

Olivera Knežević Florić
Stefan Ninković

HORIZONTI ISTRAŽIVANJA U OBRAZOVANJU



Novi Sad, 2012.

Prof. dr Olivera Knežević Florić
MA Stefan Ninković
Horizonti istraživanja u obrazovanju

Izdavač:
Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju
Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

Za izdavača:
Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš, dekan

Recenzenti:
Prof. dr Sofija Vrcelj, Filozofski fakultet, Rijeka
Prof. dr Branko Jovanović, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica
prof. dr Milka Oljača, Filozofski fakultet, Novi Sad

Lektura i korektura:
Mirjana Strajnić

Na koricama:
www.sun-gazing.com

Dizajn korica:
Atelier Pekan

Štampa:
KriMel, Budisava

Tiraž:
200

Kontakt:
flovera@ptt.rs

ISBN 978-86-6065-149-7

* Knjiga je nastala kao rezultat rada na projektima *Značaj participacije u društvenim mrežama za prilagođavanje evrointegracijskim procesima* (broj projekta – 179037) i *Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja* (broj projekta – 179036), finansiranim od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Našim studentima

SADRŽAJ

PREGOVOR	7
PRISTUP METODOLOGIJI PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA	11
1.1. POJAM, ZNAČAJ I ZADACI METODOLOGIJE PEDAGOGIJE	13
1.2. PLURALIZAM PARADIGMI U PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA	18
1.3. KARAKTERISTIKE PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA	24
VRSTE PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA	33
2.1. KRITERIJUMI KLASIFIKACIJE PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA	35
2.1.1. Druge podele pedagoških istraživanja	37
2.2. EMPIRIJSKA (PRIMENJENA) PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA	42
2.3. KORELACIONA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA	46
2.4. RAZVOJNA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA	49
2.5. KVAZI-EKSPERIMENTALNA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA	52
2.6. EX-POST-FACTO PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA	54
2.7. EKSPERIMENTALNA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA	57
2.8. SERVEJ	62
2.9. EVALUACIONA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA	65
2.10. KOMPARATIVNA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA	68
2.11. MALA (MIKRO) PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA	71
2.12. FUNDAMENTALNA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA	76
2.13. STUDIJA SLUČAJA	77
2.14. ISTORIJSKA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA	81
2.15. UTEMELJENA TEORIJA	84
Namerno uzorkovanje	85
Prikupljanje podataka <i>in situ</i>	86
Kodiranje	88
Teorijsko uzorkovanje	94
Beleženje memoa	95
Pitanje valjanosti u utemeljenoj teoriji	96
2.16. AKCIONA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA	98
2.17. ETNOGRAFSKA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA	102
UZORKOVANJE U PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA	107
3.1. OSNOVNI POJMOVI TEORIJE UZORKOVANJA	109
3.1.1. Nacrti neslučajnog uzorkovanja	110
3.1.2. Nacrti neslučajnog uzorkovanja	111

METODE PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA	115
4.1. FUNKCIJA METODA U PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA	117
4.2. METODA TEORIJSKE ANALIZE	120
4.3. DESKRIPTIVNA METODA	122
4.4. OSTALE METODE PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA	125
ISTRAŽIVAČKE TEHNIKE I INSTRUMENTI	
U PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA	129
5.1. POJMOVNO ODREĐENJE I PREGLED ISTRAŽIVAČKIH TEHNIKA I INSTRUMENTATA	131
5.2. METRIJSKE KARAKTERISTIKE INSTRUMENTATA ISTRAŽIVANJA	135
5.3. ISTRAŽIVAČKA TEHNIKA POSMATRANJA I NJENI INSTRUMENTI	140
5.4. ISTRAŽIVAČKA TEHNIKA ANALIZE SADRŽAJA I NJENI INSTRUMENTI	149
5.5. ISTRAŽIVAČKA TEHNIKA ANKETIRANJA I NJENI INSTRUMENTI	154
5.6. ISTRAŽIVAČKA TEHNIKA INTERVJUISANJA I NJENI INSTRUMENTI	159
5.6.1. Fokus grupe	162
5.7. SOCIOMETRIJA (ANALIZA SOCIJALNIH MREŽA) I NJENI INSTRUMENTI	165
5.8. ISTRAŽIVAČKA TEHNIKA SKALIRANJA I NJENI INSTRUMENTI	170
5.9. ISTRAŽIVAČKA TEHNIKA TESTIRANJA I NJENI INSTRUMENTI	174
PROJEKTOVANJE PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA	183
6.1. PROCES PROJEKTOVANJA PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA	185
6.2. IDEJNI NAUČNOISTRAŽIVAČKI PROJEKAT	186
6.3. STUDIJSKI NAUČNOISTRAŽIVAČKI PROJEKAT	189
6.3. TEHNIČKI NAUČNOISTRAŽIVAČKI PROJEKAT	191
DIMENZIJE PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA U OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA	193
7.1. PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA U OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA	195
7.2. DIMENZIJE I PROBLEMI PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA U OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA	198
7.3. METODOLOŠKA KULTURA PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVAČA I PRAKTIČARA	200
LITERATURA	205
PRILOZI	209

PREDGOVOR

Problematika odnosa između pedagoških istraživanja i obrazovne prakse je situirana u širi kontekst odnosa akademskog (teorijskog) i stručnog (praktičnog). Neki taj odnos opisuju ističući da pedagoška istraživanja nisu praktično relevantna, dok drugi, čak i kada načelno priznaju neophodnost njegovog razvijanja, kao naučne, prepoznaju samo one pedagoške studije u kojima su primenjeni statistički postupci i pozitivno vrednuju samo istraživanja koja imaju „praktičnu vrednost“. Pišući ovu knjigu nastojali smo da prevaziđemo konstantnu polarizaciju između akademskog i stručnog, pokušavajući da dokažemo „očigledno“, da metodologija predstavlja važno oruđe, ne samo u akademskoj sredini već i u svakodnevnom, stručnom radu.

Konceptualizujući knjigu, ona *nije* zamišljena kao sveobuhvatan metodološki udžbenik, već kao metodološki „praktikum“ koji ima dvostruku svrhu – podučavanje studenata elementarnim znanjima iz metodologije, ali i pružanje potpore stručnjacima i praktičarima u realizaciji širokog spektra pedagoških istraživanja. Držimo da smo realizaciji ovog cilja doprineli kroz: upotrebu jezika koji je razumljiv onima koji nemaju bogatu istraživačku pozadinu, stavljanjem naglaska na proceduralna a ne deklarativna metodološka znanja, postavljanjem pitanja za kritičko promišljanje nakon svakog poglavlja. Sažeto rečeno, ova knjiga je namenjena svima koji su spremni da istražuju obrazovnu praksu i svoje razumevanje te prakse.

Knjiga je sastavljena iz nekoliko celina. U izlaganju gradiva smo nastojali da zastupamo *metodološki multiperspektivizam*, bez favorizovanja ijednog istraživačkog pristupa. Jedan od problema pri izboru gradiva se odnosio na statističku analizu podataka. Naime, na univerzitetima se metodologija i statistika obično smatraju delom istog kursa, ali se predaju odvojeno. U ovom tekstu, za razliku od većine metodoloških udžbenika

kod kojih je značajan deo posvećen statističkim formulama i postupcima, tim se problemima nismo bavili, već je naglasak stavljen na opis i objašnjavanje filozofsko-epistemoloških pretpostavki istraživanja obrazovanja, različitih vrsta pedagoških istraživanja, osnovnih istraživačkih tehnika i instrumenata, uzorkovanjem u pedagoškim istraživanjima. Intencija je bila da se logika svakog metodološkog identiteta objasni na najjednostavniji način. Knjiga sadrži i dva posebna poglavlja koja se bave projektovanjem istraživanja obrazovnih fenomena i dimenzijama pedagoških istraživanja u obrazovnim institucijama.

Ova knjiga nije zamišljena da se iz nje uči na način doslovnog memorisanja sadržaja. Njena namena je da podstakne na promišljanje i na učenje koje će, u prvom redu, biti stalno istraživanje. Ne daje gotove recepte, već predlaže modele. Očekujemo da se kreativnom primenom ostvare još bolja rešenja od predloženih.

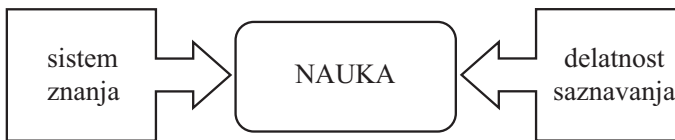
Autori



PRISTUP METODOLOGIJI
PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA

1.1. POJAM, ZNAČAJ I ZADACI METODOLOGIJE PEDAGOGIJE

O tome šta je nauka i kako bi se ona mogla odrediti, oduvek su postojala različita shvatanja i pristupi. Iako su danas razlike tih stanovišta dobile na svojoj oštrini, usled uticaja postmodernog mišljenja na tradicionalno shvatanje nauke¹, u većini teorijsko-filozofskih elaboracija se, ipak, nauka predstavlja kao *sistem znanja o stvarnosti* (statičko gledište) i kao specifična *forma ljudske delatnosti* koja za cilj ima sticanje znanja (dinamičko, heurističko gledište). Međutim, svaka od ključnih odrednica nauke, „sistem“, „znanje“, „stvarnost“, danas je predmet oštrih neslaganja i rasprava u okvirima filozofije nauke. Ne ulazeći u te rasprave, ovde ćemo navesti karakteristike nauke (naučnog znanja), koje nisu opšte prihvaćene, ali su nesumnjivo izrazito preovlađujuće.



Slika 1. Određenje nauke

Da bi se neko znanje moglo uvrstiti u nauku, ono mora da zadovolji osnovne epistemološke kriterijume koji opisuju svojstva naučnog znanja. Epistemološki kriterijumi podrazumevaju da se naučne ideje, verovanja i naučna znanja uopšte, razlikuju od onih ideja, verovanja i znanja koje su opterećene ideologijom, zabludama, mitologijom, utopijom. U tom smislu, naučno znanje mora biti: *objektivno, logično, sistematično, proverljivo i pouzdano*.

Naučno znanje je *objektivno* što znači da odgovara činjenicama. Objektivnost se često formalizuje kao intersubjektivna saglasnost, konsen-

¹ Detaljnije o tome videti u: Novaković, S. (1994). *Uvod u opštu metodologiju i istoriju metodološke misli*. Beograd: Filozofski fakultet.

zus eksperata koji pripadu određenoj naučnoj zajednici o tome šta je znanje; znanje koje je ustanovio naučnik X može biti ustanovljeno i od strane naučnika Y i Z. *Logičnost* ne znači da se do naučnog znanja dolazi samo putem logičkog zaključivanja. Ovaj princip upućuje na činjenicu da je naučno znanje interno konzistentno i dosledno, bez unutrašnjih protivrečnosti i površnih analogija. *Sistematičnost* je jedna od opštih karakteristika naučnog znanja na šta upućuju shvatanja brojnih autora prema kojima je nauka sistem znanja o stvarnosti. Ovaj kriterijum se odnosi i na sam proces naučnog istraživanja, kao i na ukupan naučni sistem unutar kojeg svaki podatak, informacija ili saznanje dobija svoje značenje. Jedna od najvažnijih karakteristika naučnog znanja jeste *proverljivost*. Bez takve mogućnosti, nauka (naučno znanje) ostaje potpuno u domenu nagađanja, a njena stvarna vrednost ostaje upitna. Po klasičnom shvatanju znanje se proverava tako što se iz njega dedukuju hipoteze koje se proveravaju empirijskim istraživanjima. U bliskoj vezi sa ovim principom jeste i načelo *opovrgavanja*. Ukoliko su naučni iskazi do te mere neodređeni, nejasni ili dvosmisleni da ih nije moguće podvrći empirijskoj proverbi, oni predstavljaju pseudonaučne tvrdnje. *Pouzdanost* i *preciznost* upućuju na to da su naučni iskazi precizno definisani, elaborirani, kao i da se na njihovu tačnost možemo osloniti.

Svaka nauka, da bi bila nauka, trebalo bi da ispunjava četiri osnovna, konstitutivna zahteva:

1. da ima jasno i precizno definisan *predmet* kojim se bavi i koji istražuje;
2. da ima svoju *metodologiju* (teorijsko-epistemološke pristupe ili različite škole mišljenja i istraživanja, metode, postupke ili tehnike i instrumente za proučavanje i istraživanje svog predmeta);
3. da ima svoj *sistem znanja* (dovoljan i uređen fond znanja o svom predmetu);
4. da ima dovoljno razvijen *jezik* (pojmove, termine, definicije), putem kojeg će saopštavati saznanja o svom predmetu proučavanja.

Pedagogija kao nauka ispunjava sve navedene konstitutivne zahteve. U okviru svakog zahteva (predmet, metodologija, sistem znanja, jezik), u metateorijskim raspravama² u pedagogiji su prisutna manja ili

² Prefiks „meta“ se koristi da označi nešto iznad, izvan. Metodologija se određuje kao teorija o metodama.

veća neslaganja i kontinuirano se kritički preispituje njihova utemeljenost. Ovakav proces je sastavni deo svake nauke, procesa njenog sazrevanja. Upravo u tom kontekstu, prepoznaje se *značaj metodologije* svake nauke, pa i metodologije pedagogije.

U onoj meri u kojoj se međusobno razlikuju pojedine nauke, po predmetu svog proučavanja i naučnim sadržajima tj. naučnim saznanjima, u istoj meri se razlikuju i po svojstvenoj metodologiji. Ne mogu se na isti način proučavati pojave prirodnih i društvenih ili humanističkih nauka; upravo iz tog razloga, svaka nauka i nastoji da konstituiše svoju osobenu metodologiju. Metodologija pedagogije nema dugu istoriju; ona se konstituisala u kratkom vremenskom periodu kada su se intenzivirala empirijska istraživanja u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Na njen razvoj primetan uticaj su imala psihološka istraživanja krajem XIX veka, a potom razvoj metodologije društvenih nauka započet u prvoj, a intenziviran u drugoj polovini XX veka.³

Sama reč „*metodologija*“ je grčkog porekla: *methodos* – postupak, sistem, red, način delovanja i razumevanja, *logos* – um, razum, misao, razmatranje. U doslovnoj interpretaciji, značenje termina „*metodologija*“ bilo bi: misao, sistem, nauka o metodama, o sistematskom i planskom delovanju pri istraživanju predmeta jedne nauke. U suštini, metodologija nauke to i jeste, međutim, prostor delovanja i uticaja metodologije na svaku nauku, pa i na pedagogiju, znatno je širi, a delotvornost njenih zadataka opredeljujuća za razvoj svake nauke. Pojmu metodologije su bliski pojmovi epistemologije i metode i tehnike sa kojima se ona ponekad neopravdano poistovećuje. Metodologija pedagogije objašnjava ne samo kako istraživači u oblasti obrazovanja stvarno rade, nego i *kako bi trebalo* da rade da bi došli do novih saznanja. Svrha metodologije je opisivanje i analiziranje istraživačkih metoda (u širem i užem smislu), rasvetljavanje njihovih saznajnih ograničenja i prednosti, proučavanje strukture pedagoških istraživanja, kao i razvojem naučnog znanja u pedagogiji.

Metodologija pedagogije, dakle, obuhvata opštu orijentaciju prema pedagoškoj nauci, pogled na saznanje i njegovu ulogu u unapređenju i razvoju čoveka i društva. U tom smislu, *zadaci* metodologije pedagogije

³ Detaljnije o tome videti u: Bandur, V. Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*, Beograd: SPD Jugoslavije.

se, u najopštijem smislu, dele na dve osnovne grupe zadataka: teorijske i praktične, ili preciznije, na *teorijsko-epistemološku* i *praktično-tehničku* grupu zadataka. Potrebno je istaći da su zadaci metodologije pedagogije ovde ovako klasifikovani radi lakšeg poimanja sadržaja (predmeta) same metodologije pedagogije; u stvarnosti tj. u praksi, svi zadaci deluju jedinstveno, jer su međusobno uslovljeni i povezani.

Osnovni *teorijsko-epistemološki* zadaci metodologije pedagogije su sledeći:

- doprinosi naučnom utemeljenju pedagoške nauke;
- utvrđuje strategije razvoja pedagogije;
- proučava strukturu, funkciju i razvoj naučnog saznanja u pedagogiji;
- formuliše paradigme i epistemološke orijentacije u pedagoškim istraživanjima;
- kritički preispituje dosadašnja pedagoška saznanja, pedagoški sistem i pedagogiju kao nauku, uopšte;
- kritički ocenjuje logičko-pojmovni aparat pedagogije.

Osnovni *praktično-tehnički* zadaci metodologije pedagogije su sledeći:

- proučava proces i komponente naučnog istraživanja u pedagogiji;
- proučava razvoj i saznajne vrednosti metoda, tehnika i instrumentata pedagoških istraživanja;
- kontinuirano razvija i traga za novim naučnoistraživačkim metodama, tehnikama i instrumentima, kako bi odgovorila na stalno nove potrebe i zahteve u saznavanju obrazovne realnosti.

U daljem određenju metodologije pedagogije neophodno je istaći da se ona bavi saznavanjem u ravni pedagogije kao celovite nauke, ali i u ravni svake pedagoške discipline. Ona je, zato, osnova i povezujući čini-lac svih pedagoških disciplina, ali i osnova celokupnog sistema pedagoške nauke.

Proučavanjem, istraživanjem i saznavanjem u pedagogiji ne bave se samo naučnici, nego i oni koji se praktično bave pedagoškim radom; zbog toga su metodološka znanja svima neophodna. Mogućnosti razvijanja i unapređivanja praktične pedagoške delatnosti, a što je obaveza svakog praktičara, direktno su uslovljene poznavanjem metodologije pe-

dagogije. To i jesu razlozi što se u okviru programa pedagoškog obrazovanja svakog budućeg nastavnika i vaspitača, metodologija pedagogije izdvaja kao posebna studijska disciplina.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Objasnite različita određenja pojma nauke.
- Koji su osnovni epistemološki principi (kriterijumi) naučnog znanja?
- Koji su konstitutivni elementi svake nauke?
- Objasnite značaj metodologije pedagogije.

1.2. PLURALIZAM PARADIGMI U PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA

Paradigma se može odrediti kao opšti pogled na svet; skup ontoloških, epistemoloških i metodoloških pretpostavki⁴ kojima se istraživač rukovodi u istraživanju (Creswell, 2007; Ristić, 1995). Uticaj istraživačke paradigme prožima sve aspekte procesa istraživanja; paradigma određuje koji će problemi biti istraživani i na koji način. Istraživanja u oblasti vaspitanja i obrazovanja su utemeljena na različitim metateorijskim perspektivama ili paradigmatama (Tabela 1).

Tabela 1. Paradigme u pedagoškim istraživanjima

	postpozitivizam	konstruktivizam	kritička teorija	pragmatizam
cilj naučnog istraživanja	objašnjenje i predikcija	razumevanje ličnih konstrukcija	kritika i transformacija socijalnih odnosa	sve prethodno
subjekat – objekat odnos	modifikovani dualizam	subjektivan	subjektivan	intersubjektivan
odnos teorije i istraživanja	hipotetičko –deduktivan	induktivan	induktivan	circularan
generalizacija rezultata	statističko zaključivanje	transferabilnost	transferabilnost	statistička generalizacija i transferabilnost

1. Postpozitivistička paradigma je nastala u okvirima filozofije kritičkog realizma koja zastupa stanovište o postojanju objektivne realnosti čija je spoznaja, međutim, uvek nesavršena i delimična. Mada se opisanje smatra značajnom funkcijom, zagovornici ove metateorijske perspektive ističu da je primarni cilj pedagoških istraživanja (koja se shva-

⁴ Ontološke pretpostavke se tiču postojanja ili nepostojanja jedne jedinstvene objektivne realnosti. Epistemološke pretpostavke se tiču shvatanja prirode znanja i mogućnosti dolaženja do znanja. Metodološke pretpostavke proizilaze iz prethodno navedenih i tiču se poželjnih načina istraživanja onoga što se može istražiti.

taju kao niz jasno razgraničenih i logički povezanih faza) objašnjenje i/ili predikcija pedagoških fenomena posredstvom traženje njihovih uzroka. Time se ujedno ističe da je u pedagoškim istraživanjima zasnovanim na ovoj paradigmi uloga kontrole, merenja i operacionalnog definisanja proučavanih pojava od primarnog značaja.

Prema postpozitivističkoj paradigmi, uloga pedagoškog istraživača je disciplinovana realizacija planiranih istraživačkih procedura. U tom smislu, potreba za objektivnošću istraživača se visoko vrednuje, iako zagovornici ove paradigme priznaju da se ljudska subjektivnost ne može potpuno izbeći. U osnovi subjektivnosti istraživanja jeste činjenica da znanje potiče iz akcija čoveka i njegove interakcije sa proučavanim fenomenom.

Postpozitivistička paradigma je bliska hipotetičko-deduktivnom modelu relacije naučne teorije i istraživanja. Teorija se shvata kao logički konzistentan niz tvrdnji koje služe definisanju pojmova, opisivanju njihovih veza i njihovom objašnjavanju. Istraživanja bazirana na pretpostavkama postpozitivističke paradigme nastoje razviti opšte zakonitosti i validirati ih korišćenjem složenih istraživačkih procedura. Idealan tok hipotetičko-deduktivnog modela ima sledeće faze: a) predviđanja koja se tiču proučavanih pojava se dedukuju iz teorije, b) empirijskim istraživanjima se proveravaju dedukovane hipoteze, c) teorija se odbacuje ili modifikuje u zavisnosti od empirijskih nalaza.

Jedan od važnih zadataka pedagoških istraživanja zasnovanih na postpozitivističkoj paradigmi jeste statističko generalizovanje rezultata istraživanja na celu populaciju iz koje je uzet uzorak ispitanika (v. uzorkovanje u pedagoškim istraživanjima). Upravo zbog usmerenosti na dobijanje podataka koji poseduju veliki potencijal generalizacije, pedagoškim istraživanjima ove orijentacije je svojstven *nomotetički karakter* (grč. *nomos-zakon*). Preduslov uopštavanja rezultata istraživanja je izbor reprezentativnog uzorka čije karakteristike odražavaju karakteristike populacije iz koje je uzet.

2. *Konstruktivizam* je paradigma čiji predstavnici prihvataju različite škole mišljenja, ali ih ujedinjava zajednički otklon prema ontološkoj pretpostavci o postojanju samo jedne jedinstvene realnosti. Konstruktivisti zagovaraju relativističku ontologiju i smatraju da je društvena re-

alnost iskustveno (socijalno) oblikovana lična konstrukcija. U tom smislu, konstruktivisti tvrde da je cilj pedagoških istraživanja *razumevanje* obrazovne realnosti na način na koji je vide osobe (učenici, nastavnici, roditelji i drugi) koji su njen deo. Sledstveno tome, proces istraživanja je nužno *hermeneutički (interpretativan)* i usmeren ka tumačenju značenja ličnih konstrukcija osoba koje učestvuju u obrazovnoj stvarnosti.

Konstruktivistička paradigma sugerise uspostavljanje fenomenološki drugačijeg odnosa istraživač – ispitanik⁵. S obzirom da se pretpostavlja da znanje izvire iz socijalnih situacija, a ne da predstavlja “ogledalo” objektivne stvarnosti, istraživač mora biti u intenzivnoj interakciji sa učesnicima i njihov odnos mora biti emetičan a ne posmatrački. Na praktičnom nivou, konstruktivistički istraživači svoje studije realizuju produženim boravkom na „terenu“, u uslovima u kojima učesnici istraživanja žive i rade, a valjanost istraživanja je pre svega stvar kvalitetne refleksije (samopropitivanja) istraživača koja se može steći i razvijati vežbanjem (Ristić, 1995). Naime, istraživanje se vidi kao proces ko-produkcije znanja u kojem se istraživač opredeljuje da minimizira distancu u odnosu na učesnike. U svim fazama, istraživač nastoji da razvije neformalnu, nenametljivu atmosferu koja podstiče učesnike da ispričaju “svoju priču”. Pristup istraživača je afirmativan i refleksivan, usmeren na dijalog, slušanje i izražavanje vlastitog viđenja situacije. Na taj način se kreira prostor za pluriperspektivizam, za razvoj novog, zajednički doživljenog razumevanja istraživanog fenomena.

Za konstruktivističkog istraživača, teorija predstavlja skup postavki koji daje uvid u značenje ljudskog ponašanja. U konstruktivistički orijentisanim istraživanjima teorija „izrasta“, iz podataka, tačnije istraživanja nisu usmerena ka verifikovanju postojećih teorija već razvijanju novih. Zagovornici ove paradigme apriornu teoriju zamenjuju induktivno generisanom teorijom. Istraživačke hipoteze nisu teorijski predodređene već se pojavljuju u toku procesa istraživanja i obično imaju samo radni (privremeni) karakter.

Pojam generalizacije rezultata istraživanja se u konstruktivističkim studijama specifično tumači, kao mogućnost poređenja i transferabilnosti

⁵ Predstavnici konstruktivističke paradigme izbegavaju korišćenje termina “ispitanik”. Umesto njega se upotrebljava termin „učesnik u istraživanju“.

nalaza istraživanja. Predstavnicima konstruktivističke paradigme se ne protive svakoj vrsti generalizovanja rezultata i smatraju da je potrebno dati jasan, detaljan i produbljen izveštaj o obavljenom istraživanju, tako da čitaoci (korisnici) istraživanja mogu prosuditi u kojoj se meri rezultati određenog istraživanja mogu „preneti“ na druge slične situacije, uslove, osobe.

3. *Kritička teorija* je široko zastupljena paradigma u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima. Prema predstavnicima ove paradigme, svrha pedagoških istraživanja nije samo objasniti ili razumeti pedagoške situacije i pojave, nego ih i učiniti pravednijim. Kako ukazuju znameniti predstavnici ove paradigme, kritička istraživačka praksa je ona forma prakse u kojoj osveščivanje aktera proizlazi direktno iz primenjene društvene akcije, a zadatak teorije (istraživanja) nije da preporučuje kakva praksa treba da bude, niti da informiše praktično suđenje, već promena same prakse (Carr & Kemmis, 2000). U tom smislu, teme koje dominiraju kritički orijentisanim pedagoškim istraživanjima su odnos škole i društva, vrednosni temelji kurikuluma, reprodukcija socijalne nepravde u obrazovanju i sl.

Predstavnicima kritičke teorije povezuju različite vrste interesa sa istraživanjima u društvenim naukama. „Tehnički interes“ obeležava neopozitivističku metodologiju koja akcenat stavlja na objašnjavanje i predividaenje socijalnog ponašanja. Prema zagovornicima ove paradigme, znanje koje stiče ovim istraživanjima nije relevantno za društvene nauke. „Praktični interes“ je prisutan u hermeneutičkim, interpretativnim istraživanjima koja teže razumevanju socijalnih situacija iz perspektive učesnika u istraživanju. „Emancipatorski interes“ uključuje prethodne dve grupe ciljeva, ali ih i nadilazi. On je karakterističan za kritički orijentisana istraživanja koja su usmerena na progresivno transformisanje obrazovne prakse.

Pristalice kritičke paradigme ističu kako ne postoje vrednosno neutralna pedagoška istraživanja i naglašavaju da istraživač i ispitanici neminovno u proces istraživanja unose svoje vrednosne sisteme koji proživljavaju sve aspekte istraživanja. Istraživačeva perspektiva ne može (i ne treba) biti uklonjena, ali može biti eksplicirana i naglašena. Istraživačeva uključenost i empatija su poželjne jer vode dubljem razumevanju

ličnih iskustava učesnika u istraživanju. Posebno se ističe značaj *akcionih istraživanja* (v. kasnije), u kojima ispitanici na različite načine mogu doprinositi svim fazama istraživanja, kao što su: postavljanje hipoteza, tumačenje dobijenih podataka, formulisanje zaključaka. Sažeto rečeno, uloga istraživača je da menja istražujući i da istražuje menjajući.

4. *Pragmatizam* ima dugu tradiciju kao teorija vaspitanja, a u novije vreme je sve više pedagoških istraživanja koja su utemeljena na ovoj metateorijskoj koncepciji. Prema zagovornicima pragmatističke paradigme, istraživanja mogu istovremeno biti usmerena kako na razumevanje proučavanih pojava tako i na identifikovanje njihovih uzroka (objašnjavanje). Krajnji cilj svih pedagoških istraživanja je rešavanje praktičnih problema i unapređivanje uslova u kojima ljudi žive i rade.

Ova paradigma je karakteristična za pedagoška istraživanja u kojima se simultano ili sukcesivno kombinuju kvalitativne i kvantitativne istraživačke metode. Pragmatična pedagoška istraživanja su zasnovana na *cirkularnom (abduktivnom)* odnosu teorije i istraživanja. Da bi se teorije uopšte mogle generisati, moramo istražiti stvarnost na koju se one odnose. A da bi se proverila vrednost teorija, neophodno ih je validirati proverom njihovih pretpostavki. Naime, obično se u prvoj fazi jednog istraživanja konceptualizuje teorija, na bazi podataka do kojih se došlo, dok se u narednoj fazi testiraju hipoteze koje proizilaze iz prethodno generisane teorije.

Prema pragmatističkom viđenju, dihotomija subjekat-objekat (istraživača i istraživanog) je lažna i isiljena. Istraživač i istraživani fenomen su interaktivni i neodvojivi. Drugim rečima, njihov odnos je intersubjektivan. Neizbežno je da istraživač ostvari komunikaciju sa učesnicima u istraživanju. Štaviše, referentni okvir, pojmovna šema, subjektivno znanje istraživača predstavljaju socijalne konstrukcije koje su nastale u interakciji sa ispitanicima. Pragmatizam akcentuje refleksivnost istraživača koja se shvata kao „disciplinovana subjektivnost“, kao kritičko propitivanje ličnih pretpostavki i očekivanja njihovog uticaja na proces istraživanja u celini.

Zagovornici ove paradigme nastoje da prevaziđu jaz između kontekstualno specifičnog znanja (idiografskog) i znanja koje pretenduje na široku generalizaciju (nomotetičkog). Pragmatistički orijentisani peda-

goški istraživači nisu isključivi po ovom pitanju i tvrde da nalazi pedagoških istraživanja nikada nisu do te mere specifični da nemaju implikacije na druga okruženja, kao što nisu ni toliko opšti da se mogu primeniti u svakom istorijskom, socijalnom i kulturnom kontekstu. Predstavici pragmatističke paradigme se zalažu za transferabilnost i statističku generalizaciju, u zavisnosti od potreba istraživanja. Transferabilnost je pre svega odgovornost čitaoca istraživanja. Sa druge strane, pojedina istraživanja koja su zasnovana na ovoj paradigmi teže postizanju reprezentativnosti uzorka kako bi rezultati istraživanja bili generalizovani putem statističkog zaključivanja.

Istraživanja u obrazovanju su zasnovana na nizu implicitnih i eksplicitnih elemenata svojstvenih određenoj paradigmi. Na osnovu pojednostavljenog komparativnog pregleda pluralizma paradigmi u pedagoškim istraživanjima, jasno je da se osnovno razgraničenje između postpozitivizma i drugih paradigmi tiče pretpostavki o postojanju, odnosno nepostojanju jedinstvene objektivne realnosti. Takođe, razlike u shvatanjima između postpozitivistički orijentisanih pedagoških istraživača i zagovornika drugih paradigmi su evidentne i u epistemološkoj i metodološkoj ravni. Upravo u svetlu tih razlika, metodološki „čistunci“ veruju da su različite paradigme međusobno sukobljene i nesamerljive. Međutim, sve su brojniji „glasovi“ koji problematizuju takvo gledište i ističu da postoje određena preklapanja između pojedinih paradigmi (npr. konstruktivizma i kritičke teorije), kao i da jedno isto istraživanje može biti zasnovano na pretpostavkama različitih paradigmi.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Objasnite pojam istraživačke paradigme.
- Analizirajte primere istraživanja zasnovanih na svakoj od navedenih paradigmi.
- Objasnite razlike u shvatanju odnosa istraživač – ispitanik u različitim paradigmama?
- Koje su osnovne razlike između statističke generalizacije i transferabilnosti?

1.3. KARAKTERISTIKE PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA

Razvoj svake nauke, što se posebno odnosi na pedagogiju, uslovljen je potrebama čoveka, njegovih institucija i njegove društvene zajednice u celini. Zbog toga se kao *osnovni cilj* svakog naučnog istraživanja označava potreba za davanjem odgovora na postavljeno pitanje ili pronalaženje rešenja za nastali problem. Do odgovora na postavljeno pitanje, odnosno do rešenja za uočeni problem u pedagogiji se, najsigurnije, dolazi putem pedagoškog istraživanja.

Pedagoška istraživanja se organizuju i realizuju da bi se ostvario *opšti naučni cilj*, a to je, da se putem istraživanja dođe do naučnih istina, tačnije, da se pedagoške istine saznaju, utvrde, formulišu, ugrade u postojeći pedagoško-naučni sistem, a potom i adekvatno saopšte.

Tako formulisan opšti cilj određuje opšti tok pedagoškog istraživanja i usmerava ga u pravcu rešavanja problema ili dolaženja do odgovora na postavljeno pitanje zbog kojeg je istraživanje i preduzeto. Postavljeni opšti cilj istraživanja mora se konkretizovati utvrđivanjem *istraživačkih zadataka* koji, zapravo, predstavljaju konkretne zahteve ili korake u istraživanju; realizacijom konkretnih zadataka istraživanja, postiže se i ostvaruje postavljeni cilj istraživanja. Više o samom predmetu, problemu, ciljevima, zadacima istraživanja i ostalim fazama ili komponentama pedagoškog istraživanja biće reči u narednim poglavljima teksta.

Kada je reč o *karakteristikama* pedagoških istraživanja, potrebno je istaći da na udžbeničko-enciklopedijskom nivou ne postoji potpuna saglasnost po pitanju njihove klasifikacije. Razlike proizilaze iz različitih paradigmatičkih orijentacija autora. Međutim, bez obzira na takve razlike, čine se pokušaji oblikovanja niza karakteristika i osobenosti pedagoških istraživanja. U tom smislu, mogu se razlikovati dve grupe (nivoa) karakteristika pedagoških istraživanja.

U prvu grupu spadaju: *činjenička zasnovanost, temeljnost, objektivnost, sistematičnost i kontrolisanost*. Iz prethodno iznetog sledi da se pe-

dagoško (kao i svako naučno) istraživanje se može shvatiti kao na činjenicama zasnovan, temeljan, objektivan, sistematičan, kontrolisan, proces sticanja znanja neophodnih za identifikovanje i rešavanje naučnih (teorijskih i praktičnih) problema u pedagogiji.

1) *Zasnovanost na činjenicama*: u svakodnevnom životu se ponekad donose zaključci bez uvažavanja činjenica, oslanjanjem na intuiciju, neproverene pretpostavke, zdrav razum. Na primer, neki roditelji mogu intuitivno pogrešno zaključiti da njihova neuključenost neće imati negativne posledice na obrazovanje njihovog deteta. Iako ne odbacuje intuiciju i zdrav razum, naučno istraživanje je uvek zasnovano na činjenicama, ono *korespondira* sa činjenicama. Prema pojedinim autorima koji se bave ovom problematikom (Todorović, 2008), ova odrednica implicira empirijski karakter naučnih istraživanja. Međutim, pogrešna je pretpostavka da se teorijske i empirijske činjenice mogu resko razgraničiti. Sve empirijske činjenice su pojmovne naravi i neizbežno su „opterećene“ teorijskim stanovištem (paradigmom) istraživača. U tom smislu, ova karakteristika pedagoških istraživanja podrazumeva njihovu zasnovanost na empirijskim činjenicama kojima istraživač daje značenje i smisao.

2) *Temeljnost*: većina ljudi, čak i kada uzme u obzir činjenice, skloni su donošenju zaključaka na osnovu ograničenog i malog broja činjenica. Međutim, zaključci dobijeni na osnovu ograničenog broja slučajeva najčešće nisu pouzdani, te se ne smeju generalizovati. U svakodnevnom životu se neopravadano nakon upoznavanja osobina malog broja pripadnika određene grupe zaključuje da svi članovi date grupe imaju iste osobine. Recimo, puno odraslih veruje da su svi adolescenti emocionalno nezreli. U naučnoistraživačkom radu je nedopustivo izvođenje zaključaka pre utvrđivanja dovoljnog broja činjenica. Uzimanjem u obzir dovoljnog broja činjenica osigurava se kredibilitet pedagoških istraživanja.

3) *Objektivnost*: to je opšta karakteristika nauke i svih naučnih istraživanja. Objektivnost se u nauci zato i javlja i kao princip i kao karakteristika. Značaj objektivnosti je mnogo širi od postupaka istraživača i može se reći da ona prožima celokupni proces pedagoškog istraživanja.

Uvažavanje objektivnosti u pedagoškim istraživanjima često nailazi na prepreke. Različite su manifestacije tih prepreka, počev od tradicionalnih shvatanja istraživačkog procesa, shvatanja pedagoških sredina u

kojima se obavlja istraživanje, do interesa istraživača i njegove identifikacije sa teorijom ili problemom zbog koga je preduzeo istraživanje. U takvim situacijama, umesto objektivnosti, kod istraživača se ispoljava subjektivnost. On, svesno ili nesvesno, uzima u obzir samo neke relevantne podatke, a druge previđa ili odbacuje. Ono što saopštava istraživač može biti tačno, ali nepotpuno, te se tako dobija nepotpuna ili iskrivljena slika o istraživačkom problemu.

Često je neopravdano shvatanje da bi istraživač po svojoj vokaciji, po svom opredeljenju, trebalo da bude objektivan. Naučnici, kao i svi drugi ljudi, mogu da budu opterećeni predrasudama, vođeni ličnim interesima, opterećeni ideologijom, što sve produkuje njihovu subjektivnost u istraživanju. Opisivanje posebnih „poželjnih“ kvaliteta istraživača, kako to susrećemo u nekim tekstovima metodologije, nije dovoljna garancija da će se istraživači pridržavati načela objektivnosti. Mnogo je plodotvornije insistiranje na određenim proceduralnim pravilima koja će obezbediti proverljivost svih faza istraživanja, počev od nacrtu istraživačkog projekta, metoda i tehnika prikupljanja podataka, pa do njihove obrade, analize, uopštavanja i eventualnog izvođenja teorijskih zaključaka.

4) *Sistematičnost*: u svakodnevnom životu se činjenice ne utvrđuju na planski, sređen način, već usputno i sporadično. Suprotno tome, naučno istraživanje mora biti sistematski pripremljeno i izvedeno. Svaki korak istraživanja mora biti unapred promišljen. Jedan od osnovnih načina osiguravanja sistematičnosti naučnog (pedagoškog) istraživanja jeste njegovo kvalitetno projektovanje kojim se konceptualizuje proceduralni plan istraživanja. Ukratko, sistematičnost se tiče zahteva da istraživanje bude dobro uređeno, da se obezbedi prirodan i logičan sled u procesu istraživanja (Ristić, 1995).

5) *Kontrolisanost*: Kontrolisanost je, manje ili više, svojstvo svakog naučnog pedagoškog istraživanja. Kontrolisanost pedagoških istraživanja je neophodna usled multikauzalne, dijalektičke i dinamičke prirode pedagoških fenomena koja otežava uviđanje i razlučivanje njihovih uzroka i posledica. Kontrolisanje u procesu pedagoških istraživanja je neophodno jer: a) jedna pojava u različitim spletovim okolnosti može izazvati različite posledice; b) iste posledice se mogu pojaviti usled de-

lovanja različitih činioaca; c) jedna posledica može nastati zbog delovanja obilja uslova različite prirode.

U drugu grupu spadaju ove karakteristike pedagoških istraživanja: *preciznost, verifikacija, merljivost i logička sledstvenost.*

Preciznost (jezik istraživanja): Jezički aparat je bitno konstitutivno obeležje svake nauke. Jezik svakodnevnog govora iz više razloga ne zadovoljava potrebe nauke. Naučni jezik se od prirodnog, svakodnevnog jezika ne razlikuje po sintaksi (gramatici) već po tome što sadrži fond reči sa izrazito određenim značenjem; po tome što je od prirodnog jezika precizniji, ekonomičniji i jezgrovitiji (Ristić, 1995). Svaka nauka razvija specifičnu terminologiju – skup specijalnih naučnih izraza u datom naučnom području.

U nekim naukama, uključujući i pedagogiju, naučni jezik nije dovoljno razvijen. Ta činjenica se javlja kao barijera ostvarivanja načela preciznosti. Ako se ključni pojmovi različito definišu, ako je njihovo značenje rasplinuto, ako postoji veliki broj homonima i sinonima, onda se dovodi u pitanje načelo preciznosti. Da bi se postigla preciznost u pedagoškim istraživanjima, potrebno je izvršiti definisanje i ujednačavanje pojmova i terminologije koja se koristi u različitim socijalnim sredinama.

Tradicionalno, jezik je posmatran kao medij koji ljudi koriste da opišu stvarnost. Iz ove perspektive jezik je shvatan kao sistem simbola koji omogućuje komunikaciju sa drugima radi opisivanja sveta u kome živimo. Međutim, shvatanje jezika nauke se promenilo. Jezik se koristi u aktivnostima koje se dešavaju u socijalnom kontekstu. Novo razumevanje jezika sastoji se u tome da se on sagledava u društvenom kontekstu. Pojedini autori smatraju da je nužno rekonceptualizovati ulogu naučnog jezika. Oni ističu da, iako se preciznost naučnih izraza može ostvariti, to nije poželjno. Ističe se da brojni izrazi iz svakodnevnog jezika, iako imaju rasplinuto značenje, koriste nauci. U kvalitativnim pedagoškim istraživanjima se često koriste metafore (reči prenesenog značenja). Recimo, ako kažemo da su porodice „ostrva u moru“ time se želi naglasiti njihova izolovanost u društvenoj stvarnosti.

Verifikacija: da li je jedno istraživanje validno (tačno) obavljeno i da li su njegovi rezultati verodostojni, procenjuje se pomoću načela verifikacije. Zato verifikacija kao karakteristika pedagoških istraživanja ima

poseban značaj. Verifikacija se određuje kao proces potvrđivanja ispravnosti i verodostojnosti istraživanja i njegovih rezultata. To je proces potvrđivanja tačnosti i preciznosti rezultata. Zato se od istraživačkih nacрта traži da budu tako oblikovani da dozvole i omoguće verifikaciju istraživanja. Verifikacija rezultata istraživanja može biti obavljena na više načina. Izbor načina verifikacije zavisi od ciljeva originalnog istraživačkog nacрта. Verifikacija ranijih istraživanja pretpostavlja preduzimanje *replikativnih istraživanja*, jer bez tih aktivnosti ne može biti verifikacije. Ponovno istraživanje može potvrditi, verifikovati ili odbaciti rezultate prethodnih istraživanja. Ako se radilo o verifikaciji teorije, dalje testiranje teorije na drugim grupama ili u drugim okolnostima može verifikovati ili revidirati teoriju. Postoje razlike u verifikaciji između kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja, jer se ta dva istraživačka pristupa razlikuju po primenjenim metodama, tehnikama i postupcima. Verifikacija kao karakteristika istraživanja odnosi se i na proveru istraživačkih rezultata i od strane praktičara i pedagoške prakse u celini. Istraživanje je, ne samo naučni, već i socijalni proces i njegovi rezultati podvrgnuti su sudu profesionalne i naučne javnosti i javnoj kontroli. Putem verifikacije moguće je doći do novih znanja i utvrditi nova pitanja za istraživanje.

Logička sledstvenost: svako istraživanje podrazumeva primenu logičkog mišljenja i zaključivanja. Zato se logička sledstvenost i određuje kao proces mišljenja u kome se koriste pravila logike. U tom procesu, se mogu izvoditi specifični zaključci iz opšte formulacije. Takav put saznavanja naziva se dedukcijom. Obrnuto, ako proces saznavanja teče od specifičnih formulacija iskaza ka generalizacijama, onda se to naziva indukcijom.

U istraživanju pedagoških fenomena, *deduktivni put* saznavanja nalazi čestu primenu. Uostalom, dedukcija u čovekovom saznavanju ima dugu istoriju. Još je Aristotel usavršio silogistički metod deduktivnog mišljenja. U njegovoj najprostijoj formi, silogizam se sastoji od dve glavne premise zasnovane na očiglednoj istini ili ranijoj činjenici ili uspostavljanju vezi. Na primer, tvrdnja: svi ljudi su smrtni i Jovan je čovek, prema tome – Jovan je smrtni; dakle, postupak se bazira na pojmu interne konzistentnosti i deluje na pretpostavci da se putem serije koraka formalne logike mogu validni zaključci dedukovati iz validnih premisa. Deduktivna zaključivanja u oblasti pedagogije javljaju se u onim istraživanjima

kojima se nastoje proveriti hipoteze dedukovane iz pedagoške teorije. To su mahom kvantitativna, empirijska istraživanja pedagoških fenomena.

U *induktivnom mišljenju* istraživač dolazi do zaključaka na osnovu posmatranja pojedinih slučajeva, a zatim te slučajeve uopštava u celu klasu sličnih slučajeva. Poznato je, u istoriji filozofije, da je Bekon unapredio induktivni način mišljenja. No, ni deduktivni ni induktivni način mišljenja nije potpuno zadovoljavajući. Savremeni način mišljenja predstavlja sintezu indukcije i dedukcije. Zahvaljujući Darwinu, došlo je do kombinacije Aristotelove dedukcije i Bekonove indukcije. Čitav proces u toj kombinaciji, sastoji se od kretanja napred i natrag u kome se iskustvo analizira induktivnim putem da bi se obezbedile hipoteze koje se deduktivno proučavaju, a zatim se testira njihova validnost. Kada se deduktivno i induktivno mišljenje integrišu u istraživački proces, onda postoje povoljniji izgledi da proučavanje bude efikasnije. Deduktivno i induktivno mišljenje karakteriše istraživačke poduhvate i u oblasti pedagogije. Dedukcijama se iz teorije oblikuju hipoteze koje se posle testiraju, proveravaju na specifičnim podacima i obezbeđuju rezultate koji potvrđuju, odbacuju ili modifikuju teoriju. Ovaj pristup u metodološkoj literaturi naziva se *hipotetičko-deduktivni model*. Ovaj pristup uobičajen je u kvantitativnim pedagoškim istraživanjima koja ispituju hipoteze dedukovane iz teorije. Neki autori upozoravaju na ograničenosti ovog pristupa u dolaženju do „novih“ znanja. *Empirijsko-induktivni pristup* gradi apstrakcije kao pojedinosti koje su sakupljene i grupisane zajedno. Proces oblikovanja teorije na ovaj način kreće se od „dna ka vrhu“ i naziva se analitička indukcija. U ovom istraživačkom pristupu, istraživač rekonstruiše sliku koja dobija oblik kako se delovi sakupljaju i ispituju. Smatra se da je ovaj empirijsko-induktivni pristup tipičan za kvalitativna proučavanja u pedagogiji, za eksplorativne (otkrivačke) studije, radi predlaganja hipoteza o prirodi proučavanog fenomena.

U celini posmatrano, logička sledstvenost kao karakteristika pedagoškog istraživanja, neizbežno je istraživačko oruđe i njena uloga ne sme biti potcenjena. Greške se uvek mogu pojaviti kada se ne poštuju pravila logike. U ovom kontekstu, neophodno je istaći i značaj *probabilističkog (verovatnog) mišljenja*. Njegova suština sastoji se u tome da se rezultati istraživanja nikada ne smatraju izvesnim, već je u tom procesu

uvek prisutan pojam verovatnoće. Tačnije, naučne zakonitosti se smatraju i izražavaju kao verovatnoća. Sve što nude naučna istraživanja, pa i pedagoška, jeste probabilističko, verovatno znanje i to po obrascu: ako se uradi A, verovatno će se pojaviti B. Zbog toga je uputno svako istraživanje smatrati kao put u smanjivanju neizvesnosti. Potpuna sigurnost u naučnim istraživanjima nije moguća, te se zbog toga u zaključivanju o rezultatima istraživanja uvek mora ostaviti doza određene rezerve. Ovo se naročito odnosi na istraživanja u oblasti društvenih i humanističkih nauka kojima pripada i pedagogija.

Kritičnost: stalno preispitavanje: u svakodnevnom životu se često vlastita mišljenja opravdavaju pozivanjem na neki autoritet. Ljudi danas veruju zakonima, veruju u Bibliju, onome što se objavi u novinama ili na televiziji. Razume se, u nekim slučajevima, pozivanje na autoritet je neophodno, na primer u situacijama kada sami ne možemo rešiti neki stručan problem poput lečenja bolesti, popravljjanja automobila ili upravljanja avionom.

U nauci takođe postoje autoriteti, kao što su istaknuti istraživači u nekoj oblasti ili predstavnici neke uticajne teorijske koncepcije. Međutim u nauci ni jedan stav nije dogma; svi naučni iskazi se podvrgavaju preispitivanju. Istraživanje je kritičko u smislu da se sva važna tvrđenja u oblasti koja se proučava moraju ozbiljno, iskreno i rigorozno procenjivati i obrazlagati odgovarajućim svedočanstvom (Ristić, 1995). U vezi sa ovim svojstvom pedagoškog istraživanja jeste i svojstvo *autokorektivnosti* (ispravljanja samog sebe).

Javnost: rezultati nekog istraživanja postaju u pravom smislu deo nauke tek kada budu javno prikazani i na taj način postanu dostupni članovima naučne zajednice. Tajna znanja i veštine ne spadaju u nauku. Svi elementi pedagoškog istraživanja moraju biti otvoreni za preispitivanje od strane drugih pripadnika naučne zajednice. Izveštaj o istraživanju mora biti tako konceptualizovan da što bolje prenese informacije o problemu, cilju istraživanja, primenjenim metodama i postupcima, rezultatima i i zaključcima istraživanja.

