

**Tatjana Glušac<sup>1</sup>**  
**Vesna Pilipović<sup>2</sup>**

UDC 811.111:005.96  
Originalan naučni rad  
Primljen: 11. 02. 2018.  
Prihvaćen: 30. 05. 2018.

## **MEĐUSOBNO OBUČAVANJE KOLEGA KAO OBLIK AKCIONOG ISTRAŽIVANJA: PRIPREMLJENOST I STAVOVI NASTAVNIKA ENGLSKOG JEZIKA**

**APSTRAKT:** Cilj ovog rada jeste da predstavi rezultate istraživanja kojim je ispitivana spremnost naših nastavnika engleskog jezika da sprovede međusobno obučavanje kolega, kao oblik zajedničkog akcionog istraživanja. Rezultati ukazuju na to da je nastavnicima potrebna kvalitetna obuka za pokretanje pomenutog oblika usavršavanja, da je ono izuzetno efikasno u našim uslovima rada i da ispitanici imaju pozitivno mišljenje o njemu nakon obuke za potrebe učešća u istraživanju. Nažalost, akreditovane aktivnosti za stručno usavršavanje u proteklih osam godina nisu nastavnicima ponudile mogućnost da se osposobe za sprovođenje ovog oblika stručnog usavršavanja.

**KLJUČNE REČI:** akciono istraživanje, međusobno obučavanje kolega, stručno usavršavanje, nastavnici engleskog jezika.

### **1. Uvod**

U vremenu u kom živimo, pojam obrazovanja je vrlo promenljiv. Shvatanje potrebe, ciljeva i ishoda obrazovanja, kao i načina na koji ga je potrebno realizovati, danas je podložno čestim promenama. I pored toga, brojni obrazovni sistemi, uključujući i naš, temelje se na – s ove tačke gledišta – prilično tradicionalnom i uskom shvatanju obrazo-

---

<sup>1</sup> Vanredni profesor; Fakultet za pravne i poslovne studije dr Lazar Vrkatić, Novi Sad; tatjana.glusac@gmail.com.

<sup>2</sup> Redovni profesor; Fakultet za pravne i poslovne studije dr Lazar Vrkatić, Novi Sad; vesna\_pilipovic@yahoo.com.

vanja koje, uglavnom, podrazumeva opismenjavanje učenika, u osnovnom smislu te reči, i prenošenje velikog broja informacija iz različitih predmeta. U procesu reforme školskog sistema, čiji je cilj da se sistem prilagodi zahtevima vremena u kome živimo i osobinama i potrebama savremenog učenika, promeniti ustrojen sistem bio bi mnogo manji poduhvat od promene načina rada nastavnika. Naime, svaka dobra reforma obrazovanja ne može da podrazumeva isključivo promenu propisa, već i promenu pedagoških uverenja nastavnika (Borg, navedeno u Birello, 2012, str. 88), pa i svih drugih učesnika u obrazovnom procesu, usled čega bi došlo i do promene njihovog delanja. Osim toga, proces promene uverenja je dug i složen, pa je neophodno obezbediti adekvatne programe stručnog usavršavanja za nastavnike koji bi im pomogli na dugom putu promene. Danas je stručno usavršavanje, čini se, daleko potrebnije nego ikada pre, kako bi se nastavniku omogućilo da uspešno odoli svim izazovima sa kojima se susreće.

S obzirom na to da je promena uverenja i delanja vrlo individualna, nastavnicima je neophodno pružiti oblike stručnog usavršavanja koji bi im pomogli da samostalno dođu do saznanja o nužnosti da uvedu promenu, o načinu na koji je potrebno sprovesti je, kao i o efektima koje ona ima na ceo nastavni proces. Osim toga, nastavnici rade u različitim uslovima i sa učenicima sa drugačijim potrebama i sklonostima, te im je i iz tog razloga potrebno pružiti priliku za usavršavanje koje će odgovarati njihovim potrebama. Postojeći oblici usavršavanja, poput seminara, konferencija i sl. mogu biti efikasni oblici profesionalnog napretka samo u vezi sa nekim aspektima pedagoške prakse, ali ne svim. Stoga je neophodno obučiti nastavnika za one oblike usavršavanja koje može sprovoditi sam ili u saradnji sa kolegom, onda kada smatra da je to neophodno. Takvo samoinicijativno stručno usavršavanje podrazumeva da nastavnik: (1) preuzima odgovornost za sopstveno napredovanje i napredovanje svojih učenika, (2) ima znanje i veštine da efikasno reši probleme na koje nailazi, (3) ima priliku da se stalno usavršava i (4) rešava probleme na osnovu prikupljenih dokaza, a ne opažanja. Takođe, ovakvo stručno usavršavanje od škole bi načinilo zajednicu koja uči i razvija se i koja je posvećena istom cilju – unapređenju kvaliteta rada radi unapređenja kvaliteta nastave. Isto tako, postojeća literatura (npr. Honigsfeld & Dove, 2010; Metropolitan Life Insurance Company, 2010;

Carrol, Fulton & Doerr, 2010; Richards & Farrell, 2008) sve više naglašava potrebu da nastavnici sarađuju podučavajući ili usavršavajući se. Izolacija, prema navedenim autorima, više nije prihvatljiv oblik rada.

