijetlom tog pojma iz čega proizlazi i suvremeno tumačenje pojma paradigma (Bognar, 2008). Guba i Lincoln (2000) na temelju aksiomatskih obilježja određuju različita područja znanstvenih paradigmi, a to su ontološko, epistemološko i metodološko područje. Na temelju tih područja izdvajaju različite znanstvene paradigme, one su: pozitivistička, postpozitivistička, konstruktivistička, kritičko-teorijska, i sudjelujuća paradigma. Od tih znanstvenih paradigmi samo dvije teže objektivnosti (pozitivistička i postpozitivistička), dok ostale objektivnost dovode u pitanje. Akcijska istraživanja se izdvajaju u sudjelujućoj paradigmi kao najvažniji oblik istraživanja učitelja.

Učitelj koji nastavne situacije promišlja na nov način i identificira probleme u nastavnoj sredini je refleksivni praktičar (Leicht i Day, 2000). Njegova zadaća je oslušivati misli i osjećaje

učenika, promatrati njihove aktivnosti i uočavati mogućnosti njihovog razvoja. Refleksivni praktičar samokritički promišlja svoje djelovanje što podrazumijeva prikupljanje podataka i njihovo promišljanje, ali ne zahtjeva nužno objavljivanje rezultata, kao što to zahtijevaju akcijska istraživanja. Kao dio refleksivne prakse pojavljuju se istraživanja učitelja ukoliko se odnose na vlastitu praksu. Istraživanja učitelja u školi su usmjerena na odgojne fenomene i zahtijevaju određenu razinu profesionalnosti, no ne moraju nužno biti usmjerena na promjene i poboljšanja, kao što to moraju biti akcijska istraživanja.

Aksijska istraživanja se najprije odnose na osobnu praksu i unapređenje. U svojoj osnovi aksijsko istraživanje je suradnički proces čiji je rezultat poboljšanje, unapređenje vlastitog profesionalnog djelovanja ali i odnosa s drugim sudionicima istraživanja. Ono u čemu se aksijsko istraživanje razlikuje od ostalih istraživanja je u tome što se svi ljudi koji sudjeluju u aksijskom istraživanju mogu smatrati istraživačima bez obzira na dob, spol ili status u društvu. Tradicionalne vrste istraživanja se obično zaustavljaju na opisu situacije, dok aksijska istraživanja zahtijevaju akciju i započinju pitanjima „Što mogu učiniti kako bih unaprijedio svoju praksu?

Ona obično uključuju krug planiranja, akcije, promatranja i refleksije. Na početku aksijskog istraživanja poželjno je da svaki istraživač utvrdi svoj plan istraživanja, u kojemu će odrediti vrijednosti od kojih polazi u odgojnom djelovanju. Također se određuje problem koji je istraživača potaknuo na istraživanje, aktivnosti koje planira provesti te ciljeve tih aktivnosti i načine na koje planira dokumentirati i dokazati promjene (Markowitz, 2011). Nakon što smo napravili plan slijedi aksijski dio istraživanja, prikupljanje i sređivanje podataka te na kraju pisanje izvještaja. Aksijsko istraživanje nam pomaže da preispitujemo svoju praksu je li ona onakva kakva bi trebala biti. Ono nam pomaže da objasnimo svoja vjerovanja i stavove, te uvidimo treba li ih poboljšati i unaprijediti. Aksijska istraživanja bi se trebala sve više koristiti i provoditi u školama, jer jedino na temelju iskustva i unapređenja prakse učitelja i ostalih suradnika može doći do napretka i poboljšanja u našim školama.

Postoje različiti zahtjevi za aksijsko istraživanje s učiteljima: aksijsko istraživanje donosi promjene u vještinama i sposobnostima učitelja, povećava osjećaj samopoštovanja i povjerenja, povećava svijest o problemima u učionici, poboljšava preduvjete za refleksiju, mijenja vrijednosti i uvjerenja, poboljšava povezanost između praktične teorije i prakse, proširuje mišljenje učitelja o poučavanju, školovanju i društvu (Noffke i Zeichner, 1987, prema Cohen i sur., 2005).