Posebna grupa karakteristika pedagoškog istraživanja proizilazi iz osobenosti i specifičnosti samog procesa (toka) istraživanja. Istraživačka delatnost u pedagogiji mora biti smisljena, usmerena, projektovana i

planirana i izvedena po svim metodološkim kodeksima i zahtevima. I na kraju, ono što je i najvažnije, pedagoška istraživanja moraju biti etička i humana i moraju uvek doprinositi slobodnom i prirodnom razvoju ličnosti svakog subjekta uključenog u pedagoško istraživanje.

Prilikom razmatranja karakteristika pedagoških istraživanja, moraju se imati u vidu i uvažavati njihova *ograničenja*. Ograničenost pedagoških istraživanja ne proizilazi samo iz karakteristika koje smo istakli, već i iz same prirode pedagoške prakse i drugih faktora: prirode subjekata, javne prirode obrazovanja, kompleksnosti pedagoške prakse i iz metodoloških ograničenja pedagoškog istraživanja.

Subjekti istraživanja: pedagoška istraživanja prvenstveno obuhvataju ljudska bića. Zbog toga je takvo istraživanje etički osetljivo. Istraživač je dužan da štiti subjekte od eventualnih rizika koji mogu za njih proizaći iz učešća u takvom istraživanju. Studije u oblasti obrazovanja većinom traže informisanu saglasnost subjekata i ustanova da se obave istraživanja i nude poverljivost podataka koje prikupljaju. Uvažavanje ovih zahteva, iako opravdano, postavlja izvesna ograničenja u obrazovnim istraživanjima.

Javna priroda obrazovanja: obrazovanje, naročito ono formalne prirode, je javna delatnost. Za njegovo ostvarivanje formiraju se obrazovne ustanove, čija je delatnost, takođe, javna. Obrazovne ustanove se vremenski menjaju. Njihov glavni zadatak je obrazovanje, a ne istraživanje. Istraživači se ne mogu mešati u obrazovni proces. Neka istraživanja, kao što su ona longitudinalne prirode, teško je sprovesti. Konačno, često se ne mogu utvrditi ni rezultati obrazovanja, jer se njegovi efekti mogu javiti tek posle nekoliko godina. Osim toga, neke istraživačke teme mogu biti kontroverzne, pa i neprihvatljive za određenu socijalnu sredinu, a nekada mogu dovesti do tenzije među nastavnim kadrom. Neke teme nisu preporučljive, jer mogu dovesti u pitanje opstanak određenih obrazovnih ustanova.

Kompleksnost istraživačkog polja: ovo je, takođe, faktor koji ograničava istraživanje u ovoj oblasti. Kompleksnost proizilazi iz različite strukture subjekata obuhvaćenih istraživanjem: učenici (različitog uzrasta), nastavnici (različitih profesionalnih usmerenja), roditelji (različitih obrazovnih i profesionalnih struktura), rukovodioci različitih obrazovnih ustanova; svi oni predstavljaju specifične ciljne grupe. Istraživač peda-

goških fenomena ima posla sa brojnim varijablama, a neke se u pojedinim istraživanjima ne mogu adekvatno kontrolisati. Osim toga, u novije vreme široko su među istraživačima prihvaćeni stavovi da pojedinci ne mogu biti proučavani van društvenog konteksta, van stvarnog života, koji je, razume se, različit. Na ponašanje pojedinaca, znači, utiču i individualne i situacione karakteristike. Teškoće za istraživače u pedagogiji sastoje se i u tome što moraju uzimati u obzir i individualne i situacione karakteristike, jer razmatranje jednih bez drugih ne bi bilo potpuno. To, razume se, otežava istraživanje i predstavlja limitirajući faktor.

Metodološke poteškoće pedagoških istraživanja: Susreću se i kod kvantitativnih i kod kvalitativnih istraživanja. U kvantitativnim istraživanjima primenjuje se merenje kompleksnih karakteristika: merenje postignuća u obrazovanju i učenju, stilova rukovođenja nastavom i obrazovnom ustanovom, interakcije u nastavnoj grupi, itd. Neka od ovih vrsta merenja zahtevaju validne instrumente. Bez njih istraživanje nije moguće izvesti. I u obavljanju kvalitativnih istraživanja, takođe se susreću metodološke teškoće. One se ogledaju u pravovaljanom izboru metoda, tehnika i postupaka, u prikupljanju i analizi podataka kako bi se osigurala validnost zaključivanja.

Iznošenje ovih teškoća nikako ne znači da istraživanja u pedagogiji nisu moguća, potrebna i korisna. Predočene teškoće više predstavljaju upozorenje pedagoškim istraživačima da budu oprezni prilikom oblikovanja istraživačkih projekata, sprovođenja i obrađivanja istraživanja. Razume se, ukoliko neko pedagoško istraživanje u većoj meri ostvaruje navedene karakteristike i redukuje pomenute teškoće, utoliko će ono biti kvalitetnije.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Na koji način su pedagoška istraživanja zasnovana na naučnim činjenicama?
- Objasnite objektivnost kao temeljnu karakteristiku pedagoških istraživanja.
- U kojem smislu pedagoško istraživanje treba da bude precizno?



VRSTE PEDAGOŠKIH
ISTRAŽIVANJA

2.1. KRITERIJUMI KLASIFIKACIJE PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA

U veoma opsežnom području istraživanja u pedagogiji, susrećemo se sa različitim vrstama, tipovima pedagoških istraživanja. Pod uticajem razvoja društvenih nauka broj tih vrsta istraživanja u oblasti obrazovanja bitno se umnožio što je dovelo do stvaranja novih taksonomija pedagoških istraživanja. Imajući u vidu pomenute činioce, u ovom trenutku je jasno da se iscrpna klasifikacija pedagoških istraživanja ne može kreirati prema jednom metodološkom aspektu. Sa druge strane, možda čak podatak o kojoj vrsti istraživanja se radi nije od primarnog značaja, ali treba biti svestan da između pojedinih vrsta pedagoških istraživanja postoje značajne razlike u njihovim osnovnim dimenzijama.

Najopštija podela pedagoških istraživanja prisutna u metodološkoj literaturi je podela na *kvantitativna* i *kvalitativna* istraživanja. Kvantitativna istraživanja u pedagogiji se uglavnom oslanjaju na dominantnu teorijsku perspektivu - *postpozitivizam*. Istraživanja koja pripadaju ovoj klasi su usmerena na sticanja znanja putem kvantifikovanja manifestnih pedagoških pojava. Ideal kvantitativnih istraživanja je utvrđivanje odnosa između uzroka i posledica i dolaženje do širokovažećih zakonitosti. Sa druge strane, kvalitativna istraživanja su po definiciji usmerena ka produbljenom razumevanju značenja ljudskih akcija. To su istraživanja koja nastoje ustanoviti značenja koja ljudi pripisuju događajima.

Podela na kvantitativna i kvalitativna pedagoška istraživanja se u velikoj meri preklapa sa podelom na *nomotetska* i *idiografska* pedagoška istraživanja. Svrha nomotetskih pedagoških istraživanja se ogledaju u nastojanjima da se dođe do vremenski i kontekstualno nezavisnih zakonitosti o stalnim odnosima među pojavama. Uobičajeno je stoga da se nomotetska istraživanja zasnivaju na velikim i slučajno izabranim uzorcima ispitanika i statističkoj analizi i zaključivanju. Iako postoji svest da među ispitanicima postoje velike individualne razlike, nomotetska istraživanja tragaju za sličnostima među pojedincima. Nasuprot nomo-

tetskim, idiografska istraživanja počivaju na proučavanju pojedinca i naglašavanju njegovih posebnosti i specifičnosti. U novije vreme, idiografska (kvalitativna) istraživanja dobijaju sve više poklonika jer se u središte naučnog interesovanja vraća lično iskustvo koje je takvim istraživanjima neuporedivo lakše zahvatiti. (Milas, 2005).

Tabela 2. Kvantitativna i kvalitativna pedagoška istraživanja

karakteristike	kvantitativna pedagoška istraživanja	kvalitativna pedagoška istraživanja
svrha	utvrđivanje uzročno-posledičnih veza	holističko i idiografsko proučavanje fenomena
nacrt istraživanja	određen pre istraživanja	fleksibilan-evoluira tokom istraživanja
instrumenti	standardizovani	istraživač je osnovni instrument
uzorak	veliki	mali
analiza podataka	statistička obrada	narativno opisivanje i interpretacija

Opisane razlike između kvantitativnih i kvalitativnih pedagoških istraživanja svakako nisu apsolutne. Posmatrano sa stanovišta istraživačkih metoda i tehnika, dosta je teško povući razliku između kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja. Iako se pojedine metode i tehnike više primenjuju u kvalitativnim odnosno kvantitativnim istraživanjima, veza između vrste istraživanja i metoda nije „neraskidiva“. Ove dve vrste istraživanja se dodiruju, a u nekim slučajevima i prepliću.

U novije vreme, ovoj dihotomnoj podeli se pridodaje i klasa *mešovitih istraživanja* koja su utemeljena na pretpostavkama *pragmatizma*. Osnovno svojstvo mešovitih istraživanja jeste *triangulacija* - kombinovanje različitih teorijskih pristupa, istraživačkih nacрта, metoda i tehnika i instrumenata u istraživanju istog fenomena. Tako, na primer, istraživač koji koristi kvantitativne metode (eksperiment) dobijene nalaze može produbiti primenom intervjuisanja. Sa druge strane, istraživač koji se opredelio za kvalitativni istraživački pristup, često nalazi da su mu potrebni izvesni kvantitativni pokazatelji, klasifikacije i analize.

Postoje različiti načini kombinovanja kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih pristupa. Neki autori (Creswell, 2003) navode dva tipa mešovitih istraživanja: *sekvencijalni nacrt* i *konkurentni nacrt*⁶. U sekvencijalnom nacrtu prikupljanje i analiziranje jedne vrste podataka je *praćeno* podacima druge vrste. Postoje dva tipa ovog nacrta: *eksplanatorni* i *eksplorativni*. U sekvencijalnom eksplanatornom istraživanju, u prvoj fazi se prikupljaju kvantitativni (numerički) podaci. U drugoj fazi se prikupljaju kvalitativni (tekstualni) podaci sa ciljem produblivanja nalaza istraživanja. Drugi tip ovog nacrta ima obrnuti tok: počinje kvalitativno, a završava se prikupljanjem i analizom kvantitativnih podataka. U konkurentskom nacrtu kvalitativni i kvantitativni podaci se prikupljuju istovremeno, a nalazi se objedinjuju radi dublje interpretacije.

2.1.1. Druge podele pedagoških istraživanja

Zavisno od cilja, pedagoška istraživanja se mogu dihodomno klasifikovati na ona *eksplorativnog* i *eksplanatornog* karaktera. Eksplorativna pedagoška istraživanja se preduzimaju u onim situacijama kada ne postoji dovoljno akumuliranog razumevanja o fenomenu ili fenomenima koji su predmet istraživanja; ona se preduzimaju sa ciljem početnog upoznavanja neke do tada nedovoljno ispitane pojave. Suprotno ovoj vrsti istraživanja, eksplanatorna istraživanja se preduzimaju sa ciljem dolaženja do objašnjenja (eksplanacije) neke pojave. Provera se u načelu vrši tako što se prvo ustanovi šta dotična teorija predviđa a potom se istraživanje sprovodi kako bi se utvrdilo da li je početno predviđanje bilo ispravno ili nije. Važno je uočiti kako istraživanja ne mogu da u potpunosti potvrde ili opovrgnu neku teoriju. Naime, ukoliko su rezultati istraživanja u skladu sa nekim pretpostavkama teorije, to samo znači njenu privremenu potvrdu. S druge strane, ukoliko su rezultati istraživanja u suprotnosti sa predviđenjima dedukovanim iz teorije, to ne znači njeno potpuno opovrgavanje.

⁶ Nacrt istraživanja je proceduralni plan, struktura ili strategija istraživanja.

Tabela 3. Vrste pedagoških istraživanja

vrsta istraživanja	određenje		
korelaciona istraživanja	imaju cilj da ustanove povezanost dvaju ili više pedagoških svojstava	Kvantitativna istraživanja	
razvojna istraživanja	proučavanje procesa razvoja pedagoških fenomena u funkciji vremena		
kvazi-eksperimentalna istraživanja	utvrđuju efekte različitih intervencija na ishode ponašanja pojedinaca ili grupa		
ex-post-facto istraživanja	retrospektivno istraživanje uzroka nekog pedagoškog fenomena		
eksperimentalna istraživanja	utvrđuju efekte eksperimentalnih intervencija na ishode ponašanja pojedinaca ili grupa		
servej istraživanja	opisivanje distribucija i odnosa između promjenljivih na velikim uzorcima ispitanika		
evaluaciona istraživanja	sistematsko vrednovanje vaspitnih reformi, programa, projekata i intervencija		
komparativna istraživanja	poređenje i uviđanje sličnosti i razlika proučavanih vaspitnih fenomena (pojava, procesa, stanja)		
mala (mikro) istraživanja	usmerena na utvrđivanje jednostavnih i „najbližih“ veza i odnosa u obrazovnoj stvarnosti		
fundamentalna istraživanja	proučavanja svih pitanja vezanih za pedagogiju kao nauku (njen status, sistem, njen predmet itd.)		
studija slučaja	intenzivno, produbljeno proučavanje jednog, jedinog slučaja	Kvalitativna istraživanja	
istorijska pedagoška istraživanja	istraživanja uzroka, nastanka, razvoja i socijalnog konteksta prošlih pedagoških pojava i događaja		
utemeljena teorija	induktivno razvijanje teorijskog objašnjenja određenog pedagoškog procesa		
akciona istraživanja	proces traganja za novim saznanjima putem menjanja ili razvijanja postojeće pedagoške prakse		
etnografska istraživanja	proučavanja načina života obrazovnih zajednica		

U tabeli 3 je predstavljena klasifikacija vrsta istraživanja u obrazovanju, s obzirom na način njihovog sprovođenja i spoznaje do kojih ona mogu doći. Prikazana podela ne predstavlja savršenu klasifikaciju, zbog toga što se u različitim vrstama pedagoških istraživanja koriste, barem nominalno, i kvalitativne i kvantitativne istraživačke metode i postupci. Prikaz stoga ne treba shvatati bukvalno, jer ni jedna vrsta istraživanja sama po sebi nije dovoljna za dolaženje do odgovora na sva pitanja koja se postavljaju u nekom području pedagogije.

Istraživanja u obrazovanju se mogu razvrstati i *prema nameni* istraživanja. Ako se taj kriterijum primeni, onda se istraživanja dele na *bazična (fundamentalna)* i *primenjena pedagoška istraživanja*. To zavisi od svrhe koju pojedini istraživač želi da postigne svojim istraživanjem. Od bazičnog istraživanja očekuje se da proizvede znanja koja će imati naučnu vrednost i predstavljati doprinos ukupnoj sumi znanja u određenom području. Ne očekuje se da takva znanja budu od neposredne praktične koristi. Fundamentalnim istraživanjima se stiču znanja veće opštosti od znanja do kojih se dolazi primenjenim istraživanjima (Ristić, 1995). Pojedini metodolozi (Bandur i Potkonjak, 1999) navode da su problemi fundamentalnih pedagoških istraživanja u najvećoj meri problemi teorijske prirode. Cilj primenjenih istraživanja jeste sticanje znanja neophodnih za rešavanje nekog neposrednog praktičnog problema. Za razliku od fundamentalnih, primenjena pedagoška istraživanja imaju *neposredan praktičan značaj*.

Pedagoška istraživanja se mogu klasifikovati i *prema mestu (uslovima izvođenja) istraživanja* na laboratorijska i terenska (naturalistička). To, razume se, ponovo zavisi od prirode istraživačkog problema. Izbor sredine za istraživanje često prate određene teškoće. U laboratorijskim istraživanjima kontrola je olakšana. To istraživaču uliva poverenje da su njegovi rezultati stabilni i tačni. No, ova vrsta istraživanja susreće se sa teškoćom uopštavanja rezultata. Da li se može imati poverenje u rezultate dobijene u veštačkim okolnostima? Da li bi se isti ili slični nalazi dobili u prirodnim okolnostima? Istraživanja koja se sprovode na terenu, realizuju se u prirodnom ambijentu, u autentičnoj sredini i to olakšava generalizaciju. Nedostatak striktno kontrole kakva se sprovodi u laboratorijskim uslovima može biti nadoknađen ponovljenim istraživanjima i produženim boravkom u prirodnom okruženju ispitanika.

Pojedini autori različite vrste pedagoških istraživanja izlažu *po parovima* (po sličnosti, odnosno međusobnim razlikama), odnosno, grupišu ih po određenim kriterijumima. Tako, prema *stepenu kontrole*, osnovna podela je na eksperimentalna i neeksperimentalna; po *reprezentativnosti uzorka* razlikuju reprezentativna i mala istraživanja; po *trajanju proučavanja*, razlikuju transverzalna i longitudinalna istraživanja; po *vremenskoj dimenziji*, razlikuju istorijska, savremena i futurološka istraživanja; po *broju obuhvaćenih pedagoških disciplina*, odnosno različitih nauka razlikuju disciplinarna, interdisciplinarna i multidisciplinarna (pluridisciplinarna) istraživanja; disciplinarna, zavisno u kojoj pedagoškoj disciplini se vrše, mogu biti: predškolska, školska, vanškolska, didaktička, metodička itd; *po dominirajućoj istraživačkoj metodi* razlikuju eksperimentalna, ex-post-facto, deskriptivna, sociometrijska, mikro istraživanja itd.

Navedeni različiti pristupi klasifikaciji pedagoških istraživanja zasnovanih na različitim kriterijumima, govore o tome da nije moguća nijedna opštevažeća klasifikacija istraživanja koja se realizuju u oblasti obrazovanja. Takva klasifikacija sa stanovišta pedagoškog istraživača možda nije toliko bitna. Bitno je, posebno za istraživača početnika, razumevanje glavnih metoda, tehnika i postupaka koje koriste istraživači sa iskustvom i naučnom reputacijom, tako da istraživač početnik može izvršiti promišljeni izbor u projektovanju istraživanja koje namerava da sprovede. U tom smislu, u ovom poglavlju će se eksplicirati pojmovno određenje, organizacija i tok onih pedagoških istraživanja koja bi budući profesionalni istraživači i praktičari (učitelji i vaspitači), trebalo da upoznaju, a nekima i ovladaju, ne samo u cilju razvijanja metodološke kulture, nego i u cilju inovativnog, kreativnog i stvaralačkog delovanja u nastavnom i vaspitno-obrazovnom radu.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Koje su osnovne razlike kvantitativnih i kvalitativnih pedagoških istraživanja?
- Objasnite osnovne karakteristike mešovitenih pedagoških istraživanja?

-
- Koje su osnovne razlike između eksplorativnih i eksplanatornih pedagoških istraživanja?
 - Navedite primere fundamentalnog i primenjenog pedagoškog istraživanja.

2.2. EMPIRIJSKA (PRIMENJENA) PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Za razliku od fundamentalnih pedagoških istraživanja, koja se pretežno zasnivaju na kvalitativnom pristupu, *empirijska pedagoška istraživanja*⁷ (primenjena, razvojna) zasnovana su na jasnoj sintezi kvantitativnog i kvalitativnog pristupa. Konkretno, svako pedagoško istraživanje koje polazi od pedagoške prakse, a koje za cilj ima potvrđivanje ili stvaranje naučnih teorija (hipoteza) na osnovu iskustvenih činjenica, naziva se empirijsko pedagoško istraživanje.

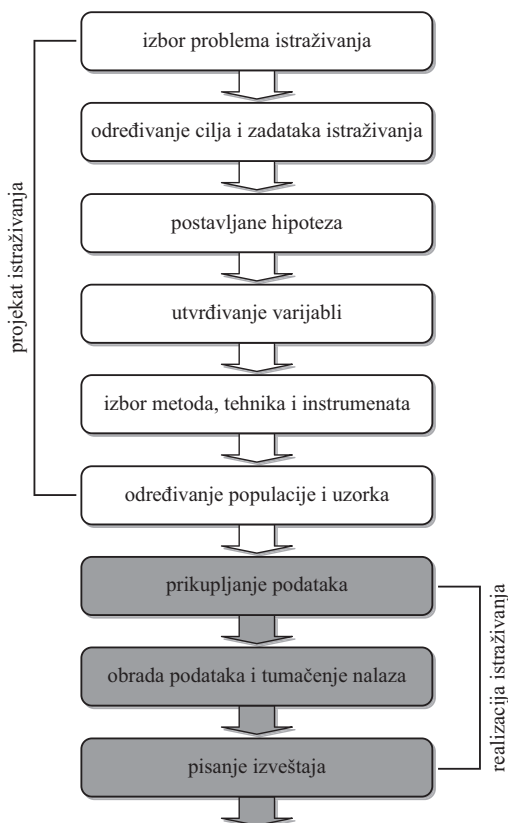
Primenjena pedagoška istraživanja se bave proverom teorija ili stvaranjem novih hipoteza i teorija, na osnovu empirijskih podataka. Određena pedagoška teorija, hipoteza, princip ostaju samo opšta saznanja, dok se ne verifikuje njihov značaj. Tačnije rečeno, što je veći broj empirijskih istraživanja u skladu sa nekom teorijom, to je verovatnije da je ona tačna. Oдавно je, na primer, poznato da u nastavi princip očiglednosti ima izuzetno značajno mesto. Kako, međutim, koristiti to saznanje, kako se tim principom rukovoditi u nastavnom radu, ne može se znati bez posebnih i raznovrsnih empirijskih istraživanja. Međutim, nisu sva empirijska istraživanja podjednako prikladna za proveravanje teorija. Kvalitativna empirijska istraživanja su *uglavnom* orijentisana na generisanje novih teorija, a ne na dokazivanje postojećih.

Jedno drugom – teorijsko i empirijsko – nije suprotstavljeno. Naprotiv, radi se o međusobno komplementarnim pristupima. Teorijska istraživanja nemaju epistemološku vrednost, ako se ne oslanjaju na empirijska istraživanja, kao ni što se ova druga ne mogu ni organizovati bez oslanjanja na teorijska pedagoška saznanja. Štaviše, napredak postignut fundamentalnim (teorijskim) istraživanjima obično biva praćen napretkom primenjenih istraživanja (Ristić, 1995). Između teorijskih i empirijskih istraživanja postoji neprekidno prožimanje. G. Milas (2005) ističe da same teorijske elaboracije bez empirijske potvrde nisu više od nagađanja,

⁷ Izraz „empirijski“ označava da je određeni stav utemeljen na podacima (činjenicama).

subjektivne konstrukcije, ali i empirijska istraživanja moraju imati svoje teorijsko opravdanje i ciljeve.

Površan pregled osnovnih elemenata *strukture* empirijskog pedagoškog istraživanja upućuje na pregled osnovnih faza procesa svih istraživanja koja se preduzimaju radi provjere ili generisanja naučnih hipoteza i teorija. Međutim, potrebno je istaći da elementi, odnosno faze procesa istraživanja, ne moraju da budu izdvojene i razdvojene ovako kako je to učinjeno u ovom tekstu. Konačno, ni redosled faza istraživanja ne mora da bude nepromenljiv, jer se neke faze tokom istraživanja mogu odvijati istovremeno. Ali, za istraživača početnika, bilo bi poželjno da se u istraživanju pridržava navedene strukture empirijskog pedagoškog istraživanja.



Slika 2. Proces empirijskog pedagoškog istraživanja

Primenjena pedagoška istraživanja kao i sva druga empirijska istraživanja, započinju izborom problema (predmeta) istraživanja. Istraživač nužno mora svoj problem locirati u određeni teorijski (referentni) okvir. Nakon identifikovanja problema postavljaju se ciljevi i zadaci istraživanja. Oni izražavaju krajnja stanja na koja su usmerene sve istraživačke aktivnosti. Ciljevi i zadaci impliciraju istraživačke hipoteze koje usmeravaju ceo proces istraživanja. Hipoteze istraživanja iskazuju pretpostavljene odnose između promenljivih sadržanih u cilju i zadacima istraživanja. Podaci se prikupljaju na uzorku ispitanika i to primenom širokog spektra metoda, tehnika, instrumenata. Nakon sprovođenja istraživanja i prikupljanja podataka, pristupa se njihovoj obradi i analizi. Dobijene rezultate treba protumačiti dovodeći ih u vezu sa polaznim hipotezama i izabranim teorijskim stanovištem. U okviru primenjenih pedagoških istraživanja dominira induktivno zaključivanje, komparacija, uopštavanje i prelaz od pojedinačnog (empirijskog) ka opštem saznanju (teorija), kao osnovne logičko-epistemološko-metodološke procedure.

Primenjena pedagoška istraživanja, da bi bila uspešna, moraju teći po ustaljenom toku i kroz sve tri istraživačke etape: etapu pripreme, etapu realizacije i etapu zaključivanja. Taj tok primenjenih istraživanja u pedagogiji i drugim društvenim naukama, omogućava ne samo planiranje, organizovano sprovođenje ovakvih istraživanja, već i njihove određene karakteristike opisane u prethodnom poglavlju. Detaljnije o svakoj fazi, etapi empirijskog pedagoškog istraživanja biće dato u poglavlju koje se odnosi na projektovanje pedagoškog istraživanja.

Primenjena pedagoška istraživanja imaju zadatak da sagledaju i pronadu načine da se opšta pedagoška saznanja (pedagoške teorije, zakoni i zakonitosti) učine primenljivim u pedagoškoj praksi. Kako je, dakle, njihov zadatak operacionalizacija pedagoških saznanja, tako se ova pedagoška istraživanja nazivaju i *operativnim pedagoškim istraživanjima*.

Primenjena pedagoška istraživanja mogu se organizovati u svim područjima i oblicima pedagoškog rada (u predškolskim ustanovama, školama, fakultetima, vanškolskim institucijama, institucijama obrazovanja odraslih i slično). Predmet ovih istraživanja mogu biti sadržaji, oblici, metode, načini, organizacija, sistem i sredstva pedagoškog rada. To važi i za upravljanje pedagoškim institucijama i njihovim okruženjem.

Tačnije, nema praktično ni jednog pedagoškog, obrazovnog i vaspitnog pitanja i problema, koji postoje ili treba da postanu pedagoška empirija (praksa), a koji ne može ili ne bi trebalo da bude predmet empirijskih pedagoških istraživanja.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Pronađite primere empirijskih pedagoških istraživanja.
- Izabrana istraživanja analizirajte po njihovim fazama.
- Razmislite o problemima koji zahtevaju realizaciju empirijskih pedagoških istraživanja.

2.3. KORELACIONA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Pre opisivanja ove vrste pedagoškog istraživanja, neophodno je objasniti jedan od ključnih metodoloških pojmova – pojam *varijable* (*promenljive*). Pod varijablom se podrazumeva svako pedagoško svojstvo koje može uzimati različite vrednosti od osobe do osobe. Agresivnost je varijabla, kao i pol, motivacija itd. Varijable se mogu na različite načine klasifikovati. Prema načinu izražavanja, varijable se dele na numeričke i kategoričke. Numeričke promenljive izražavaju stepen prisutnosti nekog svojstva, dok kategorijske varijable govore o načinu prisutnosti nekog svojstva. Druga značajna podela varijabli je prema njihovoj funkciji u istraživanju. Prema tom kriterijumu, promenljive se dele na nezavisne, zavisne i strane. Nezavisna varijabla je ona koja utiče na neko svojstvo koje se posmatra i meri. Mereno svojstvo predstavlja zavisnu varijablu.

Korelaciona istraživanja se često primenju u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Cilj korelacionih istraživanja jeste utvrđivanje *povezanosti* (*korelacije*) između varijabli značajnih za problem istraživanja⁸. To znači da se ova vrsta istraživanja primenjuje ukoliko želimo da saznamo, na primer, da li je hiperaktivnost dece povezana sa funkcionalnošću porodičnih odnosa; ili, da li postoji veza između nivoa obrazovanja i godišnjih primanja. Korelaciona istraživanja generalno odgovaraju na tri pitanja o odnosu dve ili više varijabli:

- pitanje o povezanosti između varijabli (postoji ili ne postoji);
- pitanje o smeru povezanosti (pozitivan ili negativan);
- pitanje o jačini povezanosti (slaba, umerena, jaka).

Formalna razlika između korelacionih i eksperimentalnih istraživanja (nacarta) jeste u tome što u korelacionim studijama nema manipulaci-

⁸ Smisao korelacije je u zajedničkom variranju (kovariranju) dve varijable. Pitanje korelacije je pitanje da li i u kojoj meri je menjanje vrednosti jedne varijable od osobe do osobe, praćeno menjanjem vrednosti neke druge varijable. Korelacija može biti kako pozitivna tako i negativna.

je nezavisnim varijablama i ne postoje grupe ispitanika (Fajgelj, 2010). To sugerise da je u korelacionim istraživanjima kontrola tzv. stranih varijabli manja u odnosu na eksperimentalna istraživanja (v. eksperimentalna istraživanja).

Nacrti korelacionih istraživanja se mogu podeliti prema broju varijabli uključenih u istraživanje, i to na *bivarijantne* i *multivarijantne* nacрте (Todorović, 2008). U najprostijem korelacionom nacrtu postoje samo dve varijable, jedna zavisna i jedna nezavisna. Na osnovu dva niza podataka se može utvrditi stepen povezanosti između promenljivih, u formi koeficijenta korelacije. Na primer, istraživanjem se može ustanoviti povezanost između postignuća grupe učenika na dva testa znanja.

Multivarijantni korelacioni nacrt obično sadrži više od dve nezavisne varijable i jednu zavisnu varijablu. U najjednostavnijem slučaju radi o dve nezavisne varijable i jednoj zavisnoj varijabli. Kako ukazuje D. Todorović (2008), ovim nacrtom se može ustanoviti korelacija između zavisne varijable i svake nezavisne varijable ponaosob, kao i povezanost između nezavisnih promenljivih. Na primer, ovim nacrtom se može ustanoviti da li na agresivno ponašanje adolescenata više utiču socijalni odnosi sa roditeljima ili sa vršnjacima. U istraživanju ovog problema potrebno je najpre utvrditi stepen agresivnog ponašanja adolescenata (zavisna varijabla) i potom, da se za svakog od njih ustanovi priroda njihovih odnosa sa roditeljima (prva nezavisna varijabla) i vršnjacima (druga nezavisna varijabla).

Korelacioni nacrti imaju svoj uobičajeni tok. Nakon izbora problema istraživanja (koji se tiče odnosa dve ili više promenljivih), obavlja se uzorkovanje ispitanika. Obično se primenjuje neki od nacрта slučajnog uzorkovanja (v. uzorkovanje). Na formiranom uzorku se vrši merenje varijabli koje su obuhvaćene problemom istraživanja (najmanje jedna nezavisna i jedna zavisna). Na kraju se vrši statistička obrada prikupljenih podataka. Najčešće se računa koeficijent korelacije između uključenih varijabli, ili se primenjuje neka drugi statistički postupak baziran na korelaciji ili regresiji. U poslednjoj fazi se rezultati istraživanja generalizuju putem statističkog zaključivanja.

Glavna slabost korelacionih istraživanja proizilazi iz činjenice da *korelacija ne implicira uzročnost*. Radi se o tzv. „problemu treće varijable“.

Naime, ako ustanovimo da između dve pojave postoji korelacija, to saznanje nije dovoljno za izvođenje zaključka da između njih postoji uzročna veza. Pojednostavljenim primerom ćemo ilustrovati navedeno. Ukoliko se, na primer, ustanovi da postoji visoka pozitivna povezanost između posedovanja ličnog računara i školskog uspeha srednjoškolaca, neopreznog istraživača bi to moglo da navede na zaključak da posedovanje računara na neki način uzrokuje akademski uspeh. Zapravo, povezanost između posedovanja računara i školskog uspeha mladih može biti objašnjena time da materijalno stanje (treća varijabla) utiče i na jednu i na drugu varijablu i da doprinosi kupovini računara kao i školskom uspehu.

Druga osnovna slabost korelacionih istraživanja je u tome što ona *ne dopuštaju zaključivanje o smeru povezanosti*. Ako se ustanovi pozitivna korelacija između materijalnog stanja i nivoa obrazovanja, nije moguće sa sigurnošću zaključiti da materijalni status uzrokuje bolje obrazovanje jer je moguća i obrnuta povezanost. Ipak, u retkim slučajevima se logičkom analizom može izvesti zaključak o smeru povezanosti. Na primer, korelacija između starosti i materijalnih prihoda sigurno ne znači da materijalni prihodi utiču na starost.

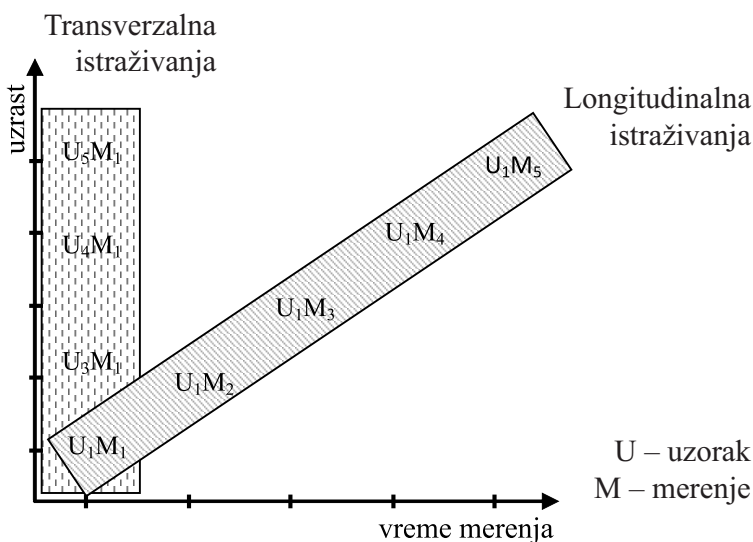
Međutim, čak i kada ne implicira uzročnost, korelacija može poslužiti za *predikciju (predviđanja) efekata jedne varijable na drugu*. Varijabla na osnovu koje se predviđa se naziva prediktorska varijabla (nezavisna), a varijabla čije se vrednosti predviđaju se naziva kriterijumska varijabla (zavisna). Na primer, veliki broj istraživanja je realizovan sa ciljem da se predvidi akademsko postignuće na osnovu određenog broja varijabli (motivacija, inteligencija, materijalno stanje). Obrada podatka korelacionih studija je zasnovana na različitim postupcima regresione analize i korelacije.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Pronađite primere korelacionih pedagoških istraživanja.
- Izabrana istraživanja analizirajte po njihovim fazama.
- Razmislite o pedagoškim problemima koji zahtevaju realizaciju korelacionih istraživanja.

2.4. RAZVOJNA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Ove dve vrste istraživanja se nazivaju *razvojnim studijama* jer su usmerene na objašnavanje razvojnih promena nekog svojstva nastalih u funkciji vremena. Ž. Ristić (1995) navodi kako je u razvojnim studijama nezavisna promenljiva uvek vreme (uzrast). Kao primeri ovih istraživanja mogu se navesti Pijažeove studije razvoja dečijeg mišljenja. Dva osnovna nacrti razvojnih studija u oblasti obrazovanja su: *longitudinalni* i *transverzalni* (poprečno-presečni) (slika 3). Transverzalna istraživanja ili *studije preseka* prikupljaju podatke u jednom vremenskom trenutku, a longitudinalna u najmanje dve vremenske tačke.



Slika 3. Nacrti razvojnih pedagoških istraživanja

Kao što je prikazano, longitudinalna istraživanja ponavljaju merenje zavisne promenljive (nekog svojstva u razvoju) tokom vremena na istim ispitanicima. Fajgelj (2010) ove studije deli na dve vrste: a) *deksriptiv-*

na i b) *longitudinalna istraživanja sa nezavisnom varijablom*. Deskriptivna longitudinalna istraživanja se svode na prosto opisivanje promena zavisne varijable. Na primer, longitudinalnom postavkom se mogu opisivati razvojne promene socijalnih veština dece mlađeg školskog uzrasta. Druga vrsta longitudinalnih istraživanja nastoji da ustanovi efekte nekog određenog faktora u toku vremena. Takva istraživanja su uglavnom zainteresovana za promene koje osoba doživljava tokom vremena, razlike među ličnostima s obzirom na razvojne promene i uzroke koji dovode do promena u razvoju pojedinca.

Longitudinalna istraživanja imaju dvostruki zadatak, da zabeleže i opišu promene koje se dešavaju u toku vremena i da upute na smer i snagu međusobnog uticaja varijabli. Neki metodolozi smatraju da su nacrti longitudinalanih istraživanja jedini pravi način proučavanja razvojnih promena čime je omogućeno utvrđivanje individualnih odstupanja u razvoju (Milas, 2005; Ristić, 1995). Druga značajna prednost ove vrste istraživanja je što ona omogućuju povezivanje jedne varijable koja je delovala na jednom uzrastu, sa nekom drugom varijablom na drugom uzrastu. Na primer, longitudinalnim istraživanjem se može ustanoviti kako druženje sa antisocijalnim vršnjacima tokom osnovne i srednje škole utiče na motivisanost mladih da upišu fakultet.

Longitudinalna istraživanja nisu bez nedostataka. Jedan od najvećih problema kod ove vrste istraživanja je osipanje ispitanika tokom vremena (tzv. mortalitet) što može umanjiti početnu reprezentativnost uzorka. Često se dešava da neki ispitanici umru, odsele se u drugi grad, ne žele više da učestvuju u istraživanju. Drugi značajan problem karakterističan za longitudinalnu postavku vezan je za efekte mernih instrumenata koji se primenjuju. Naime, pokazalo se da deo ispitanika uvek ima snažnu potrebu da bude dosledan u svojim odgovorima jer to smatraju poželjnim svojstvom. Na primer, uprkos promenama u stavovima tokom vremena, ispitanici mogu neiskreno dosledno reprodukovati svoje stavove sa početka studije kako bi sebe prikazali doslednim. Osim navedenih poteškoća, treba istaći da vremenska zahtevnost longitudinalnih nacрта doprinosi njihovoj ređoj primeni.

Transverzalna istraživanja se često nazivaju *analizom kohorti* (Fajgelj, 2010). Kohorta je grupa ljudi koji se odlikuju nekom zajedničkom

karakteristikom ili zajedničkim iskustvom. Prvi i najčešće primenjivani princip formiranja kohorte jeste godina rođenja. U transverzalnim istraživanjima se istovremeno ispituju različite kohorte (generacije) i upoređuju po zavisnoj varijabli. Recimo, ako ispitujeemo uticaj uzrasta na razvoj socijalnih odnosa, analiziraće se socijalni odnosi, na primer, desetogodišnjaka, trinaestogodišnjaka i šesnaestogodišnjaka. Prednost transverzalnih istraživanja u odnosu na longitudinalne nacрте je brzina sprovođenja istraživanja i brzina dolaženja do podataka.

Najveća slabost transverzalnih istraživanja proizilazi iz tzv. *efekta kohorte*. Drugim rečima, ova istraživanja nisu u stanju da razdvoje efekte spoljašnjih okolnosti od efekata uzrasta. Na primer, ako se istražuju sposobnost rada na računaru dvadesetogodišnjaka i pedesetogodišnjaka, može se pokazati da je sposobnost rada na računaru izraženija kod pripadnika mlađe generacije. Ipak, takvo stanje ne mora biti isključivo posledica njihovog uzrasta već i činjenice da su dvadesetogodišnjaci i pedesetogodišnjaci odrastali u različitim društvenim okolnostima, ekonomskim i kulturnim prilikama. Dakle, studije preseka ne mogu da ponude više od opisa stanja u trenutku njegovog sprovođenja. Njima je, doduše, moguće produbiti spoznaje tako što će se utvrditi razlike ili sličnosti između različitih kohorti, ali se može samo pretpostavljati o uzrocima.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Objasnite razlike između longitudinalnih i transverzalnih pedagoških istraživanja.
- Pronađite i analizirajte primere istraživanja koja su realizovana primenom nacрта transverzalnog i longitudinalnog istraživanja.
- Izaberite svojstvo čiji se razvoj može pratiti primenom longitudinalnog istraživačkog nacрта.

2.5. KVAZI-EKSPERIMENTALNA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

U praksi se često dešava da nije moguće realizovati pravo eksperimentalno istraživanje. U takvim situacijama je prikladno primeniti neki od kvazi-eksperimentalnih nacrti koji se smatraju podesnijim za istraživanje u prirodnim životnim uslovima. Osnovna razlika kvazi-eksperimentalnih istraživanja u odnosu na prave eksperimente jeste izostanak slučajnog raspoređivanja ispitanika po grupama. Naime, u kvazi-eksperimentalnim istraživanjima, uzimaju se već obrazovane grupe: školska odeljenja, razredi, škole i sl. Na primer, eksperimentalnu grupu mogu činiti učenici jednog odeljenja sedmog razreda dok kontrolnu grupu mogu činiti učenici drugog odeljenja. Dva osnovna kvazi-eksperimentalna nacrti su *nacrt sa nejednakom kontrolnom grupom* i *nacrt prekinute vremenske serije*.

Nacrt sa nejednakom kontrolnom grupom je ekvivalentan eksperimentu sa paralelnim grupama. Osnovna razlika se odnosi na činjenicu da u nacrtu sa nejednakom kontrolnom grupom, grupa koja je izložena delovanju nezavisne varijable i ona koja nije izložena, nisu formirane slučajnim procesom pa se samim tim ne može tvrditi da su međusobno ujednačene. Na primer, kvazi-eksperimentalnim istraživanjem se može obuhvatiti jedna osnovna škola koja testira novi nastavni program, a druga slična škola može služiti kao kontrolna grupa jer radi po standardnom nastavnom programu. Kao što je već istaknuto, slabost ovog nacrti je u tome što nema osnova da su izabrane grupe jednake pa samim time ustanovljene razlike među školama ne moraju biti uzrokovane većom efikasnošću novog nastavnog programa. Ustanovljene razlike mogu, na primer, nastati usled toga što je prva škola locirana u bogatijem delu grada ili usled toga što nju pohađaju deca boljeg socio-ekonomskog statusa.

Nacrt prekinute vremenske serije ne uključuje kontrolnu grupu. Suština ovog nacrti je u višekratnom merenju zavisne promenljive u određenim vremenskim razmacima. Smisao ovog nacrti je u tome što se želi

utvrditi da li je nezavisna varijabla koju pratimo prekinula trend koji je utvrđen merenjima zavisne varijable pre uvođenja eksperimentalnog faktora. Prilikom realizacije ovog nacrtu preporučljivo je da broj merenja zavisne promenljive bude veći, kako pre tako i nakon uvođenja eksperimentalnog faktora. Naime, u nekim slučajevima se može dogoditi da je eksperimentalni faktor doveo samo do kratkotrajnih promena zavisne promenljive, posle kojeg dolazi do vraćanja u stanje pre uvođenja eksperimentalnog tretmana. Isto tako se može dogoditi da je efekat eksperimentalnog tretmana odložen i da neće biti primećen ukoliko niz merenja zavisne promenljive posle uvođenja tretmana ne bude dovoljno dug (Ristić, 1995).

Osnovna slabost kvazi-eksperimentalnih nacrtu je da oni ne isključuju (kontrolišu) potpuno druge faktore koji mogu uzrokovati promene zavisne varijable. Uzimajući u obzir da je smisao nacrtu upravo to, da omoguće izvođenje nedvosmiljenih zaključaka o tome da li nezavisna varijabla uzročno utiče na zavisnu, neophodno je razmotriti mogućnosti njihovog unapređivanja. Kako bi se ublažili efekti faktora koji ugrožavaju validnost kvazi-eksperimentalnih nacrtu, preporučuje se njihovo kombinovanje koje može pružiti osnovu za izvođenje čvršćih zaključaka o uzročno-posledičnim odnosima pedagoških fenomena (Milas, 2005).

2.6. EX-POST-FACTO PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

U metodološkoj literaturi postoje određena neslaganja kada je u pitanju ova vrsta pedagoških istraživanja. Naime, neki autori je smatraju istraživačkom metodom, drugi varijantom eksperimentalnog istraživanja, dok treći, pak, smatraju da postoje značajne razlike između eksperimentalnog i ex-post-facto istraživanja, te ga zbog toga i nazivaju kvazi-eksperimentalno istraživanje. Kako god ga odredili, najvažnije je da ovo istraživanje doprinosi poboljšanju pedagoške prakse, pa makar i sa manjom naučnom zasnovanošću.

Ex-post-facto (lat.: post = posle, factum = činjenica) *pedagoško istraživanje* je istraživanje koje se realizuje tek nakon delovanja nekog faktora (činioca) u određenoj pedagoškoj situaciji ili procesu. Razlike koje postoje između ovog pedagoškog istraživanja i eksperimentalnog pedagoškog istraživanja vidljive su u sledećem: u eksperimentalnom istraživanju istraživač najpre utvrđuje početno (inicijalno) stanje pojave koju proučava. Zatim bira eksperimentalni faktor (nezavisnu varijablu) i grupu u koju će namerno uneti taj faktor. Kada počne dejstvo eksperimentalnog faktora, istraživač prati i kontroliše njegovo dejstvo. Posle delovanja eksperimentalnog faktora istraživač utvrđuje (meri) završno (finalno) stanje, dakle posledice koje je izazvalo dejstvo eksperimentalnog faktora. Upoređujući početno i finalno stanje u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi istraživač izračunava dejstvo eksperimentalnog faktora. Svega toga nema kod ex-post-facto pedagoških istraživanja.

U ovoj vrsti istraživanja neko drugi (a ne istraživač) je ranije uneo neki faktor (činilac) u neku pedagošku situaciju ili proces. Razlozi za unošenje tog faktora mogu biti različiti. Može, naime, neki nastavnik ili vaspitač da počne da koristi neki novi oblik rada u nastavi, neko novo nastavno sredstvo, novu organizaciju rada u vrtiću i vaspitnoj grupi, da drugačije organizuje proces adaptacije dece, itd, bilo iz želje da svoj rad učine drugačijim, da unesu neku novinu (inovaciju) u taj rad, bilo

zato što su o tome čitali u stručnoj literaturi, bilo što su videli da kolege rade na drugačiji način nego oni i sl. U osnovi unošenja takvih novina u vaspitni rad, u osnovi menjanja svog rada, nastavnik i vaspitač najčešće nemaju na umu bilo kakav istraživački zadatak. Reč je jednostavno o inovaciji, o želji da se sopstveni rad unapredi, učini efikasnijim i kvalitetnijim.

Međutim, ako promene koje su izvršene i uneti činilac (organizacija rada, metoda, sredstva i sl.) dovedu do vidno boljih rezultata, opravdano se nameće pitanje šta je dovelo do tog uspeha, do tih boljih rezultata? Tim pitanjem, u stvari, počinje ex-post-facto ispitivanje. Iz toga sledi i hipoteza nekog istraživača koji se za te rezultate zainteresovao: da li je uzrok tim rezultatima (posledicama) izvršena inovacija?

Pošto je činilac već delovao, pošto su se već pokazali rezultati, istraživač pokušava da odgovori na napred postavljeno pitanje, odnosno hipotezu. On, dakle, polazi od rezultata (posledica) i nastoji da utvrdi njihov uzrok. U tome i jeste specifičnost ove vrste pedagoških istraživanja. U osnovi, ex-post-facto istraživanja karakteriše manji stepen kontrole u odnosu na prava eksperimentalna istraživanja.

Konkretno, na primer, jedan učitelj postiže bolje rezultate u nastavi matematike (i za celo odeljenje i za učenike kao pojedince) od svojih kolega koji rade u istim uslovima (ista škola), onda treba utvrditi zbog čega je to tako. Retroaktivnim istraživanjem se može doći do uzroka tog razlika u uspehu učenika iz istog nastavnog predmeta. Ako je taj učitelj, koji je postigao bolji uspeh u nastavi matematike od svojih kolega, učestalo koristio u svom radu, na primer, kontrolne zadatke objektivnog tipa (neformalne testove znanja), može se pretpostaviti da su ti kontrolni zadaci upravo onaj faktor koji je doveo do redovnijeg učenja, odgovornijeg odnošenja prema obavezama, pa i do boljeg uspeha. Poređenjem uspeha koji su učenici postigli kod tog učitelja sa uspehom koji su učenici iz matematike postigli kod drugog učitelja, nije teško utvrditi rezultate dejstva tog faktora – češćih kontrolnih zadataka, i to posle njihovog delovanja. Ako se sa sigurnošću utvrdi da je upravo to bio faktor postizanja boljeg uspeha, nema razloga da se onda to ne prenese na rad ostalih učitelja i tako stvore uslovi da svi učenici postižu bolje rezultate iz nastave matematike.

Ili ako jedan vaspitač prilikom primanja nove grupe dece koja prvi put dolaze u vrtić, primeni postepenu adaptaciju uz prisustvo roditelja tokom prve dve nedelje rada, i ako se sa sigurnošću utvrde pozitivni efekti takve adaptacije (deca ne plaču pri dolasku u vrtić, lako se razdvajaju od roditelja, prihvataju vaspitača, ne odbijaju hranu u vrtiću, uspostavljaju interaktivni odnos sa drugom decom), onda nema razloga da taj oblik adaptacije ne prihvate i drugi vaspitači u istom vrtiću, dakle u istim uslovima. Upravo u tome i jeste vrednost ovih istraživanja.

I konačno, u ovoj vrsti istraživanja se ne utvrđuje početno, inicijalno stanje već samo finalno stanje. U tome je još jedna razlika između pravog eksperimentalnog i retroaktivnog istraživanja. Da bi se, međutim, i u slučaju *ex-post-facto* istraživanja moglo govoriti o rezultatima dobijenim tim istraživanjima, oni se moraju uporediti sa rezultatima dobijenim u istim ili sličnim uslovima, ali u kojima nije delovao faktor koji je doveo do razlika u rezultatima. Prethodno navedeni primeri o tome uverljivo svedoče.