Cilj ovog rada, stoga, jeste da prikaže rezultate istraživanja koje se bavilo ispitivanjem međusobnog obučavanja kolega, kao mogućeg načina izvođenja akcionog istraživanja tj. onog oblika stručnog usavršavanja koje nastavnik može pokrenuti samoinicijativno i realizovati sam ili, još bolje, sa kolegom. U radu će biti prikazani oni rezultati istraživanja koji se odnose na pripremljenost naših nastavnika engleskog jezika da sprovedu akciono istraživanje, kao i na njihov stav prema eksperimentalnom obliku usavršavanja.

## **2. Međusobno obučavanje kolega kao oblik akcionog istraživanja**

Akciono istraživanje u nastavi stranih jezika pojavilo se 80-ih godina prošlog veka usled sve većeg interesovanja za nastavu u čijem je centru učenik, kako zbog velikog interesovanja za istraživanje koje se sprovodi u učionici, tako i usled pojave ideje o reflektivnom nastavniku (Burns & Richards, 2009, str. 289). Isti autori kažu da je ova vrsta stručnog usavršavanja kombinacija i interakcija između dve vrste aktivnosti – akcije i istraživanja. Akcija se javlja unutar nekog društvenog procesa, u sklopu izvesnog konteksta i odnosi se na razvoj i intervencije sa ciljem da doprinese unapređenju i promeni. Istraživanje je deo sistematskog posmatranja i analize razvoja i promena sa ciljem da se prepozna potreba za akcijom i naprave promene na osnovu dokaza i ishoda (Burns & Richards, 2009, str. 289–290). Ferrance (Ferrance, 2000, str. 1) definiše akciono istraživanje kao „proces u kome učesnici sistematično i pažljivo ispituju svoju praksu koristeći istraživačke tehnike“, a Richards i Ferrel (Richards & Farrell, 2008, str. 171) kažu da se ono odnosi na istraživanje koje sprovodi nastavnik s namerom da razjasni i reši praktična pedagoška pitanja i probleme. Berns (Burns, 2010, str. 2) definiše isti pojam kao zauzimanje reflektivnog, kritičkog i sistematičnog stava prema sopstvenom pedagoškom radu. Prema navedenim definicijama, jasno je da je akciono istraživanje samoinicijativni oblik preispitivanja sopstvene pedagoške prakse sa ciljem da se unapredi neki njen aspekt.

Berns i Ričards (Burns & Richards, 2009, str. 290) ističu da je svrha akcionog istraživanja da premosti jaz između idealnog (najefikasnijeg načina delanja) i realnog (stvarnog načina delanja). Osim toga, cilj ovog oblika usavršavanja jeste pronalaženje rešenja za probleme nastale u određenom kontekstu (Edge, 2001; Hadley, 2003; Ferrance, 2000), kao i osnaživanje nastavnika da zauzmu istraživački stav prema poslu koji obavljaju (Ferrance, 2000, str. 15; Richards & Farrell, 2008, str. 172). Osim pomenutog, Ferans (2000, str. 13–15) naglašava i da akciono istraživanje unapređuje odnose među kolegama, povećava mogućnost za promenom na nivou škole i unapređuje komunikaciju, dok Ričards i Ferel (2008, str. 172) dodaju da akciono istraživanje doprinosi i redefinisaju uloge nastavnika, s obzirom na činjenicu da on preuzima odgovornost za promenu i stručno napredovanje.

Ferans (Ferrance, 2000, str. 3–6) navodi da postoji nekoliko vrsta akcionog istraživanja:

- 1) Akciono istraživanje pojedinačnog nastavnika (eng. *individual teacher research*), čiji je cilj da omogući nastavniku prikupljanje podataka u vezi sa nekim problemom koji smatra da je potrebno rešiti;
- 2) Zajedničko akciono istraživanje najmanje dva nastavnika (eng. *collaborative action research*), čiji je cilj da se pronađe rešenje za problem koji ima jedan nastavnik ili oba/više njih;
- 3) Akciono istraživanje na nivou škole (eng. *school-wide action research*) koje nastoji da reši problem u vezi sa učenjem učenika, radom škole i slično;
- 4) Akciono istraživanje na nivou regiona (eng. *district-wide action research*) koje ima za cilj da reši problem sa kojim se suočava više škola.