Akcijsko istraživanje potiče učitelje i pedagoge na cjeloživotno učenje i na proučavanje interakcija koje se svakodnevno događaju u učionici, na kritičko promišljanje o njima, na usavršavanje svoje prakse kao i učeničkih postignuća. Važnu ulogu u akcijskom istraživanju imaju kritički prijatelji. Prema Stenhouseu, koji uvodi pojam kritičkog prijateljstva: „kritički prijatelj osoba koja daje savjete i surađuje s učiteljem u akcijskom istraživanju. Za razliku od savjetnika, kritički prijatelj je prije svega učiteljev prijatelj koji je više zainteresiran za njegovo napredovanje nego za napredovanje istraživanja“ (Bognar, 2006, str. 9). Prijateljstvo se temelji na partnerstvu, zato vrlo često praktičari biraju kao kritičke prijatelje bliske osobe: radne kolege, prijatelje s kojima dijele profesionalna stajališta i vrijednosti. mogućnost za nove izazove trebamo tražiti i u iskustvu, obrazovanju i uključenosti kritičkog prijatelja u istraživanje. Sve od navedenog može pomoći istraživaču u provedbi istraživanja.

U empirijskom dijelu rada prikazani su ciljevi i metodologija istraživanja, odnosno objašnjen je cilj, problem, uzorak, istraživački postupci te način provedbe istraživanja. Prikazani su i rezultati dobiveni analizom časopisa, te su interpretirani provedeni intervjui s učiteljima-akcijskim istraživačima.

Istraživanje sam započela provedbom standardiziranih intervjua, sa učiteljima i pedagogom, a u svezi s akcijskim istraživanjima i kritičkim prijateljstvom. A nakon toga sam obavila analize tri časopisa: Život i škola, Napredak i Odgojne znanosti (od 2010. godine Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje) u razdoblju od 2007. do 2011. godine. Ispitivala sam koje paradigme prevladavaju u objavljivanju u našim odgojnim znanstvenim časopisima, te sam nakon toga usporedila dva pozitivistička članka i dva članka sudjelujuće paradigme.

U razdoblju od 2007. godine do 2011. godine prevladavajuća paradigma u objavljivanju je pozitivistička paradigma, što dovodi u pitanje stvaralački pristup u našoj pedagoškoj znanosti. Objavljena istraživanja bi trebala ne samo pružati uvid u probleme, nego ponuditi neka nova rješenja, ideje, drugačije pristupe i prije svega poticati učitelje i pedagoge na istraživanje te im dati priliku da pronađu sebe, unaprijede svoju praksu i što je najvažnije da ostave traga na djeci koja danas imaju sve veće i veće zahtjeve. I upravo iz tog razloga akcijska istraživanja bi trebala dobiti veću važnost na području pedagoške prakse i objavljivanja znanstvenih i stručnih radova.

Uz analizu časopisa sam obavila 7 standardiziranih, otvorenih intervjua (prilog 1) s učiteljima razredne i predmetne nastave, te s pedagogom, koji su se u svojoj praksi bavili s akcijskim istraživanjima. Iz prve skupine pitanja sam saznala nešto više o njihovim iskustvima s akcijskim istraživanjima, o problemima na koje su nailazili i o vlastitom zadovoljstvu i unapređenju, te problemima, prednostima i nedostacima s kojima su se susretali tijekom provedbe akcijskog

istraživanja. Drugom skupinom pitanja sam nastojala saznati njihova iskustva u svezi posjeta nastavi i uloge kritičkih prijatelja u njihovim akcijskim istraživanjima, s kojim su se problemima suočavali, kakva su bila njihova očekivanja, te kako sami ispitanici vide ulogu kritičkog prijatelja u akcijskim istraživanjima. Kroz provedene intervju sam doznala da su sami akcijski istraživači kroz vlastitu praksu osjetili važnost akcije i promjene, te unapređivanja u školama. Za ostvarivanje akcijskih istraživanja učiteljima često nisu potrebna velika materijalna sredstva i skupa oprema, već prije svega volja za promjenom. Ukoliko bi akcijska istraživanja postala sastavni dio prakse učitelja i stručnih suradnika, napredak bi bio osiguran. Kako bi učitelji mogli postati akcijski istraživači potrebna im je pomoć stručnih osoba. U našim uvjetima to bi mogli biti stručni suradnici, a posebno pedagozi.

7. Popis literature

- Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8(1), 177-190.
- Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja- akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*, doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Bognar, B. (2009). Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja. *Odgojne znanosti*, 11(2), 147-163.
- Bognar, B. (2012). *Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu*. Filozofski fakultet sveučilišta u Osijeku
- Bognar, B. (2001). Pedagogija: znanost i stvaralaštvo. *Metodički ogledi*, 8(2), 69–78.
- Bognar, B. (2011). *Problemi u ostvarivanju suštinskih promjena u praksi učitelja posredstvom akcijskih istraživanja*, Filozofski fakultet sveučilišta u Osijeku
- Bognar L., Matijević M, (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L., Morisson, K. (2005). *Research methods in education*. London and New York: Routledge Falmer
- Elliott, J. (2001). *Action Research for educational change*. Philadelphia: Open University Press
- Ellton- Chalcraft, S., Hansen, A., Twiselton, S. (2008). *Doing classroom research: A step by step guide for student teachers*. England: Open University Press
- Guba, E. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage
- Ibraković, V. (2009). Kreativnost u nastavi bilinogojstva. U *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*, Knjiga radova - Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje. Zagreb: Profil
- Kincheloe, J.L., (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. New York: RoutledgeFalmer
- Kovačević, D., Ozorlić Dominić, R. (2011) *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
- Lankshear, C., Knobel, M. (2004). *A Handbook for Teacher Research: from design to implementation*. London: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
- Leicht, R., Day, C. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, (8)1, 179-193.