U okviru utvrđivanja i procenjivanja rezultata *ex-post-facto* istraživanja mogu se koristiti svi postupci i instrumenti koji se koriste i u istinskim eksperimentalnim istraživanjima, prilagođeni, do određene mere, ovim istraživanjima. Isto važi i za obradu i saopštavanje dobijenih činjenica u ovom istraživanju.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Nakon što proučite relevantnu literaturu o *ex-post-facto* istraživanjima i kritički analizirate primere ove vrste istraživanja, ukratko opisati vlastiti nacrt *ex-post-facto* istraživanja, fokusirajući se na jedan problem u školi.

2.7. EKSPERIMENTALNA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

U društvenim naukama pojam *uzročnosti* je blisko povezan sa pojmom *objašnjenja*; traganje za objašnjenjem nekog događaja obično podrazumeva traganje za njegovim uzrocima („zašto se nešto dogodilo?“). Za mnoge pedagoške istraživače, objasniti neku pedagošku pojavu znači spoznati njene uzroke. Međutim, ukoliko se izmaknemo iz pretpostavki dominantne postpozitivističke paradigme u pedagogiji, pojmovi uzročnosti i objašnjenja dobijaju drugačije značenje.

Proučavanje uzročno-posledičnih (kauzalnih) veza između pedagoških pojava kao i plansko utvrđivanje efekata određenih pedagoških postupaka, ostvaruje se putem *eksperimentalnog pedagoškog istraživanja*. Ova vrsta pedagoškog istraživanja realizuje se primenom eksperimentalne metode koja se u metodološkoj literaturi označava i kao *pedagoški eksperiment*. Svaki pedagoški eksperiment se može opisati kao pokušaj utvrđivanja uticaja promenljive X na promenljivu Y. Prva varijabla (X) se naziva *nezavisnom*, a druga varijabla (Y) se naziva *zavisnom*. Nezavisne promenljive prethode promenama i predstavljaju njihove uzroke. To su one veličine koje uvodimo kao eksperimentalni faktor da bismo usloviili promenu u pedagoškom procesu koji predstavlja zavisnu promenljivu. Treću vrstu varijabli čine strane varijable čiji se uticaj nastoji neutralisati (kontrolisati), da bi se izdvojio uticaj one nezavisne varijable koja je u fokusu istraživanja.

Suštinska karakteristika naučnog eksperimenta je dokazivanje *uzročne povezanosti* nezavisnih i zavisnih varijabli. Drugo određujuće svojstvo eksperimenta je *kontrola* (Fajgelj, 2010). Metodolozi koji se bave ovom problematikom ističu da izvođenje sigurnih zaključaka o uzročnoj vezi nezavisne i zavisne varijable zahteva kontrolisanje (držanje konstantnim) svih drugih varijabli koje mogu takođe da utiču na zavisnu. Ako istraživač, na primer, nastoji da ustanovi da li je određeni program suzbijanja školskog nasilja efikasan, on će biti zainteresovan da

otkloni sve druge moguće faktore koji mogu ostvariti uticaj na nivo nasilnog ponašanja učenika (zavisnu varijablu).⁹ Samo tako se može izvesti zaključak o uzročnom odnosu nezavisne i zavisne promenljive.

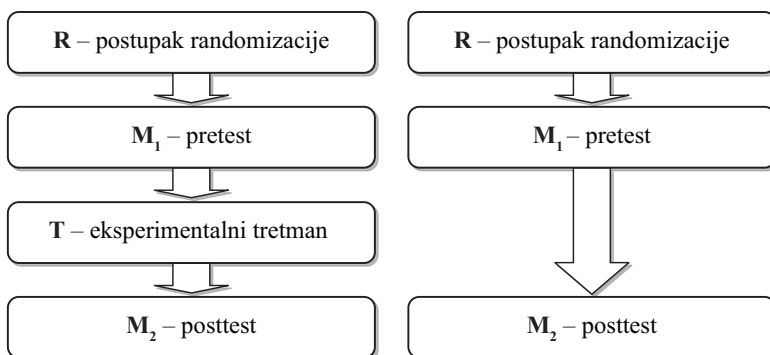
Tipovi pedagoških eksperimenata nisu potpuno izdiferencirani, niti je to, s obzirom na prirodu sadržaja koji istražujemo u obrazovanju i vaspitanju, moguće. Najprihvatljivija je podela na prirodne i laboratorijske vrste pedagoškog eksperimenta. Osnova podele su uslovi (prirodni ili veštački) za izvođenje pedagoškog eksperimenta. Za pedagoški eksperiment neophodni su što prirodniji uslovi, jer oni odgovaraju svakodnevnom procesima vaspitanja i obrazovanja. Time se ne isključuje naučna vrednost laboratorijskog eksperimenta, ali se njegova primena u pedagogiji svodi na najmanju meru. Zato je najbolje ako se pedagoški eksperiment laboratorijski precizno koncipira, a prirodno uklopi u redovnu nastavu kao integralni deo svakodnevne realizacije pedagoškog sadržaja po nastavnom planu i programu.

Međutim, *nacrti* pedagoškog eksperimenta su potpuno izdiferencirani i definisani u teoriju eksperimentalnog istraživanja. Bez obzira da li se radi o prirodnoj ili laboratorijskoj vrsti eksperimenta, ili o njihovoj specifičnoj kombinaciji, postoje različiti nacrti pedagoškog eksperimenta. Zbog širine primene eksperimentalnog nacrta sa paralelnim grupama (osnovni eksperimentalni nacrt) detaljnije ćemo objasniti njegove osnovne karakteristike.

*Eksperiment sa paralelnim grupama*¹⁰ sadrži najmanje dve grupe ispitanika, eksperimentalnu i kontrolnu, prva je izložena nezavisnoj varijabli, a drugoj je ona uskraćena. Grupe treba da budu međusobno odgovarajuće po sastavu, veličini, sposobnostima i drugim kvalifikativima, kako bi bile ujednačene ili ekvivalentne. Opšta šema ovog nacrta je prikazana na slici 3.

⁹ Razmatranje mogućih načina kontrolisanja efekata stranih varijable prevazilazi ciljeve ovog teksta. Detaljnije informacije možete pronaći u Fajgelj, S. (2010). *Metode istraživanja ponašanja*, Beograd: CPP:

¹⁰ Ovaj eksperimentalni nacrt se drugačije naziva nacrt sa kontrolnom grupom pre i posle tretmana.



Slika 4. Eksperimentalni nacrt sa paralelnim grupama

Prvi korak u izvođenju ovog eksperimentalnog nacrtu je randomizacija (R) koja podrazumeva tri etape (Fajgelj, 2010):

- proces slučajnog biranja učesnika u eksperimentu;
- u drugom koraku se ispitanici nasumično raspoređuju u dve grupe – eksperimentalnu i kontrolnu;
- u poslednjoj fazi randomizacije vrši se slučajan izbor koja grupa će biti kontrolna a koja će biti eksperimentalna (ona koja će biti izložena delovanju eksperimentalnog faktora).

Nakon slučajnog raspoređivanja učesnika u eksperimentu u grupe, vrši se inicijalno merenje ili *pretest* (M_1). Pretest predstavlja utvrđivanje stanja zavisne varijable (i drugih značajnih varijabli) u paralelnim grupama, što predstavlja osnovu za upoređivanje sa rezultatima koje očekujemo posle uvođenja eksperimentalnog faktora. Nakon inicijalnog merenja zavisne promenljive u obe grupe uvodi se eksperimentalni faktor (tretmana) u eksperimentalnu grupu. To može biti nova nastavna metoda, program savetovanja, promena u socijalnom okruženju deteta. U isto vreme, kontrolna grupa živi i radi kao i do tada.

Finalno merenje ili *posttest* (M_2) predstavlja utvrđivanje promena nastalih pod uticajem dejstva eksperimentalnog faktora. Nakon toga se vrši upoređivanje dobijenih nalaza sa rezultatima iz inicijalnog merenja u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi. Prilikom statističke obrade podataka u većini slučajeva se primenjuje analiza varijante (ANOVA) čija je suština u testiranju značajnosti razlika između grupa.

Najveća slabost eksperimentalnog nacrt sa paralelnim grupama jeste interakcija eksperimentalnog faktora (nezavisne varijable) i „testiranja“. Naime, glavno ograničenje se odnosi na inicijalno merenja (pretest) koje može ispitanike učiniti osetljivim na eksperimentalni faktor ili može dovesti do potrebe ispitanika da ispolje doslednost (Milas, 2005). Na primer, ukoliko želimo ustanoviti da li učestvovanje u radionici doprinosi razvoju tolerancije, moguće je da će pretestiranje podstaći ispitanike da se ponašaju prema očekivanju istraživača ili da budu dosledni u svom ponašanju. U prvom slučaju, inicijalno merenje ispitanicima nudi smernice kako da se ponašaju u skladu sa očekivanjima istraživača. U drugom slučaju, promene do koje bi možda došlo usled uticaja nezavisne varijable, izostaju zbog nastojanja ispitanika da ostanu dosledni u svom mišljenju.

Nedostaci prethodno opisanog eksperimentalnog nacrt se donekle prevazilaze u *nacrtu sa paralelnim grupama, samo posttest*. Jedina razlika ovog nacrt u odnosu na prethodni je u tome što on ne obuhvata pretest. Ukoliko su eksperimentalna i kontrolna grupa formirane randomizacijom, to je dovoljan uslov za tvrdnju da su grupe ujednačene. Prednosti ovog nacrt u odnosu na prethodni su: jednostavniji je i otklanja se efekat „testiranja“. Nedostatak ovog nacrt je u tome što on ne uključuje pretest čija je primarna funkcija proveravanje da li su grupe zaista jednake.

Eksperiment sa rotacijom eksperimentalnih faktora zasnovan je na unošenju eksperimentalnog faktora iz grupe u grupu. Na taj način svaki faktor deluje u svakoj grupi, a svaka grupa je naizmenično i eksperimentalna i kontrolna. Ovaj model je koncipiran kao nastojanje da se izbegnu nedostaci ostalih nacrt pedagoških eksperimenata. Ako jedan faktor pokaže prednosti u dve grupe, on je efikasniji od drugog koji je pokazao prednosti u jednoj a slabosti u drugoj grupi, bez obzira na međusobnu ekvivalentnost eksperimentalnih grupa. Navedeno tumačenje metodološkog postupka treba prihvatiti kao uslov za primenu modela rotacije faktora. Ako ne prihvatimo navedeno tumačenje metodološke vrednosti postupka, moramo potpuno odbaciti mogućnost primene nacrt rotacije faktora. To, međutim, ne bi bilo rešenje, jer je nacrt rotacije faktora, kao i ostali modeli, u načelu prihvatljiv za istraživanje obrazovnih fenomena. Sa napomenom da se vrši promena delovanja prema potrebi, postupak u radu sa rotacijom faktora u pedagoškom eksperimentu treba da ima sledeće faze:

-
- formiranje grupa procesom randomizacije;
 - izvođenje pedagoškog eksperimenta pod dejstvom uvedenih eksperimentalnih faktora po projektu istraživanja;
 - merenje zavisne promenljive pod dejstvom uvedenih eksperimentalnih faktora po projektu istraživanja;
 - rotiranje eksperimentalnih faktora iz grupe u grupu;
 - izvođenje pedagoškog eksperimenta pod dejstvom rotiranih eksperimentalnih faktora;
 - upoređenje rezultata merenja posle uvođenja eksperimentalnih faktora i posle rotiranja eksperimentalnih faktora, i
 - izvođenje zaključaka na osnovu upoređenih rezultata prvog i drugog merenja.

Eksperimentalno pedagoško istraživanje, kao i svako drugo, završava se pisanjem izveštaja o obavljenom istraživanju. Taj izveštaj bi trebalo da predstavlja verodostojan i iscrpan opis obavljenog eksperimentalnog istraživanja. U osnovi, njegova struktura je podudarna sa strukturom istraživačkog projekta. Elementi izveštaja o realizovanom eksperimentalnom istraživanju su najčešće sledeći: *uvod*, *teorijski okvir* i *polazišta u istraživanju* (opšti pristup problemu, kratak pregled i analiza najznačajnijih istraživanja koja se odnose na problem istraživanja), *metodološka utemeljenost istraživanja* (predmet, problem, cilj, zadaci, hipoteze istraživanja, definisanje varijabli, detaljan opis uzorka istraživanja, eksperimentalnog modela istraživačkih postupaka i instrumenata, eksperimentalnog programa i toka istraživanja, načina obrade i statističke obrade podataka), *rezultati istraživanja* i *njihova interpretacija*, *zaključci* i razume se, korišćena *literatura*. Uz izveštaj, obavezno se prilažu i istraživački instrumenti (eksperimentalni program, testovi, statistički paketi i drugo) koji nisu ušli u tekst izveštaja, a značajni su za njihovo razumevanje.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Nakon što proučite relevantnu literaturu o eksperimentalnim istraživanjima i kritički analizirate primere eksperimentalnih pedagoških istraživanja, ukratko koncipirajte vlastiti nacrt eksperimenta sa paralelnim grupama, fokusirajući se na jedan problem u školi.

2.8. SERVEJ

Servej (engl. survey) se obično određuje kao vrsta neeksperimentalnog (anketnog) istraživanja koje kao osnovni izvor podataka koristi lične iskaze o mišljenjima, uverenjima, stavovima i ponašanju. Često se naglašava da se servej sprovodi na uzorku, ali, kako opravdano ukazuju pojedini autori (Fajgelj, 2010) to nije distinktivna karakteristika serveja u odnosu na ostale vrste istraživanja. Zapravo, time se ističe da je reprezentativnost uzorka najvažnija epistemološka pretpostavka ove vrste istraživanja. Servej se ponajviše koristi u oblasti istraživanja javnog mnjenja, stavova, obaveštenosti. Konačno, servej se vezuje za upitnik i strukturisani intervju kao osnovne instrumente prikupljanja podataka.

Brojni autori različite tipove serveja razvrstavaju u dve klase – *deskriptivni* i *analitički servej* (Ristić, 1995). Deskriptivni (opisni) servej je orijentisan na sticanje opisa pojava i odnosa među pojavama. Primer deskriptivnog serveja su istraživanja stavova nastavnika o procesu inkluzije. Analitički (eksplanatorni) servej sledi logiku eksperimentalnih istraživanja i usmeren je na proveravanje postavljenih hipoteza. Analitičkim servejom se mogu dokazivati uzročno-posledične veze. Kao primer analitičkog servej istraživanja se može uzeti anketno ispitivanje uzroka bežanja sa nastave srednjoškolaca.

Postoje i druge podele servej istraživanja. Prema vrsti instrumenta koji se primenjuje u prikupljanju podataka se razlikuju: servej sa ličnim intervjuisanjem, poštanski servej telefonski servej, i e-mail servej. U tabeli 4 je dat komparativni pregled prednosti i nedostataka različitih tipova ove vrste istraživanja.

Prema Ristiću (1995), osnovne etape sprovođenja serveja su: a) određivanje problema istraživanja; b) istančano određivanje ciljeva istraživanja; c) priprema istraživačkih postupaka i instrumenata (upitnika, intervjua, skala procene); d) jasno određivanje populacije i izbor uzorka istraživanja; e) prikupljanje, obrada i analiza podataka; f) tumačenje dobijenih podataka i izvođenje zaključaka.

Tabela 4. Komparativni pregled tipova servej istraživanja (prema: Fajgelj, 2010)

kriterijum	servej sa direktnim anketiranjem	servej sa ličnim intervjuisanjem	poštanski servej	telefonski servej	e-mail servej
fleksibilnost	niska	visoka	umerena	umerena	umerena
anonimnost	visoka	niska	visoka	umerena	niska
socijalna poželjnost odgovora	umerena	visoka	niska	umerena	umerena
brzina	visoka	umerena	niska	visoka	visoka
pristrasnost anketara	umerena	visoka	ne postoji	umerena	ne postoji
cena	niska	visoka	niska	umerena	niska

Prednosti serveja su brojne. Neke od najvažnijih su: mogućnost prikupljanja velike količine informacija za relativno kratko vreme; jednako je primenljiv u proveravanju i dolaženju do hipoteza; podesan je za ispitivanje razvojnih promena i promena uopšte. Drugim rečima, privlačnosti servej istraživanja potiču iz njegove ekonomske prirode i mogućnosti široke generalizacije dobijenih nalaza. Međutim, ako istraživač želi da zahvati specifičnost situacije, njenu jedinstvenost i interpersonalnu dinamiku – tada je primena serveja verovatno neprikladna. Stupanj eksplorativnog potencijala serveja je ograničen; ova vrsta istraživanja je ograničena na široke i grube generalizacije koje su lišene specifičnosti konteksta. Obično se kao osnovne slabosti serveja navode nemogućnost dubljeg pronicanja u prirodu proučavane pojave. Samim tim što se podaci u ovom tipu istraživanja najčešće prikupljaju anketiranjem i intervjuisanjem, slabosti tih tehnika su slabosti serveja.

Svakako najizraženiji je efekat društveno poželjnih odgovora. Nemali broj ispitanika umesto davanja iskrenih informacija o sebi pribegava davanju odgovora koji su usklađeni sa društvenim očekivanjima.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Objasnite zašto je u serveju posebno važna reprezentativnost uzorka.
- Koji su osnovni tipovi servej istraživanja?
- Navedite prednosti i nedostatke serveja sa ličnim intervjuisanjem i e-mail serveja.

2.9. EVALUACIONA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Ocenjivanje može biti shvaćeno kao utvrđivanje vrednosti neke pojave ili aktivnosti. Studije koje se preduzimaju radi sistematskog vrednovanja društvenih reformi, programa, projekata i intervencija se nazivaju evaluacionim studijama. Rezultati evaluacionih studija su neophodni za donošenje racionalnih odluka u razvijanju, prihvatanju, preinačavanju odnosno napuštanju nekog projekta ili programa (Ristić, 1995). Evaluaciona istraživanja u obrazovanju mogu koristiti sve raspoložive metode, tehnike i instrumente istraživanja. To znači da mogu biti konceptualizovana i kao kvantitativna i kao kvalitativna istraživanja.

Postoje brojni načini razvrstavanja evaluacionih istraživanja, a prema jednoj od klasičnih podela postoje *formativne* i *sumativne* evaluacione studije (Ristić, 1995). Sumativna evaluacija je ocenjivanje već primenjenih i realizovanih programa, koje podrazumeva poređenje ciljeva programa sa ostvarenim ishodom. Ovu vrstu evaluacije karakteriše eksperimentalni pristup, tačnije poređenje grupa. Formativna evaluacija je proces ocenjivanja koji teče paralelno sa implementacijom programa; evaluacija je sastavni deo implementacije programa. Između ovih krajnosti su „mešovite“ evaluacione studije koje nastoje da kombinuju evaluaciju procesa sa evaluacijom ishoda.

Postoje i druge klasifikacije evaluacionih istraživanja. Ristić (1995) navodi podelu na „predodređene“ i „odzivne“ evaluacione studije, u zavisnosti od toga da li su one usmerene na ishode aktivnosti ili načine obavljanja aktivnosti. Jedna od podela se zasniva na glavnim pitanjima na koja evaluacione studije daju odgovore (Fajgelj, 2010). Prema toj podeli postoje četiri osnovna tipa evaluacionih studija: *evaluacija potreba*, *evaluacija programske teorije*, *evaluacija procesa*, *evaluacija ishoda*.

Evaluacija potreba je usmerena na snimanje stanja u određenoj oblasti sa ciljem identifikovanja eventualnih potreba za uvođenjem programa. Na primer, pre započinjanja procesa uvođenja programa preven-

cije školskog nasilja postavlja se pitanje da li uopšte postoji problem nasilja u školi, da li postoji potreba za uvođenjem programa prevencije tog oblika poremećaja u socijalnom ponašanju dece i mladih. Ocena potreba se može izvršiti anketiranjem, intervjuisanjem ili kombinovanim prikupljanjem podataka iz više izvora.

Ako postoji potreba za uvođenjem programa ili intervencije, neophodno je izvršiti ocenu kompatibilnosti programa sa ustanovljenim potrebama. Ovaj vid evaluacionih istraživanja se često naziva *studijom izvodljivosti*. Studije izvodljivosti imaju za cilj da predvide da li će planirani program biti delotvoran ili ne. Studijom izvodljivosti se ocenjuje mogućnost primene oblikovanog programa ili intervencije u datom socijalnom i organizacionom kontekstu. Na primer, ma koji program prevencije nasilja škola odabere, pre započinjanja njegove implementacije neophodno je razmotriti mogućnosti njegove primene u specifičnom kontekstu.

Treći tip evaluacionih studija je evaluacija implementacije programa. U tom slučaju se vrednovanje odvija paralelno sa primenom programa. Pojedini autori (Fajgelj, 2010) ističu da postoji jasna sličnost ove vrste (faze) evaluacionih istraživanja sa akcionim istraživanjima (v. akciona istraživanja). Ovu vrstu evaluacionih istraživanja karakteriše ocenjivanje programa u toku njegovog odvijanja. Na osnovu rezultata tog ocenjivanja može se doneti odluka o preinačavanju programa ili nastavljanju procesa njegove primene.

Četvrto pitanje jeste pitanje evaluacije ishoda programa. Ukoliko se implementirani program posmatra kao nezavisna varijabla, a pojava na kojoj se žele postići promene kao zavisna promenljiva, ovaj tip evaluacije je ekvivalentan posttestu u eksperimentalnom istraživanju. Pitanje ishoda je jedno od ključnih pitanja u evaluaciji programa. Ova vrsta evaluacije daje odgovor na pitanje koje razlike je program napravio? Da li je i u kojoj meri nasilje u školi smanjeno? S obzirom na oblik, rezultat evaluacije ishoda može biti iskazan kao precizan skalirani rezultat (postignuti broj bodova ili postotak uspešnosti) ili u obliku kategoričkog suda (pisane ili usmene izjave).

U oblasti vaspitanja i obrazovanja, značajan potencijal primene ima *iluminativna evaluacija* koja predstavlja ocenjivanje malih programa i projekata. Iluminativne evaluacione studije su kvalitativnog karaktera.

Ove studije nisu predodređene i imaju odlike eksplorativnih istraživanja. Kako ukazuje Ž. Ristić (1995) tim studijama je svojstven holistički pristup jer se ocenjivana inicijativa proučava u širokom kontekstu, uzimajući u obzir različite perspektive osoba kojih se ona tiče (nastavnika, učenika, roditelja). U metodološkom pogledu, iluminativne evaluacione studije karakteriše fleksibilnost nacrti i triangulacija. Uloga ocenjivača (eksperta, istraživača) je primarno savetodavnog karaktera.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Šta su formativne a šta sumativne evaluacione studije?
- Šta su studije izvodljivosti?
- Ukratko opišite osnovne karakteristike iluminativne evaluacije.

2.10. KOMPARATIVNA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Komparativna istraživanja se zasnivaju na *komparativnoj analizi*¹¹; na poređenju i uvidanju sličnosti i razlika proučavanih obrazovnih fenomena (pojava, procesa, stanja). Suština komparativnih istraživanja je da se uočene razlike među objektima koji se porede koriste za bolje upoznavanje objekata, i posebno za donošenje zaključaka o datim objektima (Fajgelj, 2010). Predmet komparativnih istraživanja mogu biti različiti objekti: pojedinci, grupe ili bilo koji proizvod čovekove delatnosti.

Prema nekim shvatanjima, komparativni metod je samostalni istraživački metod, ravnopravan sa eksperimentalnim ili deskriptivnim metodom. Sa druge strane, pojedini autori ističu da komparacija predstavlja fundamentalni aspekt ljudskog mišljenja i ona je imanentna svakom metodu koji se primenjuje u istraživanjima obrazovanja. U tom smislu, u metodološkom arsenalu komparativnih istraživanja se mogu naći svi metodi i tehnike koje se sreću u ostalim pedagoškim istraživanjima (Savićević, 1996).

Postoje različite podele komparativnih istraživanja. Prema jednoj od podela (Kulić, 2010) postoje: *mono istraživanja* (istraživanje u okviru jedne države), *binarna istraživanja* (upoređivanje dve države), *multi-istraživanja* (upoređivanje više država). U relevantnoj literaturi preovladava ocena da nacionalni sistem obrazovanja može biti predmet komparativnih istraživanja (poređenja između pojedinih regiona, opština, gradova).

Bez obzira na to šta se želi upoređivati, tok pedagoškog komparativnog istraživanja:

- određivanje predmeta i cilja istraživanja;
- određivanje jedinice analize (šta će biti upoređivano);
- izbor indikatora preko kojih će se vršiti komparacija izabраниh jedinica analize;

¹¹ Komparativna analiza je manje ili više prisutna u svakom pedagoškom istraživanju.

-
- izbor metoda, tehnika i instrumenata prikupljanja podataka;
 - prikupljanje, sređivanje i obrađivanje podataka;
 - iskazivanje rezultata komparativnog istraživanja.

U oblasti obrazovanja i vaspitanja brojni objekti se mogu upoređivati. Predmet komparativnih istraživanja mogu biti pojave, procesi, uslovi, teorijske koncepcije, sistemi itd. Bandur i Potkonjak (1999) navode da se u komparativnim istraživanjima posebna pažnja, posvećuje prosvetnoj politici i finansiranju obrazovanja, rukovođenju u obrazovanju, zakonodavstvu u oblasti obrazovanja itd. Predmet komparativnih pedagoških istraživanja može biti ukupna obrazovna realnost u širem socijalnom sistemu, tj. u istorijskim, ekonomskim, političkim i kulturnim okvirima.

Nakon izbora predmeta poređenja sledi izbor odgovarajuće jedinice analize (upoređivanja). U relevantnim stručnim izvorima ističe se da su upoređivanja između država (i njihovih sistema obrazovanja) najčešća, tj. da su nacionalne države tradicionalno jedinice analize (Kulić, 2010). U novije vreme se ukazuje na značaj i vrednost upoređivanja između „kulturnih područja“ kao jednom od izazova na području komparativnih pedagoških istraživanja. Autori koji se bave ovom problematikom ukazuju da je posebno važno „bez obzira na kompleksnost izbora jedinica za analizu, kao i procesa komparacije u celini, utvrditi „problem značenja“, jer isti pojmovi u dve socijalne jedinice mogu imati drugačiju funkciju i smisao“ (Kulić, 2010: 575). Tako se, na primer, pojam „bazično obrazovanje“ razlikuje „od zemlje do zemlje“. Različito značenje u različitim nacionalnim sredinama imaju i drugi pojmovi kao što su „kurikulum“, „obavezno obrazovanje“, čak i „nastava“.

Komparativnim pedagoškim istraživanjima je svojstven metodološki pluralizam. U ovoj vrsti istraživanja se mogu koristiti sve metode i tehnike prikupljanja podataka. Kako navode pojedini autori, vitalnost komparativnih istraživanja je zasnovana na prožimanju kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih strategija. Primena samo kvalitativnog pristupa (analize dokumentacije, intervjuisanja) u mnogim slučajevima nije dovoljna. Stoga su pri razmatranju i upoređivanju, na primer, školskih sistema važni upravo statistički podaci o broju škola raznih vrsta i stepena, o broju nastavnika, a posebno o broju učenika itd.

Komparativna istraživanja ne ostaju na površini već teže ustanovljavanju uzroka razlika koje postoje među komparisanim objektima. Pre svega, cilj je ustanoviti zašto je neko „otišao dalje“. Time komparativna istraživanja postaju značajan oblik transmisije pozitivnih iskustava među onima koji su po određenom pitanju, omogućavajući za korigovanje obrazovne prakse.

Obrada podataka u komparativnim istraživanjima zavisi od karaktera prikupljenih činjenica. U tom smislu, obično se kombinuje i kvalitativna i kvantitativna analiza prikupljenih podataka. Obrada podataka komparativnih istraživanja podrazumeva analizu i interpretaciju dobijenih i sređenih činjenica, kao i formulisanje zaključaka koji obično impliciraju odgovarajuće mere orijentisane ka unapređivanju nađenog stanja.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Šta može biti predmet komparativnih pedagoških istraživanja?
- Koje su osnovne vrste komparativnih istraživanja?
- Analizirajte jedno komparativno pedagoško istraživanje.

2.11. MALA (MIKRO) PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Pedagoška istraživanja koja se u okviru škole i drugih vaspitno-obrazovnih institucija racionalno organizuju i sprovode imaju karakter malih ili mikro istraživanja. Njihov osnovni smisao jeste, kao uostalom i drugih primenjenih istraživanja, da unaprede, poboljšaju praksu obrazovno-vaspitnog rada. Problemi koji se žele rešiti malim istraživanjima, dakle, proizilaze iz neposredne pedagoške prakse. Ona najčešće obrađuju probleme malih dimenzija (užu temu), ali ne i manje značajne i vredne probleme. Ne može se zato tvrditi da su „velika“ istraživanja značajnija od „malih“. Istina, kod malih istraživanja je posebno naglašen praktični značaj, što je razumljivo kada se zna da su prvrnstveno usmerena na rešavanje praktičnih vaspitno-obrazovnih problema. Prema tome, ne sme se ispustiti iz vida da ova istraživanja mogu imati i naučnu vrednost, iako najčešće nemaju pretenziju na univerzalna rešenja.

Predmet malih istraživanja mogu biti, na primer, problemi (teme) tipa: oblici neprihvatljivog ponašanja učenika u razrednoj nastavi, emocionalna i socijalna klima u odeljenju, krize i teškoće na koje nailaze učenici osnovne škole, šta učenici cene, a šta ne cene kod svojih nastavnika, vrednosne orijentacije učenika četvrtog razreda osnovne škole, modeli evaluacije didaktičko-metodičke zasnovanosti nastavnih časova, stavovi učenika prema evaluaciji njihovog rada u školi, interesovanja učenika i organizacija školskog vremena, stavovi učenika prema organizaciji nastavnog rada u školi, interpersonalni odnosi učenika u odeljenju, stavovi nastavnika prema primeni inovaacija u nastavnom procesu, položaj nastavnih predmeta u očima učenika, interakcija učenika i nastavnika u nastavnom procesu, međusobno ocenjivanje i samoocenjivanje učenika osnovne škole i slično.

Cilj malog, kao i svakog drugog pedagoškog istraživanja (primenjenog, eksperimentalnog, akcionog, komparativnog, sociometrijskog i sl.) jeste da se utvrde objektivne veze između pojava koje su predmete

proučavanja (saznavanja). To su najčešće „jednostavne“ i „najbliže“ kauzalne, razvojne i funkcionalne veze i odnosi, ređe strukturalno-sistemne, polifaktorske i druge složenije pedagoške zakonitosti. Cilj se, dakle, sastoji u pronalaženju načina da se pedagoška saznanja (pedagoške zakonitosti, pre svega), koja su rezultat fundamentalnih istraživanja, stave u funkciju unapređenja vaspitno-obrazovne prakse. Prema tome ova istraživanja imaju karakter primenjenih pedagoških istraživanja.

Racionalizacija malih pedagoških istraživanja naročito se ogleda u smanjivanju broja relevantnih varijabli istraživačkih metoda, postupaka i instrumenata i smanjivanju jedinica (ispitanika) u uzorku istraživanja. Mala istraživanja se pretežno realizuju primenom deskriptivne (empirijsko-neeksperimentalne) metode i ex-post-facto eksperimenta (postupka). Ostale istraživačke metode (teorijska, istorijska, eksperimentalna), ređe se koriste. Od istraživačkih instrumenata, instrumenata za prikupljanje podataka, prvenstveno se koriste upitnici (anketni, inventarni, sociometrijski i drugi), skale sudova (deskriptivne, grafičke, kontrolna lista „odredi ko“ skala, skala proizvoda, skala rangova, postupak upoređivanja parova i sl.), protokoli snimanja i drugi. Umesto „raskošnog“ istraživačkog aparata, koji se u principu primenjuje u „velikim“ istraživanjima, u malim istraživanjima se koristi znatno manje istraživačkih instrumenata, najčešće jedan, dva. To su pre svega postojeći ili od nekog drugog istraživača preuzeti instrumenti. Ako ih istraživač (direktor, stručni saradnik, nastavnik) sam konstruiše, obično ih ne valorizuje (ne vrši preliminarnu primenu na manjem uzorku), nego ih tako ad hoc pripremljene upotrebljava. Mala istraživanja se, po pravilu, obavljaju na malom i namerno, čak i prigodno izabranom uzorku (recimo jedno odeljenje, članovi nastavničkog veća u jednoj školi, stručni aktiv i sl.). To, razume se, smanjuje „dalekosežnost“ zaključaka i generalizacija (uopštavanja) koji proizilaze iz ovih istraživanja.

Prikupljeni podaci u malim istraživanjima obrađuju se primenom elementarnih statističkih postupaka. Najčešće se izračunavaju različite vrste relativnih brojeva (indeksi strukture, tj. procentni pokazatelji strukture proučavane pojave, relativni brojevi koordinacije, recimo broj učenika na jednog nastavnika, indeksi vremenskih i geografskih nizova), mere proseka i varijabilnosti i neki koeficijenti korelacije (Pirsonov,

Spirmanov, fi koeficijent korelacije i koeficijent kontingencije). Iz oblasti statistike zaključivanja u obradi i analizi prikupljenih podataka upotrebljavaju se najčešće t test i hi kvadrat test.

Mala istraživanja planira i realizuje uglavnom jedan istraživač, ređe više njih. Otuda i naziv individualna istraživanja. Ostvaruje se u kraćim vremenskim periodima i uz minimalna materijalna ulaganja.

Mala pedagoška istraživanja ponekad imaju i karakter ponovljenih istraživanja. Istraživač najčešće ponavlja delove većeg (celovitijeg) istraživanja na manjem uzorku, sa smanjenim brojem istraživačkih instrumenata i u novim uslovima. Na taj način on utvrđuje sličnosti i razlike između ranije provedenog i „malog“ istraživanja i dobijene rezultate stavlja u funkciju neposrednog unapređivanja prakse vaspitanja i obrazovanja. Ponovljenim istraživanjem se iskazuje i rezervisanost prema rezultatima ranije obavljenih „većih“ istraživanja (to nije izražavanje nepoverenja prema istraživaču), koja, po pravilu, nisu direktno primenjiva, jer nisu „bliska“ i dovoljno aplikativna kao istraživanja provedena npr. u sopstvenoj školi i odeljenju.

Danas se više ne postavlja pitanje da li treba pripremiti (planirati, projektovati, osmisliti) pedagoška istraživanja, uključujući i mala istraživanja, već kako i na koji način najefikasnije i najcelishodnije, imajući u vidu problem (predmet) i postavljeni cilj istraživanja, obaviti taj posao. Veoma je značajno da se u toku pripremanja tačno predvidi i odredi šta će se (predmet istraživanja), zašto (cilj istraživanja), kako (istraživačke metode, postupci i instrumenti), kada (vreme istraživanja) i gde će se (mesto, škola, razred, odeljenje i sl.) istraživati.

Pre svega, kada je reč o manjem istraživanju, mada to važi i za druge vrste istraživanja, potrebno je izabrati i veoma jasno, precizno i jezički korektno formulisati problem istraživanja. Da bi se odabrao „pravi“ problem (najčešće je to problem koji je okrenut ka rešavanju nekog praktičnog pedagoškog pitanja i usavršavanju postojeće vaspitno-obrazovne prakse u okviru odeljenja, razreda ili škole) malih istraživanja, zatim i dobro formulisao (nužno je definisati sve osnovne pojmove koje sadrži ta formulacija – tema istraživačkog rada), neophodno je pažljivo analizirati konkretnu vaspitno-obrazovnu praksu i proučiti relevantnu literaturu koja o toj temi (problemu) postoji.

Projektujući mala pedagoška istraživanja neophodno je, s obzirom na prirodu i dimenzije problema (reč je o problemima „malih“ dimenzija), obrazložiti praktični značaj i potrebu preduzetog istraživanja. Kada istraživač (recimo nastavnik, direktor, stručni saradnik ili neko drugi) utvrdi značajnost nekog problema, potrebno je da se zapita: Da li sam sličan problem rešavao? Postoji li u literaturi ili u izveštaju o već obavljenom proučavanju model koji mogu primeniti u sopstvenom istraživanju? Kakvi su izgledi za uspeh istraživačkog projekta s obzirom na raspoložive instrumente (mogu li koristiti postojeće ili moram konstruisati nove?). Kako će reagovati u školi na preduzeto istraživanje? (Jurić, 1988).

Pripremanje malih istraživanja podrazumeva, logično, postavljanje cilja, zadataka i hipoteza istraživanja. Pri tome se mora imati na umu sledeće: problem, cilj i zadaci i hipoteze i posebne hipoteze su jedna celina (idejnog) istraživačkog projekta; cilj (najčešće se daje u vidu jedne opšte formulacije) proizilazi iz problema istraživanja; ciljem se tačno utvrđuje šta će se istraživati; zadaci istraživanja (obično ih ima više u jednom istraživanju) izvode se iz postavljenog cilja i predstavlja njegovu konkretizaciju; poželjno je da svaki zadatak sadrži jedan i to veoma precizan zahtev koji u toku istraživanja treba rešavati; zadaci istraživanja „pokrivaju“ istraživački cilj; menjanje i poboljšanje postojeće vaspitno-obrazovne prakse u školi jeste primarni cilj i zadatak malih istraživanja; hipoteze (osnovna i posebne) iskazuju (pretpostavljaju) očekivana rešenja (odgovore) preduzetog istraživanja; osnovna hipoteza je hipotetički postavljeni cilj, a posebne hipoteze su najčešće hipotetički postavljeni zadaci (pretpostavljena rešenja tih zadataka), odnosno osnovna hipoteza „pokriva“ cilj, a posebne hipoteze „pokrivaju“ zadatke istraživanja.

Naročitu pažnju u toku projektovanja (pripremanja) malih istraživanja potrebno je posvetiti izboru istraživačkih metoda, postupaka i instrumenata. Ovde se iznose i argumentovano obrazlažu razlozi njihovog izbora. Potanko se opisuju izabrane metode, postupci i instrumenti za prikupljanje podataka. Da bi se mogli pravilno odabrati i, u vezi s tim, pripremiti, na primer, odgovarajući istraživački instrumenti, pre svega, moraju se uzeti u obzir: priroda problema istraživanja, metode i uzrok istraživanja, uslovi u kojima će se istraživanje obaviti (prostorni, tehnič-

ki, organizacioni, finansijski, kadrovski i sl.) itd. U ostvarivanju malih istraživanja mogu se primenjivati ranije korišćeni instrumenti, u neizmjenjnom ili revidiranom vidu, i instrumenti koji konstruišu sami istraživači. Ove bi bilo poželjno pre upotrebe empirijski proveriti (valorizovati), mada se mogu, kada su u pitanju mala istraživanja, koristiti i iz „prve ruke“, tj. neprovereni.

Ukoliko pojedini nastavnici pripremaju i realizuju mala istraživanja, što i jeste najčešći slučaj, oni će ih obično provesti u jednom, i to „svom“ odeljenju. To je razumljivo kada se zna da se ova istraživanja obavljaju na namerno ili prigodno izabranom malom uzorku. Iako se prikupljeni podaci u malim istraživanjima uglavnom obrađuju pomoću osnovnih postupaka iz deskriptivne statistike (ređe iz statistike zaključivanja), potrebno ih je predvideti i pripremiti.

Neizostavni deo ukupnog pripremanja malih istraživanja jeste i planiranje vremenskih okvira istraživanja (precizno se određuje početak, tok i završetak pojedinih etapa u istraživanju u celini), uslova u kojima će se sprovesti istraživanje (prostorija, nameštaja, tehničkih, finansijskih i drugih sredstava i slično), neophodnih materijala (na primer instrumenata istraživanja, slajdova, filmova, video kasete, grafofolija itd.), kadrova koji će učestvovati u realizaciji istraživanja, potrebne literature i drugog.

Realizacija projekata malih istraživanja započinje prikupljanjem podataka o problemu koji je predmet istraživanja; sledi njihovo sređivanje i kvantitativna i kvalitativna obrada; tabelarno, grafičko i tekstualno iznošenje (prezentovanje, prikazivanje) i interpretacija (analiza i ocena) dobijenih rezultata istraživanja, a završava se pisanjem izveštaja o obavljenom istraživanju i saopštavanjem i primenom rezultata u vaspitnoj i obrazovnoj praksi, zbog čega se ova istraživanja i preduzimaju.

2.12. FUNDAMENTALNA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Fundamentalna (bazična, teorijska) pedagoška istraživanja preduzimaju se radi proširivanja postojećeg sistema pedagoških saznanja i njihovih nalazi obično nemaju neku neposrednu praktičnu primenu. U svojoj čistoj formi, ova pedagoška istraživanja su orijentisana ka razvoju pedagoške teorije. Međutim, predmet fundamentalnih pedagoških istraživanja mogu biti i problemi empirijske prirode. Radi se o problemima čija rešenja predstavljaju značaj doprinos sistemu znanja pedagogije. Bandur i Potkonjak (1999) navode da se fundamentalna pedagoška istraživanja bave svim problemima vezanim za pedagogiju kao nauku:

- aksiološkim pitanjima pedagogije;
- pitanjima vezanim za predmet proučavanja pedagogije;
- teološkim pitanjima pedagogije (ciljevi vaspitanja i obrazovanja);
- epistemološko-metodološkim pitanjima;
- pitanjima jezika pedagogije.

Rezultati fundamentalnih istraživanja povezuju se sa svim prethodnim istraživanjima i znanjima unutar pedagoške nauke. Neki autori ističu da fundamentalno pedagoško istraživanje nije nikada planirano da reši praktične pedagoške probleme ili da bi se donele odluke i preduzela akcija. Da bi se to uradilo, neophodan je „skok“ od apstraktnog nivoa razmišljanja ka konkretnom nivou razmišljanja. Takvo kompleksno preusmerenje, zaokret, uostalom i ne može se obaviti u okviru jednog istraživanja. Fundamentalna pedagoška istraživanja mogu imati indirektan uticaj na način i mišljenja i opažanja praktičara i kao takva ona mogu ali i ne moraju voditi do akcije. Sa druge strane, fundamentalna pedagoška istraživanja unapređuju dalja naučna traženja, unapređuju direktno i metodologiju uopšte, a indirektno i metodologiju operativnih (primenjenih) istraživanja. Ona takođe, doprinose identifikovanju teorija koje treba da budu testirane u primenjenim istraživanjima.

2.13. STUDIJA SLUČAJA

U metodološkoj literaturi ne postoji slaganje o naučnom statusu studije slučaja. Autori koji se bave ovom problematikom, studiju slučaja određuju kao metodološki *pristup*, kao *kombinaciju nacрта i metoda* ili kao posebnu *vrstu* istraživanja. Iako su i dalje prisutna različita poimanja studije slučaja, prema dominantnom shvatanju studija slučaja je samostalna vrsta istraživanja (Creswell, 2007).

Studija slučaja se uobičajeno određuje kao intenzivno, dubinsko proučavanje jednog jedinog slučaja u njegovom kontekstu. S obzirom da je studija slučaja po definiciji partikularna, idiografska i holistička, paradigma koja najprirodnije odgovara istraživanjima ove vrste je *konstruktivizam* (v. paradigme). Nužnost uvažavanja izuzetnosti svake osobe nalaže intenzivnu primenu studije slučaja u području obrazovanja.

Postoje različiti načini razvrstavanja tipova studije slučaja. Široko je prihvaćena podela na *intrinzičke*, *instrumentalne* i *kolektivne* studije slučaja. (Stake, 2005). Intrinzičke studije slučaja se preduzimaju sa ciljem razumevanja jedinstvenosti i neponovljivosti određenog slučaja, a kao rezultat toga obično dolazi do generisanja naučnih ideja, hipoteza i teorija. Na primer, studijom slučaja se može doći do razumevanja svojstava efikasnih vaspitno-obrazovnih ustanova. Instrumentalne studije slučaja karakteriše izbor slučaja koji ilustruje neku teorijsku koncepciju. One se preduzimaju sa primarnim ciljem da se provere određene hipoteze i predviđanja teorije. U ovom slučaju, istraživač nije zainteresovan za slučaj po sebi, već za proveru određenog teorijskog objašnjenja. Treću grupu čine kolektivne (višestruke) studije slučaja koje se preduzimaju sa ciljem sticanja uvida u razlike i sličnosti koje postoje među različitim slučajevima. Kolektivne (višestruke) studije slučaja se preduzimaju kako bi se unapredila spoljna valjanost ove vrste istraživanja koja se tiče mogućnosti uopštavanja njenih rezultata.

Kada se primenjuje studija slučaja? Autori koji se bave ovom problematikom (Yin, 2003) ukazuju da je primena studije slučaja adekvatna onda: a) kada je u fokusu istraživanja davanje odgovora na pitanja „kako“

i „zašto“; b) kada istraživač ne manipulira varijablama; c) kada je neophodno razmotriti kontekstualne uslove jer se veruje da su relevantni za proučavani fenomen; d) kada proučavani fenomen nije jasno razgraničen od sopstvenog konteksta.

Nakon donošenja odluke o prikladnosti studije slučaja, istraživač definiše sam slučaj. Pojam slučaj se odnosi na osobu (učenik, nastavnik), grupu (odeljenje, porodica), organizaciju (škola), proces. U studiji slučaja se obično primenjuje namerno uzorkovanje (v. uzorkovanje). Zagovornici ovog pristupa smatraju da atipični ili kritični slučajevi nude najviše značajnih podataka. Na primer, ako je cilj razumeti efekte školske klime, slučajno uzorkovanje velikog broja ispitanika nije najpodesnije. Izbor škole koju karakterišu pozitivne okolnosti u kojima se odvija proces obrazovanja, kao i pozitivne osobenosti događaja u mreži odnosa koji postoje među učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa je bolji izbor.

Prikupljanje podataka u studiji slučaja je ekstenzivno i obično se primenjuju tehnike posmatranja i intervjuisanja, kao i analize sadržaja dokumentacije i materijala. U tabeli 5 je dat komparativni pregled različitih postupaka (izvora) prikupljanja podataka u studiji slučaja. Štaviše, studija slučaja je blisko povezana sa *triangulacijom*, sa korišćenjem različitih izvora podataka (osoba, uslova, situacija), metoda, istraživača ili teorija.

Tabela 5. Istraživačke tehnike u studiji slučaja (prema: Yin, 2003)

izvori podataka	prednosti	slabosti
analiza dokumenata	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stabilnost (mogu biti analizirani više puta); ▪ neoptruzivnost (nenametljivost) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pristrasnost izbora dokumenata ▪ nereprezentativnost dostupnih dokumenata
intervjuisanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fokusiranost ▪ dubina podataka 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reaktivnost učesnika
neposredno posmatranje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ neposrednost ▪ zahvatanje konteksta slučaja 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vremenska neekonomičnost ▪ posmatračka pristrasnost
učesničko posmatranje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „zgušniti“ opisi istraživanog fenomena 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vremenski neekonomično; ▪ otežano beleženje posmatranog;
fizički tragovi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nevršenje pristiska na ispitanike 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ selektivnost ▪ dostupnost

Za razliku od kvantitativnih istraživanja u kojima je faza prikupljanja podataka strogo razdvojena od njihove analize, u studiji slučaja ove dve etape su međusobno isprepletene. Proces analize podataka karakterističan za studiju slučaja je kvalitativna tematska analiza, koja podrazumeva traganje za dominantnim obrascima u prikupljenom materijalu (Creswell, 2007). Studija slučaja omogućava uspostavljanje „lokalne uzročnosti“, odnosno pregled neposrednih događaja koji su doveli do pretpostavljene posledice. Zagovornici studije slučaja smatraju da je uzročnost uvek lokalna. Može se nagađati, na primer, da je delikventno ponašanje povezano sa nefunkcionalnim porodičnim okruženjem, sa siromaštvom, ali u konkretnom slučaju se može utvrditi da je adolescent počinio krađu na nagovor od strane prijatelja nakon što mu je ponestalo novca za izlaske. Studija slučaja je zasnovana na razumevanju ličnih uzročnih obrazaca, a tek potom se komparacijom manjeg broja slučajeva mogu izvesti i neki opštiji zaključci. U konačnoj, interpretativnoj fazi, istraživač izveštava o značenju slučaja. Izveštaj o obavljenoj studiji slučaja predstavlja obuhvatno prikazivanje datog slučaja koje će čitaocu izveštaja omogućiti da proceni da li se nalazi istraživanja mogu primeniti i na neke druge slučajeve.

Studija slučaja ima brojne prednosti i nedostatke. Najčešće se navodi da nije moguće vršiti generalizacije na osnovu samo jednog slučaja¹². Upravo zbog ove primedbe, zagovornici studije slučaja su razvili pojam *analitičke generalizacije* koju karakterišu nastojanja istraživača da nalaze o pojedinačnom slučaju dovedu u vezu sa određenom teorijom. U tom slučaju, studija pojedinačnog i kontekstualno određenog fenomena je u funkciji elaboriranja teorije.

Osim prigovora koji se tiče teškoća uopštavanja nalaza, istraživačeva pristrasnost (subjektivnost) se često vidi kao faktor koji ugrožava validnost studije slučaja. Istraživačeva pristrasnost u kvalitativnim istraživanjima ima nekoliko karakterističnih formi (Milas, 2005):

- holistička greška – sastoji se u tumačenju događaja kao više sredenih nego što u stvari jesu;
- elitistička pristrasnost – počiva na precenjivanju podataka dobijenih od učesnika višeg obrazovnog statusa u odnosu na inferiornije osobe;

¹² Otežana je generalizacija kako na druge slučajeve tako i na druge uslove istog slučaja.

-
- prihvatanje „urođeničkih“ objašnjenja – istraživači neretko usvajaju gledišta i ponuđena tumačenja članove grupe koju istražuju.