Međusobno obučavanje kolega (eng. *peer coaching*) jeste zajednička aktivnost dva nastavnika sa ciljem da pomognu jedan drugom u unapređivanju sopstvene prakse, učenju učenika i slično, posmatrajući jedan drugog i donoseći odluke o promenama na osnovu prikupljenih činjenica umesto na osnovu neosnovanih pretpostavki i nagađanja. Međusobno obučavanje, dakle, predstavlja oblik sprovođenja zajedničkog akcionog istraživanja dva nastavnika (Robbins, 1991, str. 3), a Ričards i Ferel (2008, str. 171) dodaju još i da je, zbog svoje složenosti, akcio-

no istraživanje preporučljivo sprovoditi kao zajedničku aktivnost. Najuspešnije je ono međusobno obučavanje koje je voljno tj. koje samostalno i svojom voljom pokreću nastavnici, koje je zasnovano na poverenju i u kome su učesnici tj. kolege ravnopravni (Nolan & Hoover, 2005, str. 89–93).

Međusobno obučavanje kolega, kao način sprovođenja zajedničkog akcionog istraživanja, ima nekoliko ključnih faza koje je neophodno slediti kako bi dovelo do željene promene. Nastavnici samorefleksijom ili putem nekog drugog oblika stručnog usavršavanja postaju svesni nekog aspekta svog rada ili učenja svojih učenika koje bi bilo dobro preispitati. Nastavnik potom poziva svog kolegu sa kojim ima izgrađen kolegijalni odnos zasnovan na poverenju i inicira opservaciju. Pre opservacije neophodno je da nastavnici obave razgovor (eng. *pre-observation conference*) tokom kog se posmatrač upoznaje sa planiranim tokom časa i predmetom posmatranja. U toku ovog razgovora, nastavnici se dogovaraju o najadekvatnijoj tehnici prikupljanja podataka za izabrani predmet posmatranja (više o tehnikama prikupljanja podataka u Nolan & Hoover, 2005, str. 59–69). Nakon ove faze sledi čas tokom kojeg posmatrač vrši opservaciju (eng. *observation*). Njegov zadatak je da posmatra isključivo ono što je određeno kao predmet posmatranja i da pomoću dogovorene tehnike prikupljanja podataka što objektivnije zabeleži podatke. Treći korak u procesu sprovođenja ovog oblika stručnog usavršavanja jeste razgovor nakon opservacije (eng. *post-observation conference*) tokom kojeg posmatrač razgovara sa kolegom u vezi sa prikupljenim podacima i tokom koga se obično dolazi do rešenja za posmatranu situaciju. Nastavnik potom sprovodi dogovoreno rešenje. Idealno bi bilo da posmatrač ponovo poseti čas svog kolege (kada se dogovore) kako bi uočio da li je pronađeno rešenje dovelo do unapređenja posmatrane situacije ili ne (eng. *cycle evaluation*). Ponekad i sam nastavnik može posmatrati i proceniti delotvornost pronađenog rešenja.

Ferans (2000, str. 9), Ričards i Ferel (2008, str. 174–175), kao i Berns (2010, str. 22–169) navode da ciklus akcionog istraživanja obuhvata sledeće faze: identifikovanje problema, prikupljanje i organizaciju podataka, tumačenje podataka, delanje u skladu sa podacima i refleksiju, što je u potpunosti u skladu sa navedenim fazama međusobnog obučavanja kolega.

Brojna literatura (Nolan & Hoover, 2005; Ferrance, 2000; Glušac, 2012; Glušac, 2013; Glušac & Nolan, 2016; Petrić, 2006; Kovačević & Ozorlić Dominić, 2011) naglašava mnogobrojne prednosti akcionog istraživanja i međusobnog obučavanja, kao oblika stručnog usavršavanja nastavnika, pre svega, iz razloga što nastavnici ne usvajaju opšta znanja i ne prihvataju ih kao pasivni primaoci, već ih aktivno izgrađuju rešavajući vrlo specifična pitanja sa kojima se suočavaju u svom radu. Takođe, pomenuti oblik stručnog usavršavanja podrazumeva da nastavnici preuzimaju aktivnu ulogu u svom profesionalnom napredovanju, da su odgovorni za sve svoje postupke i da mogu doći do rešenja bilo koje situacije, čak i onda kada im aktivnosti stručnog usavršavanja koje pohađaju ne nude rešenja za probleme na koje nailaze.