- Lincoln, S. Yvonna i Guba, E. (2000). »Paradigmatic Controversies, contradictions, and emerging confluences«. U Denzin, K. Norman i Lincoln, S. Yvonna (ur.), *Handbook of qualitative research*, second edition, Thousand Oaks, London i New Delhi: Sage.
- Lytle, S., Cochran- Smith, M. (1994). Inquiry, knowledge and practice. U S. Hollingsworth i H. Sockett (ur.), *Teacher research and educational reform* (str. 22- 51). Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Mandarić S. (2011). „Kako sam kroz akcijsko istraživanje počela ostvarivati vrijednosti nastave usmjerene na dijete“. U *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- McNiff, J., i Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- McNiff, J. i Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*, London: Sage.
- McNiff, J. i Whitehead, J. (2006). *Action research: Living theory*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- McNiff, J.; Lomax, P. i Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London/New York: Hyde publications.
- Mills, G. E. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Educa.
- Peko, A., Mlinarević, V, Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama, *Odgojne znanosti*, (11)2, 67- 84.
- Reason, P. (ur.) (1994). *Participation in human inquiry*. London: Sage Publications, inc.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Sekulić-Majurec, A. (1994). Akcijska istraživanja u praksi školskog pedagoga. U Vrgoč, H. (ur.) *Iz prakse pedagoga osnovne škole*, (str. 9-16). Zagreb: HPKZ.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann.
- Tot D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava, *Odgojne znanosti*, (12)1, 65- 78.

8. Prilozi

Standardizirani intervju

Intervju s _____, _____ 2012. godine

_____ (ime), zamolila bih Vas da mi odgovorite na nekoliko pitanja u svrhu ostvarivanja mog diplomskog rada a u svezi s akcijskim istraživanjima i kritičkim prijateljstvom.

Ukoliko se slažete, Vaši odgovori će biti snimljene na video kasetu i ukoliko bude potrebno kasnije doslovno prepisani ili korektno parafrazirani u svrhu ostvarenja mog diplomskog rada.

Najprije bih voljela saznati nešto više o vašem radu, o provedbi vašeg akcijskog istraživanja s obzirom na njegovu svrhu, Vašu ulogu i Vaše zadovoljstvo, te probleme, prednosti i nedostatke na koje ste naišli.

1. Kako bi opisali svoju dosadašnju praksu u školi?
2. Opišite proces svog akcijskog istraživanja!
3. Opišite aktivnosti učenika u Vašem akcijskom istraživanju!
4. Kako ste se osjećali pri provedbi akcijskog istraživanja?
5. Koje ste promjene postigli provedbom akcijskog istraživanja?
6. Koje ste promjene željeli postići a niste uspjeli?
7. Koje ste prednosti uočili u akcijskom istraživanju?
8. Koje ste nedostatke uočili u akcijskom istraživanju?
9. Što možete reći u svezi objavljivanju ili prezentiranju rezultata Vašeg akcijskog istraživanja?
10. Što možete reći o reakcijama na Vaše akcijsko istraživanje?
- 11.. Što od onog što ste postigli koristite sada u vašoj praksi?
- 12.. Što mislite o ulozi akcijskog istraživanja u unapređivanju prakse?
13. Namjeravate li se i dalje baviti akcijskim istraživanjima?
14. Zašto?

Zanimaju me i Vaša iskustva u svezi posjeta nastavi i uloge kritičkog prijatelja. Kako ste se tada osjećali, koje ste probleme uočili, što ste očekivali, te kako Vi vidite ulogu kritičkog prijatelja.

1. Tko su bili Vaši kritički prijatelji u akcijskom istraživanju?
2. Zašto ste ih odabrali?
3. Što su činile te osobe?
4. Kako ste se osjećali u prisutstvu te osobe?
5. Kako su Vam pomogli?
6. Koje ste probleme uočili u suradnji s kritičkim prijateljem?
7. Što je za Vas kritičko prijateljstvo?