Zagovornici studije slučaja polaze od stava da je valjanost stvar ljudi (istraživača) a ne primenjenih metoda. U tom smislu, valjanost je više lična i međulična, nego metodološka (Ristić, 1995). Jedan od temeljnih načina osiguravanja valjanosti u studiji slučaja je reflektivnost istraživača koja se može steći i razvijati vežbanjem. Zagovornici studije slučaja se pozivaju još i na ponavljanje istraživanja u istom ili donekle izmenjenom vidu, triangulaciju teorija, metoda i tehnika, korišćenje povratnih informacija učesnika kako bi se ispravile činjeničke greške i ispitanicima dala prilika da daju nove informacije i provere da li je analiza izvedena na pravi način.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Šta je studija slučaja i u kojim uslovima je njena primena adekvatna?
- Ukratko opišite osnovne faze studije slučaja.
- Objasnite lokalnu uzročnost koja se može ustanoviti studijom slučaja.
- Kako se poima validnost u studiji slučaja?

2.14. ISTORIJSKA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Usled važnosti razmišljanja o prošlosti obrazovanja i školstva, istorijska pedagoška istraživanja zauzimaju veoma važno mesto u pedagoškoj nauci. Bandur i Potkonjak (1999) jasno ukazuju da sve što danas postoji u pedagogiji i obrazovanju, rezultat je onoga što mu je prethodilo (njegove istorije, tradicije). Razumevanje današnje pedagogije, pedagoške prakse, ali i metodologije pedagogije zasniva se na poznavanju prošlosti i tradicije pedagogije kao nauke. Zato se i kaže da su istorijska istraživanja značajna za utvrđivanje identiteta svake nauke jer istražuju put koji je pređen u njihovom konstituisanju, i ne samo to, ona otvaraju perspektive budućeg razvoja svake nauke.

Istorijska istraživanja se uobičajeno određuju kao sistematsko prikupljanje i objektivna evaluacija podataka o prošlim pojavama i događajima u pedagogiji, sa ciljem testiranja (provere) hipoteza koje se tiču uzroka, nastanka, razvoja i socijalnog konteksta pedagoških pojava i događaja. U tom smislu, proces istorijskog pedagoškog istraživanja imao bi sledeće faze ili etape:

1. definisanje problema istraživanja i određivanja polja (okvira) istraživanja;
2. pronalaženje izvora podataka i evaluacija njihove autentičnosti (eksterna kritika);
3. procena važnosti, značenja i pouzdanosti podataka dobijenih iz izvora istraživanja (interna kritika);
4. organizacija i sistematizacija podataka u cilju njihovog smišljenog povezivanja;
5. formulacija i testiranje hipoteza (pretpostavki) koje bi trebalo da rezultiraju generalizacijama.

Mnoga pedagoška pitanja mogu biti predmet istorijskih pedagoških istraživanja: pedagoške ideje, ličnosti, nastanak i razvoj obrazovnih ustanova, teorije koje su uticale na pedagošku praksu, itd. V. Bandur i N.

Potkonjak (1999) navode da istorijska proučavanja obuhvataju sva *teorijska* i *praktična* pitanja i probleme iz bliže i dalje prošlosti pedagogije i vaspitanja, pod uslovom da su sačuvani izvori na koje se takvo istorijsko pedagoško proučavanje može osloniti. To praktično znači da predmet istorijskih istraživanja u pedagogiji mogu biti: pedagoške koncepcije, vaspitna praksa, odnosi koji se u vaspitanju uspostavljaju, materijalni ostaci korišćeni u vaspitanju (Bandur i Potkonjak, 1999).

Istorijska pedagoška istraživanja su dominantno kvalitativnog karaktera. Primarni izvor činjenica u istorijskim pedagoškim istraživanjima jeste pedagoška dokumentacija, a najčešće primenjivana tehnika je *analiza sadržaja* različitih materijala i dokumenata. Istorijski izvori mogu biti javni zapisi, lične fotografije, dnevnici, radovi itd. Drugi osnovni izvor podataka u istorijsko-pedagoškim istraživanjima jeste *intervjuisanje*, kojima se prikuplju podaci od osoba-svedoka događaja koje istraživač nastoji da interpretira. Prema zahtevima situacije, istraživač može primenjivati različito strukturisane oblike intervjuisanja. O svojstvima pomenutih postupaka prikupljanja podataka biće više reči u jednom od narednih poglavlja.

Realizacija ovih istraživanja ne podrazumeva samo prikupljanje arhivske i druge građe, podataka iz primarnih i sekundarnih izvora i njihovo hronološko nabranje. Detalji nisu ono što je presudno u samoj istoriji, pa ni u istoriji pedagogije. U ovim istraživanjima mnogo su bitnije istorijske sinteze koje od istraživača traže veštinu, sposobnost rekonstrukcije i interpretacije. Interpretacija istorijskih podataka zavisi od samog istraživača. Pri tome, on nosi veliku odgovornost jer svojim interpretacijama on „stvara“ ili konstruiše proučavani fenomen.

Jedna od značajnih teškoća u istorijskim istraživanjima koju navode autori koji se bave ovom problematikom (Maksimović, 2012) jeste ta da istraživači moraju izuzetno pažljivo da procene meru u kojoj je zaključivanje o uzročnosti i generalizovanje rezultata opravdano. Naime, mi nikada ne možemo u potpunosti biti sigurni da je u prošlosti jedan događaj izazvao drugi, jer nemamo kontrolnu grupu koja bi nam omogućila proveru takvog zaključka. Najbolje što se može učiniti jeste da se ispita pretpostavljena veza između uzroka i efekta.

U tumačenju činjenica istorijske prirode, kao što je slučaj i sa svakim drugim istraživanjem ne bi trebalo nikada očekivati konačne odgo-

vore. Nalazi i zaključci istorijskih istraživanja, uvek su predmet promene u skladu sa novim istraživačkim poduhvatima. Tumačenja se shvataju privremenim, moguće dostignutim, jer se do novih podataka uvek može doći. Ističući ovu ograničenost ne znači da bi istorijska istraživanja u pedagogiji trebalo odbaciti. Pitanje nije da li su istorijski podaci apsolutno tačni ili pogrešni, nego da li su takva istraživanja korisna za razumevanje pedagogije. Kao i u svakom drugom pedagoškom istraživanju, tako i u istorijskim istraživanjima, insistiranje na objektivnosti nikada nije suviše. Sumiranje istorijskih podataka traži od istraživača da obavi logičku sintezu, više nego da vrši statističku analizu kao što je to slučaj u drugim vrstama istraživanja; zato mora obratiti pažnju na objektivnost, jer se bez toga može desiti da se „odbace“ podaci koje ne podržavaju hipoteze istraživača.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Nakon što proučite relevantnu literaturu, odaberite jedno istorijsko istraživanje i analizirajte ga prema osnovnim fazama.

2.15. UTEMELJENA TEORIJA

Sociolozi Glaser i Strauss su 1967. podstaknuti uvidom da se studenti društvenih nauka pripremaju isključivo za proveravanje teorija koje su drugi razvili, predložili utemeljenu teoriju kao skup fleksibilnih postupaka pomoću kojih se može izgraditi nova teorija ili objašnjenje nekog društvenog fenomena. Njihova čuveno delo *Otkriće utemeljene teorije* objavljeno još 1967. otvorilo je novi pravac razvoja kvalitativnih istraživanja, prvenstveno u sociologiji, psihologiji i obrazovanju. Utemeljena teorija je brzo stekla veliku popularnost i danas je mnogi vide kao najbolju operacionalizaciju konstruktivističke paradigme u domenu izučavanja ljudskog ponašanja (Fajgelj, 2010).

Utemeljena teorija je i *metod* i *rezultat* istraživanja. Prema dominantnom stanovištu, pod utemeljenom teorijom podrazumevamo posebnu vrstu kvalitativnog istraživanja koja podrazumeva proces stvaranja/generisanja teorije iz podataka, odnosno njeno zasnivanje na podacima do kojih se došlo induktivnim putem. Metodologija utemeljene teorije je specifična i čini je niz rigoroznih ali fleksibilnih strategija induktivnog proučavanja socijalnih fenomena. Mada je akcenat na analitičkoj fazi istraživanja, u utemeljenoj teoriji prikupljanje i analiza podataka su isprepletani. Strategije analize kvalitativnih podataka su inherentno komparativne i interaktivne; utemeljena teorija navodi istraživača da aktivno učestvuje u sistematskom upoređivanju podataka i razvijanju teorije. Prema tome, osnovna, konstitutivna svojstva utemeljene teorije su:

- namerno uzorkovanje,
- prikupljanje podataka *in situ*,
- kodiranje,
- narativno predstavljanje rezultata,
- teorijsko uzorkovanje,
- beleženje memoa.

Pored navedenih elemenata, važna premisa utemeljene teorije jeste *teorijska osetljivost istraživača*, njegova otvorenost prema podacima. Šta

zapravo mislimo kada kažemo teorijska osetljivost? Teorijska osetljivost se određuje kao sposobnost istraživača da identifikuje važna obeležja prikupljenih podataka kao i da im pripiše značenje. To je zapravo istraživačev potencijal da daje smisao podacima. Govoreći o teorijskoj osetljivosti, Glaser i Holton (2004) navode dva zahteva koja istraživač treba da ispuni kako bi zadržao teorijsku osetljivost:

- sposobnost tolerisanja konfuzije podataka odnosno zadržavanje poverenja u proces nastanka teorije;
- sposobnost konceptualizacije, pojmovnog sređivanja;
- podataka.

Dakle, jedna od karakteristika istraživača je otvoren pristup podacima. Uobičajeni/tradicionalni tok empirijskog istraživanja nalaže istraživačima da na temelju poznavanja teorije postave hipoteze koje se na osnovu dobijenih rezultata prihvataju ili odbacuju. Kada istražujemo na ovaj način, ulazimo u proces istraživanja na neki način “opremljeni i sigurni”. Opremljeni smo predznanjima koja nam daju sigurnost i izvesnost u pogledu rezultata našeg istraživanja. Istraživač koji nastoji da teoriju utemelji na podacima lišen je takve pozicije. U ovom kontekstu u literaturi se sreće i izraz *planirana praznina*, odnosno namerno osiguravanje područja u našem umu koje je rezervisano za nove, možda čak i neočekivane ideje.

Zahtev da istraživač uđe na scenu istraživanja sa što manje očekivanja, kako bi bio senzitivn prema podacima, u smislu mogućnosti njihovog prikupljanja bez „filtriranja“ kroz ranije formirane pretpostavke može biti postignut na različite načine. Jedan od najvažnijih je putem refleksivnosti, svesti o mogućim uticajima predznanja na proces istraživanja. Smatra se da će visoko refleksivni istraživači biti vrlo svesni načina na koji njihova percepcija, selektivnost, paradigma oblikuju istraživanje.

Namerno uzorkovanje

Izbor učesnika u istraživanju u kvalitativnim istraživanjima najčešće počiva na namernom uzorku. U ovoj vrsti uzorkovanja biranje uzorka nema za cilj da postigne *reprezentativnost* nego *relevantnost* za ra-

zumevanje fenomena koji se proučava (Schwandt, 2007). Relevantnost može biti stvar izbora uzorka jer istraživač zna da postoje ekstremni, tipični, devijantni, ili posebno značajni slučajevi koji će rasvetliti problem koji se istraživanjem elaborira. Sa druge strane, relevantnost može biti stvar izbora različitih mesta, slučajeva, osoba što omogućava poređenja kako bi se otkrile očekivane suprotnosti ili da bi se došlo do sličnosti među njima.

Utemeljena teorija ne spada u postmoderne pristupe kvalitativnim istraživanjima koji smatraju da je svaka generalizacija nemoguća i neopotrebnna. Za razliku od tih pristupa koji su suprotni svakoj vrsti generalisanja, predstavnici utemeljene teorije tvrde da je moguća ekstrapolacija ili prenosivost nalaza o jednom slučaju na druge. Prema tome gledištu, smisljeno poređenje slučajeva je odgovornost čitaoca istraživanja. Odgovornost istraživača je da razvije bogat interpretativni izveštaj kako bi čitaocu omogućio da učestvuje u smisaonom ali umerenom spekulisanju o tome da li su nalazi primenljivi na druge slučajeve sa sličnim osobinama.¹³

Treba ukazati da postoje dva sporna pitanja u vezi sa namernim uzorkovanjem. Prvo se odnosi na uspostavljanje eksplicitnih kriterijuma na osnovu kojih se biraju jedinice uzorka (zašto ti učenici, zašto ti događaji, zašto te škole). Drugo se odnosi na proveru da izabrane jedinice nisu izabrane samo zbog toga što potkrepljuju apriorne pretpostavke istraživača. U tu svrhu se obično primenjuje strategija *negativnog slučaja* koja se sastoji u traženju podataka koji se protive donesenim zaključcima. U svakom slučaju, svaki oblik formiranja namernog uzorka od kvalitativnog istraživača zahteva veliki trud, a njegova odgovornost za poznavanje faktora koji ugrožavaju valjanost istraživanja je velika.

Prikupljanje podataka *in situ*

Za razliku od kvantitativnih istraživanja (u kojima se hipoteze postavljaju unapred) u kojima se ponavljanje i odstupanje od plana deša-

¹³ Neki autori (Schwandt, 2007) smatraju da je prenosivost način suočavanja sa očiglednim paradoksom kvalitativnog rada: potpuno fokusiranje na pojedinačno i lokalno uz, istovremeno, tendenciju za uopštavanjem.

vaju samo u nuždi, kvalitativna istraživanja odlikuje fleksibilan tok. Kvalitativni istraživači rutinski prilagođavaju nacrt svog istraživanja kako bi on bio odgovarajući u novonastalim okolnostima (Schwandt, 2007). Može se reći da utemeljenu teoriju karakterišu *emergentni istraživački nacrti* (engl. emerge, nastati, pojaviti se iznenada). Radi se o tome da je projektovanje kvalitativnih istraživanja drastično drugačije u odnosu na kvantitativne studije. Kvalitativno istraživanje je teorijski strukturisano od samog početka: istraživač specifikuje fenomen kojim namerava da se bavi, razvija pitanja o tom fenomenu koja daju smisao istraživanju, i razmatra izvore podataka i procedure njihovog prikupljanja. Kvalitativni rad je više cirkularan nego linearan.

U istraživanjima koja su usmerena ka razumevanju društvenih fenomena, najosnovniji i najšire primenjivani postupak prikupljanja informacija je *intervjusanje*. Dvosmerna komunikacija i lični kontakt osiguravaju osećaj sigurnosti i prihvatanja što predstavlja temeljni uslov za samootkrivanje. Opšte pravilo je da što je intenziviji kontakt između istraživača i učesnika i što su otvorenija pitanja, to je veća verovatnoća dolaženja do relevantnih podataka. Kako bi se izbeglo nametanje konstrukcija učesnicima, sugestije u toku intervjua su minimalne. Redosled pitanja nije beznačajan i obično se primenjuje strategija levka (v. intervjuisanje). Probna istraživanja pitanja u intervjuu su veoma korisna kako bi se izbegle kasnije poteškoće. Na kvalitet prikupljenih podataka intervjoom, jasnoću i fokusiranje teme, utiču brojni činioci koji se mogu svrstati u četiri grupe:

- u procesu apstrahovanja podataka uvek se može desiti da podatke redukujemo na odgovarajući nivo;
- tehnika intervjua je vremenski vrlo zahtevna;
- pitanja u intervjuu mogu biti vrlo direktivna i kao takva usmeravati odgovore;
- informacije koje dobijamo ne mogu biti potpune, jer je veći deo subjektivnih pogleda koje želimo otkriti kvalitativnim pristupom još uvek implicitan.

Iako intervjuisanje u studijama utemeljene teorije ima određena univerzalana svojstva, istraživači u utemeljenoj teoriji „nisu zainteresovani“ za subjektivno iskustvo pojedinaca *per se*, već za njegovo apstra-

hovanje u teorijske iskaze koji objašnjavaju proučavanu pojavu. U etnografskim studijama dubinski intervju je osnovno sredstvo proučavanja subjektivnog iskustva osoba. U tom smislu, etnografija je zainteresovana za istraživanje „sveta života“ a podaci se obično izlažu u njihovoj sirovoj formi (Creswell, 2007). Intervjuisanje u utemeljenoj teoriji nije primarno usmereno ka konstruisanju narativa samih po sebi. Oni su, pre svega, sredstvo dolaženja do informacija o socijalnom procesu koji se istražuje.

Kodiranje

U utemeljenoj teoriji postoji konstantno međuućicanje prikupljanja i analize podataka. Preklapanje prikupljanja podataka i analize podrazumeva *iterativnost* i *rekurzivnost*. Ponavljanje i vraćanje unazad je suštinsko svojstvo utemeljene teorije. Utemeljena teorija je po svojoj suštini iterativan proces u kome analitičar postaje sve više i više „uronjen“ u podatke, a istovremeno razvija sve bogatije koncepte o tome kako funkcioniše pojava koja se istražuje. Drugim rečima, analiza podataka započinje od početka istraživanja. Nakon nekoliko prvih razgovora, priprema se njihov transkript koji se potom kodira sa ciljem da se otkriju osnovni koncepti i kategorije. To obično dovodi do potrebe za novim razgovorima, a često i do proširivanja uzorka. Razumevanje situacije do koje se došlo u jednoj fazi istraživanja koristi se da bi se pripremila naredna (Fajgelj, 2010).

Istaknuto mesto u obradi podataka u utemeljenoj teoriji zauzima *metod konstantnog upoređivanja* (eng. constant comparison method). Ovaj postupak odbacuje pozitivističku pretpostavku o jasnoj razdvojenosti faze prikupljanja podataka i faze analiziranja podataka. U utemeljenoj teoriji, proces analize podataka ima oblik spirale u kojoj se istraživač neprestano kreće od prikupljanja podataka ka analizi i opet ka prikupljanju podataka. Kroz proces razvijanja teorije možemo razlikovati tri nivoa poređenja (Galser & Holton, 2004):

- događaji se upoređuju sa događajima i tako nastaju kodovi ili koncepti,

-
- koncepti se zatim upoređuju sa novim događajima kako bi se došlo do zasićenosti koncepta,
 - koncepti se upoređuju sa drugim konceptima kako bi se došlo do višeg konceptualnog nivoa.

U metodologiji utemeljene teorije analiza podataka je *kodiranje*. Kodiranje podataka je zajednički imenilac svih kvalitativnih analiza (Fajgelj, 2010). Kodiranje je procedura transformisanja podataka u smisaone segmente i imenovanje tih segmenata. Cilj je iz početnog nereda napraviti red, između velikog broja pojmova izabrati one koji su relevantni za problem i svrhu istraživanja. Logika utemeljene teorije je da je teorija skrivena u podacima. Kodiranjem neki elementi teorije zapravo postaju vidljivi.

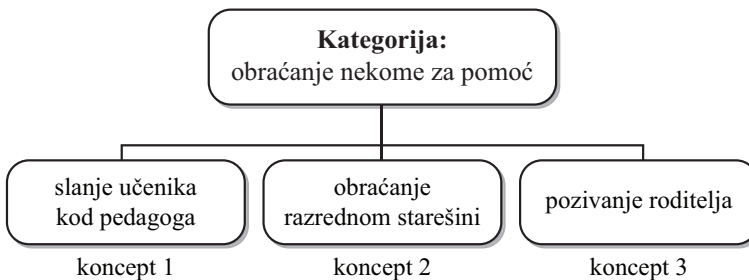
Analiza podataka započinje sa *otvorenim kodiranjem*. Glaser otvoreno kodiranje određuje kao držanje podataka otvorenim, dok Strauss i Corbin smatraju da je to „lomljenje podataka na delove“ (prema: LaRossa, 2005:841). Otvoreno kodiranje se zasniva na *koncept-indikator* modelu. Osnovni proces koncept - indikator modela je *stalno upoređivanje* događaja, dešavanja, iskaza učesnika. *Indikator* predstavlja reč, frazu, rečenicu, ili niz reči i rečenica (u transkriptu intervjuja). *Koncept (kod)* je ime ili oznaka koja se dodeljuje grupi sličnih indikatora. Agresivnost je koncept, kao i pol, motivacija (tabela 6). U postupku analize se poštuje načelo da analizirati znači interpretirati. U tom procesu se postavljaju pitanja kojim pojmovima se bavimo, kako bismo te pojmove imenovali, kako ćemo ih međusobno povezati.

Kako podatke dosledno obuhvatiti odgovarajućim konceptom? Ključni segment procesa analize je upoređivanje događaja, izjava, okolnosti. Konstantno upoređivanje je vitalno za svaku fazu procesa utemeljivanja teorije. U toku kodiranja broj konceptata se kontinuirano uvećava. Kada istraživač dođe do tačke u kojoj su koncepti „ispunjeni“ svim značajnim indikatorima, jezikom utemeljene teorije, koncepti su *zasićeni*. Zasićen koncept je utemeljen koncept. Teorijska zasićenost je povezana sa uzorkovanjem, izborom slučajeva koji će obezbediti relevantne podatke za proučavani fenomen.

Tabela 6. Otvoreno kodiranje

pitanje u intervjuu	transkript intervjuja	koncept (kod)
kako regulirate u sledećoj situaciji? u toku časa, jedan učenik je rekao drugom „ako mi ne daš tvoj marker, neću te zvati na rođendan“?	reći ću detetu da to ne treba posebno da ga uznemirava i da treba da „pređe preko toga“. pokušaću da mu objasnim da njegov drug nije zaista mislio ono što je rekao.	podržavanje reakcije „budi snažan“

U početku analize (kodiranja) jedan indikator može podstaći istraživača da uvede određeni koncept. Ipak, u kasnijim fazama analize neophodno je više indikatora obuhvatiti konceptom kako bi koncept postao zasićen. U odlučivanju koliko apstraktan koncept treba da bude, Glaser i Strauss, ukazuju na sledeće pravilo: ukoliko konceptualna oznaka nije dovoljno apstraktna i opšta, premalo zapažanja će obuhvatiti. U takvim slučajevima koncept samo ponavlja i parafrazira podatke. Koncepti nisu samo predstavnici događaja, oni ih moraju generalizovati i apstrahovati. Kako bi „funkcionisala“ konceptualna oznaka mora biti na višem nivou apstrakcije u odnosu na njene indikatore (LaRossa, 2005).



Slika 5. Kategorizacija

Pored razvoja koncepata, otvoreno kodiranje podrazumeva i razvijanje kategorija. Kategorizacija je grupisanje sličnih koncepata. Kategorije su na višem nivou apstrakcije i generalizacije od koncepata. Posmatrač, na primer, može grupisati ptice, avione i zmajeve u objekte koji lete. U

istraživanju reakcija nastavnika na nasilno ponašanje učenika, kategorija „obraćanje nekome za pomoć“, može obuhvatiti koncepte „slanje učenika kod pedagoga“, „pozivanje roditelja“, i „informisanje odeljenskog starešine“ (slika 5).

Otvorenim kodiranjem se razvijaju koncepti i kategorije čime se podaci pripremaju za *aksijalno kodiranje* (engl. *axe*, osovina, osa). Može se reći da aksijalno kodiranje ne predstavlja analizu sirovih podataka već koncepata i kategorija. Aksijalno kodiranje je dovodenje u vezu kategorija sa njihovim *subkategorijama*. Ti se odnosi potom testiraju novim podacima. U ovoj fazi analize, istraživač se fokusira na jednu kategoriju i postavlja niz pitanja koja se odnose na tu kategoriju: „Kada?, Gde?, Zašto?, Ko?, Kako?, Sa kojim posledicama?. Prema tome, subkategorije su kategorije koje daju odgovore na pitanja koja se postavljaju u vezi sa kategorijom koja je privremeno u središtu analize.

U suštini, aksijalno kodiranje se tiče *formulisanja hipoteza*. Na primer, u istraživanju koje se bavi reagovanjem nastavnika na incidente nasilja učenika, intervjuisani (nastavnici) su pitani o tome kako reaguju na različite oblike vršnjačkog nasilja. Kroz otvoreno kodiranje, razvijene su kategorije: *ignorisanje*, *diskutovanje sa učenicima*, *pružanje podrške žrtvi*, *obraćanje nekome za pomoć*. Istraživač rano počinje da traga za vezama između kategorija. U centru analize je „ignorisanje“. Pitanje „Zašto“ podstiče na analiziranje uzroka koji dovode do odsustva reakcije nastavnika. Zašto nastavnici ignorišu socijalno isključivanje učenika? Pitanja koja se dalje nameću su: Da li manjak empatije prema žrtvama socijalnog nasilja utiče na izostanak reagovanja? Pod kojim uslovima nastavnici ne reaguju na socijalno isključivanje? Koje su posledice takvog „reagovanja“ nastavnika?

Kada treba aksijalno kodirati? Veruje se da prerano započinjanje sa aksijalnim kodiranjem može dovesti do „iznuđivanja“ unapred stvorenih zaključaka (Glaser & Holton, 2004). Nasuprot tome, veze između kategorija treba da se *pojave*. Razume se, nije nužno aksijalno kodiranje ograničavati na kasnije faze analize. Istraživač može, veoma rano, da se zapita u kakvoj vezi je, na primer, pol sa ostalim kategorijama, jer njegova istraživačka kultura nameće uverenje da je pol gotovo uvek važna intervenišuća varijabla. Istraživač se može zapitati da li i nastavnici i na-

stavnice primenjuju iste strategije u reagovanju na socijalno isključivanje. Koje su posledice različitih strategija reagovanja?

Ovde ćemo spomenuti i pitanje kada *konsultovati literaturu* u studiji utemeljene teorije. Uz studije utemeljene teorije često se veže i „apstinencija“ od proučavanja literature o određenom području. Taj zahtev je izveden iz zahteva za teorijskom senzitivnošću istraživača i njegovom otvorenošću za podatke. Smatra se da bi čitanje radova omelo istraživača da ispuni ovaj uslov. Međutim, iako se potpuno odsustvo uticaja proučavanja literature ne može (nije ni potrebno) ostvariti, istraživač treba da bude što otvoreniji za „ono što se može pojaviti“ a ne preokupiran već postojećim teorijskim stavovima. Literatura je jedan od izvora podataka; ona se upoređuje sa teorijom na isti način kao što se upoređuju i drugi podaci.

Kako će prethodna istraživanja uticati na istraživača, to zavisi od njega samog. Dok neki ne žele da proučavaju literaturu, neki osećaju da je važno da znaju šta je urađeno ranije, kako ne bi „ponovo pronalazili točak“. Nesumnjivo je da ne možemo izbeći uticaj onoga što smo čitali. Sve dok nismo preokupirani literaturom, možemo je proučavati bez gušenja sopstvene inventivnosti. Konačno, ranije formirane pretpostavke nisu uvek predrasude.

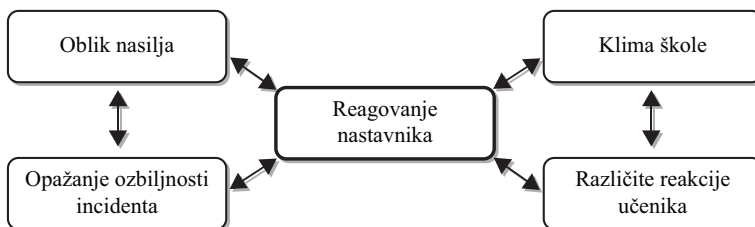
Selektivno kodiranje (naracija priče) je poslednja faza analize podataka u utemeljenoj teoriji, u kojoj se javlja teorija - objašnjenje fenomena. Povezivanje kategorija je krucijalno za naraciju priče „o onome što se dogodilo“. U selektivnom kodiranju značajnu ulogu ima konceptualizacija (Glaser & Holton, 2004) koja predstavlja analitičku proceduru kojom se otkrivaju odnosi među kategorijama (temama) i kojom se prevazilazi ravan deskripcije.

Selektivno kodiranje zasniva se na izboru *centralne kategorije* (fenomena koji se objašnjava). Šta zapravo predstavlja središnja kategorija? Većina drugih aspekata proučavanog fenomena se može razumeti kroz odnos sa središnjom kategorijom. Središnja kategorija predstavlja „sunce koje stoji u sistematskom poretku prema svojim planetama“ (Fajgelj, 2010:314). Njena osnovna funkcija je integrisanje teorije. Centralna kategorija treba da bude učestala, upadljiva i povezana sa svim ostalim kategorijama. Strauss i Corbin taj sistematski poredak, koji središnju kategoriju povezuje sa ostalim kategorijama, uspostavljaju na osnovu tzv.

paradigmatskog modela. Paradigmatski model čine: uzroci, središnja kategorija (fenomen), kontekst, intervenišući uslovi, strategije akcije i posledice tih akcija. Ilustrovaćemo taj model ranije upotrebljavanim primerom (slika 6).

Kako objasniti reaganja nastavnika na nasilno ponašanje učenika (SREDIŠNJA KATEGORIJA)? Možda je oblik nasilja presudan činilac. Nedoumice kako odreagovati i opažanje ozbiljnosti incidenta određuju ponašanje nastavnika (UZROK). Kada nastavnik opazi fizičko nasilje, on se oseća dužnim da pokuša da ga spreči. Nastavnik koji prisustvuje fizičkom nasilju svedoči njegovoj surovosti. Samim tim, nastavnici nemaju dilemu o pravcu delovanja. To se, na primer, dešava i u slučajevima verbalnog nasilja. Jedan od učestalih načina reaganja jeste zaustavljanje nasilnog ponašanja i ukazivanje na njegovu neprihvatljivost (STRATEGIJA).

Nastavnicima je daleko nejasnije indirektno nasilje i teško im je da ga uoče. Kada nastavnik uoči učenika koga vršnjaci konstantno isključuju iz svojih aktivnosti, on nije siguran kako da reaguje? Nastavnici nisu sigurni u sebe i strahuju da ne izazovu kontraefekat. Neki možda veruju da će prijavljivanjem incidenata biti viđeni kao nesposobni. Reaganje nastavnika zavisi i od klime škole (KONTEKST) odnosno od činjenice da li je škola uvela eksplicitnu politiku protiv nasilja koja ne toleriše bilo koji oblik vršnjačke viktimizacije. Mnoge škole nisu uvele programe protiv vršnjačkog nasilja koji podstiču uočavanje indirektnih oblika vršnjačkog nasilja. Naravno, to vodi izostanku reaganja nastavnika na implicitne oblike nasilja. Različiti stavovi i oblici ponašanja nastavnika vode tome da i deca primenjuju različite strategije i trpe različite posledice (POSLEDICE).



Slika 6. Selektivno kodiranje

Predstavljanje rezultata u utemeljenoj teoriji je narativno (prozno). Akt pisanja izveštaja u istraživanju je intuitivan, inventivan, i interpretativan. Pisanje izveštaja o kvalitativnom istraživanju ne predstavlja prosto izveštavanje o činjenicama, ili, u slučaju utemeljene teorije, uzrocima, središnjoj kategoriji, kontekstu, strategijama, posledicama. To je delikatan akt očuvanja iskustava ispitanika vidljivim (Charmaz, 2005). Radi se o obavezi istraživača da na najistinitiji mogući način konceptualizuje iskustva ispitanika. Pisanje vodi novim otkrićima i dubljim uvidima; ono produbljuje istraživanje. Mnogi istraživači žele da ispričaju sve, ali, naravno, ne uspevaju. Mnogi kvalitativni istraživači teže „zgunutim opisima“. Opisati izabrani socijalni fenomen znači interpretirati ga kroz dokumentovanje okolnosti, značenja, namera, strategija akcije osoba. Interpretacija čini neki opis „zgunutim“. Za utemeljenu teoriju se može reći da teži ne samo „zgunutim opisima“ već i „konceptualnoj gustini“.

Treba imati u vidu da je teorija utemeljena u podacima, priča *dru-gog reda*. Priče prvog reda su iskustva ispitanika izražena u transkriptima intervjua. Ispitanici pripovedaju svoje priče, a istraživač pripoveda priču o njihovim pričama. Naravno, pripovedajući priču o drugima, istraživač, simultano, priča i svoju priču.

U studijama utemeljene teorije, osnovna bojazan istraživača je hoće li se teorija pojaviti, hoće li „nešto iskrsnuti“. Sam proces, stvaranja teorije je vremenski zahtevan, što takođe predstavlja teškoću za istraživače. Glaser & Holton (2004) pominju izraz *personal pacing*, ili u slobodnom prevodu lični ritam. Istraživač treba da pronađe ritam koji njemu odgovara i da se naouruža strpljenjem. U tom smislu, istraživač treba da veruje da će se uvek nešto pojaviti. Da veruje da će sigurno doći od teorijske integracije jer je i stvarnost koja se proučava integrisana.

Teorijsko uzorkovanje

Uzorkovanje u utemeljenoj teoriji je višefazno, započinje sa svrhovitim i nastavlja se sa teorijskim. Dok je teorijsko uzorkovanje vođeno teorijom koja nastaje, svrhovito (namerno) uzorkovanje je selektovanje osoba koje će učestvovati u istraživanju. Glaser ukazuje da se teorijsko

uzorkovanje događa kada istraživač analizirajući podatke odluči koje informacije su mu još potrebne i gde ih može pronaći kako bi integrisao teoriju koja nastaje (po navodu: Glaser & Holton, 2004). Dakle, teorijsko uzorkovanje može biti ostvareno kroz intervjuisanje dodatnih učesnika, kao i kroz ponovno obraćanje istim učesnicima radi razjašnjavanja prikupljenih podataka. Uzorkovanje u teorijskom smislu se može odnositi i na vraćanje postojećim podacima radi povezivanja informacija koje su prikupljene iz drugih izvora kao što su literatura, memo i istraživača (v. kasnije), povratne informacije ispitanika. Dakle, dodatno (teorijsko) uzorkovanje nije uvek zasnovano na ispitivanju novih učesnika. Osnovna karakteristika teorijskog uzorkovanja je proširivanje uzorka u toku istraživanja.

Nakon obavljanja nekoliko prvih intervju i kodiranja njihovih transkripata obično se javlja potreba za novim razgovorima ili čak za novim ispitanicima. Na primer, ako istražuje kako nastavnici reaguju na nasilno ponašanje učenika u školi, pre nego što donose zaključke o reakcijama nastavnika, istraživač želi da bude siguran da je problem proučavao u različitim okolnostima (hodnik, učionica, dvorište), da je obuhvatio različite događaje (reakcije na različite vrste nasilja), da je uzeo u obzir nastavnike različitog staža, pola, nacionalne pripadnosti itd.

Kriterijum za procenu kada treba prestati sa teorijskim uzorkovanjem je *teorijska zasićenost* odnosno *saturacija*. Saturirana je ona teorija koja obuhvata sve relevantne činjenice. Uopšteno govoreći, potrebno je intervjuisati/prikupljati podatke sve dok čujemo nešto novo. Kada se vidi da se određena kategorija dovoljno puta ponavlja, istraživač može biti siguran da je ona zasićena.

Beleženje memoa

Utemeljena teorija je eksplicitna u navođenju procedura koje istraživača čine reflektivnim. Pisanje memoa (ličnih beleški istraživača) je prisutno u toku celog istraživanja. Pisanje memoa se odnosi na beleženje ideja koje se javljaju, pretpostavki, slutnji, uvida, osećanja i odluka pa samim tim memo i doprinose opštoj transparentnosti procesa istraživanja.

Memoi predstavljaju sastavni deo podataka koji se analiziraju i ulaze u sastav konačne teorije. Memoi su konceptualni u nameri, različiti u obimu, i istraživač ih piše za sebe. Memoiziranjem istraživač „hvata“ i beleži sopstvene misli u toku analize.

Pisanje memoa je osnovno tehničko pravilo kvalitativne analize podataka i u tom smislu je korisno praktično upustvo: stani i zabeleži! Pisanje beleški na neki način prisiljava istraživača da zabeleži sve svoje ideje koje mu iskrsavaju i da ih ne izgubi u kasnijim fazama istraživanja. Neki autori memoe nazivaju porukama koje istraživač piše sam sebi te na taj način kroz ceo proces istraživanja komunicira sa podacima ali i sa samim sobom. Beleženje usporava istraživača i primorava ga da pregleda kategorije i njihovu relevantnost za teoriju. Glaser & Holton (2004) čak ističu da bi se trebalo beležiti u toku intervjuisanja odnosno kako se razgovor ne bi trebao snimati. Razume se, ovo je veština koja je svojstvena iskusnim i treniranim naučnicima.

Sve beleške se razvrstavaju kako bi se istražile moguće veze između ideja u nastajanju. Dakle, razvrstavanje je sledeća važna akcija u otkrivanju teorije. Glaser & Holton (2004) naglašavaju kako nam razvrstavanje pomaže pri teorijskoj integraciji podataka i sprečava prekonceptualizaciju i pre vremenu konceptualizaciju. Isti autori daju i analitička pravila za razvrstavanje beležaka:

- razvrstavanje može početi bilo kada, važno je samo početi;
- dobro je početi središnjom kategorijom;
- sve ideje/kategorije se moraju integrisati u teorijski okvir.

Pitanje valjanosti u utemeljenoj teoriji

Budući da je u tradiciji kvalitativnih istraživanja priznavanje mogućnosti da ne postoji samo jedna objektivna stvarnost, pojam validnosti se shvata kao slaganje između onoga što se dešava u socijalnom okruženju koje se istražuje i onoga što istraživači beleže kao podatke (Schwandt, 2007). Drugim rečima, korisnik izveštaja o kvalitativnom istraživanju procenjuje da li je opisano istraživanje valjano. Tu opštu ideju mnogi zagovornici kvalitativnog pristupa stavljaju u funkciju in-

terakcije između čitaoca i autora teksta, naglašavajući kako se tek u toj interakciji stvara završno značenje svakog teksta, pa i onog koji predstavlja rezultate istraživanja.

Budući da je u kvalitativnim istraživanjima neizbežna pristrasnost, istraživač preuzima odgovornost za sprovođenje postupaka kojim se povećava verodostojnost kvalitativnog istraživanja. Na primer, Strauss i Corbin savetuju istraživačima da u svojim radovima objasne procedure koje su koristili u istraživanju kako bi čitaoci bili u boljoj poziciji procenjivanja sveopšte adekvatnosti istraživanja (po navodu: Fassinger, 2005). U tom smislu, u utemeljenoj teoriji je uobičajeno da istraživač opiše svoju ličnu perspektivu i potencijalnu pristrasnost pa da je čak postavi i na nivo izvora podataka čime ona dobija spoznajno značenje. Takva samo-refleksija ne samo da je poželjna već i ukazuje da je istraživač deo konteksta, okruženja koje istražuje. Pored samorefleksije, postoje i drugi postupci kojima se povećava kvalitet kvalitativnih podataka. Oni se prvenstveno odnose na različite aspekte pripreme istraživača, triangulaciju, kao i tehnike verodostojnog beleženja dobijenih informacija tokom odnosa sa učesnicima u istraživanju (beleženja usputnih opaski, opisivanje mesta i konteksta u kojem su prikupljeni podaci, korišćenje audio i video zapisa kad god je to moguće itd.).

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Kako razumete zahtev za teorijskom osetljivošću istraživača u utemeljenoj teoriji?
- Objasnite razliku između namernog i teorijskog uzorkovanja u utemeljenoj teoriji.
- Ukratko opišite osnovne nivoe kodiranja u utemeljenoj teoriji.
- Objasnite značaj beleženja memoa u građenju utemeljene teorije.

2.16. AKCIONA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

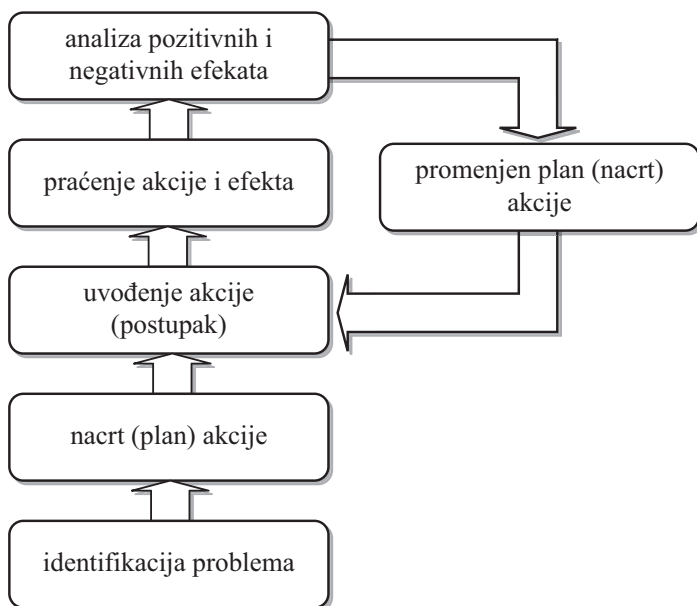
Akciono istraživanje je sredinom četrdesetih godina prošlog veka u nauku uveo psiholog K. Lewin. Njegova primena u istraživanju obrazovnih fenomena kod nas je novijeg datuma, s obzirom da se dugo smatralo da ovo istraživanje degradira rigorozne principe tradicionalne naučno-istraživačke prakse. Danas se smatra da primena akcionih istraživanja u sferi obrazovanja doprinosi: a) povezivanju teorije i prakse; b) rešavanju svakodnevnih problema praktičara (nastavnika, vaspitača).

Akciona pedagoška istraživanja predstavljaju metodološku operacionalizaciju paradigme *kritičke teorije*. Dakle, cilj akcionih istraživanja je interpretiranje i razumevanje obrazovne prakse, s jedne, ali i promena same prakse, s druge strane. U tom smislu, kod akcionih pedagoških istraživanja naglašen je *kvalitativni* pristup. Akciona istraživanja se takođe kontrastiraju prema fundamentalnim istraživanjima, jer su izrazito praktične (aplikativne) prirode.

U savremenoj literaturi najčešće se navodi kako je akciono istraživanje studija socijalne situacije u čijoj realizaciji učestvuju oni koji su neposredni učesnici te situacije s ciljem unapređivanja prakse i kvaliteta njenog razumevanja. Akciona pedagoška istraživanja predstavljaju proces traganja za novim saznanjima putem menjanja ili razvijanja postojeće pedagoške prakse. Dakle, to su istraživanja koja se realizuju u pedagoškoj praksi sa ciljem da se ta ista praksa promeni, inovira ili razvije (slika 7).

Akciona istraživanja su usmerena na konkretne, svakodnevne probleme ljudi u različitim obrazovnim okruženjima. Gotovo svaki pedagoški problem čije rešenje podrazumeva istovremeno poznavanje, menjanje i poboljšanje pedagoške prakse, može biti predmet akcionih pedagoških istraživanja (na primer: kriterijumi ocenjivanja, izostajanje sa nastave, odnos učenika i nastavnika). Naravno, svi ovi problemi mogu biti predmet i drugih pedagoških istraživanja, ali razlika je u tome što se

u akcionim pedagoškim istraživanjima ne čeka završetak istraživanja da bi se dobijeni rezultati primenili kao u drugim istraživanjima, nego se primenjuju već u toku samog istraživanja. Tačnije, u akcionim pedagoškim istraživanjima istraživački i aplikativni deo istraživanja se ostvaruju istovremeno.



Slika 7. Tok akcionih pedagoških istraživanja

Akciona istraživanja su istraživanja *sa* ljudima a ne *na* ljudima. U ovoj vrsti istraživanja odnos između istraživača i ispitanika (učesnika) je bilateralan. Akciona pedagoška istraživanja su tako organizovana da omogućuju, osim profesionalnom istraživaču, i svakom učesniku, da se aktivno angažuje u istraživačkom procesu, počev od izbora (identifikacije) i formulacije problema (predmeta) istraživanja, izrade projekata, prikupljanja i obrade podataka, pa do interpretacije (analize i ocene) dobijenih rezultata istraživanja i njihove primene u neposrednom vaspitno-obrazovnom radu. Istraživači koji realizuju akciono pedagoško istraživanje nastoje da razumeju i dovedu u interakcijski odnos što više faktora koji deluju u obrazovanom procesu, umesto da ih „didaktički analiziraju“ i opišu. To je zbog toga što akciona pedagoška istraživanja podržava-

ju model „kritičkog delovanja“ koji podrazumeva kooperaciju i dijalog onoga koji istražuje, sa onim koji učestvuju.

Akciona pedagoška istraživanja ne podrazumevaju standardizovanu primenu uniformne procedure. Ona su veoma elastično i fleksibilno organizovana. *Projekat* (v. projektovanje pedagoških istraživanja) ovih istraživanja je samo njihov orijentaciono naznačen proceduralni okvir. Akciona istraživanja često ne teku po planu, nego se tok istraživanja stalno dopunjava, a ako je potrebno, pojedine etape istraživanja se ponavljaju. Cilj i hipoteze su privremenog karaktera i oblikuju se prema zaključcima učesnika u toku samog istraživanja. Zatim sledi uvođenje dogovorenih postupaka (akcije), a potom i praćenje njihovih efekata. Efekte prate i istraživač i učesnici različitim, prvenstveno kvalitativnim postupcima koji se, takođe, mogu menjati u toku istraživanja. Nakon toga, istraživač i učesnici u istraživanju (nastavnici, učenici), analiziraju prethodni period (etapu) istraživačkog rada, vode diskusiju (dijalog) o rezultatima, i u toku zajedničke diskusije kritički procenjuju (donose zaključak) da li je potrebno nešto promeniti (korigovati). Promene se mogu vršiti i po nekoliko puta zavisno od problema istraživanja, mišljenja učesnika i sl.

U procesu prikupljanja podataka najčešće se koriste postupci analize sadržaja različitih materijala, participirajuće posmatranje i intervjuisanje. Sve navedene tehnike su neoptruzivne i njima se ne vrši pritisak (prisila) na učesnike u istraživanju. U akcionim istraživanjima se, u zavisnosti od potreba, mogu primenjivati i sve druge tehnike prikupljanja podataka.

Obrada prikupljenih podataka je pretežno kvalitativna. Kvantitativna analiza se svodi, najčešće, na izračunavanje i određivanje procenata i rangova. Kvalitativna analiza podataka u akcionim istraživanjima se vrši kodiranjem i kategorizacijom. Radi se o procesu dodeljivanja oznaka određenim segmentima podataka (na primer odgovorima ispitanika) koji se potom grupišu u veće celine – kategorije. Zbog netipičnog i uglavnom malog uzorka rezultati akcionih istraživanja se teško uopštavaju.

Kada učesnici akcionog istraživanja zajednički utvrde da su postavljen problem uspešno rešili, pristupaju pisanju izveštaja o sprovedenom istraživanju. Pri tome se opisuje istraživački proces u celini – od utvr-

divanja problema do njegovog zadovoljavajućeg rešenja. Za razliku od izveštaja o drugim istraživanjima (npr. eksperimentalnim) u kojima se insistira na egzaktnosti, objektivnosti i slično, u izveštaju (elaboratu) o akcionom istraživanju mogu se opisivati i doživljaji, iskustva, namere, očekivanja itd. Izveštaj se piše sa ciljem da ga razumeju laici kao što su nastavnici ili učenici, a ne naučna i stručna javnost. To se postiže tako što se u izveštaj unose i delovi analiziranih dokumenata, karakteristične izjave ispitanika (učesnika), opisi konkretnih nastavnih situacija i drugo.

Smatra se da su akciona pedagoška istraživanja najefikasniji, najneposredniji i najprirodniji način istovremenog menjanja i unapređivanja (poboljšanja) vaspitno-obrazovne prakse. U njima se na prirodan način proveravaju ili analiziraju metode, oblici, sredstva nastavnog rada (u tome, razume se, učestvuje i sam nastavnik), ili neka druga praktična vaspitno-obrazovna pitanja.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Koji problem u obrazovnoj praksi biste istraživali/menjali akcionim istraživanjem i zašto?
- U kojem okruženju biste realizovali istraživanje?
- Kako biste sproveli akciju?
- Kako biste evaluirali rezultate akcije?

2.17. ETNOGRAFSKA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Prema standardnim interpretacijama, etnografija proučava fenomen kulture koja se poima kao način života određene ljudske zajednice. Pedagogiju odlikuje disciplinarno specifična upotreba etnografskih istraživanja. Etnografska istraživanja obrazovanja nastoje da sačuvaju celinu proučavanog fenomena, kakvo je obrazovanje i brojnost stvarnih uticaja na njega, umesto njegovog svodenja na skup relativno merljivih indikatora. Ove odrednice etnografskih istraživanja znače da su ona usmerena na realno postojeće obrazovne fenomene, obrazovne institucije, obrazovna događanja (Radulović, 2004).

Etnografska istraživanja se razvrstavaju na različite načine. Osnovna podela etnografskih istraživanja je na dve opšte klase: *naturalistička* i *kritička* etnografska istraživanja. Osnovne karakteristike prvog tipa etnografskih studija su: a) jak naglasak na proučavanju prirode fenomena a ne na proveravanju hipoteza; b) tendencija da se podaci prikupljaju na nestrukturisan način; c) „zgnusnuti opisi“ malog broja slučajeva; d) analiza podataka se zasniva na tumačenju ponašanja. Kako ukazuju Cohen, Manion i Morrison (2007), naturalistička etnografska istraživanja nastoje uskladiti nameru da se zahvati raznolikost, varijabilnost, jedinstvenost društvenih interakcija sa predanošću traganja za pravilnostima i obrascima unutar raznolikosti.

Kritička etnografija je saobrazna paradigmi *kritičke teorije* (v. paradigme). Kritička etnografska istraživanja su orijentisana ka *osnaživanju* marginalizovanih pojedinaca i grupa. Na primer, kritičko etnografsko istraživanje se može baviti školom u kojoj su određene grupe učenika diskriminisane. Osnovne karakteristike kritičke etnografije su: vrednosna orijentisanost, osnaživanje ljudi, menjanje statusa quo, bavljenje pitanjima moći i kontrole (Creswell, 2007).