### 3. Istraživanje

#### 3.1. Vreme istraživanja

Istraživanje na kojem se temelji ovaj rad sprovedeno je 2010. godine, odnosno tokom cele školske 2010/2011. godine. Iako se na prvi pogled može učiniti da podaci više nisu aktuelni, uvidom u kataloge programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju od 2010. godine do danas (*Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2010–2011*, *Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2011–2012*, *Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2012–2014*, *Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2014–2016*. i *Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2016–2018*.) očigledno je da nije akreditovan nijedan seminar za nastavnike engleskog jezika koji bi ih naučio kako da sprovedu akciono istraživanje, te se može pretpostaviti da je situacija i danas slična (ako ne i ista) onoj koja je bila u vreme sprovođenja istraživanja.

### 3.2. Učesnici

U istraživanju je učestvovalo deset profesora engleskog jezika zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u Novom Sadu. U vreme istraživanja, oni su imali od pet do dvadeset dve godine radnog iskustva. Devet ispitanika je bilo ženskog a samo jedan muškog pola.

### 3.3. Metodologija

Istraživanje je kvalitativno i primenjene su tehnike opservacije, indirektnog posmatranja i anketiranja.

Na samom početku istraživanja svi učesnici su obučeni za sprovođenje međusobnog obučavanja kolega, kao oblika akcionog istraživanja, prema fazama opisanim u odeljku 2. Tokom sprovođenja istraživanja, ispitanici su u samostalno formiranim parovima sprovodili opservacije i to onoliko često i u onom broju koliko su to sami odabrali. Teme njihovih opservacija su, takođe, birali samostalno, shodno onim aspektima svog rada ili učenja svojih učenika koje su želeli da ispitaju i/ili promene. Takođe, parovi nastavnika su formirani tako što je prvobitno kontaktirano pet nastavnika i nakon što su oni pristali da učestvuju u istraživanju, svaki je sebi izabrao kolegu sa kojim će sprovesti eksperimentalni oblik usavršavanja. Nastavnici su tokom celog istraživanja radili sa istim kolegom, u paru.

Bilo je neophodno da na kraju istraživanja (kraj juna 2011. godine) prvoj autorki rada predaju portfolio koji će sadržati sledeće: (a) beleške razgovora pre opservacije koje se tiču cilja časa, predmeta posmatranja, dogovorenog načina na koji će se prikupljati podaci i slično; (b) foto-kopiju prikupljenih podataka tokom posmatranja; (c) beleške razgovora posle opservacije koje pokazuju koja su rešenja profesori osmislili na osnovu prikupljenih podataka, koje su izvore konsultovali itd.; (d) beleške sa časa na kome su posmatrali da li je došlo do neke promene nakon primenjenog rešenja; (e) bilo kakav dokaz (rad učenika, test i slično) koji potvrđuje da je došlo do neke promene (pozitivne ili negativne) usled primenjenog rešenja. Budući da autorke nisu direktno posmatrale učesnike tokom istraživanja, ovako prikupljeni podaci dali

su im mogućnost da sprovedu indirektno posmatranje (Bailey, 1994, str. 266).

Na kraju istraživanja učesnici su popunili i anketu koja je ispitivala njihov stav prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja. Uпитник se sastojao od dvanaest pitanja otvorenog tipa.

### *3.4. Analiza rezultata*

Analiza prikupljenih podataka tokom opservacije sprovedena je metodom analize sadržaja (Cohen, Manion & Morrison, 2007, str. 475–491), a dobijeni podaci analizirani su sa aspekta primenljivosti eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja i načina realizacije faza u obučavanju. Drugim rečima, za svaki par profesora analizirani su: (1) formulacija predmeta posmatranja, (2) izbor tehnike prikupljanja podataka, (3) veština prikupljanja podataka, (4) analiza prikupljenih podataka i (5) razumevanje uloga.

Analiza rezultata upitnika je, takođe, izvršena postupkom analize sadržaja (Cohen, Manion & Morrison, 2007, str. 475–491).

### *3.5. Rezultati istraživanja*

Rezultati do kojih se došlo putem opisanog istraživanja, a koji su relevantni za ovaj rad, biće predstavljeni prema onim činiocima od kojih zavisi kvalitet sprovođenja akcionog istraživanja: formulacije predmeta posmatranja, izbora tehnike prikupljanja podataka, veština prikupljanja podataka, analize prikupljenih podataka i razumevanja uloga.