Ne postoji jedan jedinstveni način izvođenja etnografskog istraživanja. Kao i sva druga kvalitativna istraživanja i etnografska istraživanja

karakteriše *fleksibilno projektovanja* i *emergentni istraživački nacrt*. Ove odrednice impliciraju da etnografska istraživanja karakteriše emergentno modifikovanje plana istraživanja usled javljanja novih ideja i pretpostavki. Prvi korak, karakterističan za sve etnografske nacрте, je realizacija odluke o prikladnosti ovog metodološkog pristupa. Etnografska istraživanja su prikladna ukoliko je potrebno razumeti kako živi i funkcioniše određena grupa osoba. Na primer, istraživanje koje je sproveo jedan interdisciplinarni tim bilo je usmereno na proučavanje „hraniteljskih porodica“ i dece koja su se nalazila u njima. Glavni ciljevi studije su bili da se stekne što potpuniji uvid u razvoj i prilagođenost dece koja odrastaju u takvom tipu porodice (Havelka, Kuzmanović i Popadić, 2008). Nakon definisanja problema, etnografski istraživač vrši izbor ciljeva koji će biti u fokusu njegove studije. Teme kojima se etnografska istraživanja uobičajeno bave su enkulturacija, socijalizacija, učenje, razvoj itd. U prethodno navedenoj studiji, ciljevi su bili da se stekne uvid u razvoj dece, da se identifikuju osnovni činioci od kojih zavisi razvoj, analiza školskog uspeha i vršnjačke prihvaćenosti dece iz hraniteljskih porodica.

U ovoj vrsti istraživanja pitanje „ulaska u kontekst“ je veoma složeno jer je neizostavno neposredno učestvovanje istraživača u iskustvu i aktivnostima proučavanih osoba. U tom smislu, i samo saznanje ko su ljudi koji će omogućiti ulazak na teren deo je saznanja o ispitivanoj pojavi. To obično podrazumeva informisanost ispitanika o istraživanju na razumljiv način, a poželjan je i njihov dobrovoljni pristanak. Etnografi moraju formalno i neformalno zatražiti pristanak, svojevrsnu dozvolu, koju prati detaljno objašnjenje istraživačkih namera. Najočiglednije odstupanje od ovih principa u kontekstu etnografskog rada, jeste prikrivanje učestvujućeg posmatranja.

U načelu, istraživač do podataka dolazi radom na terenu. Etnografskim istraživanjima je svojstvena primena različitih istraživačkih tehnika, ali se podaci dominantno prikupljaju direktnim *učesničkim posmatranjem*. Unutrašnja (učesnička) perspektiva je od suštinske važnosti u nastojanju da se tačno razume život neke ljudske zajednice. Kroz učesničko posmatranje treba registrovati kako članovi grupe opažaju pojave u grupi, a ne kako ih posmatrač opaža. Ideal je postati „nevidljivi“ istraživač, tačnije osoba koja se nalazi na mestu događanja, opaža i na-

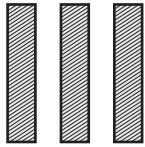
stoji da razume suštinu pojava bez vlastitog uticaja (Milas, 2005). Jedan od načina je da se to postigne je habituacija u kojoj dužina prisutnosti etnografskog posmatrača dovodi do adaptacije zajednice koja ga više i ne primećuje. Drugi način jeste primena prikrivenog posmatranja koje sa sobom nosi etičke dileme. Treba istaći da je posmatranje uvek „upravljano“ istraživačevom paradigmatom, njegovim referencijalnim okvirom, pojmovnom šemom i prećutnim znanjem.

Naravno, cilj učesničkog posmatranja nije deskripcija manifestacija proučavanih fenomena već razumevanje i teorijsko uopštavanje. Istraživači obrazovnih zajednica (koje su često zatvorene) navedene zahteve mogu ostvariti upoznavanjem karakteristika mesta u kojem će se vršiti istraživanje, razgovorom sa ljudima koji su već bili u tim zajednicama, dužim boravkom u ispitivanoj sredini, boljim upoznavanjem sa ljudima na terenu, uključivanjem u neke aktivnosti zajednice. Tehniku posmatranja u etnografskim istraživanjima prati primena tehnike intervjuisanja i analize sadržaja.

Konačan produkt etnografskog istraživanja jeste „kulturološki portret“ proučavane grupe. Izveštaj u etnografskim istraživanjima po pravilu ima prozni, narativni karakter. Izveštaj sadrži dva osnovna aspekta: *emički* i *etički*. Emički aspekt se odnosi na perspektive učesnika u istraživanju; radi se o prikazu subjektivnih značenja koje su proučavane osobe pripisivale socijalnim situacijama, a do kojih je istraživač uspeo da dođe. Etički aspekt se tiče istraživačevih interpretacija i razumevanja pojedinih događaja. Izveštaj u etnografskim istraživanjima predstavlja *tekst* koji reprezentuje načine života proučavane socijalne zajednice. Prozni etnografski izveštaj ima nekoliko osnovnih karakteristika. Prvo, izveštaj se piše u prvom licu i istraživač je lično uključen u literarno prikazivanje značenja proučavanog fenomena. Drugo, stil pisanja karakteriše fokusiranost na detalje o mestima, vremenu, učesnicima, i sl. Uobičajene konceptualne kategorije koje se koriste u izveštavanju su porodični život, običaji, uverenja, stavovi itd. Treće, učesnička perspektiva je istaknuta kroz navođenje primera iskaza ispitanika. Četvrto, validnost i pouzdanost u etnografskim istraživanjima se postiže ekspliciranjem i objašnjavanjem svih postupaka primenjenih u istraživanju.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- U kojim uslovima je adekvatno realizovati etnografsko pedagoško istraživanje?
- Objasnite specifičnosti prikupljanja podataka u etnografskim pedagoškim istraživanjima.
- Koje su osnovne karakteristike izveštaja etnografskog istraživanja?



UZORKOVANJE U
PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA

3.1. OSNOVNI POJMOVI TEORIJE UZORKOVANJA

S obzirom da istraživanjem obično nije moguće, a često nije ni potrebno, obuhvatiti celu *populaciju* (osnovni skup) ispitanika, ono se obično sprovodi na delu populacije - *uzorku*. Uzorak je deo populacije ili osnovnog skupa. Drugim rečima, istraživač na osnovu nalaza, dobijenih na uzorku, nastoji da zaključi o celokupnom osnovnom skupu. Zaključivanje o populaciji na osnovu proučavanja uzorka je induktivno i nije nužno ispravno već samo manje ili više verovatno (Ristić, 1995).

Uzorkovanje je biranje ispitanika (ili drugih objekata) iz populacije. Planiranje uzorkovanja je jedna od ključnih etapa u inicijalnoj fazi istraživanja i obično obuhvata sledeće korake: definisanje populacije istraživanja, određivanje veličine uzorka, kreiranje plana (nacrt) uzorkovanja. Populacija se obično definiše na osnovu tri kriterijuma: *sadržaj, obim i vreme*. Na primer, populaciju mogu činiti nastavnici srednjih škola (sadržaj) u Novom Sadu (obim) u školskoj 2012/2013. godini. Značajno pitanje planiranja uzorkovanja jeste pravilno dimenzioniranje uzorka, odnosno određivanja veličine uzorka. Prilikom određivanja veličine uzorka treba voditi računa o nekoliko činilaca. Todorović (2008) navodi osnovne kriterijume kojima se treba rukovoditi prilikom određivanja veličine uzorka:

- maksimalnost – vodeći računa o troškovima i dužini trajanja uzorkovanja, treba uzeti što veći uzorak;
- stabilnost – izabrati onoliko ispitanika, koliko je potrebno za dobijanje stabilnih rezultata;
- tradicija – uzeti onoliki uzorak koji su koristili istraživači u prethodnim srodnim istraživanjima;
- varijabilnost – uzorak mora biti dovoljno veliki da obuhvati svu varijabilnost istraživanog svojstva.

Nacrti uzorkovanja se tradicionalno razvrstavaju u dve opšte kategorije – nacrt *slučajnog uzorkovanja* i nacrt *neslučajnog uzorkovanja*.

Osnovno svojstvo nacrtu slučajnog uzorkovanja jeste da svaki član populacije ima podjednaku verovatnoću da bude uzet u uzorak. Slučajni uzorci podrazumevaju postojanje spiska/registra članova populacije. Nacrti neverovatnosnog uzorkovanja se ne zasnivaju na teoriji verovatnoće i manje su reprezentativni u odnosu na verovatnoće.

3.1.1. Nacrti neslučajnog uzorkovanja

Nacrt prostog slučajnog uzorkovanja. Ovaj način uzorkovanja se realizuje tako što se uzorak formira od članova populacije koji su izvučeni slučajnim procesom (nasumično). Postoje dve varijante prostog slučajnog uzorkovanja: sa vraćanjem i bez vraćanja. U prvom slučaju, ispitanik koji je već odabran iz populacije se ponovo vraća u nju. U drugoj varijanti se to ne čini. Kada je reč o malim populacijama, odnosno kada je uzorak veliki deo populacije, značajno je da li je izvučeni član uzorka vraćen u populaciju pre izvlačenja narednog, jer se može proizvesti razlika u verovatnoći sa kojom će biti izvučen naredni član (Ristić, 1995) Računarski programi poput EXCELL-a i SPSS-a podržavaju formiranje slučajnog uzorka.

Sistematski slučajni uzorak. Ovaj nacrt uzorkovanja se sastoji u uzimanju svakog k – tog ispitanika sa popisa populacije, pri čemu je k interval između dva ispitanika i iznosi N (veličina populacije)/ n (veličina uzorka). Na primer, ako je planirana veličina uzorka 200 osoba iz populacije koja broji 4000, tada će interval biti $4000/200 = 20$. Dakle, u uzorak će ući svaka dvadeseta osoba sa popisa koji takođe mora biti formiran nasumičnim raspoređivanjem članova populacije. Međutim, nije svejedno odakle se počinje sa izborom. U ovom nacrtu se podrazumeva slučajan izbor prvog člana uzorka.

Stratifikovani uzorak. Ovaj uzorak se bira tako što se u prvoj fazi populacija klasifikuje na slojeve ili stratumе prema određenim kriterijumima (pol, starost, obrazovanje). Svaki član populacija se svrstava u neki od formiranih stratuma. Nakon toga se pristupa slučajnom uzorkovanju ispitanika. Stratifikovani uzorak može biti *proporcionalan* i *disproporcionalan*. Proporcionalni stratifikovani uzorak podrazumeva da stratumi u

uzorku budu zastupljeni srazmerno njihovoj zastupljenosti u osnovnom skupu. Na primer, ako je u populaciji odnos muškaraca i žena 40%:60%, takav odnos će se zadržati i u uzorku. Disproporcionalni stratifikovani uzorak podrazumeva nesrazmernu zastupljenost stratuma u uzorku u odnosu na njihovu zastupljenost u populaciji. Najzad, ukoliko je svaki stratum podjednako zastupljen u uzorku radi se o *paritetnom izboru*.

Klasterski uzorak. Ovaj nacrt slučajnoj uzorkovanja se smatra naj-složenijim. Izbor uzorka započinje sa definisanjem grupa (klastera) u okviru populacije. Klasteri su hijerarhijski organizovani: to znači da se populacija deli na široke grupe pa potom na sve uže. Na primer, populacija učenika prvog razreda srednje škole se može podeliti na škole, škole se potom dele na odeljenja. U drugoj fazi se vrši slučajan izbor klastera (odeljenja) koji će ući u uzorak. U trećoj etapi uzorkovanja, realizuju se odluka da li je uzorkovanje *jednoetapno* ili *višeetapno*. Ukoliko se radi jednoetapnom klaster uzorkovanju, slučajno izabrani klasteri (odeljenja) u celini ulaze u sastav uzorka. Na primer, ukoliko je istraživač zainteresovan za stavove prema marihuani učenika prvog razreda novosadskih srednjih škola, može obaviti slučajno uzorkovanje odeljenja svih srednjih škola na teritoriji Novog Sada. Višeetapno klaster uzorkovanje podrazumeva njegov slučajan izbor a nakon toga se iz klastera slučajno biraju *neke osobe* koje će ući u uzorak. Najveća prednost klaster uzorkovanja u odnosu na ostale slučajne uzorke je u tome što se on može koristiti i kada istraživaču nije dostupan registar populacije.

3.1.2. Nacrti neslučajnog uzorkovanja

Neslučajni uzorci se ne formiraju na osnovu preporuka teorije verovatnoće, već na osnovu spleta okolnosti i na osnovu procene istraživača (Todorović, 2008). Neslučajni uzorci se često primenjuju u kvalitativnim istraživanjima, ali i u kvantitativnim istraživanjima koja imaju eksplorativnu namenu, ili kada slučajno uzorkovanje nije izvodljivo. U daljem tekstu biće opisani osnovni nacrti neslučajnog uzorkovanja.

Prigodni uzorak. Ukoliko je neki deo populacije iz nekog razloga dostupniji u odnosu na druge, radi se o prigodnom uzorku. Radi se

o onom delu populacije koji je istraživaču na „dohvat ruke“. Prigodno uzorkovanje je potpuno opravdano ukoliko je poznato da je populacija homogena, tj. kada je poznato da razlike među članovima populacije, s obzirom na ispitivano svojstvo, nisu značajne.

Posebna vrsta prigodnog uzorka jeste *uzorak dobrovoljaca* koji se sastoji od osoba koje žele da učestvuju u istraživanju. Međutim, upravo to je mana dobrovoljačkog uzorka jer je profil „dobrovoljca“ specifičan, što ugrožava reprezentativnost uzorka. Dobrovoljci se po pravilu razlikuju od preostalog dela populacije i u tu grupu obično ulaze osobe višeg obrazovanja, veće socijalnosti, češće su to žene itd. (Fajgelj, 2010).

Nameran uzorak. Ovaj nacrt uzorkovanja se zasniva na izboru ispitanika koji prema istraživačevoj proceni najsvrhovitije mogu doprineti ostvarivanju ciljeva istraživanja. U ovoj vrsti uzorkovanja biranje uzorka nema za cilj da postigne *reprezentativnost* nego *relevantnost* za razumevanje fenomena koji se proučava (Schwandt, 2007). Izbor učesnika u istraživanju u kvalitativnim istraživanjima najčešće počiva na namernom uzorku. Relevantnost može biti stvar izbora uzorka jer istraživač zna da postoje ekstremni, tipični, devijantni, ili posebno značajni slučajevi koji će rasvetliti problem koji se istraživanjem elaborira. Sa druge strane, relevantnost može biti stvar izbora različitih mesta, slučajeva, osoba što omogućava poređenja kako bi se otkrile očekivane suprotnosti ili da bi se došlo do sličnosti među njima.

Kvotni uzorak. Ova vrsta uzorka predstavlja neslučajni ekvivalent stratifikovanom uzorku. Početni korak u izboru kvotnog uzorka jeste utvrđivanje podskupova populacije. To mogu biti podgrupe određene prema polu, obrazovanju, starosti. U narednom koraku se određuje veličina svakog od tako dobijenih podskupova. Nakon toga sledi određivanje potrebne veličine uzorka i određuju se kvote, tako da svaki od podskupova populacije u uzorku bude zastupljen srazmerno svojoj zastupljenosti u populaciji. U poslednjoj fazi se izbor članova uzorka prepušta slobodnom prosuđivanju istraživača. Na osnovu navedenih karakteristika kvotnog uzorka, jasno je da on predstavlja mešavinu stratifikovanog i namernog uzorkovanja.

Uzorak snežne grudve (lančani uzorak). Kada je istraživač zainteresovan za malu i specifičnu populaciju, svrsishodno je primeniti ovaj

nacrt uzorkovanja. Primena ovog nacrta se zasniva na početnom izboru malog broja osoba koje imaju potrebne karakteristike, koje potom istraživača upućuju na druge osobe koje bi takođe mogao ispitati. Na taj način dolazi do postepenog proširivanja obima uzorka. Ovaj način uzorkovanja je naročito pogodan prilikom istraživanja supkulturnih grupa (na primer, tinejdžera).

Ni jedan element istraživanja ne može biti proizvoljan, već treba da bude planiran i promišljen, a kriterijum planiranja treba da bude prikladnost za odgovarajuću svrhu. Izbor strategije (nacrta) formiranja uzorka mora se odvijati prema kriterijumu prikladnosti. Pri odabiru strategije koja će se primenjivati treba imati na umu svrhu istraživanja, vremenski okvir istraživanja, metode prikupljanja podataka i druge relevantne faktore.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Kada je uzorak reprezentativan?
- Koji su kriterijumi definisanja populacije istraživanja?
- Navedite primer sistematskog uzorka.
- Navedite primer klaster uzorkovanja.
- Navedite primer namernog uzorka.

IV

METODE PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA

4.1. FUNKCIJA METODA U PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA

Osnovni zadatak pedagogije, a tako i svih njenih disciplina, je stalno traganje za saznanjem i istinom o stvarnosti koja je predmet njenog izučavanja. U tom procesu stalnog traganja za novim saznanjima, metodologija kao teorija o metodama, zasnovana na epistemologiji, ima zadatak da proučava nastanak, razvoj i saznajne vrednosti metoda pedagoških istraživanja, tehničke postupke, procese i komponente istraživanja, razvoj naučnog saznanja u pedagogiji, pedagoške zakonitosti, pedagoške teorije, paradigme i istraživačku tradiciju pedagogije. Dakle, metodologija pedagogije je ta koja pruža epistemološka, logička, organizacijska, pa i strategijska pravila kojima bi se trebao rukovoditi svako ko želi da dođe do novih saznanja o obrazovanju.

Opravdana su uverenja da nauka ne može biti ispravno definisana bez ukazivanja na metod kojim se koristi, kao i da se naučno znanje razlikuje od drugih vrsta znanja, pored ostalog, i po metodu putem kojih se ta znanja stiču i razvijaju. Savremeni metodolozi odbacuju tezu o jedinstvenosti nauke i jedinstvenosti naučnog metoda (metodološki monizam), koju su zastupali predstavnici pozitivističkog i empirističkog usmerenja, ali istovremeno i ne prihvataju neokantovski pristup oštrog razgraničavanja prirodnih i društvenih nauka sa tezom o „metodološkom dualizmu“. Savremenu metodologiju odlikuje nastojanje za spajanjem induktivnog i deduktivnog, racionalnog i empirijskog puta u traganju za saznanjima. Danas se u raspravama o nauci sa stanovišta pragmatizma zapaža opšta tendencija umanjivanja bitnih razlika između prirodnih i društvenih nauka. Niti su društvene nauke lišene objašnjava-lackog znanja, niti su prirodne nauke lišene razumevalackog. Isto tako, postpozitivistička filozofija nauke odbacuje shvatanje o nezavisnosti metode istraživanja od teorije; u tom smislu, savremena metodologija i priznaje međuzavisnost teorije i metode jer veruje da metod nije teorijski neutralan.

Celovito promišljanje o *naučnom metodu* uključuje razmatranje njegove prirode i suštine, njegove strukture i forme, funkcija koje ima, njegove vrednosti i njegovog razvoja. Osim toga, naučni metod se može posmatrati i iz ugla različitih perspektiva: s obzirom na različite kontekste – vremenski, kulturni, socijalni, teorijski i obzirom na probleme i ciljeve koje nauka ima i rešava i koji se takođe stalno menjaju. Tako se o metodi može govoriti kao o *opštoj metodi* ili strategiji naučnog istraživanja, kao o metodi svojstvenoj određenoj grupi nauka i kao o posebnoj ili *specijalnoj metodi* koja je usklađena sa prirodom i suštinom predmeta koji saznaje. Ova podela ukazuje na opšte i partikularno u istraživanju, ali i na promišljanje o jedinstvu nauke obzirom da su opšte metode naučnog istraživanja (analiza, sinteza, apstrakcija, generalizacija) gotovo istovetne u svim naukama.

Dakle, *naučnoistraživačka metoda* (od grčke reči: *methodos* – put, način), je osmišljen, celovit, celishodan, organizovan i unapred planiran put u traganju za novim naučnim saznanjima. To je određena strategija istraživanja, ali i svojevrsan način mišljenja. Karakteristike naučne metode su: *celishodnost* (poznavanje cilja koji se može ostvariti), *organizovanost* (postojanje organizacije u postizanju cilja), *sistematičnost* (poštovanje utvrđenih aktivnosti i vrednosti procedure), *planiranost* (postojanje plana aktivnosti u postizanju postavljenog cilja).

Shvatajući metodu u istraživanju kao organizovan, unapred planiran i složen postupak koji omogućava naučno istraživanje i saznavanje konkretne pedagoške pojave, niza pedagoških pojava, stanja ili procesa, može se reći da u pedagoškoj metodologiji postoji više takvih metoda. Ovde će se detaljnije obrazložiti *osnovne metode pedagoških istraživanja*: metoda teorijske analize, deskriptivna metoda (empirijska ili neeksperimentalna metoda) i eksperimentalna metoda, dok će se ostale metode pedagoških istraživanja ukratko samo skicirati.

Potrebno je istaći da *izbor* istraživačke metode u pedagoškom istraživanju ne može biti slučajan. Taj izbor uvek mora biti dobro promišljen, a pre svega zasnovan na dobrom poznavanju dometa i ograničenja svake istraživačke metode. Osim toga, potrebno je voditi računa o metodološkim činiocima koji determinišu izbor istraživačke metode, a to su: priroda i karakter predmeta i problema istraživanja, utvrđeni cilj i zadaci

istraživanja, postavljene hipoteze istraživanja koje bi trebalo proveriti, broj ispitanika obuhvaćenih istraživanjem (populacija – uzorak), uslovi i mogućnosti istraživanja, metodološka i informatička osposobljenost istraživača, ali i naklonost istraživača prema određenoj istraživačkoj metodi. Isto tako, veoma je važno znati da se istraživačke metode mogu kombinovati, tačnije da je u jednom pedagoškom istraživanju moguće koristiti više metoda u cilju da se ograničenost jedne metode nadomesti prednostima druge istraživačke metode.

4.2. METODA TEORIJSKE ANALIZE

Teorija i sredstvo i cilj nauke. Teorija je provereno i uopšteno iskustvo na određenom stepenu razvitka nauke u određenim materijalnim i društvenim uslovima. Promenom materijalnih i društvenih uslova menja se i razvija nauka, a menjanjem i razvojem nauke prevazilazi se i njena teorija. Ali time nije izgubljena svaka vrednost prevaziđene, niti je obezbeđena pouzdana vrednost novonastale teorije. Ona je uvek materija za proučavanje radi toka, kontinuiteta i verodostojnosti nauke. To sprečava vraćanje na prevaziđene oblike pedagoškog rada i skraćuje postupak u iznalaženju najefikasnijih oblika nastave. Proučavanje i razvijanje pedagoške teorije je predmet metode teorijske analize. Ona obuhvata prošlu i sadašnju pedagošku teoriju. Prema tome, ova metoda implicira poznatu istorijsku metodu i metodu analize pedagoške teorije. Za pravilnu primenu metode teorijske analize neophodno je poznavati: uslove njene primene i postupak primene.

Uslovi primene obezbeđuju efikasno korišćenje metode teorijske analize. Kao uslove uspešne primene ove metode, u metodološkoj literaturi se navodi sledeće:

- poznavanje opšte, nacionalne i kulturne istorije (radi korektno analize zbivanja koja su imala odraza na organizaciju i izvođenje obrazovanja i vaspitanja u konkretnim društvenim uslovima);
- poznavanje pedagoške teorije (radi kvantitativne i kvalitativne analize elemenata obrazovanja i vaspitanja),
- sposobnost i osposobljenost istraživača za teorijsku ali i kritičku analizu procesa obrazovanja i vaspitanja (radi utvrđivanja vrednosti i izvođenja zaključaka za razvoj i unapređenje aktuelne pedagoške teorije).

Postupak primene metode teorijske analize određen je logikom metodologije pedagoških istraživanja. Prema tome, postupak treba da ima sledeće faze:

- jasno određivanje cilja, zadataka i hipoteze istraživanja (da bi se znalo šta se želi istražiti, radi čega se to čini i šta se želi proveriti);

-
- precizna formulacija problema istraživanja radi usmeravanja istraživanja u željenom smislu i sprečavanja lutanja i odstupanja od osnovnog pitanja);
 - izrada projekta pedagoškog istraživanja (određivanje izvora, faza, vremena, instrumenata i tehnika istraživanja);
 - prikupljanje podataka po projektu istraživanja (pronalaženje, odabiranje i evidentiranje podataka);
 - sređivanje prikupljenih podataka (rangiranje, klasifikacija i sistematizacija po određenom planu i konceptu rada);
 - analiza prikupljenih podataka (otkrivanje, uzročno-posledičnih veza i odnosa, kritički pristup podacima iz različitih izvora, opredeljivanje za reprezentativne ili ilustrativne podatke);
 - izvođenje zaključaka (potvrđivanje ili odbacivanje polazne hipoteze, zauzimanje načelnih stavova u odnosu na postavljen problem istraživanja);
 - pisanje izveštaja o rezultatima istraživanja (opisivanje metodološkog postupka istraživanja, osnove za izvođenje određenih zaključaka, izdvajanje pitanja za eventualno dopunsko, naknadno istraživanje).

Metoda teorije analize je istraživačka metoda koja se primenjuje u okviru fundamentalnih ili teorijskih pedagoških istraživanja, ali i ne samo u okviru njih. Već je prethodno istaknuto da teorijska proučavanja u pedagogiji imaju višestruki značaj. Taj značaj proizilazi iz uloge i važnosti koja se pridaje teoriji u svakoj nauci, pa i pedagogiji. Saznanja o procesima vaspitanja i obrazovanja neprestano se bogate i akumuliraju, bilo da su rezultat organizovanih istraživanja, bilo da su rezultat iskustvenog saznanja, bilo da su rezultat istorijskih proučavanja. Sva ta pojedinačna saznanja moraju se teorijski osmišljavati, međusobno povezivati, uopštavati i podizati na viši nivo saznanja u vidu teorijskih stavova i koncepcija. Svaka pedagoška teorija je izvorište novih naučnih hipoteza, ali i novih teorija. Ona kao takva, podsticajno deluju na teoretičare i istraživače da idu dalje u proučavanju pedagogije. U tom smislu, danas nema ozbiljnijeg pedagoga, ni teoretičara ni praktičara, koji bi negirao potrebu teorijskih proučavanja u pedagogiji.

4. 3. DESKRIPTIVNA METODA

Deskriptivna metoda je u pedagoškim istraživanjima poznata i pod nazivima kao *neeksperimentalna* i *empirijska* metoda istraživanja. Deskripcija kao istraživačka metoda, nastala je u okviru pozitivističkih nastojanja da se pedagoška praksa fokusira kao polazište i osnova pedagoškog istraživanja. Ona se oslanja na empirijske (iskustvene) činjenice koje postoje u pedagoškoj praksi i koje se uzimaju u obzir prilikom istraživanja. Dakle, deskriptivna metoda se primenjuje u procesu istraživanja pedagoške prakse (empirijske).

Potrebno je istaći, da za razliku od eksperimentalne metode, koja isto tako polazi od empirijskih činjenica i koja ima osnovni zadatak da utvrdi postojanje uzročno-posledičnih (kauzalnih) veza i odnosa u pedagoškoj empiriji, deskriptivnoj metodi to nije cilj. Njome se teži što verodostojnijem opisu (deskripciji) postojećih činjenica. Na osnovu tih činjenica i njihovog opisa, prikazuju se stvarna stanja, procesi, veze i odnosi među pedagoškim pojavama koje su predmet istraživanja.

Sušтина deskriptivne metode je, dakle opisivanje pojava i stanja. Primenjena u pedagogiji, ova metoda znači istraživanje na osnovu deskripcije određenih pedagoških pojava. Za uspešnu primenu deskriptivne metode neophodno je poznavati uslove primene, probleme istraživanja i postupak primene. *Uslovi primene* deskriptivne metode su mnogobrojni. Svi oni, međutim, mogu da se obuhvate sa tri pitanja: šta opisivati, koliko opisivati i kako opisivati. Svako od postavljenih pitanja ima veliki broj odgovora koji znače uslove za pravilnu primenu deskriptivne metode.

Šta opisivati – Ovo je prvo važno pitanje uslova za uspešnu primenu deskriptivne metode. Istraživač mora tačno da zna koju pojavu, koje stanje i koju zakonitost pedagoškog procesa želi da opisuje u konkretnim uslovima života i rada. To je uslov da se opservira sadržaj koji je vezan za predmet pedagoškog istraživanja. Na ovaj način se ujedno opisuju relevantne veze i odnosi pojave koju istražujemo, sa pojavom koja je uzrok ili posledica njenog nastajanja i nestajanja.

Koliko opisivati – Ovo je drugo važno pitanje uslova za uspešnu primenu deskriptivne metode. Istraživač mora da odredi obim i sadržaj pojave, stanja i zakonitosti koje proučava. To je uslov da je opiše koliko je neophodno kako bi je proučio. Opširno opisivanje pojave bez mere, obima i sadržaja navodi istraživača na sporedne detalje koji opterećuju deskripciju i zamagljuje osnovni cilj istraživanja. Nedovoljno opisivanje pojave skraćuje postupak, ali i otežava prikupljanje neophodnih podataka za izvođenje pouzdanih zaključaka. Zbog toga je veoma važno da se pri opisivanju obuhvate reprezentativni podaci koji ilustruju suštinu pojave koju istražujemo.

Kako opisivati – Ovo je treće važno pitanje uslova za uspešnu primenu deskriptivne metode. Opisivanje u okviru metode deskripcije nije ređanje odlika, već upoznavanje elemenata pojave i njihovo dovođenje u međusobni odnos radi uopštavanja. Zbog toga bi opisivanje trebalo da obuhvati uzroke pojave, manifestaciju pojave i pozitivne ili negativne posledice javljanja. Pri opisivanju trebalo bi suzbiti elemente subjektivnosti, jer se time narušavaju uslovi objektivnog procenjivanja pedagoške stvarnosti koju proučavamo. Doslednost je obaveza koja se ne sme zanemariti pri opisivanju. Menjanje kriterijuma i odnosa pri opisivanju smanjuje efekat naučnosti deskriptivne metode.

Problemi istraživanja putem deskriptivne metode mogu da budu svi sadržaji i sve pojave, stanja i procesi u obrazovnoj realnosti. Ali, to ne znači da se svi problemi mogu jednako uspešno proučiti ovom metodom. Pri izboru problema za istraživanje metodom deskripcije trebalo bi se opredeliti najpre za evidentne sadržaje pojava i stanja i procese. U tu grupu problema spadaju na primer: efikasnost postojećeg školskog sistema, aktivnosti dece predškolskog uzrasta, priprema dece za polazak u školu, škola u prirodi, uslovi rada i organizacija nastave, metode rada, oblici rada, efekti pojedinih vrsta i tipova časa i slično. Ova metoda nije podesna za sadržaje, pojave, stanja i zakonitosti koje tek treba otkriti, eksperimentalno usloviti i posredno provocirati raznovrsnim postupcima i tehnikama.

Postupak primene deskriptivne metode zavisi od problema za koji se istraživač opredeli, od cilja i zadataka istraživanja i od uslova pod kojim se istražuje. Ali, nezavisno od toga, postupak primene metode deskripcije, kao i metode analize pedagoške teorije, ima izvestan redosled

faza. On je određen logikom metodologije istraživanja i predstavlja polaznu orijentaciju u primeni deskriptivne metode, ali se u toku istraživanja može delimično modifikovati prema konkretnoj situaciji koju proučavamo. Osnovne faze primene deskriptivne metode su sledeće:

- formulisanje problema i predmeta istraživanja (da bi se znalo šta se istražuje i zašto se to čini);
- definisanje cilja i zadataka istraživanja, hipoteza i varijabli istraživanja, uzorka i postupaka istraživanja (odrediti zbog čega se istražuje, koliko se opisuje i kako se opisuje);
- istraživanje i opisivanje prema etapama projekta istraživanja (uočavanje i beleženje odabranih podataka sa osnovnim i dopunskim deskripcijama);
- sređivanje opisanih pojava i zakonitosti (rangiranje, klasifikacija i sistematizacija, deskripcija po projektu istraživanja);
- analiza sređenih deskripcija (otkrivanje uzročno-posledičnih veza i odnosa, grupisanje deskripcija po kauzalnoj i posledičnoj vrednosti, konfrontiranje opisa iste pojave sa različitih stanovišta, opredeljivanje za reprezentativne i ilustrativne deskripcije);
- izvođenje zaključaka na osnovu analize sređenih podataka (potkrepljenje ili odbacivanje polazne hipoteze, zauzimanje polaznih stavova u odnosu na postavljen problem istraživanja, postavljanje novih problema za sledeća dopunska istraživanja);
- pisanje izveštaja o rezultatima istraživanja (opisivanje metodološkog postupka istraživanja, prezentovanje rezultata kao građe za izvođenje određenih zaključaka, izdvajanje pitanja za eventualno dopunsko istraživanje).

U okviru deskriptivne metode pri sakupljanju empirijskih podataka (činjenica), danas se koriste sve raspoložive tehnike i instrumenti istraživanja (upitnici, testovi, skale, tabelarni pregledi, ček liste i dr.). Kao tehnike istraživanja primenjuju se i intervjuisanje i sistematsko posmatranje, uz anketiranje kao najčešću tehniku istraživanja. Na osnovu ovako prikupljenih činjenica, objektivno „snimljenih“ i „opisanih“, sređenih i analiziranih, nije teško interpretirati dobijene podatke (činjenice), uz obavezno odgovaranje na pitanje formulisanog u problemu istraživanja.

4.4. OSTALE METODE PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA

U ostalim ili drugim istraživačkim metodama koje se danas, takođe, primenjuju u pedagoškim istraživanjima, može se ukratko istaći sledeće:

Istraživačka metoda koja se primenjuje u eksperimentalnim pedagoškim istraživanjima a kojom se nastoje otkriti uzročno-posledične (kazualne) veze koje postoje u jednoj ili više pedagoških pojava ili pak, u pedagoškom procesu, naziva se *eksperimentalna metoda*. U ovoj metodi postoji eksperimentalni faktor (uzrok), koji istraživač namerno unosi u određeni deo obrazovnog ili vaspitnog procesa kao što je: novi oblik rada, nova nastavna metoda, nastavno sredstvo, novi uslovi rada, novi način organizacije i sl. To je nezavisna varijabla (promenljiva). Ona izaziva promene u pojavi ili procesu u koju je uneta. Te promene su posledica delovanja eksperimentalnog faktora (zavisna varijabla). Osnovni cilj ili namena eksperimentalne metode jeste da istraživač utvrdi razliku između stanja pre delovanja eksperimentalnog faktora (početno stanje) i posle dejstva tog faktora (finalno stanje). Dobijena razlika se smatra (ako je metoda adekvatno primenjena) rezultatom dejstava eksperimentalnog faktora. Postoje različiti nacrti pedagoškog eksperimenta o čemu je bilo reči u delu o eksperimentalnom pedagoškom istraživanju.

U pedagoškim istraživanjima koristi se i model *ex-post-facto* istraživačke metode. U tom slučaju, eksperimentalni faktor ne unosi istraživač. On postoji, deluje, a neko drugi ga je uneo. Istraživač nastoji da utvrdi delovanje tog faktora. U ovom slučaju se ne utvrđuje početno stanje, već samo završno (finalno) stanje, a rezultati se upoređuju sa sličnim situacijama u kojima nije delovao faktor koji je doveo do promena. Mnogi metodolozi ovaj model ne smatraju „pravim“ eksperimentalnim istraživanjem, te zbog toga i ovu metodu (kao i samo istraživanje) nazivaju kvaziekperimentalnim nacrtom.

Istorijska metoda se primenjuje pri proučavanju „pedagoške prošlosti“, pri proučavanju, kako teorije, tako i prakse i to u okviru istorijskih

pedagoških istraživanja. Analiziraju se svi dostupni izvori (primerni, sekundarni), i činjenice nastale u pedagoškom radu, odnosno kao posledica pedagoškog rada. Koriste se i drugi izvori, posebno oni koji sadrže činjenice o istorijskom i kulturnom razvoju jednog naroda. Osnovna istraživačka tehnika u okviru ove metode jeste analiza sadržaja svih izvora, istorijskih podataka i činjenica, kako onih pisanih, tako i svih drugih, dostupnih istraživaču.

Genetička (razvojna) metoda koristi se za proučavanje pedagoških pojava u sadašnjosti, i to: nastajanja, toka i razvojnih karakteristika tih pojava. Ona služi za proučavanje subjekata (dece, mladih, odraslih) u pedagoškom procesu i to u određenim periodima razvoja tih subjekata, uslova u kojima se razvijaju subjekti koji su predmet proučavanja i sl. U okviru ove metode koristi se većina istraživačkih tehnika i njihovih instrumenata podesnih za empirijska istraživanja.

Sistemno-strukturalno-funkcionalna metoda primenjuje se u istraživanju pedagoških sistema, njihovih struktura i sastavnih komponenti, odnosa među strukturalnim komponentama, njihove međuzavisnosti i uticaja, bitnih karakteristika i osobnosti sistema koji su predmet proučavanja, kao i odnosa sistema i njegovog okruženja. Metoda je usmerena na kompleksno (a ne na parcijalno) proučavanje jednog sistema, što podrazumeva složeniji predmet proučavanja zbog obuhvatanja celine (većeg broja pojedinačnih pitanja relevantnih za sistem) i sl. Istraživanje se, često, posebno usredsređuje na funkcionisanje sistema koji je predmet proučavanja, što je vidljivo i u nazivu ove istraživačke metode. U okviru ove metode koriste se sve istraživačke tehnike i njihovi instrumenti o kojima će biti reči u narednom poglavlju.

U pedagoškim istraživanjima primenjuje se i *metoda modelovanja*. Ona podrazumeva konstruisanje odgovarajućeg modela za neku pedagošku pojavu, proces, stanje ili sistem; na primer: novi modeli časova utvrđivanja i ocenjivanja, primena nekog novog nastavnog oblika, sredstva i metode, novog postupka pri formiranju navika, u organizaciji vannastavnih aktivnosti i sl. Modeli se potom proveravaju u praksi. To proveravanje (primena modela) se prati, pa ako se konstruisani modeli pokažu efikasnim, onda oni prerastaju iz hipotetičkih u stalne i postojeće modele. Pošto u osnovi modelovanja mahom leži neki sistem, to je

sa modelovanjem povezano i korišćenje sistemno-strukturalne i funkcionalne metode. Cilj ovih metoda jeste da se tačno utvrdi i istraži kako struktura i sastavni delovi, tako i način funkcionisanja komponenti, elemenata, veza i odnosa u okviru modela (sistema). Reč može biti samo o unutrašnjoj strukturi, odnosima i vezama modela, a može biti reč i o odnosu modela i njegovog okruženja; predmet proučavanja može biti i jedno i drugo.

U novije vreme pedagoška istraživanja mogu imati i karakter akcionih (delatnih) istraživanja. Nazivaju ih i istraživanja putem „*akcione (delatne) metode*“. Osnovna karakteristika ovih istraživanja jeste da se učesnici istraživanja iz objekata pretvore u subjekte – u aktivne učesnike u svim fazama istraživanja. Ova metoda omogućava veoma fleksibilno programiranje i projektovanje istraživanja (nikad nije do kraja završeno), tj. menjanje toka istraživanja u procesu samog istraživanja. Naime, u svakoj istraživačkoj etapi učesnici (istraživači i neposredni realizatori, koji su takođe istraživači) analiziraju prethodnu etapu rada i u toku diskusije ocenjuju da li treba dalje nastaviti istim putem ili je nešto potrebno promeniti. Promene se mogu vršiti i po nekoliko puta u toku istraživanja, zavisno od problema, vremena istraživanja i mišljenja istraživača. U ovoj metodi više je naglašen kvalitativni nego kvantitativni pristup, tačnije, više se insistira na razumevanju nego na tumačenju pojave. Cilj je da se tokom istraživanja istovremeno menja i unapređuje pedagoška praksa. To je neka vrsta procesa neprestanog inoviranja pedagoškog rada u školi. Ova metoda ima dosta pristalica, ali i dosta oponenta. Ona još uvek nije kod nas prihvaćena kao opštevažeća metoda usled pozitivističke orijentacije naše metodologije pedagogije.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Objasnite osnovne karakteristike metode teorijske analize.
- Koji su uslovi primene deskriptivne metode?
- Ukratko opišite suštinu sistemno-strukturalne metode istraživanja.



ISTRAŽIVAČKE TEHNIKE I
INSTRUMENTI U PEDAGOŠKIM
ISTRAŽIVANJIMA

5.1. POJMOVNO ODREĐENJE I PREGLED ISTRAŽIVAČKIH TEHNIKA I INSTRUMENATA

U metodološkoj literaturi često ne postoje jasne distinkcije između metoda, tehnika i instrumenata istraživanja. Konkretna linija razgraničenja često nije jasna ni između istraživačkih tehnika i instrumenata. Sa pravom se može tvrditi da su tehnike i instrumenti dva odvojena logička identiteta, ali isto tako ispravna su shvatanja i da su oni međusobno povezani, da jedino jedan sa drugim opstaju u dinamičkom procesu istraživanja pedagoških fenomena. Tačnije, oni jedan iz drugog proizilaze. Postupak (tehnika) istraživanja determiniše koji će se instrument koristiti u prikupljanju podataka i informacija, dok i jedan i drugi zavise od izabranog istraživačkog problema i ciljeva koji se nameravaju postići. Tehnike istraživanja mogu biti standardne za većinu društvenih nauka. Neki autori, na primer, smatraju intervjuisanje opštom istraživačkom tehnikom u koju se uključuju i specijalne tehnike i instrumenti koji su potrebni da bi se intervjuisanje uspešno ostvarilo. Sa druge strane, tehnike istraživanja mogu biti disciplinarno specifične. Intervjuisanje za etnografa može značiti sasvim nešto različito od intervjuisanja koje primenjuje terapeut ili novinar istraživač.

Nova naučna znanja iz oblasti metodologije vodiće do novih istraživačkih tehnika ili postupaka, do novih instrumenata koji će olakšati prikupljanje podataka i proučavanje različitih pedagoških fenomena. Istraživačke tehnike i instrumente u istraživanju fenomena obrazovanja i vaspitanja ne bi trebalo smatrati svemoćnim i nepogrešivim u dolazanju do naučnih saznanja. Ne bi se trebalo, takođe, ni povoditi za trendom izraženim u preferiranju jednog ili drugog postupka u prikupljanju činjenica i podataka, ističući da su neki postupci savršeniji u odnosu na druge. To se može označiti kao metodološko preterivanje. Svaka metodološka tehnika i instrument ima svoje prednosti i ograničenja i pri njihovom izboru treba se rukovoditi načelom prikladnosti svrsi. Zadatak metodologije istraživanja jeste da proučava takve vrednosti i ograničenja kako bi se

istraživaču omogućilo da izabere one tehnike ili postupke koji mu najviše odgovaraju u skladu sa odabranim problemom istraživanja.

Istraživačke tehnike ili postupke možemo označiti kao način rada, način postupanja u istraživanju pedagoških fenomena. To je procedura koju sledimo u prikupljanju činjenica i podataka u okviru izabranog istraživačkog problema. Sa druge strane, instrument u istraživačkom smislu je oruđe, alat istraživača, koji se u tom procesu koristi. Uspeh u istraživanju odabranog problema svakako zavisi od istraživačkih tehnika i raspoloživih instrumenata za dovoljno precizno merenje fenomena koji su često nevidljivi i ne mogu se direktno meriti. Drugim rečima, istraživači u oblasti nauka o vaspitanju i obrazovanju vrše indirektno merenje spoljašnjih manifestacija latentnih svojstava kao što su motivacija, vrednosti, stavovi itd. Ono što se može direktno meriti, često i nije toliko značajno sa stanovišta pedagogije (Matović, 2007).

U metodološkoj literaturi postoje različite klasifikacije istraživačkih tehnika i instrumenata, ali se došlo do saznanja da je među njima teško uspostaviti jasnu i preciznu granicu. Zato bi svaku klasifikaciju postupaka i instrumenata trebalo smatrati uslovnom. No, ipak su klasifikacije postupaka u metodološkoj literaturi prisutne. Tako, na primer, imamo sledeću klasifikaciju istraživačkih tehnika: *posmatranje, intervjuisanje, anketiranje, analiza sadržaja, testiranje, skaliranje, sociometrijski postupak*. Izbor tehnika za istraživanje, kako smo već istakli, zavisi od njegove adekvatnosti izabranom istraživačkom problemu. To znači da je jedna tehnika adekvatna za jedan istraživački problem, za jednu istraživačku situaciju, ali ne mora biti adekvatna za drugi istraživački problem i za drugu istraživačku situaciju. Iz toga proizilazi da tehnika mora odgovarati konkretnom problemu istraživanja. Brojni faktori utiču da se istraživač opredeli za jednu ili drugu istraživačku tehniku ili njihovu kombinaciju. Ključni faktor je sam istraživački problem, okviri koji su postavljeni istraživaču, pri čemu deluju i drugi faktori kao što su, na primer, lični afiniteti istraživača, raspoloživo vreme, raspoloživa materijalna sredstva za istraživanje itd.

U metodološkoj literaturi i instrumenti istraživanja se različito određuju. Iz različitih odredbi i njihovog različitog sagledavanja proizilazi i različitost u njihovom korišćenju. U pedagoškom istraživanju mogu se

primenjivati više vrsta instrumenata ili čitave baterije instrumenata. Ako primenjujemo više instrumenata, a njihova je podudarnost velika to doprinosi valjanosti istraživanja. Suština je u tome da se, na primer, primenjuju dva instrumenta koja su u mnogim dimenzijama slični, ali ne u svemu da bi mogli da deluju kao parazitarni faktor. Baterija instrumenata primenjuje se u onim situacijama kada je pojava koju istražujemo izrazito složena. To mogu biti instrumenti iste vrste, ali mogu biti i instrumenti različitih vrsta, što, razume se, zavisi od problema koji se istražuje. Takav skup više instrumenata u literaturi označava se kao baterija instrumenata.

Tabela 7. Tehnike i instrumenti u pedagoškim istraživanjima

istraživačka tehnika	instrumenti	moguća područja primene
posmatranje intervjuisanje	protokoli posmatranja ček-liste anegdotske beleške slobodni i vezani intervjui	proces, tokovi vaspitno-obrazovnog rada
anketiranje intervjuisanje skaliranje analiza sadržaja	razne vrste upitnika razne vrste intervjuja skale Likertovog tipa i dr. pregledi, tabele, ček-liste	socio-demografski podaci, mišljenja, uverenja, stavovi, preferencije
skaliranje testiranje posmatranje analiza sadržaja	sve vrste skala verbalni i neverbalni testovi protokoli posmatranja	stepen ispoljenosti nekog svojstva
testiranje	sve vrste testova	rezultati vaspitno-obrazovnog rada
sociometrijska tehnika posmatranje intervjuisanje	razni oblici sociometrijskih upitnika protokoli posmatranja slobodni i vezani intervjui	svojstva odnosa društvene grupe

Dakle, unutar jedne istraživačke metode primenjuju se različiti postupci ili tehnike istraživačkog rada. Tehnike omogućavaju da se organizovano, sistematski i planski dođe do postavljenog cilja. Kako svako naučno istraživanje mora da počiva na objektivno utvrđenim činjenicama

(podacima), to u okviru svake istraživačke tehnike postoji odgovarajući alat – istraživački instrumenti, kojima se dolazi do neophodnih činjenica (taj „alat“ služi identifikaciji, prikupljanju i merenju tih činjenica). Polazeći od napred iznetih odredbi o razlikovanju istraživačkih tehnika i instrumenata istraživanja, ovde ćemo dati komparativni pregled osnovnih istraživačkih tehnika i instrumenata i oblasti u kojima se oni najčešće primenjuju (tabela 7). U nastavku ćemo konkretizovati svojstva svake od osnovnih tehnika prikupljanja podataka u pedagoškim istraživanjima.

5.2. METRIJSKE KARAKTERISTIKE INSTRUMENATA ISTRAŽIVANJA

Prilikom razmatranja osnovnih karakteristika instrumenata u pedagoškim istraživanjima, treba ukazati na prirodu pojava kojima se oni bave. Složenost pedagoških fenomena predstavlja jednu od najčešćih isticanih njihovih karakteristika (Matović, 2007). To svojstvo upućuje na slojevitost i uzajamnu povezanost pedagoških pojava. Na primer, kada se testira znanje učenika iz nekog nastavnog predmeta, postignuće učenika ne zavisi samo od trenutnog znanja učenika već i od njegove motivacije, koncentracije itd. Priroda i specifičnost pojava u sferi obrazovanja najdirektnije određuje karakteristike mernih instrumenata u pedagoškim istraživanjima.

Za svakog istraživača, a naročito za početnika, od posebnog je značaja da se što potpunije upozna sa metrijskim karakteristikama instrumenata kako bi mogao proceniti do kog stepena će mu pomoći u prikupljanju podataka i činjenica. Osim toga, istraživačke tehnike i instrumenti koji u njihovom okviru postoje, služe: identifikaciji, utvrđivanju, opisivanju, merenju, objektivnom registrovanju, sakupljanju, sređivanju i klasifikovanju sakupljenih činjenica. Kako istraživački instrumenti predstavljaju izuzetno značajan „alat“ u svakom istraživanju, jer od njih zavisi kakve će se činjenice sakupiti i na kakvim činjenicama će se jedno pedagoško istraživanje zasnivati i kako će se istraživači često naći u situaciji da konstruišu neke instrumente za istraživanja koja preduzimaju, ovde ćemo posebno govoriti o nekim zahtevima i karakteristikama instrumenata u pedagoškim istraživanjima.

Potrebno je, dakle, da instrumenti pedagoškog istraživanja omoguće prikupljanje što tačnije podataka o pojavi koja se istražuje. Iz ove težnje za tačnošću često proizilazi i nastojanje da se instrumentima u što većoj meri realizuje i funkcija merenja. Da bi neki instrument bio merni instrument, potrebno je da udovolji odgovarajućim zahtevima, pre svega, da poseduje sledeće metrijske karakteristike: *validnost*, *pouzdanost*, *objektivnost*, *diskriminativnost*, *baždarenost*, *praktičnost* i *ekonomičnost*.

Validnost (valjanost, tačnost): shvatanje validnosti se u toku razvoja metodologije istraživanja menjalo. Ranije se validnost vezivala za činjenicu do kog stepena instrument meri ono što treba da meri. U novijim metodološkim pristupima polje pojma validnosti je generalizovano i na *validnost rezultata istraživanja*. Postoje, naime, instrumenti koji su izvrsni za primenu u jednoj situaciji, ali su potpuno neprikladni u drugoj. Prema ovakvim shvatanjima, značenje validnosti bitno se proširuje i obuhvata adekvatnost, smisaonost i korisnost specifičnih zaključaka koji su izvedeni iz rezultata dobijenih instrumentom, na primer, određenim testovima. Ovo pomeranje shvatanja validnosti od instrumenata ka zaključcima istraživanja ima poseban teorijski i praktični značaj.

Validnost instrumenata uvek se procenjuje u odnosu na konkretno istraživanje i u odnosu na ciljeve i zadatke koji se primenom datog instrumenta žele ostvariti. U metodološkoj literaturi razmatraju se različiti tipovi validnosti. *Kriterijumska* (prognostička, prediktivna) validnost predstavlja povezanost između podataka prikupljenih instrumentom i neke spoljne aktivnosti. Recimo, u oblasti profesionalne orijentacije i selekcije se masovno koriste različiti instrumenti da bi se predvidelo da li će kandidati biti uspešni u nekim poslovima. Pojam konstruktivne validnosti eksplicira da je merni instrument valjan ako visoko korelira sa drugim instrumentima koji mere slične promenljive, a istovremeno nisko korelira sa instrumentima koji mere promenljive koje nisu slične. Recimo, ukoliko test koji meri znanje iz matematike visoko korelira sa testom znanja iz fizike, prvi test je konstruktivno valjan. *Sadržinska valjanost* je karakteristična pre svega za testove znanja a podrazumeva da instrument bude sačinjen iz niza reprezentativnih stavki koje apsolutno pokrivaju predmet merenja. Pokazatelji sadržajne valjanosti govore o tome koliko je instrument svojim sadržajem – pitanjima, zadacima, tematski prilagođen području koje bi trebao da pokriva.

Cohen, Maninon i Morrison (2007) ukazuju da se valjanost u različitim istraživačkim tradicijama različito poima i da je apsurdno proglasiti neki instrument nevalidnim ukoliko on uopšte nema nameru da zadovolji određene vrste valjanosti. Prethodno predočeni tipovi validnosti se uglavnom odnose na testove. U kvalitativnim pedagoškim istraživanjima se govori o različitim vrstama valjanosti (ili autentičnosti) mernih instru-

menata poput deskriptivne valjanosti (činjenična tačnost opisa), interpretativne valjanosti (tumačenje značenja ponašanja učesnika u istraživanju), teorijske valjanosti (nivo u kojem rezultati istraživanja objašnjavaju proučavani fenomen).

Izvori ugrožavanja valjanosti instrumenata su brojni. Jedan od osnovnih je interakcija istraživača i ispitanika. Socijalno poželjni odgovori predstavljaju najčešću manifestaciju te interakcije koja ugrožava valjanosti instrumenta. Osim navedenog, istraživačeva očekivanja, predrasude, različite vrste pristrasnosti ugrožavaju valjanost merenja.

Pouzdanost (relijabilnost): relijabilnost znači stabilnost, ekvivalenciju, konzistentnost, odsustvo greške merenja. Ovde ćemo samo skicirati neke elemente relijabilnosti, pouzdanosti istraživačkih instrumenata. U istraživanju obrazovnih problema nikada ne možemo ostvariti potpunu pouzdanost. Pouzdanost se, takođe, razmatra i sa stanovišta grupe (heterogene grupe daju pouzdanije rezultate).

Sušтина pouzdanosti kao metrijske karakteristike sastoji se u tome da instrument bude konzistentan, dosledan, da u dva uzastopna merenja daje isti rezultat. Kako smo već istakli, apsolutna pouzdanost u merenju socijalnih fenomena, pa i pojava obrazovanja, ne može se postići. To se može postići jedino kod merenja fizičkih objekata. Međutim, uz odgovarajuće postupke, merni instrumenti u pedagoškim istraživanjima se mogu učiniti dovoljno pouzdanim. U tom smislu, potrebno je da se ispunji nekoliko zahteva. Jedan od njih je i uspostavljanje standardizovanih načina prikupljanja činjenica i podataka. To treba razumeti na taj način, da svim ispitanicima treba dati ista uputstva, iste vremenske okvire, da su instrumenti razumljivi, čitljivi, da su ispitanici motivisani za obavljanje zadataka itd. Jedan od njih je i dužina mernog instrumenta. Istraživačko iskustvo pokazuje da je duži instrument pouzdaniji u poređenju sa kraćim. Osnovni tipovi pouzdanosti mernih instrumenata su:

- interna konzistentnost instrumenta – interrelacija svih stavki u instrumentu;
- pretest-posttest pouzdanost – stabilnost rezultata u dva različita administriranja instrumenta na istima ispitanicima;
- pouzdanost alternativnih formi-korelacija rezultata dobijenih administriranjem ekvivalentnih formi instrumenta.

Objektivnost: objektivnost kao metrijska karakteristika se javlja kao jedan od elemenata pouzdanosti. Jedan merni instrument je objektivn kada rezultat koji smo dobili prilikom merenja neke veličine, ne zavisi od strukture instrumenata, pa čak ni od toga ko očitava rezultate na instrumentu, nego isključivo od veličine koju smo izmerili. Objektivnost izražava stepen slaganja dva ili više istraživača oko predmeta istraživanja. U istraživanjima problema obrazovanja procenjuje se i objektivnost čoveka kao „mernog instrumenta“. Nedostatak objektivnosti istraživača može biti posledica njegovih karakteristika (iskustvo, stručnost, trenutno raspoloženje) i korišćenih instrumenata.

Diskriminativnost (osetljivost): suština diskriminativnosti kao metrijske karakteristike instrumenata sastoji se u registrovanju razlika u veličini koja je predmet merenja (istraživanja). Diskriminativnost je veća ukoliko se registruju manje razlike. Ona se odnosi i na pojedine ajteme (zadatke) u instrumentu, i na ukupni instrument. Kada svi učenici na pojedinačnom zadatku u testu, kao i na testu znanja u celini, postižu slične rezultate, to je primer nediskriminativnosti testa znanja. Diskriminativan test je u stanju da ustanovi razlike u znanju koje postoje između učenika.

Standardizacija (baždarenje): svaki objektivni instrument treba da bude standardizovan, tj. mora da ima određenu mernu skalu. Konkretno, to je postupak utvrđivanja mernih jedinica i normi kojima se pouzdano, valjano i objektivno mogu meriti neka svojstva ličnosti i brojčano precizno iskazati. U tom smislu, baždarenje kao metrijska karakteristika instrumenta, označava uvek normiranje. Prema nekim autorima postoji više načina ili sistema standardizacije testova. Oni se mogu svesti na nekoliko osnovnih: na osnovu uzrastnih i razrednih normi, na osnovu procentnih rangova, odnosno na osnovu decila i centila, na osnovu standardnih odstupanja koje izračunavamo za sirove rezultate i na osnovu sirovih rezultata ekvivalentnih standardnih odstupanja u normalnoj distribuciji.

Praktičnost (ekonomičnost): u metodološkoj literaturi, uz ostale metrijske karakteristike instrumenata, pominje se i praktičnost i ekonomičnost. Praktičnost se može odnositi i na upotrebljivost. Dobar instrument treba da bude upotrebljiv. Upotrebljivost ima poseban praktičan značaj. Upotrebljivost kao karakteristika od posebnog je značaja u istraživanju.

Ako je, na primer, instrument isuviše dugačak, to odmah uključuje i slabljenje motivacije ispitanika koja rezultira u neodgovaranju na znatan broj ajtema (stavki) koji se nalazi u instrumentu. Smisao ekonomičnosti instrumenta odnosi se na uštedu u vremenu prilikom primene instrumenta i na uštedu u materijalnim izdacima prilikom pripreme i distribucije instrumenta. Ove odluke ne vezuju se za samu funkciju merenja, za tačnost i preciznost dobijenih rezultata, ali imaju značaj za ukupan proces istraživanja. Praksa istraživanja pokazuje da prednost imaju oni instrumenti čija primena kraće traje. To posebno važi ako se istraživanja obavljaju u razredu kao „prirodnoj“ obrazovnoj sredini; dužim instrumentima se remeti uobičajeni ritam rada u razredu. Ranije smo naglasili da se pouzdanost povećava sa dužinom instrumenta. Takav instrument traži dužu primenu. Ako duža primena stvara teškoće, pribegava se kraćem uz vođenje računa o stepenu pouzdanosti instrumenta.

5.3. ISTRAŽIVAČKA TEHNIKA POSMATRANJA I NJENI INSTRUMENTI

Posmatranje je jedan od najvažnijih izvora saznanja i to ne samo u nauci. U svakodnevnom životu ljudi posmatraju svet oko sebe, uočavaju i prate razna zbivanja i tako dolaze do podataka koji su im potrebni da bi svoje postupke uskladili sa onim što se dešava oko njih. Tehnika posmatranja koja se koristi u naučnim istraživanjima je samo savršeniji oblik tog svakodnevnog, „običnog“ posmatranja. Njena usavršenost se ogleda u tome što naučno posmatranje polazi od određenog *cilja* koji može biti relativno uopšten ili precizno određen, što se oslanja na određeni *plan* posmatranja, i što redovno koristi neki od načina sistematskog *registrovanja* (beleženja) uočenog prilikom posmatranja (Havelka, Kuzmanović i Popadić, 2008).

U sferi obrazovanja se ispoljavaju mnogobrojne pojave koje uslovljavaju uspeh ili neuspeh vaspitno-obrazovnog rada. One se javljaju kontinuirano ili povremeno i dostupne su, više ili manje, istraživačima ukoliko se u otkrivanju njihove suštine primene adekvatne istraživačke tehnike i instrumenti. Posmatranju su dostupne spoljašnje pojave u vidu ponašanja, reakcija i karakteristika raznovrsnih pedagoških pojava. One se ispoljavaju kod učesnika nastave, u okviru škole i van nje, reflektuju se kao rezultat primene određenih postupaka i sredstava u nastavi, ili odražavaju adekvatnost objekata i opremljenost u školi. Prema bitnim karakteristikama i načinima ispoljavanja ovih pojava u nastavi i vaspitno-obrazovnom radu, posmatranje može da bude usmereno na tri osnovna područja: na manifestacije veština, sposobnosti i reakcija učesnika nastavnog rada i života u školi; na način primene pojedinih oblika, postupaka i sredstava nastavnog rada i života u školi i na efekte koji se njime postižu; na karakteristike obrazovnih objekata i opreme u njima, kojima se manifestuje njihova nastavna i vaspitno-obrazovna funkcionalnost.

Manifestno ponašanje i reakcije učenika najčešće su predmet posmatranja. To je sasvim normalno s obzirom na današnju ulogu i položaj

učenika u nastavi. Manifestacije i reakcije učenika mogu da budu različitog karaktera. One mogu da se ispoljavaju kao: *neverbalne* i *verbalne reakcije*, *veštine socijalne kompetencije* i *kreativne sposobnosti*.

Neverbalne reakcije čine pojave koje se teško mogu uočiti i registrovati drugim istraživačkim tehnikama. Od onih kojima se izražava odnos učenika prema nastavi i učenju, pa do manifestacija i reakcija kojima se ispoljavaju emocionalna stanja učenika. Recimo, neverbalne reakcije učenika u nastavi izražavaju se različitim pokretima tela, gestovima i mimikom lica. Sistematsko posmatranje i registrovanje manifestacija i reakcija ove vrste može nastavniku da posluži u istraživanju i rešavanju velikog broja problema sa kojima se susreće u svom radu. Na osnovu gestova i mimike lica nastavnik može da zaključi kada učenici izražavaju nezadovoljstvo ili dosadu prema jednim, a kada ushićenje ili zainteresovanost prema drugim aktivnostima u školi. Prema određenom ritmu pokreta tela, ustanoviće marljivost i težnju ka brzom uspehu kod jednih, a preciznost, pedantnost i insistiranje na kvalitetu – kod drugih učenika. Manifestacije radosti, tuge, podrugljivosti, oduševljenja, besa, prekora i drugi izrazi učenika, pokazivaće nastavniku puteve prema nastavi, nastavnicima i prema svojim drugovima.

Verbalne reakcije se mogu posmatrati u odnosu na obim, sadržaj i način govornog izraza. U odnosu na obim, nastavnik može da posmatra stepen verbalnog učešća učenika u razgovorima o pojedinim temama. Registrovani podaci o tome pružiće mu sliku o aktivnim, pasivnim i verbalno umerenim učenicima.

U odnosu na sadržaj govornog izraza, istraživač može da stenografiše, snimi na magnetofonu ili sačini kratke izvode o bitnim komponentama učenikovih izlaganja. Kasnijom analizom, prema određenim kriterijumima, moći će sa više sigurnosti da rangira učenike u tom pogledu. Kriterijumi za vrednovanje sadržaja učenikovog učešća u razgovoru o određenoj temi mogu da budu, na primer, stepen poznavanja činjenica, način interpretiranja određene materije, sposobnost uočavanja povezanosti među činjenicama, doprinos u rešavanju problema teme o kojoj je reč, fragmentarnost ili kompletnost obuhvatanja tretiranja problematike i sl. U odnosu na način govornog izražavanja učenika, nastavnik može da posmatra i da registruje govorne forme koje učenik koristi u svom

verbalnom ispoljavanju. Govor učenika može da bude smiren ili u povišenoj intonaciji, kontinuiran ili isprekidan, sa jasnom dikcijom i tačnom akcentuacijom, a i obrnuto – brz ili spor, prirodan i logičan ili izveštačen i deklamatorski sročan, itd.

Veštine socijalne kompetencije ispoljavaju se rečima i postupcima učenika. Dijapazon ovih veština je veoma veliki. Odnos učenika prema drugima, prema radu, prema društvenoj zajednici i prema sopstvenoj ličnosti. U odnosu prema drugima, mogu se posmatrati manifestacije saradnje i pomoći, težnje za ometanjem ili sprečavanjem rada, ispoljavanje radosti ili gneva zbog uspeha ili neuspeha drugih i sl. U odnosu prema radu, mogu se posmatrati manifestacije marljivosti ili lenjosti, upornosti, istrajnosti ili izdržljivosti, spremnosti za timski rad i sl. U odnosu prema sopstvenoj ličnosti, kod učenika se mogu posmatrati svojstva samokritičnosti ili prepotentnosti, nastojanja na ispravljanju sopstvenih grešaka, ili na njihovom negiranju, težnje za ličnim usavršavanjem itd. Isto tako, veštine socijalne kompetencije ispoljavaju se i u smislu za red (u školi, u roditeljskom domu, u grupi vršnjaka), u načinu ophođenja prema drugima, u načinu odevanja, u stepenu interesovanja za opserviranje ili stvaranje kvaalitetnijih socijalnih odnosa i komunikacije.

Kreativne sposobnosti učenika mogu se ispoljavati u svim nastavnim oblastima i u svim oblicima njihove aktivnosti u nastavi i van nje. Na časovima, u okviru nastave prirodnih nauka, nastavnici mogu da posmatraju načine rukovanja školskim priborom, stvaralačke aktivnosti u raznim oblicima frontalnog, grupnog ili individualnog rada. Isto tako, na časovima društvenih i umetničkih predmeta gde učenici mogu ispoljiti niz sposobnosti za kreativnu opservaciju i stvaranje, kao i u vanškolskim aktivnostima, pogotovo.

Aktivnosti nastavnika: mnogobrojni aspekti načina i stila rada nastavnika imaju neposredno dejstvo na postizanje odgovarajućeg uspeha učenika. Neki od njih najuspešnije se mogu proučiti posredstvom ovog istraživačkog postupka. Takvi su aspekti, na primer: realizacija nastavnih aktivnosti, postupak sistematizovanja učeničkih znanja, način motivacije učenika, uslovi za rad učenika i slično.

Realizacija nastavnih aktivnosti može se proučavati posmatranjem načina primene pojedinih oblika, metoda, sredstava, principa i elemenata

strukture nastavnog rada. Na osnovu posmatranja registrovaće se da li je nastavnik primenio frontalni, grupni, individualni rad ili njihovu kombinaciju, i frekvenciju primene pomenutih oblika na časovima. Ustanoviće se koje se nastavne metode koriste i pravilnost i efikasnost njihove primene. Evidentiraće se vrste i broj nastavnih sredstava, pravovremenost njihovog korišćenja (rano, na vreme, kasno) i stepen njihove iskorišćenosti. Ukoliko nastavni sadržaj zahteva korišćenje udžbenika, posmatraće se i registrovati da li se koriste zadaci iz udžbenika za učenike u vezi sa nastavnim sadržajem, da li se učenicima ukazuje na ilustracije u udžbenicima i da li im se skreće pažnja na glavne delove teksta. Posmatranjem će se takođe konstatovati da li su došli do izražaja svi nastavni principi, zabeležiće se kojim se nastavnim principima najviše poklanja pažnja, a koji se zanemaruju. U vezi sa organizacijom nastavnog časa ustanoviće se da li su zastupljeni svi neophodni elementi strukture časa, itd.

Postupak sistematizovanja znanja učenika na času obrade novog gradiva može se posmatrati prema sledećim elementima nastavnog rada: kontinuiranost nastavnog sadržaja, podela nastavnog sadržaja na manje didaktičke celine, sistematizovanje znanja u okviru svake didaktičke celine odmah posle obrade i globalno utvrđivanje i sistematizovanje na kraju časa, objedinjavanje usvojenih znanja sa iskustvom iz svakodnevnog života i rada učenika.

U vezi sa radom na času ponavljanja moguće je posmatrati način ponavljanja gradiva, insistiranje na bazičnim sadržajima i zanemarivanje pojedinosti, samostalnost i aktivnost učenika u procesu ponavljanja i druge elemente nastavnog rada u ovom domenu.

Način (oblici) motivacije učenika primenjuju se za podsticanje odeljenja, razreda i pojedinaca. Posmatranje može da bude usmereno na takmičenje grupa i pojedinaca, na načine i efekte primene pohvala, nagrada i kazni i na druge oblike stimulisanja.

Uslove za rad učenika treba posmatrati u odnosu na školski prostor za učenje (učionice, kabineti, radionice, čitaonice, biblioteke); u odnosu na školski prostor za odmor učenika (zelene površine, društvene prostorije, zatvoreni i otvoreni prostor za fizičke aktivnosti) i u odnosu na školsku opremu (nastavna sredstva, školski nameštaj, udžbenici i druga literatura za nastavu i učenje).

Ove i druge aspekte nastavnog rada nastavnik istražuje u dogovoru sa pedagogom. Istraživanja ove vrste mogu uspešno da posluže unapređenju nastavnog rada. Pojedini aspekti nastavnog rada mogu se, prema potrebi, raščlaniti na sitnije elemente ili grupisati sa drugim srodnim aspektima. To zavisi od cilja istraživanja i objektivnih mogućnosti za njegovo konkretno ostvarivanje u praksi.

Postoje različite varijante tehnike posmatranja. U odnosu na dužinu perioda posmatranja ono može da bude dugotrajno, kratkotrajno i periodično. *Dugotrajno posmatranje* primenjuje se kod pojava za koje se pretpostavlja da se mogu različito ispoljavati u istim ili različitim situacijama. *Kratkotrajno posmatranje* je celishodno za uočavanje fragmentarnih pojava čije su karakteristike standardne u istim ili različitim situacijama (na primer – posmatranje karakteristika ponašanja učenika za vreme rada na pismenom zadatku, za vreme učenja proznog ili poetskog teksta itd.). *Periodično posmatranje* se primenjuje kada je namera utvrđivanje frekvencije ispoljavanja određene pojave (na primer – frekvencije aktivnosti učenika na času, frekvencije primene istog postupka, sredstva, oblika rada, frekvencije saradnje, agresivnosti ili pasivnosti učenika, itd.).

Prema stepenu strukturisanosti, naučno posmatranje se klasifikuje na *strukturisano (standardizovano)* i *nestrukturisano (nestandardizovano)* posmatranje. Ako su cilj i plan posmatranja, kao i način registrovanja uočenog samo naznačeni, radi se o nestrukturisanom posmatranju. U tom slučaju, cilj istraživača je eksploracija, razumevanje prirode određenog fenomena. Pre započinjanja posmatranja, istraživač ima određene ideje šta bi moglo biti važno, ali još uvek ne zna tačno šta će posmatrati; on dozvoljava da situacija koju posmatra utiče na njega. Pri usmeravanju nestrukturisanog posmatranja polazi se od sledećih pitanja:

- ko učestvuje u situaciji posmatranja?
- šta se događa?
- šta se govori i ko govori, odnosno ko govori a ko sluša?
- gde se događaj odvija?
- kada se događaj odvija?
- koliko dugo se događaj odvija?

Osnovni instrument nestrukturisanog posmatranja su *terenske beleške*. Terenske beleške se pišu u prvom licu, subjektivnog su karaktera i sadrže veliki broj detalja. Terenske beleške obično uključuju opise verbalne i neverbalne interakcije, vreme pojave, trajanje događaja, zapažanja istraživača o procesu posmatranja (tzv. refleksivni nivo beleški). Ako za to postoji mogućnost, poželjno je vođenje terenskih beleški dopuniti snimanjem posmatranog ponašanja. Upotreba tehničkih uređaja (fotoaparata, kamere, kasetofona, diktafona i dr.) u evidentiranju pedagoških pojava doprinosi objektivnosti i omogućava višekratnu analizu snimljenih pojava.

Pored terenskih beleški, uobičajeno je da se u nestrukturisanom posmatranju koriste *anegdotske beleške* koje sadrže opis ponašanja učesnika u određenoj situaciji (gestova, pokreta, postupaka, govora, mimike lica itd.) na posebno pripremljenim ceduljama. Beleške mogu obuhvatati sve ili samo određene aspekte ponašanja. Ove beleške pomažu boljem razumevanju ponašanja ispitanika. Samo posmatranje formi ponašanja učesnika, bez vođenja beležaka, ne omogućuje uspešnu analizu ponašanja. U svesti posmatrača može da nadjača jedan ili nekoliko utisaka, a da se zapostave drugi, možda isto toliko značajni utisci za validno razumevanje posmatranog. Po pravilu, anegdotske beleške treba da budu kratke i da pritom precizno opisuju određenu situaciju. U njima sme da bude mesta za komentare, ali se oni moraju jasno razgraničiti od uočenih činjenica. Tek kada se prikupi dovoljan broj cedulja, može se pristupiti analizi beležaka i donošenju odgovarajućih zaključaka.

Kada su cilj, plan i način registrovanja u posmatranju precizno određeni i definisani, radi se o strukturisanom ili standardizovanom posmatranju. Ovoj vrsti posmatranja svojstveno je *uzorkovanje vremena i pedagoških situacija*. Uzorkovanje vremena predstavlja biranje vremenskih perioda kada će biti obavljeno posmatranje. Prilikom uzorkovanja vremena obično se primenjuju nacrti prostog slučajnog i sistematskog uzorkovanja (v. uzorkovanje). Pod uzorkovanjem pedagoških situacija se podrazumeva donošenje odluke o tome u kojim uslovima (situacijama) će se realizovati posmatranje. Na primer, posmatranje vršnjačkih odnosa može biti realizovano u vannastavnim aktivnostima (uzorkovanje situacija) i to u njihovom centralnom delu (uzorkovanje vremena).

Osnovni instrumenti strukturisanog posmatranja su *protokoli (liste) posmatranja* i *ček liste*. *Protokoli posmatranja* mogu da se koriste u najrazličitijim situacijama i u razne svrhe. Njima mogu da se registruju karakteristični momenti nastavnog procesa, reakcije učenika u određenim situacijama, način ispoljavanja određenih aktivnosti i sl. Ova vrsta istraživačkih instrumenata obično sadrži osnovne identifikacione podatke kao što su: posmatrač, lokacija, vreme, datum i sl. Uobičajeno je da nakon toga sledi deo predviđen za prikupljanje podataka, obično u obliku tabele koja je podeljena na jedinice analize (kategorije) i vremenske intervale. Na primer, ako je predmet posmatranja nasilno ponašanje učenika u školskom dvorištu, u protokol će kao jedinice analize biti uključeni kritični događaji koji se tiču nasilnog ponašanja učenika.

Ček-liste se koriste kada je moguće unapred predvideti oblike ispoljavanja određenih aktivnosti ili pojava. Njima se definišu moguće forme ponašanja učenika, nastavnika i drugih učesnika u obrazovnom procesu. Suštinski, ček lista je set tvrdnji uz koje su ponuđeni odgovori „da“ i „ne“. Ček listama se utvrđuje (konstatuje) prisustvo ili odsustvo neke pedagoške pojave (fenomena) ili njenih karakteristika. Zaokruživanjem određenog odgovora, istraživač konstatuje da li je neko obeležje posmatranog fenomena prisutno.

Tehnika posmatranja se može kombinovati i sa drugim istraživačkim tehnikama: intervjuisanjem, anketiranjem i skaliranjem (posmatrane pojave se mogu razvrstati u posebne skale), pa se prema tome podešavaju i instrumenti posmatranja. *Obrada podataka* dobijenih posmatranjem može biti kvantitativna (primenom prikladnih statističkih mera) i kvalitativna (analiza i tumačenje posmatranih pojava).

Tehnika posmatranja je privlačna jer istraživaču pruža mogućnost neposrednog prikupljanja podataka. Istraživaču se pruža prilika da opaža ono što se događa na licu mesta na osnovu čega on može zaključivati o fenomenološkoj složenosti ponašanja učesnika u istraživanju. Njihovim registrovanjem dobija se relevantan empirijski materijal na kome se mogu zasnovati mnogi realni i iscrpni zaključci. Posmatranje je, u stvari, jedini istraživački postupak kojim se direktno, najneposrednije, prikupljaju naučne pedagoške činjenice. Posredstvom ostalih postupaka dolazi se do činjenica, mahom posredno, preko verbalnih ili pismenih izjava

kojim ispitanici iskazuju svoje misli, osećanja, interese, stavove, ili daju odgovarajuće podatke o traženim činjenicama. Druga značajna prednost posmatranja je mogućnost zahvatanja prirodnog konteksta proučavane pojave; mogućnost prikupljanja podataka o situacionim odrednicama određenog ponašanja.

Istraživačka tehnika posmatranja je često kritikovana kao subjektivna i nepouzdana. Zaista, različiti faktori mogu ugroziti valjanost i pouzdanost posmatranja, a dva najznačajnija su *reaktivnost ispitanika* i *pristrasnost posmatrača*. Samo prisustvo posmatrača utiče na ponašanje osoba. Reaktivnost ispitanika predstavlja promene u ponašanju ispitanika koje su uzrokovane svešću o procesu posmatranja. Drugim rečima, svest da su posmatrani utiče na ispitanike da se ponašaju neprirodno i izveštačeno. Neoptruzivno posmatranje u kojem učesnici ne znaju (ili samo neki od njih znaju) da su posmatrani može ublažiti ili sprečiti javljanje reaktivnosti ispitanika. Kada prikriveno posmatranje nije ostvareno, reaktivnost ispitanika može biti redukovana čestim pojavljivanjima istraživača u istraživanoj situaciji, čime dolazi do desenzitacije i habituacije ispitanika. Produženim boravkom na terenu, istraživač može ispitanike navići na svoje prisustvo i ublažiti njihovu reaktivnost.

Pristrasnost posmatrača može dovesti do netačnih zaključaka o posmatranom fenomenu. Naime, neminovno je da posmatrač ima određena očekivanja, pa čak i predubeđenja kako treba da se ponašaju ispitanici i ta očekivanja predstavljaju „okvir“ kroz koji on posmatra. Posebna vrsta pristranosti je halo efekat, kada posmatrač ocenjuje celokupna ponašanja osobe na temelju prvog utiska. Uzimajući u obzir navedene poteškoće, jasno je zašto se načini osiguravanja valjanosti i pouzdanosti posmatranja tiču upravo posmatrača. Valjano i pouzdano posmatranje je zasnovano na kvalitetnoj svesnosti posmatrača koja se može steći i razvijati vežbanjem i praksom. Takođe, valjano posmatranje istraživač ne može da obavi sam, neophodni su mu drugi ljudi koji će mu pružiti podršku.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Navedi primere pedagoških pojava koje se mogu istraživati tehnikom posmatranja.
- Navedite nekoliko primera pedagoških fenomena koji se ne mogu posmatrati.
- Koji su osnovni instrumenti strukturisanog posmatranja?
- Koji su osnovni instrumenti nestrukturisanog posmatranja?
- Objasnite činioce koji ugrožavaju pouzdanost posmatranja.

5.4. ISTRAŽIVAČKA TEHNIKA ANALIZE SADRŽAJA I NJENI INSTRUMENTI

U delu o fundamentalnim (teorijskim) i istorijsko-pedagoškim istraživanjima, istaknuto je da je osnovna metoda ovih istraživanja, metoda teorijske analize, čija je, opet, osnovna istraživačka tehnika za prikupljanje činjenica *analiza sadržaja*. Međutim, tehnika analize sadržaja i njeni instrumenti ne vezuju se samo za navedena pedagoška istraživanja; ona je veoma široko prisutna u svim vrstama pedagoških istraživanja, tako da je neki metodolozi smatraju metodom, a ne tehnikom istraživanja. Analizu sadržaja kao istraživačku tehniku prihvatile su, danas, skoro sve društvene i humanističke nauke, uključujući i pedagogiju. Značaj analize sadržaja za pedagogiju je posledica činjenice da se obrazovanje u velikoj meri zasniva na verbalnom (komunikativnom) prenošenju stavova, vrednosti i normi neke društvene zajednice.

Osnovna obeležja koja analizi sadržaja pripisuju sve njene definicije su objektivnost, sistematičnost i opštost (Milas, 2005). Objektivnost podrazumeva nezavisnot rezultata od istraživača koji ih je dobio. Ostvarenje objektivnosti počiva na sleđenju jasno definisanih procedura analize sadržaja, koje će svakom istraživaču omogućiti da, proučavanjem istog materijala, dođe do sličnih zaključaka. Sistematičnost se odnosi na primenu jasnih kriterijuma prema kojima se delovi sadržaja uključuju ili isključuju iz analize. Pri tome, istraživač ne sme biti selektivan, nastojeći da dokaže vlastite pretpostavke. Pod opštošću se podrazumeva da dobijeni nalazi moraju imati širi teorijski smisao. Pored navedenih karakteristika, analizu sadržaja karakteriše *neoptruzivnost*, nevršenje pritiska na ispitanike prilikom prikupljanja podataka.

Analiza sadržaja predstavlja tehniku zaključivanja koje se zasniva na sistematskom i objektivnom identifikovanju karakteristika datih poruka (Fajgelj, 2010). Jedan od ključnih pojmova u ovom određenju je *poruka*. U načelu, analiza sadržaja se bavi analizom poruka, bez obzira na to šta je medijum poruke. Poruke se nalaze u raznovrsnim izvorima ili

materijalima koji se uslovno dele u tri kategorije: *tekstualni* (dokumenti), *ikonički* (fotografije, snimci, TV zapisi, filmovi, crtež), i *zvukovni*. Navedene vrste materijala (sadržaja) toliko su raznovrsne da ih je veoma teško predstaviti na zadovoljavajući način. Zato će se ovde samo ukazati na njihove osnovne tipove: pisane i ostale, s tim što će se za svaki tip navesti najvažnije vrste sadržaja koje su njime obuhvaćene.

Tekstualni materijali:

- dokumenti državnih vlasti koji se tiču prosvete ili i prosvete, kao što su ustavi, zakoni, uredbe, naredbe, nastavni planovi i programi, zapisnici i zaključci sa sednica, izveštaji, rešenja, odgovarajuća zvanična korespondencija, itd;
- interni dokumenti škola, predškolskih ustanova, fakulteta i drugih pedagoških ustanova, kao što su pravilnici, planovi rada, izveštaji, zapisnici sa sednica, odeljenski dnevници, spiskovi pedagoškog, administrativnog i pomoćnog osoblja, spiskovi vaspitanika, zvanična korespondencija, itd.;
- personalni dokumenti prosvetnih radnika – planovi rada, izveštaji, pripreme časova, privatna pisma u kojima se govori (i) o pedagoškim pitanjima, intimni dnevници, neobjavljeni radovi pedagoškog karaktera;
- personalni dokumenti vaspitanika – svedočanstva, diplome, školske knjižice, indeksi, sveske s izrađenim školskim i domaćim zadacima, korišćene crtanke, privatna pisma u kojima se govori (i) o pedagoškim pitanjima, intimni dnevници;
- udžbenička literatura – udžbenici, priručnici, skripta, praktikumi i sl.;
- pedagoška literatura (literatura o pedagoškim pitanjima), koja pored knjiga i brošura u kojima se govori o obrazovanju obuhvata i odgovarajuće članke publikovane kako u pedagoškim, tako i u drugim zbornicima, časopisima i listovima;
- književna dela iz kojih se mogu sticati saznanja o obrazovanju.

Ostali materijali: tu spadaju svi sadržaji koji nisu pisani (i koji se samo uslovno mogu biti nazvani dokumentima). To su:

- nastavna sredstva;
- radovi učenika;

-
- zvučni snimci pedagoških procesa;
 - fotografije (zgrada i inventara pedagoških ustanova, prosvetnih radnika, vaspitanika, itd.);
 - filmovi i video trake na kojima su snimljeni pedagoški procesi i odgovarajuća lica i objekti.

Analiza teksta je najčešći vid analize sadržaja. Kao i svi drugi dokumenti, dokumenti koji se koriste u pedagoškim istraživanjima mogu biti *primarni* i *sekundarni*. Primarnim se naziva dokument koji je originalan, koji predstavlja neposredno svedočanstvo (svedočanstvo “iz prve ruke”), a sekundarnim dokument koji predstavlja samo prepis, prikaz originalnog dokumenta ili osvrt na njega, mišljenje o njemu i sl.

Primarni dokumenti su pouzdaniji od sekundarnih. Zato je važna provera originalnosti, primarnosti materijala. Na sekundarne dokumente se treba oslanjati samo kad ne postoje primarni. Pri tom valja imati u vidu da se nikad ne treba oslanjati samo na jedan sekundaran izvor informacija. Uostalom, toga se treba držati i pri korišćenju primarnih dokumenata, budući da i takvi dokumenti nisu uvek pouzdani, tj. i njihov sadržaj može biti neistinit.

Provera autentičnosti (originalnosti) i pouzdanosti dokumenta naziva se *kritikom dokumenata*, i to provera autentičnosti *spoljašnjom*, a provera pouzdanosti *unutrašnjom kritikom*. U spoljašnjoj kritici proverava se ko je autor dokumenata i kada je, gde i zašto dokument nastao, i to na različite načine: proučavanjem hartije na kojoj je dokument napisan ili odštampan, mastila kojim je pisan, njegovog jezika i stila i sl. Od spoljašnje kritike je još važnija unutrašnja kritika, usmerena na proveravanje istinitosti onoga što se u dokumentu kaže, odnosno onoga o čemu on svedoči. Dokazana autentičnost (originalnost) dokumenta, nije istovremeno i dokaz tačnosti onoga o čemu on istraživača informiše. I u originalnim dokumentima mogu postojati netačnosti, do kojih je obično došlo slučajno, ali nisu isključene ni obmane kojima je autor dokumenta svesno pribegao. Među najpouzdanije vidove unutrašnje kritike svakako spada nastojanje da se o pojavi koja se proučava sud ne donosi na osnovu proučavanja jednog, već nekoliko odgovarajućih dokumenata.

Postupak analize sadržaja se može razložiti na nekoliko osnovnih elemenata. Postupak kojim se sprovodi analiza sadržaja obično obuhvata sledeće korake:

-
- određivanje populacije poruka i uzorkovanje poruka;
 - određivanje jedinice analize;
 - određivanje sistem kategorija;
 - kodiranje;
 - statistička analiza prikupljenih podataka i izvođenje zaključaka.

Prvo važno pitanje u analizi sadržaja jeste izbor *korpusa* ili *populacije poruka* (saopštenja). Ovo pitanje je analogno pitanju definisanja populacije ispitanika. Populaciju poruka mogu činiti školski udžbenici, televizijske emisije, novinski članci itd. Baš kao i kod uzorkovanja ispitanika, i ovde se pokazuje da je analiziranje populacije u celini često ne samo nemoguće nego i nepotrebno. Zbog toga se nakon definisanja populacije poruka formira uzorak. Na primer, populaciju poruka mogu činiti sve televizijske reklame namenjene deci. Uzorkovanje se može obaviti tako što se slučajnim procesom odabere jedan dan u godini tokom kojeg će se snimati sve dečije reklame. Nakon toga se iz snimljenog materijala slučajno bira nekoliko reklama koje će biti podvrgnute analizi. Kao i prilikom uzorkovanja ispitanika, potrebno je voditi računa o tome da uzorak ne bude pristrasan, odnosno da je na osnovu njegovog proučavanja moguće rezultate uopštiti na celu populaciju poruka.

U narednom koraku, istraživač donosi odluku o *jedinici analize*. Jedinica analize je deo sadržaja koji dopušta obradu sadržaja. Najčešće jedinice analize koje se koriste u analizi sadržaja (pre svega verbalnog) su: sintagma, rečenica, fraza ili tema, pasus, lik, ilustracija.

Nakon što se odredi jedinica analize, potrebno je svaku od njih proceniti u odnosu na unapred određene kategorije, čime se tekst prevodi u varijable pogodne za statističku obradu. Kodiranjem se izdvajaju jedinice analize i svrstavaju u unapred pripremljene kategorije. Vrsta i broj kategorija zavisi od ciljeva istraživanja. Svaka od kategorija po pravilu uključuje nekoliko modaliteta. Na primer, ako je jedinica analize lik, kategorije koje se mogu javiti su karakter lika (sa modalitetima: pozitivni, negativni i neutralni), stav prema neprijateljima (sa modalitetima: zbuđenost, prezir, borbenost), moralne vrednosti (vernost, tradicija, moć, zdravlje, pravičnost). Smatra se da je kategorizaciju lakše izvršiti ako je broj modaliteta kategorija manji (Havelka i sar., 2008).

Najčešće se nakon razvrstavanja jedinica analize u kategorije pristupa merenju učestalosti pojavljivanja pojedinih kategorija i njihovih modaliteta. Na primer, može nas zanimati koliko puta se pominje motiv postignuća u udžbencima namenjenih mlađim razredima osnovne škole. Poznavanje učestalosti kojom se pojavljuje neki modalitet kategorije se zasniva na pretpostavci da je učestalost pojavljivanja siguran pokazatelj važnosti i istaknutosti pojma, što ne mora biti tačno. Analiza sadržaja dopušta i primenu složenijih postupaka statističke analize podataka poput Hi kvadrat testa i na njemu zasnovanih koeficijenata korelacije.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Odredite problem istraživanja.
- Definišite populaciju saopštenja i uzorkujte poruke koje će biti predmet analize sadržaja?
- Odredite jedinicu analize.
- Odredite sistem kategorija i njihove modalitete.
- Kodirajte podatke
- Napišite kratak izveštaj o realizovanom istraživanju

5.5. ISTRAŽIVAČKA TEHNIKA ANKETIRANJA I NJENI INSTRUMENTI

U pedagoškim istraživanjima prikupljanje podataka se često odvija putem verbalne komunikacije istraživača i ispitanika (učesnika) u istraživanju. Uobičajeno je da se anketiranje određuje kao postupak prikupljanja podataka putem pismenog odgovaranja ispitanika (učenika, nastavnika, roditelja i drugih) na pitanja koja su im prezentovana u pismenoj formi (Havelka i sur., 2008).

Podaci dobijeni anketiranjem mogu da budu objektivne i subjektivne prirode. Podaci su objektivne prirode, ako se odnose na postojeće činjenice, kao što su podaci o uzrastu ili polu učenika, dužini radnog staža nastavnika, materijalnim prilikama ili zanimanjima roditelja, broju i vrsti nastavnih sredstava i školskih objekata. Podaci subjektivne prirode se odnose na ispitanikove stavove, mišljenja, uverenja, osećanja, preferencije. To su, na primer, podaci o nastavničkim procenama socijalnog ponašanja učenika ili lični iskazi učenika o odnosima sa razrednim starešinom.

Anketiranje se obavlja pomoću posebnih istraživačkih instrumenata. U praksi se najčešće primenjuju različiti tipovi *upitnika*. Upitnik je „merni instrument koji je sastavljen od stavki ili pitanja koja se ispitaniku prezentuju odštampana na papiru, ili na nekom drugom pogodnom medijumu“ (Fajgelj, 2010: 378). U načelu, upitnik predstavlja prelaznu formu između testa i intervjua. Upitnik je u odnosu na test manje strukturisan, nema standardizovanost svojstvenu testu i iz njega se ne formira ukupan skor.

Konstrukcija upitnika je složen proces koji se zasniva na određenim kriterijumima. Razume se, izradu upitnika treba posmatrati u sklopu izvođenja sasvim određenog istraživanja. To znači da je pre konstruisanja upitnika već završen projekat istraživanja u kojem je precizno formulisani problem, određeni ciljevi istraživanja, formulisane hipoteze i definisane varijable.

Prvi zadatak u sastavljanju upitnika je određivanje osnovnih promenljivih u problemu istraživanja. Izdvajanjem i teorijskim konstruisanjem izdvojenih varijabli se dolazi do njihovih osnovnih aspekata ili *indikatora* koji određuju sadržaj pitanja u upitniku. Sledeći primer ilustruje navedeno: problem glasi „Uticaj prosocijalnog ponašanja na školsko postignuće mladih“. Radi se o problemu koji obuhvata dve složene varijable koje je potrebno operacionalizovati. Recimo, iz određenja prosocijalnog ponašanja proizilazi da postoje različiti vidovi prosocijalnog ponašanja kao što su empatija, saradnja, briga za drugoga, poverenje u ljude, altruizam. Navedeni vidovi prosocijalnog ponašanja predstavljaju osnovne indikatore varijable koja je u fokusu istraživanja. Jedan indikator se može transformisati u jedno ili više pitanja.

Kod upitnika, praktično nema ograničenja u pogledu formata pitanja. Kada je reč o obliku pitanja, osnovna podela je na *zatvorena* (pitanja sa ponuđenim odgovorima) i *otvorena pitanja* (pitanja sa slobodnim odgovorom). *Zatvorena* pitanja se dele na *dihotomna* (alternativna) pitanja i *pitanja sa višestrukim izborom* (politomna pitanja). *Dihotomna* pitanja se obično formulišu tako da jednu alternativu pominju a drugu podrazumevaju. Pitanje „Da li smatrate da je veće angažovanje pedagoga preuslov suzbijanja nasilja u školi?“ podrazumeva i suprotnu alternativu „ili ne smatrate“, ali ona nije eksplicitno iskazana. Pitanja višestrukog izbora se sastoji iz grede ili potke u kojoj se postavlja pitanje, i liste odgovora. *Otvorena* pitanja ili pitanja sa konstruisanim odgovorom su pogodna za eksploraciju prirode kompleksnih pojava, za dobijanje informacija o društveno nepoželjnim ponašanjima, kao i u slučajevima kada se od ispitanika očekuju odgovori koji se unapred ne mogu predvideti i kompletno obuhvatiti.

Sama pitanja ne smeju biti previše duga (ne više od 25 reči). Prilikom formulisanja pitanje terminologiju i rečnički sklop treba prilagoditi populaciji kojoj je upitnik namenjen. Na primer, učenicima osnovne škole se ne treba obraćati sa „Vi“ čime se izaziva arteficijelna istraživačka situacija i provociraju socijalno poželjni odgovori. Takođe, pri formulisanju pitanja, treba izbegavati kolokvijalan rečnik i žargonizme.

Pogrešno je apriori pretpostaviti da različiti odgovori ispitanika na isto pitanje odražavaju razlike u njihovim mišljenjima. Može se dogo-

diti da različite osobe isto pitanje različito interpretiraju. Taj problem se obično javlja usled upotrebe neadekvatnih reči prilikom formulisanja pitanja. Prilikom formulisanja pitanja neophodno je voditi računa o *referentnom okviru*. Referentni okvir je iskustveni kontekst u koji ispitanik alocira pitanje i na osnovu njega razume njegov smisao. Na primer, na pitanje „Da li si zadovoljan?“, različiti ljudi će odgovarati imajući u vidu posao, porodicu, zdravlje itd. Postoji nekoliko načina kontrolisanja referentnog okvira. Havelka i saradnici (2008) smatraju da su dva osnovna načina, naglašavanje referentnog okvira u samom pitanju i postavljanje dodatnog pitanja „zašto?“ kojim se od ispitanika zahteva da eksplicira referentni okvir koji je imao u vidu kada je odgovarao na pitanje.

Važan problem jeste uključivanje osetljivih pitanja u upitnik. Takvi su, recimo, zahtevi da učenici vrednuju osobine nastavnika. Kako bi se smanjio uticaj faktora davanja društveno poželjnih (neiskrenih) odgovora, potrebno je ispitanika obavestiti da je upitnik anoniman i da nije moguće ustanoviti poreklo podataka. Takođe, pitanje treba tako formulirati da ispitanike oslobodi od straha od saopštavanja odgovora koji manje ili više odstupaju od poželjnih normi ponašanja i mišljenja. To se pre svega čini adekvatnim uvodom u pitanje, u kojem se pokazuje da su za istraživača svi odgovori prihvatljivi.

Neiskusnom istraživaču može izgledati svejedno kojim redosledom će postavljati pitanja. Međutim, motivisanost ispitanika da daje odgovore na pitanja izuzetno zavisi od redosleda pitanja u upitniku. Opšta strategija redosleda pitanja je strategija progresivnog fokusiranja koja se naziva *strategija levka*. Kako bi se ispitanici pridobili za saradnju i davanje iskrenih odgovora potrebno da početna pitanja u upitniku budu laka i opšteg karaktera. Načešće su to pitanja koja se odnose na socio-demografske odlike (pol, starost, obrazovanje itd.). Nakon toga je moguće nastaviti sa specifičnim pitanjima. U situacijama kada je potrebno ispitanika motivisati da govori preporučuje se strategija *obrnutog levka* (Fajgelj, 2010).

Opšti izgled upitnika treba da bude privlačan za ispitanika, pregledan i čitak. Svaki upitnik treba da sadrži opštu instrukciju (zaglavlje) u kojoj se daju neophodna objašnjenja o svrsi, vrednosti istraživanja i načinu popunjavanja ankete. Potrebno je da se uvodno uputstvo tako na-

piše da motiviše i uveri ispitanika u neophodnost davanja maksimalno tačnih, iskrenih i potpunih odgovora. Format odgovaranja u upitniku može biti različit: upisivanje, podvlačenje, zaokruživanje, precrtavanje odgovora ili stavljanje određenog znaka kod odgovora za koji se ispitanik opredeljuje. Upisivanje odgovora primenjuje se kod upitnika otvorenog i kombinovanog tipa. Zato linije na kojima je da ispitanik upiše svoj odgovor treba da budu dovoljno razmaknute i da nude dovoljno prostora za odgovor ispitanika. Podvlačenje i zaokruživanje odgovora imaju istu svrhu i u suštini se mnogo ne razlikuju. Podvlačenje se može primeniti kada je broj fiksiranih odgovora manji, a zaokruživanje, kada je njihov broj veći i kada je svaki odgovor obeležen alfabetskim ili cifarskim oznakama. Precrtavanje se ređe primenjuje, ali ga treba koristiti u slučajevima kada se predviđa da se ispitanici u proseku opredeljuju za više odgovora, pa je tada jednostavnije da se precrtavanjem eliminišu one kategorije koje ne dolaze u obzir, nego da se podvlači ili zaokružuje veliki broj fiksiranih odgovora.

U jednom upitniku nije celishodno primenjivati previše različitih formata odgovaranja, jer to može nepotrebno opterećivati ispitanike i odvlačiti pažnju sa osnovnog zadatka, a može da dovede i do pogrešaka u popunjavanju upitnika. Međutim, u ređim slučajevima biće potrebno primeniti dva i više načina izjašnjavanja, na primer, kada istraživač, pored zahteva za opredeljivanje za određeni odgovor, traži od ispitanika da za svaki odgovor odredi stepen svog odnosa prema njemu, tj. kada je za odgovor predviđena skala kategorija kojima se određuje intenzitet opredeljenja ispitanika.

Obrada podataka dobijenih instrumentima tehnike anketiranja zavisi od tipa pitanja u instrumentu. Odgovori na pitanja zatvorenog tipa se obrađuju kvantitativno, na različitim nivoima statističke obrade. U tom slučaju, najčešće se utvrđuju frekvencije, izračunavaju procenti i, zavisno od potrebe, neke povezanosti (Fi koeficijent, Hi Kvadrat, C koeficijent korelacije) i druge statističke mere. Po pravilu se otvorena pitanja kvalitativno obrađuju. Kvalitativno analiziranje podataka prikupljenih upitnikom podrazumeva *kodiranje*. Kodiranje jeste dodeljivanje oznaka ili kodova jedinicama analize (odgovorima ispitanika). Može se reći da kodiranje ima dve osnovne faze: fazu inicijalnog i fazu fokusiranog

kodiranja. Inicijalno kodiranje ili otvoreno kodiranje jeste dodeljivanje oznaka odgovorima ispitanika. Fokusirano kodiranje jeste smeštanje kodova u odgovarajuće kategorije koje predstavljaju fioke u koje se razvrstavaju slični kodovi (Fajgelj, 2010). Najčešće se, ipak, kombinuju kvantitativna i kvalitativna obrada i analiza upitnikom prikupljenih podataka.