#### (1) Formulacija predmeta posmatranja.

Kod svih parova nastavnika očigledan je nedostatak veštine precizne formulacije posmatranja. Jedino je par 5 (jedna nastavnica sa dvadeset dve godine iskustva i jedna sa deset godina iskustva) imao vrlo precizne formulacije predmeta posmatranja, osim kod opservacije 6. Najčešća greška koju su učesnici pravili jeste navođenje više aspekata nastave u samo jednoj formulaciji (par 1, opservacije 1, 2, 3, 4, 11 i 12;



par 2, opservacije 1, 2 3, 4 i 7; par 3, opservacije 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7; par 4, opservacije 3, 4, 5). Ponekad su se u formulaciji jednog predmeta posmatranja nalazila dva (npr. par 3, opservacija 5 – kako nastavnica pristupa učenicima i koje su reakcije na njene komentare), tri (npr. par 3, opservacija 4 – da li učenici razmenjuju ideje i komentare na engleskom jeziku, da li se atmosfera ili ponašanje menjaju nakon zadatka i kako) ili, čak, četiri (npr. par 4, opservacija 5 – planiranje zadataka, vreme govorenja nastavnika i učenika, davanje uputstava, planiranje vremena) različita aspekta na koja je posmatrač trebalo da obrati pažnju. S druge strane, postojale su i one formulacije koje su bile nedovoljno precizne, što je možda uticalo na kvalitet prikupljanja podataka (par 4, opservacija 2 – tempo časa, način na koji se ponavlja vokabular; par 5, opservacija 6 – dinamika u toku časa (odnos među učenicima), odnos učenika prema materijalu koji se koristi u radu).

(2) Izbor tehnike za prikupljanje podataka.

Za najveći broj opservacija nastavnici su izabrali neodgovarajuće tehnike prikupljanja podataka. Najčešći način beleženja podataka jeste pisanje kratkih beležaka, što nije odgovaralo svim izabranim predmetima posmatranja. Tako, par 1 koristi neodgovarajuće tehnike beleženja u opservacijama 1, 2, 7, 8, 11 i 12, par 2 u opservacijama 1, 11 i 12, par 3 u opservacijama 4 i 5, par 4 u opservacijama 1, 3, 4, 5 i 6, a par 5 u opservacijama 2 i 3. Na primer par 5 u opservaciji 3 posmatra dinamiku i interakciju tokom rada u grupi i umesto tehnike beleženja prema mestu sedenja, koja bi dala tačne podatke ko je sa kim komunicirao tokom rada u grupi, upotrebljena je tehnika kratkih beležaka koja nije mogla dati precizne podatke u vezi sa onim što se dešavalo tokom grupne aktivnosti.

(3) Veština prikupljanja podataka.

Nevešta formulacija predmeta posmatranja i neadekvatne tehnike prikupljanja podataka prouzrokovali su brojne probleme posmatračima. Tako je u paru 1 očigledno da, iako formulacija podrazumeva nekoliko predmeta posmatranja, tokom opservacije posmatrač obraća pažnju samo na jedan predmet i beleži podatke samo s njim u vezi (opservacije 11 i 12). Osim toga, u paru 1 (opservacije 7, 8, 9 i 10) i paru 5 (opservacije 3, 4, 5 i 6) pronađeni su lični komentari i subjektivni sudovi među prikupljenim podacima. Tako, na primer, posmatrač iz para 1

u opservaciji 7 navodi sledeće među prikupljenim podacima (predmet posmatranja: davanje instrukcija i objašnjenja; tehnika prikupljanja podataka: kratke beleške): „Učenici pre vežbe slušanja nisu bili jasno upućeni na šta treba da obrate pažnju tokom slušanja teksta. Prilikom objašnjavanja glagolskog vremena Present Continuous, profesorica je dala preobiman teorijski uvod, a vrlo se malo zadržala na praktičnom radu (bila je urađena samo jedna vežba). U toku govorne vežbe, profesorica nije bila dovoljno uključena u ovu vežbu, nego je prepustila učenicima da je rade sami.“ Takođe, među prikupljenim podacima kod para 5 pronađeno je da postoje lični komentari i subjektivni sudovi (opservacija 5): „Primetila sam da je tinejdžerima uvek potrebno više vremena da urade zadatke otvorenog tipa, ne zato što su oni zahtevni, već zato što se osećaju sigurnije kada rade zadatke zatvorenog tipa“ i „Ono što mi se naročito svidelo jeste da ona [aktivnost slušanja] pomaže unapređenju samopouzdanja učenika i navodi čak i slabije učenike da učestvuju u rešavanju zadataka.“ Osim svega navedenog, kod para 4 je uočeno i to da posmatrač često posmatra nešto što uopšte ne odgovara formulisanom predmetu posmatranja (opservacije 1 i 2). Na primer, na osnovu predmeta posmatranja u opservaciji 1 očekivalo se da će prikupljeni podaci biti u vezi sa upotrebom engleskog jezika na času da bi se oni, u stvari, odnosili na pažnju i angažovanost učenika, davanje povratne informacije u vezi sa greškama koje učenici prave, tempo časa i celokupnu atmosferu.

#### (4) Analiza prikupljenih podataka.

U većini parova analiza prikupljenih podataka obavlja se tako što kolege razgovaraju o prikupljenim podacima i zajedno pokušavaju da dođu do rešenja posmatrane situacije. Kod parova 2 i 4, međutim, uočeno je da osim što analiziraju prikupljene podatke, posmatrači neretko nagađaju (par 2, opservacije 7 i 11; par 4, opservacije 3 i 4) i iznose sopstveno mišljenje (par 2, opservacije 5, 6 i 14), kao u opservaciji 6 para 2: „Profesorica bi trebalo da učini ono što je svakom profesoru teško – da ne kaže ništa čak i onda kada misli da bi trebalo nešto da kaže.“ U paru 4 je uočeno da postoji neslaganje između prikupljenih podataka i zaključaka do kojih su nastavnici došli u opservacijama 1, 2, 3, 4 i 6. Naime, nastavnici su tokom analiza podataka dolazili do zaključaka bez oslanjanja na prikupljene podatke, verovatno se prisećajući toka časa i

izvesnih dešavanja koja nisu zabeležena. U paru 5 svaka analiza podataka je započinjala samorefleksijom nastavnika na održani čas, nakon čega bi posmatrač iznosio prikupljene podatke i utiske. U paru 3 se analiza rezultata vršila postavljanjem pitanja ili od strane nastavnika koji je držao čas ili kolege koji je posmatrao. Naime, usled malo izmenjenih uloga ovih učesnica u toku posmatranja (videti sledeći deo), nastavnica koja je držala čas postavljala je pitanja svojoj kolegini koja je posmatrala kako bi proverila koliko je razumela njene postupke. I nastavnica koja je posmatrala svoju koleginicu ponekad je postavljala pitanja, ali ne sa ciljem da kolegini pomogne da stekne uvid u svoj način rada, već da bi saznala više o onome što je posmatrala a što je želela da nauči od kolegince.

#### (5) Razumevanje uloga.

Budući da su učesnici u istraživanju samostalno birali kolege sa kojima su želeli da učestvuju u eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja, parovi 1, 2 i 5 u potpunosti su razumeli svoje uloge. Tačnije, oni su razumeli da su ravnopravni učesnici u obučavanju i da je osnovni zadatak posmatrača da sakupi što objektivnije podatke, kao i da pomogne svom kolegi da dođe do najadekvatnijeg rešenja za posmatranu situaciju. Svi procesi prikupljanja podataka i njihove analize u ovim parovima protekli su u kolegijalnoj i prijateljskoj atmosferi, uz puno uvažavanje ličnosti i integriteta kolege. Međutim, u paru 3 jedna nastavnica je nekada predavala drugoj, te se tokom celokupnog toka istraživanja osetio njen, donekle, dominantan odnos. Predmet gotovo svih opservacija u tom paru podrazumevao je upotrebu portfolija koji starija nastavnica koristi u radu a mlađa želi da nauči da ga primenjuje. Kako je navedeno u prethodnom delu (4), tokom analize prikupljenih podataka starija kolegini je proveravala koliko je mlađa razumela njene postupke umesto da mlađa posmatra poneki aspekt primene portfolija, te da zajedno otkriju koliko je on uspešan, primenljiv i sl. Na samom početku sprovođenja obučavanja, nastavnica u paru 4 bila je zatečena povratnom informacijom i komentarima kolege u vezi sa održanim časom, što je kod nje proizvelo osećaj da nije dobar predavač. Tokom vremena, ovih dvoje nastavnika su promenili način davanja povratnih informacija tokom analize, što je uticalo da postanu objektivniji a što se odrazilo i na njihov odnos koji je pri kraju istraživanja postao sasvim kolegijalan.