Osnovna prednost anketiranja kao istraživačke tehnike je mogućnost dobijanja velike količine podataka od velikog broja ispitanika za relativno kratko vreme. Njena ekonomičnost je razlog što se češće primenjuje nego drugi postupci. Jednostavnost njene primene omogućuje da se prikupe podaci do kojih istraživač, usled udaljenosti subjekata ispitivanja, osetljivosti problema i drugih razloga, ne bi mogao da dođe na neposredniji način (na primer, podaci o porodičnim prilikama, o aktivnostima učenika, nastavnika i roditelja u društvenim, kulturnim i drugim organizacijama, o učešću učenika u sportskim aktivnostima i dr.).

Anketiranje ima i svoje loše strane. Najvažnija od njih je nedovoljna sigurnost istraživača u autentičnost podataka. Ovaj momenat je izraženiji kod prikupljanja podataka o problemima intimne prirode ili kod podataka kojima se izražava sud o drugim licima. Ovaj nedostatak otklanja se u izvesnoj meri obezbeđenjem anonimnosti ankete. Ipak, važnije je formulisati pitanja tako da ispitanik stekne utisak da društveno nepoželjna ponašanja nisu neuobičajena, odnosno da očekivani odgovori ne podležu nikakvoj osudi. Pored društveno poželjnih odgovora, loša strana anketiranja jeste i nemogućnost sticanja dubljih uvida u razloge nečijeg ponašanja.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Koje su dve vrste podataka koji se mogu prikupljati anketiranjem?
- Koje su prednosti anketiranja nad posmatranjem?
- Koji su problemi vezani za formulaciju pitanja?
- Nakon proučavanja relevantne literature, konstruišite upitnik namenjen ispitivanju izabrane pedagoške pojave.

5.6. ISTRAŽIVAČKA TEHNIKA INTERVJUISANJA I NJENI INSTRUMENTI

Intervjuisanje spada u kvalitativne tehnike prikupljanja podataka. U epistemološkom smislu, intervjuisanje pretpostavlja da znanje o nečemu nastaje u razgovoru, u socijalnoj interakciji dve ili više osoba. Prema klasičnom shvatanju, intervju se određuje kao razgovor između dve (ili više) osoba koji, u svrhu prikupljanja podataka relevantnih za problem istraživanja, intervjuista inicira (pokreće) i usmerava. Intervjuista, postavljajući pitanja usmeno, nastoji da razgovor sa subjektom vodi ka unapred postavljenom cilju – dolaženju do podataka i činjenica bitnih za problem istraživanja.

Intervjuisanjem se mogu prikupljati činjenice koje se odnose na mišljenja, stavove, vrednosti i preferencije ispitanika, tj. onoga koji se intervjuiše. Zapravo nije reč o činjenicama već subjektivnoj percepciji činjeničnog stanja. Intervju se može koristiti i u stručnom pedagoškom radu u školi, ako se želi unaprediti neki aspekt, područje, oblik obrazovnog i vaspitnog rada. U relevantnoj literaturi (Fajgelj, 2010) se navodi da su osnovne karakteristike intervjuisanja kao tehnike prikupljanja podataka:

- direktan, vizuelan kontakt istraživača i ispitanika;
- komunikacija se odvija između dve osobe;
- služi za prikupljanje informacija.

Intervju po formi može biti *vezan (strukturisan)* i *slobodan (nestrukturisan)*. Između ove dve krajnosti postoji puno prelaznih formi intervjuja. U vezanom intervjuu osnovu za vođenje razgovora predstavlja lista ili protokol precizno utvrđenih pitanja koje intervjuista obavezno treba da postavi intervjuisanom. Sama pitanja su obično zatvorenog tipa, sa ponuđenim odgovorima. Njih intervjuista mora dobro znati i postavljati ih onako kako su ona u toj osnovi za razgovor formulisana. Ovaj intervju se po svom karakteru približava *usmenom anketiranju*. Strukturisano intervjuisanje podrazumeva postavljanje istog seta pitanja, istim redosle-

dom, svim ispitanicima. U ovakvom obliku intervjuisanja, intervjuišta se pridržava sledećih pravila: a) ne daje opširna objašnjenja ispitanicima; b) ne sugeriše odgovor; c) ne daje savete i ne iskazuje mišljenje.

U slobodnom intervjuu (naziva se još u dubinski) osnovu čini okvir ili skica za razgovor. Intervjuišta dobro zna problem, cilj i zadatke istraživanja, a u pripremi za intervjuisanje on utvrđuje samo elemente pitanja kojih će se pridržavati tokom razgovora. U toku slobodnog razgovora, intervjuišta u pogodnom trenutku postavlja određeno pitanje, odnosno prema situaciji formuliše pitanja za intervjuisanog. Pitanja su uglavnom otvorenog tipa. Pitanja se mogu razlikovati od ispitanika do ispitanika. Slobodni intervjui su podogni za osetljive i intimne teme poput društveno neprihvatljivog ponašanja. Intervjuišta postavlja otvorena pitanja sa ciljem da razume ispitanikove lične konstrukcije događaja. Nestrukturisasi intervjui se obično primenjuje kada se istražuje relativno nepoznata oblast jer u takvoj situaciji nije opravdano ispitanicima postavljati unapred formulisana pitanja sa unapred određenim odgovorima. Isto tako, kada su istraživači zainteresovani za detalje fenomena koji istražuju, nestrukturisasi intervjui je pogodniji od strukturisanog.

Bez obzira na to o kojoj vrsti intervjua je reč, on mora biti veoma dobro pripremljen, a posebno kada je reč o intervjuu u istraživačke svrhe. To nije neobavezan razgovor već razgovor s tačno utvrđenim predmetom i temom (otuda naziv tematski), sa tačno određenom svrhom. Intervjuišta, koji predstavlja glavnog nosioca istraživanja, mora biti dobro pripremljen za intervjui. On mora tačno znati koja će pitanja postavljati, kako će voditi i usmeravati razgovor da bi došao do relevantnih činjenica – saznanja. Osim toga, pored dobrog poznavanja predmeta istraživanja i cele istraživačke zamisli, mesta intervjua i njegovih rezultata u sklopu celog istraživanja, intervjuišta mora lično biti osposobljen za *vođenje intervjua*. On mora biti komunikativan, strpljiv, mora umeti da sluša druge, tolerantan ne bi li ulazio u rasprave s intervjuisanim, ne sme da stvara atmosferu napetosti i žurbe, postavljena pitanja ne smeju ličiti na isleđivanje (što nastavnici često čine) i slično. Pored poznavanja onih koji će intervjuisati (makar i na osnovu dokumentacije i prethodnih razgovora), intervjuišta mora poštovati i uvažavati ličnosti intervjuisanih. Odmah treba reći da nisu svi istraživači jednako sposobni za vođenje intervjua.

Što se tiče redosleda pitanja u intervjuu, postoji nekoliko opštih strategija koje važe i za anketiranje. Strategija levka se koristi kada je intervjuisani dobro informisan o materiji i kada je spreman da o njoj govori slobodno. Ovo je najčešća strategija za redosleda pitanja i njena funkcija je da obezbedi da ispitanik sarađuje u tokom celog procesa intervjuisanja. Strategija obrnutog levka se primenjuje kada istraživač pretpostavlja da intervjuisanog treba motivisati da govori. Po ovoj strategiji, na početku razgovora se postavljaju konkretna pitanja a kasnije se traže objašnjenja i dopunske informacije (Fajgelj, 2010).

Intervjuisanje ima brojne dobre strane pa se često komparira sa anketiranjem. U poređenju sa anketiranjem, intervjuisanje ima određene prednosti od kojih su najvažnije sledeće (Havelka i sar., 2008:98):

- intervjuisanjem je moguće zahvatiti relativno široku populaciju nepismenih ili polupismenih osoba. Iz tog razloga je intervju primenljiv u ispitivanju dece predškolskog uzrasta;
- intervju odlikuje fleksibilnost. Istraživač može pitanja prilagođavati svakom sagovorniku;
- intervju omogućuje, kako prikupljanje podataka o verbalnom ponašanju, tako i neverbalnim reakcijama sagovornika, čime se na izvestan način validiraju njegovi odgovori;
- intervju je adekvatniji ukoliko su istraživanjem obuhvaćena emotivno obojena pitanja. Pretpostavlja se da permisivna atmosfera podstiče ispitanika da se „otvori“;
- praksa pokazuje da su, po pravilu, odgovori na otvorena pitanja opširniji u intervjuu.

Intervju ima i slabih strana koje ograničavaju njegovo korišćenje. Intervju je za istraživača, i po broju ispitanika, a i vremenski, veoma neekonomičan i neracionalan. Dvadesetak minuta predviđenih za razgovor, što je optimalna vremenska granica za dvadesetak subjekata, uz pauze od najmanje dvadesetak minuta (da bi intervjuista zabeležio sadržaj prethodnog i pripremio se za naredni intervju), to je oko 15 sati intenzivnog rada. Za vreme intarvjuisanja često nije moguće beležiti odgovore intervjuisanog, i to ne samo zbog toga što bi to dovodilo do prekida u razgovoru, već i zbog toga ta tehnika dovodi do neprirodnog ponašanja intervjuisanog (reaktivnosti). I pored najvećeg stepena koncentracije in-

tervjuiste u toku intervjuja, i pored dobrog pamćenja, ipak nije sigurno da će intervjuista verno evidentirati ceo tok razgovora. U tom zapisivanju često se meša objektivno (ono što je bilo) i subjektivno (ono što je intervjuista zabeležio). Međutim, predstavnici konstruktivističke paradigme sugerišu da nije ni potrebno detaljno beleženje u toku razgovora, već samo zapisivanje kratkih komentara i opaski. Intervjuisanje nikada ne može biti anonimno, što nije uvek odlučujuće za ponašanje ispitanika, ali u značajnoj meri ublažava tendenciju davanja društveno poželjnih odgovora, naročito u uslovima nepermissivne atmosfere u toku intervjuisanja.

Međutim, iako se intervju dobro pripremi (izradi osnova i protokol za razgovor), ako se intervjuista solidno pripremi za vođenje i beleženje razgovora, ostaje još mnogo tehničkih pitanja koja se moraju dobro rešiti, pošto od njih zavisi uspešnost intervjuja: obezbeđenje uslova za izvođenje razgovora, odgovarajućih prostorija, izolovanosti u toku razgovora, izrada preciznog vremenskog rasporeda za intervjuisanje (subjekti nikako ne smeju da čekaju intervju). Zbog toga intervju i nije tako lako sprovesti kako se to obično misli.

Obrada podataka dobijenih intervjuom, pre svega je kvalitativna, a može, u nekom slučajevima (pri strukturisanom intervjuisanju) biti i kvantitativna. Međutim, teškoće generalizovanja rezultata su otežane usled malog broja ispitanika. Zbog svega rečenog, intervjuisanje se najčešće koristi u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima kojima nije cilj generalizacija rezultata, već razumevanje različitih ličnih perspektiva osoba.

5.6.1. Fokus grupe

U metodološkim tekstovima fokusi grupe se različito određuju. Obično se fokusi grupe tretiraju kao vrsta grupnog intervjuja. Međutim, pojedini autori koji se bave ovom problematikom ističu kako fokus grupe nisu grupni intervjui jer u grupnom intervjuu intervjuer postavlja pitanja, a intervjuisani odgovaraju na postavljena pitanja, dok se tehnika fokus-grupa zasniva na *diskusiji* članova grupe (Fajgelj, 2010). Fokus grupe se organizuju sa ciljem da se organizovano diskutuje o temama

koje su važne za ciljeve istraživanje. Glavno svojstvo fokus grupa jeste prikupljanje podataka putem socijalne interakcije ili grupne diskusije.

Sprovedenje fokus grupa se odvija kroz niz međusobno povezanih faza. U pripremnoj fazi osnovno pitanje jeste određivanje svrhe fokus grupe. Ciljevi fokus grupe proizilaze iz ciljeva istraživanja i mogu biti različiti poput učeničke evaluacije određenog nastavnog programa, identifikovanja problema nastavnika sa postojećim procesom reforme, sticanje uvida u položaj određene manjinske grupe u obrazovanju. Uobičajeno je da nakon formulisanja ciljeva istraživanja sledi priprema protokola ili scenarija fokus grupe koji obuhvata spisak glavnih tema (obično do 3 teme) i pitanja za diskusiju. Najčešće se prati strategija levka i za početak razgovora se predviđaju opšta pitanja koja nastoje da „zagreju“ učesnike, a nakon toga slede direktnija pitanja koja su u neposrednoj vezi sa temom.

Sledeća kritična faza jeste izbor učesnika. Mnogi autori ističu kako procedura izbora učesnika zavisi od paradigme istraživača. Naime, kvantitativno orijentisani istraživači zahtevaju da učesnici budu slučajno izabrani i reprezentativni za određenu društvenu grupu. Sa druge strane, kvalitativno orijentisani istraživači preferiraju već postojeće grupe u kojima se članovi već poznaju. To mogu biti prijatelji, članovi porodice, kolege i sl. Iako i jedan i drugi način biranja učesnika ima svoje prednosti i nedostatke, dominantno je shvatanje da u fokus grupe ne treba birati učesnike koji se međusobno poznaju. Razlozi za to su različiti. Jedan od njih je činjenica da među prijateljima i poznanicima postoji specifična komunikacija čiji je smisao često nedostupan istraživaču. Drugi značajan razlog je da ukoliko u fokus grupe uključimo ljude koji se poznaju, verovatno će sastav grupe biti homogen i prilično ujednačen prema zastupanim stanovištima.

Tok fokus grupe je specifičan. Moderator na samom početku procesa realizacije fokus grupa nastoji da opusti učesnike i sebe pozicionira kao blisku i zainteresovanu osobu, kroz prikazivanje uvodnog filma, čitanja nekog teksta, objašnjavanja cilja i predmeta diskusije. Ova faza je posebno značajna kada se učesnici međusobno ne poznaju i kada se diskusija odvija u strukturisanom okruženju, uz snimanje diskusije. Generalno posmatrano, uloga moderatora je indirektna i obično se insistira

na sledećim zahtevima: moderator ne sme biti diskusant, svi učesnici treba da učestvuju u diskusiji, ni jedan učesnik ne sme preuzeti vođe fokus grupe. Moderator ili facilitator koristi set smernica koje mu služe da usmerava diskusiju.

Uobičajeni problemi u fokus grupama jesu ćutanje, odgovori „ne znam“, predugi monolozi učesnika i digresije, međusobni dijalozi mimo dozvole moderatora, konfuzni odgovori, dominacija nekih od učesnika, učestali smeh, neplanirani pad pažnje, konflikti između učesnika (Pavlović i Džinović, 2007). Osim navedenog, učesnici mogu namerno ili nenamerno da obmanjuju u svojim diskusijama. Najčešći uzroci obmanjivanja su nepoverenje prema moderatoru, prema snimanju ili prema ostalim učesnicima. U tom smislu je korisno učesnike nakon fokus grupa intervjuisati individualno o tome kako su se osećali, da li su bili otvoreni, da li misle da su drugi bili iskreni.

Analiza podataka prikupljenih u fokus grupi podleže opštim principima analize kvalitativnih podataka. Stoga je uobičajeno da se sirov (snimljeni) materijal dobijen u fokus grupi transkribuje, kodira, a zatim pretvara u šire analitičke kategorije, koje je moguće statistički obrađivati ili nepristrasno kvalitativno opisivati. U najkraćem, istraživač treba da analizira i interpretira osnovne teme iznete tokom diskusije. Prilikom obrade podataka prikupljenih u fokus grupama, praktikuje se validacija interpretacije podataka od strane učesnika. Zbog toga se često koriste njihove procene uverljivosti dobijenih nalaza, tumačenja i objašnjenja.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Koje su osnovne vrste intervjuja i u čemu se razlikuju?
- Objasnite važne aspekte vođenja intervjuja.
- Koje su prednosti intervjuja u odnosu na upitnik?
- Šta su fokus grupe?
- Ukratko opišite tok fokus grupe.

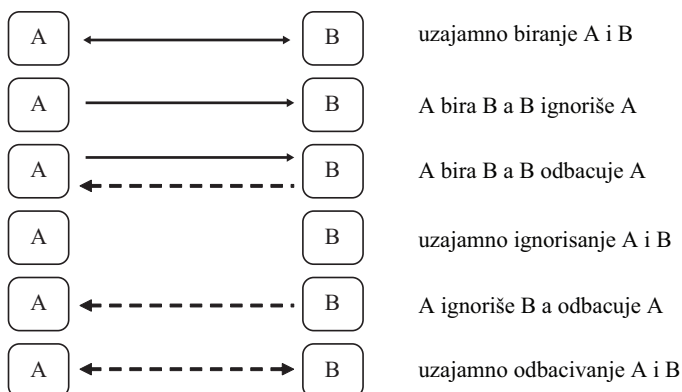
5.7. SOCIOMETRIJA (ANALIZA SOCIJALNIH MREŽA) I NJENI INSTRUMENTI

Pedagoško delovanje na socijalne grupe (učenika, nastavnika, roditelja) podrazumeva njihovo poznavanje. Upravo je u tome glavni razlog široke prihvaćenosti sociometrije u pedagoškim istraživanjima. Sociometrijska tehnika je, za razliku od drugih vrsta istraživanja, usmerena prema grupi, tačnije prema grupnoj dinamici. Vladimir Jurić (2004) navodi da se potreba za primenom sociometrije javlja u dve osnovne situacije: a) kada je poznato da postoje poteškoće u funkcionisanju neke grupe i b) kada je potrebno utvrditi efekte vaspitnih uticaja u grupi.

Sociometrijskom tehnikom se prikupljaju podaci o socijalnim odnosima unutar formalnih (kolektiv, odeljenje, sekcija) i neformalnih grupa kao što su mreže vršnjaka različitih uzrasta. Pretpostavke sociometrijskog postupka su (Jurić, 2004):

- grupa mora biti jasno definisana u smislu da se tačno zna ko je član te grupe a ko nije;
- učesnicima u grupi treba omogućiti da biraju i odbacuju onoliko članova grupe koliko žele;
- učesnicima moramo dati jasno definisan kriterijum na osnovu kojeg će oni odbacivati i birati;
- pitanja treba formulirati tako da ih članovi grupe mogu lako shvatiti.

Sušтина sociometrijskog istraživanja jeste u tome da se svaki član grupe, odgovarajućim pitanjima, stavi u situaciju da bira drugog, odnosno druge članove grupe, na osnovu određenog sociometrijskog kriterijuma sadržanog u *sociometrijskom upitniku (testu)*. Gledano analitički, svaki član grupe se može naći u nizu specifičnih odnosa prema drugim članovima grupe. Postoji šest mogućnosti interpersonalnih odnosa koji se grafički mogu prikazati na sledeći način:



Slika 8. Interpersonalni odnosi između članova grupe

Kako je već istaknuto, instrumenti kojima se prikupljaju činjenice u sociometrijskim istraživanjima se nazivaju sociometrijski upitnici. Za svaki kriterijum izbora, daje se posebno pitanje (ili više pitanja). Pitanja se mogu dati u afirmativnoj ili negativnoj formi. Na primer, pitanja u sociometrijskom upitniku se mogu formulisati na ovaj način.

- S velikim zadovoljstvom razgovarao bih?
- Ako bih želeo da razgovaram, onda bih izabrao?
- Kada bih bio raspoložen za razgovor, razgovarao bih?
- Ako bi to bilo moguće, ne bih razgovarao sa?

Od svakog člana grupe se zahteva da odgovori na ista pitanja. Izbor se može ograničiti na jednog člana grupe, a može se omogućiti izbor više članova grupe. U navedenim pitanjima delatnost za koju se žele „partneri“ jeste razgovor. Ta aktivnost je kriterijum izbora u navedenom slučaju. Onaj ko bira vodi računa o kojoj aktivnosti se radi i prema njoj bira „partnere“. Ako bi se, na primer, kao kriterijum uzelo „provođenje slobodnog vremena“ sigurno je da izbori ne bi bili isti u oba slučaja. Neki metodolozi preporučuju da se posle svakog pitanja postavi i dodatno pitanje „Zašto?“, kako bi ispitanici obrazložili svoj izbor.

Sociometrijsko istraživanje se praktično može realizovati na nekoliko načina. Jedan se sastoji u tome da se umnoži spisak članova grupe u onoliko primeraka koliko ima članova grupe. Ako, na primer, istražujemo školsko odeljenje i svakom učeniku postavljamo po tri pitanja za tri kriterijuma izbora, onda se svakom učeniku moraju obezbediti tri istovetna spiska sa ime-

nima njegovih drugova iz odeljenja, za svaki kriterijum po jedan. Liste se potom označe brojeveima 1, 2, 3. Kada su liste sa imenima spremne, dele se članovima grupe. Najpre samo liste označene sa brojem 1. Od svih se traži da podvuku svoje ime (radi identifikacije ko je vršio izbor). Zatim se pročitava prvo pitanje i od članova grupe se zahteva da izvrše izbor. Izbor se vrši zaokruživanjem rednog broja ispred imena člana grupe koji se bira. Liste se nakon toga sakupe. Ceo postupak se ponavlja sa drugom i trećom listom.

Mogući je i drugi način (koji se češće primenjuje u praksi) organizovanja prikupljanja činjenica u sociometrijskom ispitivanju. Umesto pravljenja spiskova, pripremi se dovoljan broj sociometrijskih upitnika (za svakog člana po jedan). Na svakom upitniku se postavljaju sva tri pitanja. Prethodno se zahteva od ispitanika da na listiću napišu svoje ime ili šifru. Izbor se vrši tako što se napiše ime i prezime člana grupe. Odgovaranje na upitnik može biti anonimno, ali se češće od ispitanika zahteva da na upitniku (testu) napiše svoje ime. Upravo iz navedene karakteristike sociometrijske tehnike proizilazi jedna od njenih slabosti. Neanonimnost može kod ispitanika izazvati potrebu za davanjem socijalno poželjnih odgovora, posebno jer se radi o procenjivanju vlastitih relacija sa osobama iz neposrednog socijalnog okruženja.

Obrada podataka prikupljenih sociometrijom može biti dvojaka: grafička pomoću *sociograma*, i numerička izračunavanjem odgovarajućih *sociometrijskih indeksa*.

Da bi se sastavio sociogram, neophodno je prethodno utvrditi odgovarajuće simbole: obično se osobe muškog pola označavaju trouglom, a ženskog krugovima. U simbolu obavezno stoji redni broj ili ime člana grupe. Relacije mogu biti jednosmerne i dvosmerne ili uzajamne. Primer za jednosmernu vezu je “A bira B”, a za dvosmernu “A i B se biraju”. Na primer, znači Saša sa rednim brojem deset sa spiska bira Jovanu, devojčicu koja je šesta na listi. Za negativan izbor obično se koristi isprekidana strelica. Sociogram pruža puno informacija koje opisuju socijalne odnose unutar grupe. Iz sociograma se vidi da li je grupa homogena ili heterogena, da li u njoj postoji više manjih grupa, kakav je status pojedinca u grupi. Pojedinaac u grupi može imati status “zvezde” (osoba koju biraju mnogi članovi grupe), “odbačenog” (koju mnogi članovi odbacuju), “izolovanog” (osoba koju drugi članovi ne biraju niti je odbacuju) itd.

Sociogram je pogodan ako proučavamo grupu sa manjim brojem članova. Prilikom proučavanja socijalnih odnosa veće grupe sociogram postaje nepregledan. Linije se presecaju toliko da je teško uočiti šta je bitno. U tom slučaju pogodnije je dobijene podatke numerički obrađivati, izračunavanjem sociometrijskih indeksa kojima se može doći do podataka o *gustini* grupe. Gustina mreže se određuje kao količnik ostvarenog broja relacija i maksimalnog mogućeg broja relacija. Što je gustina mreže veća, informacije se kroz nju brže prenose, interakcija i kohezija u grupi je veća. Drugi značajan pojam jeste pojam *centralnosti*. Ovaj koncept se odnosi na pojedinca i označava stepen njegove povezanosti sa ostalim članovima mreže. Na primer, najveći stepen centralnosti ima Marija jer je povezana sa najviše članova u grupi kojoj pripada. Pretpostavka obrade podataka izračunavanjem sociometrijskih indeksa je da se prethodno dobijeni izbori unesu u sociometrijsku matricu tip $N \times N$. Pored dva navedena indeksa, najznačajniji sociometrijski indeksi čija vrednost se kreće od 0 do 1 su:

- indeks prihvatanja (IP) govori koliko je pojedinac prihvaćen u grupi. Izračunava se kada se zbir svih pozitivnih izbora tog pojedinca podeli sa brojem članova grupe minus jedan, po formuli:

$$IP = \frac{\sum x (+)}{N - 1}$$

- indeks odbacivanja (IO) pokazuje stepen odbačenosti pojedinca u grupi. Izračunava se kada se ukupan zbor negativnih izbora tog pojedinca podeli sa ukupnim brojem članova grupe minus 1, po formuli.

$$IO = \frac{\sum x (-)}{N - 1}$$

- indeks socijalnog statusa (ISS) pokazuje položaj pojedinca u grupi određen stavovima ostalih članova grupe prema njemu. Često se ovaj indeks naziva indeks socijalne prihvaćenosti. Ovaj indeks se izračunava tako što se zbiru svih pozitivnih izbora oduzme zbir svih negativnih izbora za nekog člana grupe i potom se dobijena vrednost podeli sa brojem članova grupe minus 1. Formula glasi.

$$\text{ISS} = \frac{\sum(+)-\sum(-)}{N-1}$$

Primena sociometrijske tehnike se ne ograničava na proučavanje socijalnih grupa učenika. Analiza socijalnih mreža se može uspešno koristiti u proučavanju socijalnih odnosa članova kolektiva. Sociometrijska tehnika se može primenjivati i za samoprocenjivane položaja u grupi. U tom slučaju, pojedinac procenjuje kakvi su njegovi odnosi sa ostalim članovima grupe i kako ga oni opažaju. Kao najveći nedostaci sociometrije navode se: a) sociometrijski izbori su obično izraz trenutnog raspoloženja a ne stabilnog stava; b) učenici su skloni da simpatišu one vršnjaka koje nastavnici simpatišu; c) mnogi učenici ne biraju učenike koji su im najbolji prijatelji već one koji im mogu koristiti.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Koje su osnovne pretpostavke primene sociometrijske tehnike?
- Ukratko objasnite dva osnovna načina obrade podataka u sociometrijskoj analizi.
- Samostalno konstruišite sociometrijski upitnik koji će imati tri kriterijuma izbora.

5.8. ISTRAŽIVAČKA TEHNIKA SKALIRANJA I NJENI INSTRUMENTI

Pojam „skaliranje“ se koristi u dva različita značenja. Sporadično se koristi da bi se označio *postupak konstruisanja* skale kao mernog instrumenta. Drugo značenje termina je *postupak primene* određene skale. U većini metodoloških tekstova, pod skaliranjem se podrazumeva primena istraživačke tehnike skaliranja i njenih instrumenata.

Ukoliko se putem pedagoških istraživanja želi utvrditi stepen prisutnosti i ispoljenosti nekog svojstva, osobine, ili karakteristike, primeniće se skaliranje, kao istraživačka tehnika i različite vrste skala, kao istraživački instrumenti. *Skale procene* se najčešće primenjuju za ispitivanje stavova, mišljenja, ponašanja, pogleda i interesovanja učesnika u obrazovnom procesu; za procenjivanje njihovih ličnih svojstava (intelektualnih, emocionalnih, moralnih, estetskih, radnih i drugih); za utvrđivanje odnosa (socijalnih, emocionalnih, profesionalnih i drugih), koji se uspostavljaju između nastavnika i učenika i između samih učenika. Dakle, veoma je široko polje upotrebe različitih skala procene, jedne od važnih grupa instrumenata za prikupljanje podataka u pedagoškim istraživanjima.

Prema izgledu skale procene se razvrstavaju na: *deskriptivne*, *numeričke* i *grafičke skale*, kao osnovne vrste skala procene. *Deskriptivna skala procene* sastoji se iz niza predloženih tvrdnji (ajtema). Ispitanik se opredeljuje za onu koju smatra najprihvatljivijom. Na primer, u proučavanju sposobnosti učenika da se samoocenjuje, mogla bi se koristiti trostepena skala: 1) Učenici nemaju nikakve mogućnosti za objektivno samoocenjivanje; 2) Učenici samoocenjivanjem mogu da doprinesu objektivnosti ocenjivanja; 3) Učenici samoocenjivanjem znatno usavršavaju tradicionalni način ocenjivanja. Koliko će se stepeni za procenu odrediti, zavisi, pre svega, od cilja istraživanja, karakteristika pojave koja je predmet procenjivanja, mogućnosti ispitanika da precizno procenjuje i sl. Najčešće se primenjuju deskriptivne skale koje imaju između 3 i 7 stupnjeva za procenu.

Dok se na deskriptivnoj skali procene kontinualnost i objekta skaliranja izražavaju deskriptivno (opisno), na *numeričkim skalama* ona se izražava brojevima. Tipičan primer takve skale jeste skala školskih ocena (od 1 do 5). *Grafička skala sudova* je instrument koji omogućava da se, uz pomoć horizontalne ili vertikalne linije podeljene na delove procenjuju stavovi, mišljenja, interesovanja i slično. Grafičke i numeričke skale procene se često kombinuju.

Posebnu vrstu skala procene čine *komparativne skale procene* u koje spadaju *skale rangova*, *skale poređenja po parovima* i *Q sort skale*. Skale rangova karakteriše to što se ispitanicima predoči niz objekata (na primer niz školskih predmeta), sa zadatkom da ih on rangira od najboljeg do najgoreg. Izračunavanjem prosečnih rangova, dobija se redosled objekata za celu grupu ispitanika. Skale poređenja po parovima predstavljaju najčešći način ispitivanja preferencija. U tom cilju se ispitanicima prezentuje niz parova objekata a od njih se zahteva da kažu koji član parova im se više sviđa. U primeni Q sort postupka od ispitanika se traži da predočene objekte razvrsta u ponuđene kategorije koje se nalaze na kontinuumu od „najbolje“ do „najgoreg“.

U pedagoškim istraživanjima uspešno se mogu primenjivati *skale Likertovog tipa*. Radi se o instrumentu koji se uglavnom primenjuje u merenju stavova. Skala Likertovog tipa predstavlja niz tvrdnji (stavki, ajtema) koje govore pozitivno ili negativno o objektu stava, a ispitanik za svaku tvrdnju označava u kom stepenu se slaže sa njom. Svaka tvrdnja u Likertovoj skali predstavlja „skalu u malom“ i odgovori na svakoj tvrdnji se sabiraju kako bi se formirao ukupni skor kao kompozitni pokazatelj stava koji se meri. Zato se Likertove skale nazivaju sumacionim skalama. To su skale pomoću kojih ispitanici izražavaju stepen slaganja ili neslaganja s predloženim tvrdnjama na uobičajenoj petostepenoj skali: Veoma se slažem, Slažem se, Ne mogu da se odlučim, Ne slažem se, Veoma se ne slažem, ili: Potpuno se slažem, Uglavnom se slažem, Svejedno mi je, Uglavnom se ne slažem, Uopšte se ne slažem.

Konstrukcija Likertove skale je složen proces koji se odvija u nekoliko faza. Osnovni model formulisanja iskaza ili tvrdnji skale je $X \text{ r } V$ a koji se može izraziti ovako: *Saradnja škole i porodice* (objekat skaliranja) je *preduslov* (relacija) *prevencije neuspeha u školi* (univerzalna

vrednost). Dakle, prvi član tvrdnje (saradnja škole i porodice) je objekat skaliranja, drugi član modela je određena veza, a treći član je neka vrednost univerzalno prihvaćena u društvu (prevencije neuspeha u školi). Pretpostavlja se da će se osoba koja ima pozitivan stav prema saradnji porodice i škole složiti sa ovom tvrdnjom, dok će oni koji imaju negativan, pokazati neslaganje sa istom. Inače, u skali treba kombinovati pozitivno i negativno formulisane ajteme. Smatra se da se uključivanjem pozitivno i negativno formuliranih tvrdnji ublažava tendencija ispitanika da se uvek slažu sa tvrdnjom ili onih nemotivisanih koji uvek zaokruže "5" (Fajgelj, 2010). Uz to, naizmenično formulirani ajtemi prisiljavaju ispitanike da se više koncentrišu. Skala stavova Likertovog tipa obično sadrži oko 20-ak tvrdnji.

Metodolozi ukazuju na dve osnovne pogreške koje ugrožavaju pouzdanost podataka prikupljenih primenom skale Likertovog tipa u pedagoškim istraživanjima. Jedna od najčešćih je *pogreška centralne tendencije* koja se svodi na ustručavanje od ekstremnih – najviših i najnižih stupnjeva na skali. Na preterano učestalo biranje srednje kategorije može da utiče: osetljivost teme, formulacija tvrdnje, socijalna poželjnost, odgovaračko usmerenje. *Pogreška ekstremnog suda* je suprotna pogreški centralne tendencije. Karakteriše je tendencija preterane učestalosti označavanja ekstremnih stupnjeva na skali (postoji određeni procenat ljudi koji sve vide crno-belo).

Bodovanje odgovora ispitanika se vrši za svaku tvrdnju posebno. Ako tvrdnja govori pozitivno o objektu stava, npr. „Jednakost obrazovnih šansi (stavski objekat) je preduslov progresa društva“, a ispitanik zaokruži odgovor 5 (potpuno se slažem), dobija 5 bodova. Pri sabiranju odgovora na pojedinačne stavke neophodno je izvršiti inverziju negativno formuliranih stavki. Dakle, bodovanje odgovora kod tvrdnji koje govore pozitivno o objektu skaliranja je obrnuto od bodovanja odgovora na tvrdnje koje negativno govore o objektu skaliranja.

Podaci prikupljeni pomoću skala sudova najčešće se obrađuju primenom neparametrijskih statističkih postupaka zbog toga što, uglavnom imaju vrednost nominalne ili ordinalne merne skale. Tako se najčešće izračunavaju medijana, Spirmanov i fi koeficijent korelacije, koeficijent kontingencije, Hi kvadrat test i drugi neparametrijski testovi i postupci.

Naravno, zavisno od primenjenih skala i dobijenih podataka mogu se izračunavati i druge statističke mere. Na primer, obrada podataka prikupljenih pomoću skale Likertovog tipa, obuhvata:

1. frekvenciranje, tj. utvrđivanje broja (prebrojavanje) odgovora u kategorijama: Sasvim se slažem, Uglavnom se slažem, Uglavnom se ne slažem, Uopšte se ne slažem;
2. ponderisanje, tj. množenje dobijenih frekvencija sa odgovarajućim ponderima: 5 (Sasvim se slažem), 4 (Uglavnom se slažem), 3 (Neodlučan sam), 2 (Uglavnom se ne slažem) i 1 (Uopšte se ne slažem);
3. izračunavanje indeksa skalne vrednosti za pojedine tvrdnje (sa brati ponderisane vrednosti, za svaku tvrdnju posebno, i podeliti ih sa ukupnim brojem frekvencija) i
4. rangiranje tvrdnji na osnovu indeksa skalne vrednosti.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Koje su osnovne vrste skala procene prema formi?
- Koje su osnovne vrste komparativnih skala?
- Objasnite osnovne faze konstruisanja skale Likertovog tipa.

5.9. ISTRAŽIVAČKA TEHNIKA TESTIRANJA I NJENI INSTRUMENTI

U empirijskim i eksperimentalnim pedagoškim istraživanjima najčešće se, kao istraživačka tehnika, primenjuje testiranje, dok se kao instrumenti za prikupljanje podataka koriste *testovi*. Testovima se utvrđuje stanje neke pojave (znanje, sposobnosti veštine, navike) i rezultati (ishodi, efekti) obrazovnog procesa. Konkretno, testovima i tehnikom testiranja se utvrđuje (meri) šta se postiglo, a ne kako se nešto postiglo pedagoškim radom. U tom smislu, cilj testa je konstatovanje stepena razvijenosti neke osobine, nivoa znanja iz neke oblasti ili određivanje individualnih razlika, kao i eventualno predviđanje uspeha u nekoj aktivnosti.

S obzirom na to *šta se želi testovima meriti*, oni se svrstavaju u tri osnovne grupe:

- testovi znanja,
- testovi sposobnosti i
- testovi ličnosti u užem smislu.

Testovima znanja mere se znanja, veštine i navike. *Testova sposobnosti* ima više vrsta: senzorni testovi (mere vid, sluh i dr.), mentalni testovi (testovi inteligencije i posebnih intelektualnih funkcija), testovi mehaničkih sposobnosti i testovi motorne spretnosti. Testovi znanja i testovi sposobnosti često se sreću pod istim imenom kao testovi učinka ili testovi postignuća, jer se i kod jednih i kod drugih meri učinak koji je pojedinac na testu postigao. *Testovima ličnosti* mere se složenija svojstva ličnosti, kao što su karakterne osobine, volja, interesovanja, stavovi, emocije i sl. Ovakvo, pojedinačni testovi, tj. testovi kojima se posebno ispituju pojedinačna svojstva ličnosti, daju analitičku sliku ličnosti, a, pored toga, postoje i sintetički pristupi koji koriste projektivne metode, tj. projektivne testove.

Testovi se klasifikuju i prema drugim kriterijumima:

1. Prema načinu zadavanja zadataka razlikuju se:
 - verbalni testovi,
 - neverbalni testovi.

2. *Prema načinu rešavanja zadatka* razlikuju se testovi:

- “papir-olovka”, na koje ispitanici odgovaraju pismeno,
- testovi sa usmenim rešavanjem,
- testovi sa praktičnim rešavanjem, koji se nazivaju još i testovi aktivnosti.

3. *Prema broju ispitanika* pri testiranju razlikuju se:

- individualni testovi, kada se primenjuju usmeno samo sa jednim ispitanikom (recimo, ispitivanje veštine glasnog čitanja),
- grupni, rešava ih istovremeno više ispitanika u grupi, naravno, svako za sebe.

4. U odnosu na *nivo i brzinu*, testovi se razlikuju kao:

- testovi nivoa, njima se utvrđuje nivo merene osobine, nivoa znanja, sposobnosti i slično; za ove testove određuje se onoliko vremena koliko je neophodno da svi ispitanici reše zadatke u testu, dakle, da svi ispitanici, ili pak većina njih, uspe da uradi sve zadatke u testu, tj. da imaju dovoljno vremena za rešavanje, tako da nedostatak vremena ne bude uzrok eventualnom neuspehu.

5. S obzirom da li testovima želimo da dobijemo *pregled, inventar, dijagnozu ili prognozu* razlikujemo:

- revizorne testove znanja koji pregledno obuhvataju šire nastavne celine, recimo, gradivo jednog polugodišta, čak cele nastavne godine, ili pak i šireg razdoblja, odnosno sadržaje širih celina;
- testovima inventara znanja obično se obuhvata sadržaj manjeg obima, ali je onda ovo dosta detaljnije. Ovako se inventariše znanje potrebno za usvajanje novih sadržaja i sl, pomoću testova inventara ispituju se interesovanja učenika;
- dijagnostički testovi znanja utvrđuju napredovanje, svojstva, teškoće, nedostatke pojedinih učenika u savladavanju nastavnih sadržaja, dijagnostikuju se sposobnosti i slično;
- prognostičkim testovima predviđa se uspeh učenika u nekoj njegovoj budućoj aktivnosti.

6. Testovi znanja se razlikuju i prema tome da li su *standardizovani ili ne*:

- standardizovani testovi znanja podrazumevaju da je pri njihovoj konstrukciji zadovoljen zahtev za normiranjem na

osnovu kojih se sirovi skorovi pretvaraju u derivirane; to je tzv. baždarenje testa, dakle, test je standardizovan tek onda kada mu se odrede standardne norme.

- Nestandardizovani testovi nisu baždareni i nemaju određene metrijske karakteristike.

7. Testovi znanja razvrstavaju se i prema tome *da li mere sposobnosti primene znanja*, ili pak, *samo poznavanje činjenica*, tako se razlikuju:

- testovi znanja u užem smislu (poznavanje činjenica) i
- testovi sposobnosti upotrebe znanja.

8. Testovi znanja, takođe, se dele na *kriterijske i normativne testove*:

- normativni testovi karakteristični su po tome što se zadaci u testu određuju, dakle, u test ulaze zadaci prema indeksu težine, te uspeh pojedinca na pojedinim zadacima u testu zavisi i od uspeha ukupno ispitanih subjekata, tj. od uspeha ukupne populacije za koju se konstituiše test. U tom smislu rezultat na testu je relativna mera, jer određuje položaj pojedinca s obzirom na merena svojstva u populaciji;
- nasuprot prethodnom, postoje testovi, uglavnom novijeg datuma, kojima se ne obraća pažnja na norme populacije – grupe, za koju se konstruišu, nego se zasnivaju na kriterijumu, tj. na onome što se meri kod ispitanika. Kriterijskim testom se utvrđuje da li ispitanik nešto zna ili ne, da li je i u kojoj meri postigao određeni obrazovni cilj, a da se pri tome ne obraća pažnja na postignuća drugih. U novije vreme, kriterijski testovi znanja se koriste u akcionim pedagoškim istraživanjima jer oni, kao što je istaknuto, ne polaze od “norme” populacije kao klasičnim testovima znanja, nego od onoga što bi učenik trebalo da zna da bi postigao određene vaspitno-obrazovne ciljeve.

Već je istaknuto da se u pedagoškim istraživanjima mogu koristiti standardizovani (baždareni, normirani) i nestandardizovani testovi znanja. *Standardizovani* (“pravi”) *testovi znanja* poseduju zadovoljavajuće *metrijske karakteristike*¹⁴. Oni su validni (ispituju ono što se njima želi

¹⁴ Više o tome i testovima znanja uopšte, videti u: Gojkov, G. (1998). *Dokimologija*. Vršac: VŠOV.

ispitati), relijabilni (u dva uzastopna ispitivanja jedne iste varijable na istim ispitanicima, daje identične ili sasvim slične rezultate), diskriminativni (konstatuju i najmanje razlike u onome što je predmet istraživanja), objektivni (rezultati merenja su nezavisni od samog istraživača, standardizovani (određene su norme za pretvaranje sirovih rezultata testova u standardne skorove).

Format zadataka (stavki) u testovima znanja: testovi znanja, kao i zadaci objektivnog tipa imaju veliku obavezu da se prilikom sastavljanja pitanja obrati pažnja na nekoliko osnovnih pravila, kako bi njihovim uvažavanjem došle do izražaja pozitivne, a potisle se negativne strane tehnike testiranja. Dakle, neophodno je pridržavati se opštih uputstava pri sastavljanju svih vrsta zadataka. Najčešće sretana, izražena u vidu pravila, bila bi:

- test treba da je gramatički ispravan,
- nije preporučljiva upotreba nejasnih, manje poznatih kao i kolo-kvijalnih reči,
- izbegavati formulacije iz udžbenika, jer podstiču formalizam u znanjima učenika,
- izbegavati dvosmislenost pitanja, sugestivnost, “zamke”,
- izbegavati neprecizne kvalifikacije i nejasne, neodređene pojmove, koristiti reči sa preciznim značenjem,
- izbegavati zamršen ili nepodesan raspored reči,
- konstrukcija rečenice treba da je što jednostavnija: skratite složene rečenice, razdvojte ih na više manjih radi veće jasnoće,
- uključiti sve bliže odredbe kako biste obezbedili realnu osnovu za razumevanje pitanja (eksplicitno izrazite ono što je implicitno u vašem mišljenju),
- prilagodite težinu ajtema grupi i cilju kome je namenjen,
- izbegavati irelevantne putokaze koji olakšavaju tačan odgovor,
- izbegavati stereotipnu frazeologiju,
- ostaviti dovoljno prostora za odgovore i skorovanje,
- izbegavati upotrebu dugih i zamršenih tvrđenja sa mnogo određених fraza,
- izbegavati odgovore koji se međusobno poklapaju ili obuhvataju.

Prethodno navedene napomene date su izdvojeno, pre pojedinih vrsta zadataka, jer se, kao takve, mogu sresti u svim tipovima, tj.vrstama

zadataka. Dakle, pomenute sugestije mogu se smatrati opštim pravilima, te će o njima voditi računa bez obzira na grupu, tip, odnosno vrstu zadataka.

Zadaci u testovima znanja, odnosno zadacima objektivnog tipa, obično se svrstavaju u dve velike grupe: zadaci u kojima je ispitanik u situaciji da *reprodukuje ispravan odgovor*, usvojene sadržaje, i zadaci u kojima ispitanik *bira ispravan odgovor* u ponuđenim odgovorima. U obema grupama postoje različiti tipovi zadataka. U reproduktivnoj grupi su zadaci:

- tipa prisećanja,
- tipa dopunjavanja.

U grupi u kojoj ispitanik bira ispravan odgovor su zadaci:

- tipovi višestrukog izbora i
- tipovi upoređivanja i sređivanja.

U literaturi se sreću i izvesne podgrupe koje se uklapaju u pomenute tipove, ili se, pak, po drugačijim kriterijima svrstavaju u drugačije grupe. Varijante i kombinacije svrstavanja nisu toliko značajne, koliko činjenica da se po sličnosti, zadaci ili testovska pitanja, svrstavaju obično u nekoliko manjih grupa. Najčešće se to čini u dve grupe. Nije redak slučaj da se autori razlikuju u smislu kriterijuma i naziva ovih osnovnih grupa. Tako, pored već pomenutih, često srećemo i klasifikaciju na:

- testove objektivnog tipa i
- esejskog tipa.

Dalje se, prema ovoj klasifikaciji, u okviru grupe testova objektivnog tipa nalaze testovi čiji zadaci, pitanja, imaju sledeće oblike:

- alternativni izbor,
- višestruki izbor,
- pridavanje,
- prosto prisećanje i dopunjavanje,
- sređivanje,
- kombinovani zadaci.

Značajna je napomena da svaki od ovih tipova zadataka ima i više različitih kombinacija i podtipova, te je lepeza testovskih pitanja, tipova, vrsta zadataka vrlo široka.

Etape ili faze u konstrukciji testa znanja: izrada testa, kao vrlo složen posao, ima određen redosled faza ili etapa koje se moraju poštovati, kako bi proces izrade testa bio adekvatan i uspešno okončan. Ovde će se naglasiti najpre faze, redosled postupaka, a nakon toga samo suština pojedinih faza taksativno, kako bi se na njih skrenula pažnja. Za praktično bavljenje ovim pitanjima mora se konsultovati šira literatura. Tako se, dakle, u literaturi sreću kao *osnovne etape za izradu testa znanja* sledeći elementi:

1. poznavanje cilja koji se želi postići primenom testa znanja;
2. određivanje sadržaja testa;
3. određivanje dužine testa;
4. određivanje težine testovskih pitanja;
5. izbor puta pitanja, zadataka;
6. izrada zadataka;
7. sređivanje zadataka po određenom redu, određivanje mesta pitanjima;
8. predviđanje obrade testa;
9. vrednovanje zadataka u testu (ponderisanje);
10. predviđanje načina korekture netačnih odgovora;
11. probno ispitivanje;
12. sastavljanje definitivne forme testa.

O navedenim elementima značajno je pomenuti da je njihov redosled u navodu potrebno poštovati i prilikom izrade testa, dakle, on ovde nije slučajan, nego je logički povezan; jedna faza proizilazi, odnosno oslanja se na drugu, međusobno su uslovljene.

Za poznavanje cilja značajno je da od njega u dobroj meri zavisi koliko će jasno biti definisan sadržaj testa, zato je potrebno tačno znati i taksativno navesti oblasti u kojima će se testiranjem proveravati uspešnost, odnosno taksativno navesti, ne samo oblasti nego i vidovi ponašanja koji se kroz odabrane sadržaje, teme, žele utvrditi. U vezi sa ovim su i sadržaji, koji bi trebalo da budu jasno specifikovani, sa decidirano određenim obimom i stepenom promena, koje se očekuju kao krajnji ishod učenja.

Broj zadataka (dužina testa) određuju se nakon utvrđivanja metrijskih karakteristika testa i baždarenja, što, dakle, zavisi od relijabilnosti,

valjanosti i diskriminativnosti zadatka. Ali, postoje ovde neke napomene koje važe pri sastavljanju zadataka, a mogu biti korisne i uticati na ukupnu vrednost testa, čak i ako sastavljamo zadatke objektivnog tipa (bez namere za proverom metrijskih karakteristika i drugih ispitivanja vrednosti ovih zadataka). Tako se, recimo, zna da homogenost testa utiče na dužinu. Homogeniji zadaci mogu u manjem broju ispitivati jednu oblast, nego heterogeni. Zatim, značajno je dužinu testa usaglasiti sa vremenom predviđenim za rešavanje testa.

Planiranje težine zadataka u testu zahteva, takođe, posebnu pažnju. Težina zavisi, pre svega, od težine sadržaja koji se ispituje, odnosno od cilja testiranja. Želja da se utvrdi poznavanje činjenica i slično manje će uticati na težinu zadataka nego što će uticati cilj kao što je, recimo, ispitivanje uočavanja kauzalnih odnosa, sposobnosti sinteze, generalizacije i sl. Najčešće se na ovo pitanje gleda tako što se smatra da testovi znanja treba da prate normalnu raspodelu sposobnosti učenika, te se polazi od toga da će se ove sposobnosti normalno distribuirati. Zato se preporučuje da se u testovima znanja klasičnog tipa poštuje struktura koja sadrži najviše zadataka srednje težine (59%), kao što će ostatak biti jednako raspoređen na lakše od prosečnih i teže od ovih. Smatra se da je ovakva struktura pogodna i za dobijanje zadovoljavajućih metrijskih karakteristika testa.