Analiza odgovora prikupljenih anketom otkriva da prednosti međusobnog obučavanja, kao oblika stručnog usavršavanja, nadmašuju njegove nedostatke. Učesnici smatraju da je osnovni nedostatak obučavanja njegova složena logistika. Oni, takođe, napominju i da je neophodno da učesnici dobro razumeju svoje uloge kako bi se proces obučavanja kvalitetno sproveo. S druge strane, učesnici su naveli sledeće prednosti eksperimentalnog oblika usavršavanja:

- 1) Omogućava da se nastavnik usredsredi na konkretan problem i da radi na njemu (nastavnici 1b, 2b, 3b i 4b);
- 2) Omogućava nastavnicima da se konsultuju u raznim fazama realizacije nastave – tokom planiranja časa, nakon završenog časa (nastavnica 1a);
- 3) Omogućava da se dobiju stručno mišljenje i stručna pomoć (nastavnica 1a);
- 4) Lako je i uvek dostupan, omogućava stalno stručno usavršavanje (nastavnice 1b, 2a, 2b);
- 5) Omogućava uvođenje novina u nastavu (nastavnica 2a);
- 6) Omogućava ostvarivanje željenog pomaka u radu i uspeh (nastavnici 2a i 4b);
- 7) Pruža verniju sliku o procesu podučavanja i učenju učenika (nastavnice 2a, 2b i 4a);
- 8) Pruža sagledavanje onih aspekata rada o kojima nastavnici ranije nisu razmišljali (nastavnica 2a);
- 9) Pruža podstrek za promenu i sticanje novih znanja (nastavnice 2a, 2b i 5b);
- 10) Unapređuje kolegijalne odnose (nastavnici 2a, 2b, 3a, 4a, 4b i 5b);
- 11) Pomaže u pronalaženju rešenja za određene probleme u pedagoškoj praksi (nastavnici 3b, 4b i 5a);
- 12) Potvrđuje uverenja i stavove nastavnika (nastavnici 3a, 4b i 5b);
- 13) Omogućava sticanje uvida u to kako izgledaju neke metode u praksi i kakav rezultat imaju (nastavnica 4a);
- 14) Služi kao način da se nastavnici podsete nekih metoda, strategija i pristupa koje su nekada naučili ili koristili (nastavnica 5b);
- 15) Omogućava razmenu znanja i iskustava (nastavnici 4a, 4b i 5a);
- 16) Nije vremenski prezahtevno, ako se dobro isplanira (nastavnica 5b);
- 17) Ne zahteva materijalne troškove (nastavnica 5b);

- 18) Pomaže u izgradnji ličnog samopouzdanja nastavnika (nastavnici 4a i 4b);
- 19) Pomaže u razvijanju samosvesti o sopstvenoj praksi (nastavnici 4a i 4b).

#### 4. Diskusija

Rezultati do kojih se došlo ovim istraživanjem pokazuju da nastavnici koji su učestvovali u istraživanju, bez obzira na radno iskustvo, nemaju dovoljno iskustva u sprovođenju međusobnog obučavanja, kao oblika akcionog istraživanja. Tačnije rečeno, rezultati pokazuju da ispitani nastavnici ne umeju dovoljno precizno da formulišu predmet posmatranja koji žele da ispituju i ne umeju da izaberu odgovarajuću tehniku prikupljanja podataka. Usled toga, posmatrač često ne može da sakupi relevantne podatke, a neretko pribegava beleženju ličnih komentara umesto činjenica. Potom, tokom analize prikupljenih podataka većina nastavnika ravnopravno učestvuje u razgovoru, međutim, postoje i oni koji usled nedovoljnog razumevanja uloge koju treba da preuzmu stupaju u odnos dominacije i potčinjenosti, što bi u ovom obliku stručnog usavršavanja trebalo izbegavati. Ništa manje bitna jeste i činjenica da nisu svi učesnici dovoljno vešti u davanju povratnih informacija, budući da su neki učesnici (par 4) davali takve povratne informacije koje su negativno uticale na kolege i u nekoj meri narušile njihov kolegijalni odnos.

Uprkos podacima koji nesumnjivo pokazuju nedovoljnu osposobljenost naših nastavnika engleskog jezika da sprovedu akciono istraživanje, ohrabruju podaci dobijeni putem ankete. Naime, oni svedoče o tome da učesnici smatraju da je eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja izuzetno delotvoran i koristan, kao i da poseduje brojne prednosti u odnosu na druge oblike stručnog usavršavanja. Takođe, ohrabrujuće je i saznanje da i pored toga što podrazumeva zahtevnu logistiku, nastavnici smatraju da bi ovaj oblik usavršavanja trebalo što češće primenjivati.

Budući da su u ovom radu predstavljeni samo oni podaci koji se tiču veštine sprovođenja akcionog istraživanja, a ne i aspekata rada

nastavnika i učenja učenika na koje ono može da utiče, autorke ipak koriste priliku da napomenu da su i pored svih manjkavosti u sprovođenju akcionog istraživanja, učesnici uspjeli da unaprede i svoj rad i učenje svojih učenika (Glušac, 2012; Glušac, 2013; Glušac, 2016).

## 5. Zaključak

Podaci prikazani u ovom radu potvrđuju da naši nastavnici engleskog jezika ne poseduju adekvatna znanja i veštine za sprovođenje akcionog istraživanja, kao oblika stručnog usavršavanja. Štaviše, kraća obuka koju su prošli, radi učestvovanja u istraživanju na kome se temelji ovaj rad, nije bila dovoljna da bi ispitani nastavnici stekli neophodna znanja i veštine. Ono što je ovim i svim drugim nastavnicima koji žele da sprovedu akciono istraživanje potrebno jeste kvalitetna obuka koja bi podrazumevala obuku u vezi sa raznim segmentima akcionog istraživanja – formulacijom predmeta posmatranja, izborom tehnike prikupljanja podataka, objektivnim prikupljanjem podataka, njihovom analizom, davanjem objektivne povratne informacije i ulogama u procesu zajedničkog istraživanja. Iako ne poseduju potrebna znanja i veštine, nastavnici su ipak unapredili svoju praksu i učenje učenika i veruju da ovaj oblik usavršavanja ima daleko više prednosti u odnosu na druge koji su im na raspolaganju. Sve ovo dovodi do zaključka da je nastavnike neophodno obučiti da sprovedu akciono istraživanje budući da se ono pokazalo delotvornim u njihovom nastojanju da razreše nedoumice sa kojima se suočavaju, kao i da oni za to učenje i dalje ne dobijaju priliku kroz obuke koje su dužni da pohađaju.

## LITERATURA

- Bailey, K. (1994). *Methods of Social Research (4th edition)*. New York, Ontario: The Free Press.
- Birello, M. (2012). Teacher cognition and language teacher education: Beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88–94.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practicioners*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis.
- Burns, A., & Richards, J. (Eds.) (2009). *Action Research in Second Language Teacher Education. The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- Carrol, T., Fulton, K., & Doerr, H. (2010). *Team up for 21st Century Teaching and Learning*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge-Falmer, Taylor & Francis Group.
- Edge, J. (Ed.). (2001). *Action Research*. Alexandria, VA: TESOL.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Providence, RI: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Glušac, T. (2012). Strategija međusobnog obučavanja profesora engleskog jezika kao način prepoznavanja stilova u učenju učenika. U: Radić-Bojanić, B. (ur.) *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (str. 115–127). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Glušac, T. (2013). A way of reaching individual students in class. U: Guduric, S. (ur.) *Jezici i kulture u vremenu i prostoru II/1. Tematski zbornik* (str. 381–389). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Glušac, T. (2016). *Međusobno obučavanje kolega kao oblik usavršavanja profesora engleskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Глушац, Т., Нолан, Дж. (2016). Взаимное обучение преподавателей как способ повышения квалификации. *ПЕДАГОГИКА - научно-теоретический журнал Российской академии образования*, 6, 100–107. Москва: ООО “Педагогика”.
- Hadley, G. (Ed.). (2003). *Action Research in Action*. Singapore: SEAMEO Regional English Language Centre.
- Honigsfeld, A., & Dove, M. (2010). *Collaboration and Co-teaching*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kovačević, D., & Ozorlić Dominić, R. (2011). *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj nastavnika i učitelja*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Metropolitan Life Insurance Company. (2010). *MetLife Survey of the American Teacher*. New York: MetLife, Inc. Retrived January 13, 2018 from: [www.metlife.com/assets/cao/contributions/foundation/americanteacher/MetLife\\_Teacher\\_Survey\\_2010.pdf](http://www.metlife.com/assets/cao/contributions/foundation/americanteacher/MetLife_Teacher_Survey_2010.pdf).

- Nolan, J., & Hoover, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Petrić, B. (2006). *Rečnik reforme obrazovanja*. Novi Sad: Platoneum, Misao, Pedagoški zavod Vojvodine.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2008). *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robbins, P. (1991). *How to Plan and Implement a Peer Coaching Program*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. (2010). *Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2010/2011. godinu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. (2011). *Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2011/2012. godinu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. (2012). *Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2012/2013. i 2013/2014. godinu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. (2014). *Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika za školsku 2014/2015. i 2015/2016. godinu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. (2016). *Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/2017. i 2017/2018. godinu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.