Vrednovanje težine zadataka u testu vrši će se najčešće tako što se svakom zadatku daje jedan bod. Ali je vrednovanje moguće uraditi i drugačije, tj. dati različite vrednosti. Lični sud sastavljača testa u ovim situacijama trebalo bi proveriti utvrđivanjem indeksa težine zadataka. No, za obične prilike kada se sastavljaju zadaci objektivnog tipa, onda nastavnici najčešće težinu sadržaja, vrednost nekog poglavlja, izražavaju većim brojem pitanja, ili, pak, pitanjima složenih zahteva. A da bi se smanjili uticaji mogućnosti nagađanja, koja je ipak prisutna u zadacima objektivnog tipa (alternacije, pridavanja, višestrukog izbora), pribegava se određenim postupcima korekcije. Tako je prihvaćeno da se određenim statističkim postupkom smanji verovatnoća nagađanja.

Podaci koji se dobiju tehnikom testiranja (naročito podaci dobijeni testovima znanja), imaju vrednost intervalne skale, te se i najčešće obrađuju primenom najpouzdanijih statističkih postupaka: aritmetičkom

sredinom, standardnom devijacijom i Pirsonovim koeficijentom linearne korelacije, ali i primenom parametrijskih statističkih testova (t-testa i F testa). *Obrada podataka dobijenih testovima znanja*, uobičajeno obuhvata:

- označavanje svih tačnih odgovora u svakom testu,
- utvrđivanje skorova ili zbira bodova za svakog ispitanika,
- izračunavanje odgovarajućih statističkih mera za rezultate koje su ispitanici ostvarili na testu: proseka, varijabilnosti, po potrebi korelacije, procenata i sl.,
- statističko testiranje hipoteze o razlikama i povezanostima putem t-testa i F testa,
- Pretvranje sirovih u standardne skorove.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Koje su osnovne vrste testova u pedagoškim istraživanjima?
- Koji su osnovni oblici zadataka u testovima znanja?
- Samostalno kontruišite test znanja iz oblasti metodologije pedagoških istraživanja.

VI

**PROJEKTOVANJE
PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA**

6.1. PROCES PROJEKTOVANJA PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA

Projektovanje je proces u kome istraživač donosi odluke o svim pitanjima koja se tiču realizacije istraživanja. Istraživač oblikuje projekat kao sistem odluka o postupanju u toku realizacije istraživanja. Projekat je *pisani dokument* u kome se navodi *šta, zašto, kako, kada i sa kim* će se istraživati. Zbog specifičnosti pojedinih vrsta pedagoških istraživanja teško je govoriti o univerzalnoj strukturi projekta pedagoškog istraživanja. Međutim, uobičajeno se razlikuju dva osnovna dela projekta: teorijski i metodološki deo. S obzirom na namenu i strukturu, u metodološkoj literaturi se navode tri vrste projekata pedagoških istraživanja:

- idejni,
- studijski i
- tehnički naučnoistraživački projekat.

6.2. IDEJNI NAUČNOISTRAŽIVAČKI PROJEKAT

Ovaj projekat se često naziva „skicom istraživanja“, „konceptualizacijom istraživanja“ ili „predlogom istraživanja“. Glavni elementi idejnog projekta su formulacija predmeta ili problema istraživanja, postavljanje cilja i zadataka istraživanja, formulisanje hipoteza i klasifikacija ključnih promenljivih. Sažeto rečeno, u idejnom projektu treba navesti *šta će se istraživati* i *zašto će se istraživati*.

Početak svakog istraživanja je odluka istraživača da se bavi nekim problemom. Razlozi za odabir nekog problema mogu biti raznovrsni: težnja da se proveri neka teorija ili razvije nova, da se reši neki praktičan problem, ili da se razjasne ili razrade rezultati prethodnih istraživanja. Ukoliko istraživač želi da istraži neki problem, tj. ukoliko želi da utvrdi činjenice o datom problemu, on se mora neizbežno fokusirati na nešto partikularno a ne opšte (Todorović, 2008). Dakle, problem istraživanja mora biti dovoljno specifičan kako bi bilo moguće jednim istraživačkim zahvatom doći do saznanja neophodnih za njegovo rešavanje.

Problem istraživanja se mora eksplicitno formulirati. Prirodni način formulisanja problema istraživanja je u obliku upitne rečenice kojom se promenljive dovode u vezu¹⁵. Primer tako postavljenog problema je: „Da li epistemološka uverenja nastavnika utiču na školski uspeh učenika?“. U idejnom projektu je potrebno ukratko *obrazložiti doprinos* istraživanja određenog problema. Pri tome se obično u vidu imaju dva relevantna aspekta: *razvoj nauke* i *unapređivanje prakse*. Koji će od dva aspekta biti u prvom planu, zavisi od svrhe i karaktera istraživanja.

Formulisanje *cilja (svrhe) istraživanja* je direktno povezano sa određivanjem problema. Formulisanje problema i postavljanje cilja su u stvari dva aspekta jednog istog procesa. Cilj istraživanja neposredno korespondira sa problemom istraživanja. U većini slučajeva cilj nije moguće direktno realizovati usled čega se vrši njegova operacionalizacija na

¹⁵ Pretpostavlja se formulisanje problema istraživanja kao pitanja što primorava istraživača da misli jasno i sažeto.

istraživačke zadatke ili uže ciljeve koji će obuhvatiti sve bitne aspekte istraživanog problema. Istraživački ciljevi se također mogu formulirati u formi pitanja koja se tiču povezanosti i razlika.

U idejnom projektu treba odrediti o kakvoj vrsti i karakteru istraživanja se radi. Iako se često događa da jedno istraživanje obuhvata elemente različitih vrsta pedagoških istraživanja, značajno je istaći preovlađujući karakter istraživanja i njegove specifičnosti. Detaljnija objašnjenja metodoloških specifičnosti istraživanja se ekspliciraju u studijskom projektu.

Pošto su formulirani problem, cilj i zadaci istraživanja, sledeći korak u idejnom projektu je formuliranje *hipoteza*. Hipoteza je tvrdnja o hipotetičkom odnosu između dve ili više varijabli. Drugim rečima, to je mogući odgovor na neko pitanje koji se mora proveriti. Hipoteze predstavljaju „upućeno nagađanje“; pretpostavke o tome šta bi moglo biti tačno. Takvo nagađanje se potom izlaže kritici, proveriti (istraživanje = provera). Celo istraživanje je usmereno ka potvrđivanju odnosno odbacivanju postavljenih hipoteza.

Istraživačke hipoteze neki autori nazivaju suštinskim ili *supstancijalnim* hipotezama. U pedagoškim istraživanjima hipoteze se obično izražavaju *eksplicitno*. Eksplicitno izražena hipoteza se u principu odnosi na postojanje korelacije između dveju ili više varijabli. Takva hipoteza je, na primer: „Postoji pozitivna povezanost između uspeha na testu znanja iz matematike i uspeha na testu znanja iz fizike“. Hipoteze su tesno povezane sa ciljem i zadacima istraživanja, tačnije direktno proizilaze iz njih. Obično se formuliše jedna opšta ili generalna hipoteza koja odgovara cilju istraživanja, i više posebnih hipoteza koje odgovaraju postavljenim zadacima.

Tabela 8. Primer formulacije problema, cilja istraživanja i istraživačke hipoteze

Problem istraživanja	Cilj istraživanja	Opšta hipoteza
Da li postoji razlika u školskom postignuću dece iz potpunih i nepotpunih porodica	Ustanoviti da li postoji razlika u školskom postignuću dece iz potpunih i nepotpunih porodica	Postoji razlika u školskom postignuću dece iz potpunih i nepotpunih porodica

Treba istaći da postoje brojna pedagoška istraživanja koja nisu direktno usmerena ka proveravanju hipoteza. To su kvalitativna i eksplorativna istraživanja. U njima se obično hipoteze ne formulišu (bar ne eksplicitno) i istraživači se rukovode istraživačkim pitanjima (zadacima). Naravno, u procesu istraživanja, istraživač formuliše brojne pretpostavke koje nastoji da proveri.

U ovom delu projekta se definišu osnovne promenljive koji postoje u problemu istraživanja. Na primer, u problemu „Doprinos sporta razvoju agresivnog ponašanja mladih“, neophodno je definisati termine (varijable) „sport“ i „agresivno ponašanje“. Razlozi za to proizilaze iz toga što se u pedagoškoj literaturi pojmovi različito definišu i upotrebljavaju u različitim značenjima, što zavisi od teorijske orijentacije samog istraživača. U istom delu projekta se vrši klasifikacija promenljivih. Prema funkciji u procesu istraživanja, promenljivim se dodeljuje status nezavisnih, zavisnih ili stranih varijabli.

6.3. STUDIJSKI NAUČNOISTRAŽIVAČKI PROJEKAT

Ako idejni projekat naučnog istraživanja odgovara na pitanja *šta i zašto* će se istraživati, studijski projekat odgovara na pitanje *kako* će se odabrani problem istraživati. Studijski projekat podrazumeva konkretizaciju svih elemenata idejnog projekta, a njegov centralni deo čini prikaz prethodno obavljenih istraživanja, izbor određenih metoda, tehnika, instrumenata, procedura istraživanja. Naime, istraživač je taj koji, polazeći od specifičnosti problema, ciljeva istraživanja i postavljenih hipoteza, utvrđuje koje metodološke procedure su najadekvatnije. Glavni kriterijum odabira je, kao i uvek, *prikladnost svrsi*.

U ovom delu projekta se vrši analiza relevantne literature i istih/srodnih istraživanja. Kritička analiza literature i ocena ranijih istraživanja koja se odnose na izabrani problem istraživanja omogućava preciznije sagledavanje smisla, značaja i specifičnosti projektovanog istraživanja u odnosu na ranije obavljena istraživanja i postojeća teorijska shvatanja o toj temi (Jovanović i Knežević-Florić, 2007).

Razrada, opis i argumentacija izabranog metodološkog pristupa i procedura je sledeća bitna komponenta studijskog projekta. Osnovne metode u pedagoškim istraživanjima su deskriptivna, istorijska i eksperimentalna. Istraživač treba da se opredeli za određenu tehniku ili tehnike kojima će prikupljati podatke (v. tehnike). Nakon toga sledi opredeljenje za određeni instrument ili više instrumenata. Odluka koju istraživač donese može biti: izbor nekog od postojećih instrumenata, adaptacija nekog od postojećih instrumenata, konstrukcija novog instrumenta. Zbog značaja ovog elementa studijskog projekta, u daljem tekstu ćemo opisati tri osnovne mogućnosti koje istraživaču stoje na raspolaganju.

Izbor instrumenta. Razvijeni i validirani su mnogi instrumenti za registrovanje i merenje pedagoških fenomena. Tako, na primer postoje mnogi upitnici za ispitivanje socijalno-ekonomskog statusa učenika. Bilo bi krajnje neracionalno da istraživač sam konstruiše instrument kada već postoji instrument koji mu je potreban i koji je već ranije validiran.

Adaptacija instrumenta. Ukoliko je neki instrument načelno prihvatljiv, ali se iz određenih razloga ne može primeniti u izvornom obliku, vrši se njegova adaptacija. Razlozi za adaptaciju mogu biti različiti. U pedagoškim istraživanjima se često koriste instrumenti koji su se pokazali efikasnim u *inostranim istraživanjima*. Instrument koji je primenjen na starijim uzrastima se može primeniti na mlađe tek posle određene adaptacije. O konstrukciji instrumenata je bilo više reči u prethodnim poglavljima (v. tehnike i instrumenti).

U neposrednoj vezi sa predočenim je i pitanje *populacije i uzorka* na kome će biti izvršeno istraživanje. Planiranje uzorkovanja je jedan od ključnih koraka inicijalne faze istraživanja koji obuhvata: definisanje populacije istraživanja, određivanje veličine uzorka, izbor nacrtu uzorkovanja. Nacrti uzimanja uzorka odnosno vrste uzoraka se dele na slučajne i neslučajne, a istraživač mora da se opredeli za onaj nacrt koji odgovara problemu i ciljevima istraživanja.

U ovom delu projekta istraživač navodi i postupke analize podataka koje namerava da primeni u obradi i sređivanju podataka (parametrijski ili neparametrijski statistički postupci, kvalitativna analiza). Takođe se navode postupci validacije zaključaka istraživanja. Uz navedeno, u idejnom projektu se razmatraju načini izveštavanja o istraživanju i njegovim rezultatima.

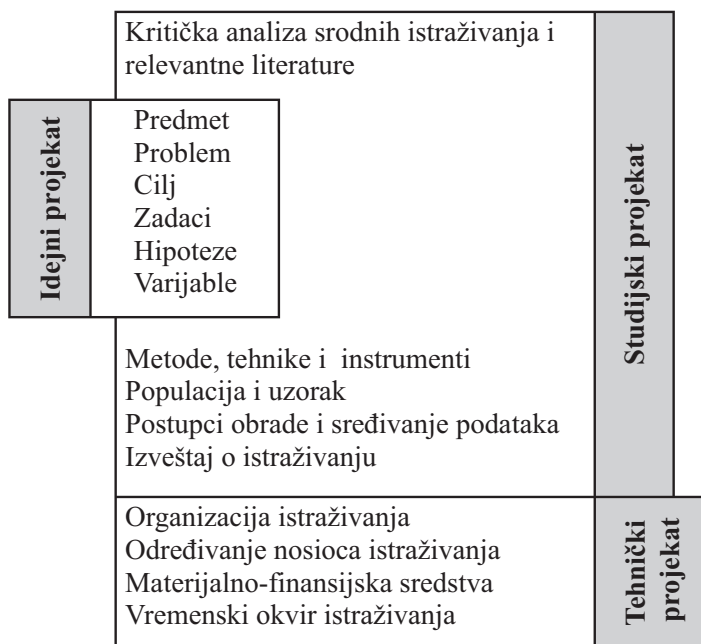
6.3. TEHNIČKI NAUČNOISTRAŽIVAČKI PROJEKAT

U ovom projektu istraživač opisuje organizaciono-tehničke uslove realizacije istraživanja. U ovom delu projekta neophodno je dati valjane odgovore vezane za: *organizaciju istraživanja, kadrove-nosioce istraživanja, materijalno-finansijska sredstva i vreme istraživanja.*

- organizaciona pitanja: značajna pitanja su, na primer, kako obezbediti pristup ispitanicima, da li će se i koji tehnički uređaji koristiti, planiranje uputstava za saradnike, planiranje kontrole procesa istraživanja, itd.;
- kadrovska pitanja: ova grupa pitanja vezana je za izbor nosilaca celog istraživanja, kao i pojedinih aspekata (prikupljanje podataka, sređivanje činjenica, itd) istraživanja. Ako je potrebno, u ovom delu naučnoistraživačkog projekata se planira angažovanje pomoćnih istraživača na terenu, saradnika (programera, snimatelja, laboranata i sl.);
- materijalno finansijska pitanja: u ovom delu se navodi budžet celog istraživanja i njegovih pojedinih etapa. Neophodno je navesti i ko će obezbediti materijalna sredstva neophodna za realizaciju istraživanja;
- kalendar istraživanja: navodi se opšti vremenski okvir istraživanja kao i trajanje svake pojedinačne faze istraživanja. Ovde se jasno preciziraju redosled i trajanje obavljanja svih aspekata istraživanja.

Na osnovu sve rečenog, jasno je da je svrha projekta je da operacionalizuje istraživanje. Treba naglasiti da je opisani proces projektovanja karakterističan pre svega za kvantitativna pedagoška istraživanja koja su i dalje dominantna. Projekat kvalitativnih istraživanja ima „labaviju“ strukturu koja samo sugerise najvažnije elemente istraživanja. Kvalitativnim studijama je svojstveno da se novi problemi uočavaju tokom istraživanja, postavljaju samo radne (privremene) hipoteze jer istraživači ne znaju unapred šta će saznati, izbor načina prikupljanja podataka se

vrši u toku istraživanja. Međutim, bez obzira na vrstu istraživanja, insistira se na pisanju naučnoistraživačkog projekta jer je to jedini način usklađivanja planiranih mogućnosti sa izvodljivom praksom.



Slika 9. Projektovanje pedagoških istraživanja

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Uz konsultacije sa predmetnim nastavnikom izaberite problem (temu) istraživanja.
- Napišite studijski projekat istraživanja izabranog problema.

VII

DIMENZIJE PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA U OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA

7.1. PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA U OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA

Integracija nastave i vaspitno-obrazovnog rada u celini sa pedagoškim istraživanjima, kao stalna težnja pedagogije, danas pretpostavlja uspostavljanje takvog uzajamnog odnosa između nastave i istraživanja u kome će, na jednoj strani, nastava poprimiti određena obeležja procesa istraživanja, a na drugoj strani, istraživanje dobijati obeležja nastave i vaspitno-obrazovnog rada u celini. Zadržavajući svoju relativnu samostalnost i razvijajući svoju maksimalnu uzajamnost, nastava kao didaktički organizovana delatnost trebalo bi da obezbedi svoju naučnu zasnovanost, a pedagoška istraživanja, kao egzaktno otkrivanje novoga i verifikovanje postojećeg, trebalo bi da „služe“ širokim interesima nastave.

Pomenuti procesi u integraciji škole i njenih primarnih funkcija – vaspitanja, obrazovanja i nastave – s naukom, određuju i opšte karakteristike istraživanja savremene nastave. Škola i nastavni rad u njoj ne mogu da ostanu izvan granica sve razvijenijeg istraživačkog rada; oni postaju predmet sve češćih istraživanja, kako pojedinih naučnih disciplina, tako i interdisciplinarnih i multidisciplinarnih istraživanja više naučnih disciplina, bilo da se radi o užim primenjenim ili širim fundamentalnim istraživanjima.

Nosioci istraživačkog rada u školi i drugim obrazovnim ustanovama, mogu da budu pojedinci iz naučnih institucija, timovi istraživača sastavljeni od pojedinaca iz naučnih institucija i pojedinaca iz škole, ali i sami pojedinci iz škole (pre svih stručni saradnici i nastavnici). U tom smislu, ne postoje nikakvi opravdani razlozi da istraživanja u školi budu „istraživanja trećeg reda“ ili da im se osporava naučna vrednost. Pod uslovom da ispune sve potrebne metodološke zahteve, istraživanja u školi, nužno raznovrsna u primeni metodološkog instrumentarija, po sastavu istraživača i obimu istraživanja, imaju ravnopravno mesto s ostalim istraživanjima i njihov doprinos jednako je vredan kao i doprinos drugih, konkretno organizovanih i savesno realizovanih istraživanja.

Savremeni odnos nauke prema vaspitanju, obrazovanju i nastavi suštinski je izražen svojevrsnom bilateralnošću: permanentnom evolucijom vaspitanja, obrazovanja i nastave uz pomoć nauke ali i stalnim usponom nauke preko vaspitanja, obrazovanja i nastave koji obezbeđuju generacijsko prenošenje tekovina nauke i kontinuitet razvoja naučne misli i funkcije naučnika. Prava nauka nikad nije zaobilazila kategorije vaspitanja, obrazovanja i nastave, već je stalno potvrđivala kontinuitet korelacije između nauke i vaspitno-obrazovne i nastavne prakse s različitim obeležjima u razvoju, ali i jedinstvom suštine u odnosima.

Novije konceptualizacije nastave pretpostavljaju znatno širu uključenost naučnoistraživačkih rezultata u nastavni rad. Potencijali sistema, organizacije i tehnologije nastave uslovljeni su aktivnim odnosom i stalnim proširivanjem i prožimanjem nastavnog procesa elementima istraživačkog rada. Aktivan odnos i stalno sistematsko prožimanje nastavnog procesa elementima istraživačkog rada javljaju se u dva osnovna vida: kao akt prenošenja naučnoistraživačkih rezultata u nastavni rad i kao akt istraživanja šireg obima o nastavi, odnosno posebnih istraživanja neposrednog nastavnog procesa.

Akt prenošenja naučno-istraživačkih rezultata u nastavni rad pretpostavlja metodološku verziranost i tehnološku osposobljenost nastavnika da izvrši selekciju i obezbedi funkcionalnu integraciju odabranih naučnih rezultata u nastavni proces. Permanentno metodološko informisanje, sistematsko prikupljanje i funkcionalna adaptacija naučnoistraživačkih rezultata za potrebe nastave, značajne su vrednosne odrednice u aktu prenošenja naučnoistraživačkih rezultata u nastavni rad.

Akt širih istraživanja o nastavi i posebnih istraživanja u granicama neposrednog nastavnog procesa, takođe, pretpostavlja metodološku kulturu nastavnika, osposobljenog da bude samostalan istraživač u manjim i koristan saradnik u timskim istraživanjima. Od nastavnika se očekuje da preuzmu ulogu istraživača i da se uključe u sistematsku refleksiju (a istraživanje je jedan njen vid) o vlastitoj praksi.

Posmatran u tim problemskim relacijama i s takvom funkcijom u odnosu na nastavu, istraživački rad se javlja kao značajna komponenta sistema savremene nastave i vaspitno-obrazovnog rada u celini. Više je nego izvesno da će u školi budućnosti, koja će daleko više biti svojev-

sna naučnoistraživačka ustanova, nastavni rad u svim dimenzijama svoje organizacione strukture (preparativna, operativna, verifikativna, aplikativna) dobijati i odgovarajuće oblike istraživačkog rada. Šire otvaranje nastave prema nauci i organizovanije prihvatanje istraživačkog rada u nastavnom procesu obezbediće i razvijeniji sistem transmisije informacija i inovacija iz nauke u nastavu.

Da bi škola postala efikasan „prijemnik“ istraživačkih rezultata o nastavi i realno projektovanih istraživanja u nastavi, potrebno je ne samo njeno pozitivno otvaranje prema nauci i istraživačkom radu, već i stvaranje svih neophodnih uslova bez kojih ni primanje ni razvijanje istraživanja ne može postići stepen svoje savremenosti i snagu efikasnosti. Jedan od najznačajnijih uslova jeste razvijanje *metodološke kulture praktičara* (stručnih saradnika i nastavnika), koncepcije koja još uvek nije dovoljno prihvaćena i integrisana u našu obrazovnu realnost.

7.2. DIMENZIJE I PROBLEMI PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA U OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA

Obrazovne institucije i njihovu delatnost (ovde prvenstveno mislimo na škole i predškolske ustanove) danas obeležava profesionalizacija i standardizacija inicirana brzim društvenim razvojem, razvojem naučnih saznanja, novim potrebama pojedinca i društva u celini. Usled delovanja svih ovih momenata, vaspitno-obrazovne institucije se nalaze u procesu stalne transformacije svoje organizacione strukture, svoga rada, ali i potrebe za razvojem i inoviranjem svoje delatnosti. Samim tim, potreba za istraživanjem, u cilju inoviranja i menjanja nastave i vaspitno-obrazovnog rada, postaje sve značajnija.

Problemi i dimenzije pedagoških istraživanja koja se realizuju u školi ili predškolskoj ustanovi, svojevrsna su metodološka legitimacija savremenosti tih institucija. *Problemima pedagoškog istraživanja* – njihovim izborom, redosledom i uzajamnošću – škola ili predškolska ustanova govore o svom odnosu, shvatanju i prihvatanju istraživanja kao uslovu svoga razvoja i progresivne transformacije. *Dimenzijama pedagoškog istraživanja* – definisanjem granica i vrsta istraživanja – škola ili predškolska ustanova potvrđuju svoju profesionalnu i metodološku pripremljenost za realizaciju istraživanja odabranog problema.

Probleme istraživanja u školi i predškolskoj ustanovi moguće je grupisati oko sledećih polja (oblasti, predmeta) istraživanja i to: *polje istraživanja o školi ili predškolskoj ustanovi kao pedagoškoj organizaciji* (funktionalnost i opremljenost samog objekta, pedagoška funkcija otvorenog prostora škole ili vrtića, menadžment i liderstvo, strategija razvoja škole ili vrtića, programiranje vaspitno-obrazovnog rada škole ili vrtića, evaluacija rezultata rada i postignuća, pedagoška klima u školi ili vrtiću), *polje istraživanja o nastavi i vaspitno-obrazovnom radu* (primena savremene tehnologije u nastavnom i vaspitno-obrazovnom radu, oblici nastavnog i vaspitno-obrazovnog rada, metode nastavnog rada, vrednova-

nje nastavnog i vaspitno-obrazovnog rada, korelacija nastavnih i vaspitno-obrazovnih aktivnosti sa stvarnim životom, primena savremenih teorija učenja u nastavi, kao i novih saznanja o potrebama i razvoju deteta u vaspitno-obrazovnom radu, razredna klima, komunikacija i interakcija u nastavi i vaspitno-obrazovnom radu), *polje istraživanja o nastavnicima i vaspitačima* (poželjne osobine nastavnika ili vaspitača, odnos nastavnika ili vaspitača prema učenicima tj. deci, interpersonalni odnosi među nastavnicima ili vaspitačima, kreativnost u radu nastavnika ili vaspitača, potreba i učešće u stručnom usavršavanju, osposobljenost i spremnost za otvorenu komunikaciju i široku interakciju sa učenicima, angažovanost nastavnika u ostalim školskim aktivnostima, evaluacija rada nastavnika ili vaspitača, primena istraživanja u nastavi ili vaspitno-obrazovnom radu), *polje istraživanja o učenicima i deci predškolskog uzrasta* (adaptacija učenika ili dece, formiranje radnih navika, odnos prema učenju, zdravstveno-higijenske navike, pripremljenost dece za polazak u školu, obrazovno postignuće učenika, porodični uslovi, interakcija i komunikacija među učenicima ili decom, hiperaktivnost učenika ili dece, darovitost učenika ili dece, slobodno vreme učenika), *polje istraživanja o saradnji vaspitno-obrazovne institucije i porodice* (modeli interakcije škole ili vrtića sa porodicom, direktna i indirektna komunikacija sa porodicom, porodična atmosfera, pedagoško obrazovanje roditelja, deficitarne porodice, konflikti u porodici, uključivanje roditelja u nastavne aktivnosti i pedagoški rad, evaluacija saradnje porodice i vaspitno-obrazovne institucije), *polje istraživanja o interakciji vaspitno-obrazovne institucije sa lokalnom zajednicom* (modeli interakcije i komunikacije sa lokalnom zajednicom, struktura i pedagoški potencijali lokalne zajednice, uloga nastavnika ili vaspitača u adekvatnoj interakciji, ekološki problemi lokalne zajednice, potencijali lokalne zajednice za realizaciju slobodnog vremena učenika ili dece, evaluacija interakcije sa lokalnom zajednicom).

7.3. METODOLOŠKA KULTURA PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVAČA I PRAKTIČARA

Osnovni zadatak svake nauke je stalno traganje za novim saznanjima o stvarnosti koja je predmet njenog istraživanja. To nije lak zadatak; kako za profesionalne istražitelje, tako i za praktičare koji bi trebalo da preuzmu ulogu pragmatičnih istraživača sopstvenog pedagoškog rada. Realnost pokazuje da postoji ignorisanje pedagoških istraživanja u realnom školskom životu. Za razvijanje forme „na istraživanju zasnovanog obrazovanja“ nije dovoljno samo poznavanje metodologije pedagogije jer je uspešnost istraživačkog rada na području pedagogije uslovljena i drugim svojstvima onih koji se tim radom bave. Ovde će se ukazati samo na najvažnija svojstva koja bi budući istraživači i praktičari (nastavnici i vaspitači) trebalo da razviju i njima ovladaju.

Entuzijizam: predanost istraživačkoj delatnosti, motivisanost za nju, svakako je jedna od osnovnih pretpostavki uspešnosti svakog, pa i pedagoškog istraživačkog rada. To svojstvo ličnosti, naravno, nije dovoljan, ali je bez sumnje, neophodan uslov te uspešnosti. Nije moguće zamisliti nikoga, pa ni uspešnog istraživača bez privrženosti poslu kojim se bavi. Oduvek su najznačajnije naučne rezultate postizali naučnici zaljubljeni u nauku, naučnici koji u nauci nalaze smisao svog života. To naravno ne znači da naučnik mora živeti isključivo za nauku, već samo to da bez paralelnog entuzijazma za pedagoški i istraživački rad nema, i ne može biti, pravog uspeha u tom radu.

Istrajnost: ovo svojstvo je već obuhvaćeno svojstvom entuzijazma, jer su entuzijasti po pravilu i vrlo istrajni u onome čime se, s velikim oduševljenjem, bave. Ipak bi ga, zbog izuzetne važnosti trebalo i posebno spomenuti. Put do naučnih saznanja nije lak. Odlučiti se za istraživački rad znači prihvatiti znatne rizike, među kojima je najveći to, da se ni posle dugotrajnog rada uz mnogo odricanja ne potvrdi pretpostavka od koje se pošlo: da se možda čitavo obavljeno istraživanje mora na drugačiji način ponoviti. Sem toga, u nauci obično nema brzih uspeha. Tu

se najčešće mora dugo raditi da bi se nešto zapaženo postiglo. I što je najvažnije: nije u naučnoistraživačkom radu sve interesantno; postoje u njemu i aktivnosti koje veoma zamaraju svojom jednoličnošću, svojim rutinskim karakterom. Zato bez velike upornosti i istrajnosti nema pravih uspeha ni u pedagoškom, ni u bilo kom drugom istraživačkom radu.

Etički kodeks: u svakom, pa i pedagoškom istraživačkom radu, najčešće se polazi od određenih pretpostavki, jer se takav rad obično svodi na proveravanje izvesnih, značajnih hipoteza. Recimo, eksperimentalna proučavanja efikasnosti primene novih nastavnih postupaka, sredstava ili organizacionih oblika, gotovo uvek predstavljaju proveru pretpostavke o prednostima tih inovacija nad uobičajenim, tradicionalnim nastavnim postupcima, sredstvima ili organizacionim oblicima. Prirodno je, da onaj ko proveravanje obavlja želi da se njegova pretpostavka potvrdi, osnaži, da joj se dokaže prihvatljivost. Šta, međutim, ako rezultati istraživanja ne potvrde istraživačevu hipotezu? Istraživač, kome je istina jedinica mere istraživačkog etičkog kodeksa, bez razmišljanja će konstatovati da mu se hipoteza nije potvrdila, i tu konstataciju će učiniti dostupnom odgovarajućoj javnosti. Najverovatnije je, da će biti više-manje razočaran, ali istraživačka etika mu ne dozvoljava da pomisli na bilo kakvo prećutkivanje istine o ishodima provere svoje hipoteze, a još manje na falsifikovanje ostvarenih istraživačkih rezultata. Uostalom, i nepotvrđena hipoteza predstavlja naučni doprinos, jer je i to rešenje određenog naučnog problema.

Hrabrost: da je istraživaču praktičaru neophodna i hrabrost, posebno potvrđuju dve situacije u kojima se može naći: jedna je, kada ustanovi da je u nečemu vlastitom krivicom pretrpeo neuspeh, da je nešto na pogrešan način proučavao, a druga, kada u istraživanju dođe do zaključaka koji su u suprotnosti sa ustaljenim shvatanjima, posebno onim shvatanjima koja zastupaju priznati i uticajni autoriteti. U oba slučaja, istraživaču je potrebna odlučnost i hrabrost: u prvom, da bi priznao i sebi i drugima da je pogrešio i da mora korigovati svoj istraživački postupak, a u drugom da bi se suprotstavio tradiciji i mišljenju uticajnih pojedinaca.

Komunikativnost i spremnost za timski rad i saradnju: u pedagoškim istraživanjima istraživači obično komuniciraju s mnogim ispitanici-

ma. To mogu biti deca predškolskog uzrasta, učenici, studenti, roditelji, kolege nastavnici, vaspitači, itd. Uz to, istraživač često mora da saraduje sa ljudima bez čije pomoći ne bi mogao da ostvari svoje istraživačke planove: s rukovodiocima ustanova u kojima se istraživanje obavlja, s pedagozima koji rade sa onima koji predstavljaju ispitanike u preduzetom istraživanju, s nadležnim predstavnicima prosvetnih vlasti, ako je istraživanje takvo da ga može realizovati istraživač-pojedinac i sa ostalim članovima istraživačkog tima i drugim svojim saradnicima. Da bi sve te aktivnosti bile uspešne, istraživači moraju posedovati socijalne kompetencije. Nedovoljno komunikativan istraživač teško uspostavlja saradničke odnose i sa ispitanicima i sa onima koji bi trebalo da mu pomognu u njegovom istraživanju; bez adekvatne komunikacije i saradnje, nema uspeha u istraživačkom radu.

Zdrav razum: ako se često naglašava da je naučna vrednost zdravorazumskih zaključaka ništavna dok ih ne potvrde naučna empirijska istraživanja, zdrav rezon je koristan istraživaču. Štaviše, laički i naučno utemeljeni zaključci ne moraju uvek biti konfrontirani. Od istraživača na području pedagogije se zahteva da poseduje zdrav razum kako bi bio u stanju da odredi opštu metodološku korektnost sopstvenog istraživanja.

Metodološka kultura: vizija da su praktičari u obrazovanju (nastavnici, vaspitači) samo „konzumenti“ rezultata pedagoških istraživanja, ali da sami nisu ni istraživači ni tvorci teorijskih saznanja, svoje utemeljenje ima u pogrešnom suprotstavljanju teorije praksi (Pešić, 2004). Nove konceptualizacije uloge praktičara obeležava pridavanje većeg značaja razvijanju istraživačkih kompetencija jer se one vide kao preduslov progresivnih promena u obrazovanju (Jovanović i Knežević-Florić, 2007). Od pedagoških praktičara se očekuje da usvoje ulogu pragmatičnih istraživača koja podrazumeva aktivnosti poput izvođenja akcionih i mikro istraživanja, učešća u istraživanjima koja realizuju spoljne naučne ustanove, permanentnog praćenja i kritičkog (ne) prihvatanja rezultata istraživanja itd. Sve navedeno zahteva postavljanje koncepta metodološke kulture u centar inicijalnog obrazovanja nastavnika, kao i kasnijih oblika njihovog profesionalnog razvoja.

Pedagoško obrazovanje: bez široke pedagoške kulture ne može se uspešno proučavati nijedan pedagoški problem. Pod takvom kulturom

trebalo bi podrazumevati solidno poznavanje ne samo većine pedagoških disciplina, posebno onih koje imaju neposredniju vezu sa vaspitnim problemima koji se proučavaju, već i psihologije, logike, sociologije, biologije i nekih drugih nauka na koje je pedagogija upućena. Samo istraživač takve obrazovanosti i informisanosti u mogućnosti je da pri proučavanju određene pedagoške pojave uzima u obzir njenu povezanost i uklopljenost u integralnu celovitost pedagoških aktivnosti. Ovo svojstvo podrazumeva i posedovanje temeljnih saznanja iz oblasti koja se istražuje.

I na kraju, nekoliko napomena za promišljanje. Možda bi istraživač iz oblasti društvenih i humanističkih nauka trebalo da misli izvan školskih podela i izvan postojećih obrazaca, bez obzira na to što će se naći u sukobu sa čitavom tradicijom pozitivističke (iskustvene) nauke. Zašto? Možda zbog toga što je svestan da je objektivnost te nauke nedovoljna bez zalaganja za prave vrednosti, da život nije samo logičan, nego i dramatičan, da je često neuhvatljiv i neshvatljiv za naučne pojmove i da ima misli i pojava koje se ne mogu proveriti metodama iskustvene nauke. Možda samo onaj ko veruje da iza pojave ima nešto nepojavno, može da se bavi takvom naukom. Možda samo onaj ko veruje da postoji iskustvo iznad ličnog, može da računa sa naučnom istinom; ili je možda, samo onaj ko veruje da je istina u odnosu između subjekta i objekta, a ne samo u jednom od njih, na putu istine.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

- Objasnite odnos pedagoških istraživanja i nastave.
- Ukratko opišite značaj metodološke kulture praktičara.
- Koji su osnovni problemi i dimenzije pedagoških istraživanja u vaspitno-obrazovnim institucijama?

LITERATURA

1. Bakovljević, M. (1997). *Osnovi metodologije pedagoških istraživanja*. Beograd: Naučna knjiga.
2. Bandur, V., Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: SPDJ.
3. Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). Middle school improvement and the school reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588
4. Carr, W., Kemmis, S. (2000). *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
5. Charmaz, K. (2005). Grounded theory in 21st century. U: Denzin, N i Lincoln, Y., *Strategies of Qualitative Inquiry* (str. 203-241). London: SAGE.
6. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju* (5. izdanje). Zagreb: Naklada Slap.
7. Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London. Sage Publications
8. Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches*. London: Sage Publications.
9. Fajgelj, S. (2010). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: CPP.
10. Glaser, B. G., Holton, J. (2004). *Remodeling Grounded Theory*. Retrieved on January 7, 2012. from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607>
11. Gojković, G. (1997). *Dokimologija*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
12. Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
13. Havelka, N., Kuzmanović, B., Popadić, D. (2008). *Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja*. Beograd: CPP.

-
14. Jovanović, B., Knežević-Florić, O. (2007). *Metodologija pedagoških istraživanja sa statistikom*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
 15. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
 16. Knežević-Florić, O. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Novi Sad: SPDV.
 17. Kulić, R. (2010). Neki problemi i protivurečnosti u komparativnim istraživanjima vaspitanja i obrazovanja, *Pedagogija*, 65, br. 4, 569-579.
 18. LaRossa, R. (2005). Grounded theory method and qualitative family research, *Journal of Marriage and Family* 67, 837-856.
 19. Luft, J., Roehrig, G. (2007). Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Beliefs Interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11, 2, 38-63.
 20. Maksimović, A. (2012). Značaj istorijskih istraživanja u pedagogiji. *Pedagogija*, 1, 150-156.
 21. Matović, N. (2007). *Merenje u pedagoškim istraživanjima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
 22. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
 23. Mužić, V. (1979). *Metodologija pedagoških istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
 24. Novaković, S. (1994). *Uvod u opštu metodologiju i istoriju metodološke misli*. Beograd: Filozofski fakultet.
 25. Pavlović, J., Džinović, V. (2007). Fokus grupe-od prikupljanja podataka do kritičke pedagoške prakse, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 39, 2, 289-308.
 26. Pešić, M. (2004). Istraživanja praktičara, u: Pešić, M i sar., *Pedagogija u akciji*, 58-74, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
 27. Potkonjak, N., Trnavac, N. (1998). Instrumenti za rad školskog pedagoga. Beograd: PDS.
 28. Radulović, L. (2004). Etnografski pristup istraživanju, u: Pešić, M i sar., *Pedagogija u akciji*, 32-57, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

-
29. Koller-Trbović, N., Žižak, A. (2008). *Kvalitativni pristup društvenim znanostima*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
 30. Ristić, Ž. (1995). *O istraživanju, metodi i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
 31. Savićević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u obrazovanju*. Vrnje: Učiteljski fakultet.
 32. Schwandt, T. (2007). *The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry* (treće izdanje). London: SAGE.
 33. Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. U. Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Ed), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.), 443-466. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
 34. Suzić, N. (2007). *Primenjena pedagoška metodologija*. Banja Luka: XBS.
 35. Todorović, D. (2008). *Metodologija psiholoških istraživanja*. Beograd: CPP.
 36. Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. London: Sage Publications.

PRILOZI

Spisak priloga:

1. Opšta procena pedagoške adekvatnosti nastavnika
2. Upitnik skala i teškoća
3. Polustrukturisani intervju – epistemološka uverenja nastavnika
4. Inventar školske klime
5. Tyronov sociometrijski test
6. Rid test- roditeljska instrukcija detetu
7. Studijski projekat pedagoškog istraživanja

OPŠTA PROCENA
pedagoške adekvatnosti nastavnikovog rada
(V. Jurić, 2004)

Nastavnik: _____ Škola: _____
 Nastavni predmet: _____ Odeljenje: _____ Broj učenika: _____
 Datum: _____ Čas u toku dana: _____ Tip časa: _____
 Nastavna jedinica: _____

Redni broj	Jedinica analize	Nivo ispoljenosti		
		pravilan	mestimično nepovezan	nepravilan
1.	Redosled nastavnih etapa	pravilan		nepravilan
2.	Povezanost nastavnog toka	povezan tok	mestimično nepovezan	pretežno nepovezan
3.	U procesu preovladava	dinamičnost		monotonija
4.	Izmena nastavnih metoda	adekvatna		neadekvatna
5.	Graduisanje nastavnih sadržaja	primereno	brži tempo i veliki koraci	usporen tempo i sitni koraci
6.	Naglašavanje nastavnih sadržaja	pravilna diferencijacija bitnog od nebitnog	nedovoljno	naglašavanje nebitnog
7.	Govor nastavnika	ugodan i odmeren	suviše "bučan" i podražavajući	suviše tih i nerazumljiv
8.	Posvećivanje pažnje	svim učenicima	boljim učenicima slabijim učenicima	samo prosečnim
9.	Opterećenost učenika	ravnomerna		neravnomerna
10.	Nejasnoća u toku časa	ne javlja se	povremena	često
11.	Podsticanje na misaonu aktivnost	trajno	povremeno	retko

Napomena:

UPITNIK SNAGA I TEŠKOĆA (SDQ-Srp)
(Goodman, 1997)

Molimo označite u kvadratiću za svako pojedino pitanje da li je odgovor netačan, delimično tačan ili potpuno tačan. Pomoglo bi nam da odgovorite što bolje možete na sva pitanja, čak i ako niste potpuno sigurni ili Vam se čini da pitanje nema smisla. Molimo da odgovorite na osnovu ponašanja deteta tokom poslednjih šest meseci ili tokom ove školske godine.

Ime deteta: _____ Pol: muški ženski	netačno	delimično tačno	potpuno tačno
Datum rođenja: _____			
Ima obzira prema osećanjima drugih.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nemirno, preterano aktivno, ne može dugo da ostane mirno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Često se žali na glavobolju, bolove u stomaku ili mučninu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spremno deli sa drugom decom (slatkiše, igračke, olovke itd.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Često ima nastupe besa ili razdražljivosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pretežno je usamljeno, teži da se igra samo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obično je poslušno, i čini ono što odrasli traže.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ima puno briga i često izgleda zabrinuto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hoće da pomogne ako je neko povređen ili se oseća bolesnim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stalno se vrpolji i meškolji.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ima bar jednog dobrog prijatelja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Često se tuče sa drugom decom ili ih maltretira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Često je nesrećno, potišteno ili plačljivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Druga deca ga uglavnom vole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lako biva rastrojeno, koncentracija mu varira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nervozno je ili nesamostalno u novim situacijama.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pažljivo je prema mlađoj deci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Često laže ili podvaljuje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Druga deca ga zadirkuju ili maltretiraju.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Često dobrovoljno pomaže drugima (odraslima, drugoj deci).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Razmisli pre nego nešto uradi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Krade kod kuće, u školi ili drugde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sláže se bolje sa odraslima nego sa drugom decom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ima puno strahova, lako se uplaši.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dovršava zadatak do kraja, ima dobar opseg pažnje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ISC – INVENTAR ŠKOLSKE KLIME
(Brand, Felner, Shim, Seitsinger, and Dumas, 2003)

Pred tobom je niz tvrdnji o školskoj socio-emocionalnoj klimi. Molimo te da pažljivo pročitaš svaku od navedenih tvrdnji i da izneseš stepen svog slaganja, tj. da obeležiš znakom X odgovor za svaku tvrdnju.

Tvrdnja	skoro nikad	ponekad	često	skoro uvek	uvek
Nastavnici pronalaze načine kako da pomognu učenicima.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ako učenici iskažu želju da govore o nečemu, nastavnici nađu vremena za to.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nastavnici pomažu učenicima da organizuju svoj rad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učenici stvarno uživaju na časovima.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nastavnici pomažu učenicima koji su bili odsutni sa nastave da se ponovo uključe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nastavnici pokazuju zainteresovanost za personalne probleme učenika.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ako neki učenik pokazuje želju za akcijom, nastavnik će ga podržati.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kada nastavnici iznesu pravilo, dosledno ga sprovode.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učenici dobijaju jasna uputstva o tome kako da se ponašaju u učionici.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učenicima su poznate posledice nepoštovanja pravila.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nastavnici ističu najvažnija pravila u razredu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učenici se trude kako bi dobili visoke ocene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učenicima su ocene veoma važne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učenici se trude da ispune svoje školske obaveze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učenici ulažu puno energije u ono što rade u školi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tvrdnja	skoro nikad	ponekad	često	skoro uvek	uvek
Učenici u ovoj školi imaju problema u međusobnoj saradnji.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učenici u ovoj školi su zavidni jedni drugima.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učenici smatraju da je teško saradivati sa drugom decom u ovom odeljenju.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učenici u ovom odeljenju pomažu jedni drugima u učenju.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učenici u ovoj školi se veoma dobro poznaju.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učenici uživaju kada čine nešto zajedno sa svojim vršnjacima.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
U ovoj školi su pravila preoštira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učenik može biti lako izbačen iz ove škole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nepoštovanjem pravila učenik će imati probleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nastavnici u ovoj školi su veoma strogi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ako pričaju na času učenici bivaju oštro kažnjeni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilo ko u školi može da te tuče, ugrozi ili povredi ako mu ne daš novac ili nešto što traži a pripada tebi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plašiš se da bi neko mogao da te povredi ili maltretira u školi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li ti je ikada ukradeno u školi nešto vrednije od 100 dinara?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li je neko pokušao da ti proda drogu u školi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvala na saradnji.

EPISTEMOLOŠKA UVERENJA NASTAVNIKA
 -polustrukturisani intervju-
 (Luft i Roehrig, 2007)

Pitanja	Odgovori
Na koji način podstičete proces učenja u Vašem odeljenju?	
Kako opisujete sebe kao nastavnika?	
Kako prepoznajete da Vaši učenici razumeju nastavno gradivo?	
Kako donosite odluku šta ćete poučavati a šta ne?	
Kako donosite odluku da predete na novu nastavnu temu?	
Kada je proces učenja u Vašem odeljenju najefikasniji?	
Kako prepoznajete da se proces učenja ostvaruje u Vašem odeljenju?	

TYRONOV TEST

(V. Jurić, 2004)

Upiši na liniju pored pitanja ime ili imena učenika koji najbolje odgovaraju opisu. Tvoj odgovor će ostati nepoznat ostalim učenicima, a od tebe se zahteva da ne diskutuješ o svom odgovoru. Tvoja otvorenost, kao i tvoje razumevanje, pomoći će da svaki tvoj drug iz razreda i ti sam imate koristi od mišljenja ostalih.

1. _____ je najbolji sportista u razredu.
2. _____ je učenik koji zna sve odgovore.
3. Najpopularnija je devojka u razredu _____.
4. _____ je „ukočen“.
5. _____ želi ti uvek pomoći ako ti treba pomoć.
6. Osoba koja se nikome mnogo ne sviđa je _____.
7. Najpopularniji dečak u razredu _____.
8. _____ je vedar, zabavan, smeje se i voli da zasmehava druge.
9. _____ uvek hvalisav i tašt.
10. Najbolje obučena osoba u razredu je _____.
11. _____ ima dobre ideje u pravo vreme.
12. Učenici u ovom razredu misle da sam ja _____.
13. Osoba koja svima uspeva povrediti osećaje je _____.
14. _____ nastupa vrlo snobovski.
15. _____ čini uvek ludosti i govori ti bilo što.
16. _____ je stvarno privlačna devojka.
17. _____ je atletskog izgleda.
18. _____ govori neistinu.
19. _____ čini gluposti.
20. _____ pravi se previše stariji od nas.
21. _____ pravi se odviše mlađi od nas.
22. _____ je plah(a), ne možeš ga(je) sasvim upoznati.
23. _____ nametljiv je svima.
24. _____ nije prijatelj.
25. _____ ne voli nas ostale.
26. _____ je mekušac.
27. Neko ko me ne voli je _____.

RID TEST – Roditeljska instrukcija detetu
(Suzić, 2005).

Molimo označite u kvadratiću za svako pojedino pitanje u kojoj meri se ono odnosi na Vas. Pomoglo bi nam da odgovorite što bolje možete na sva pitanja, čak i ako niste potpuno sigurni ili Vam se čini da pitanje nema smisla.

Tvrdnja	skoro nikad	ponekad	često	skoro uvek	uvek
Pomažete li detetu da razume gradivo koje uči?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li primetite ako je vaše dete zbunjeno kada uči?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li ste naučili dete da prvo uči lakše pa potom teže?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li Vam dete traži pomoć kad naiđe na teži deo gradiva?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kada Vašem detetu nešto nije jasno, da li mu skicirate, crtate objašnjenje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li ste detetu objašnjavali kako ste i Vi nekada bili zbunjeni pred gradivom?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li učite Vaše dete da gradivo podeli u manje celine?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Smatrate li da roditelj ne može pomoći detetu u učenju?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Smatrate li da dete treba samo da se nosi sa školskim obavezama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ako ne može pomoći detetu u učenju, roditelj treba da nađe stručnjaka ili da plati instrukciju	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detetu ne trebaju instrukcije, ako želi, ono će uspeti u školi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kada se dete iznervira ili rasplače zbog školskog zadatka, Vi ga tešite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kada se dete iznervira ili rasplače zbog školskog zadatka, Vi zagalamite na njega	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Učite li dete da se raduje teškim zadacima, da voli izazove?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li delite sa detetom radost kada reši neki teži školski zadatak?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tvrdnja	skoro nikad	ponekad	često	skoro uvek	uvek
Koliko često pratite uspeh svog deteeta u školi, tj. posećujete školu i razgovarate sa nastavnicima?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li vam dete redovno saopštava i dobre i loše ocene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li smanjujete instrukciju ako Vaše dete napreduje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li pojačavate instrukcije kada vidite da one nisu dovoljne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li imate uvid u to koje instrukcije su uspele a koje nisu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li znate neke tehnike za razdvajanje bitnog od nebitno u toku učenja?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poznajete li tehniku kognitivnog mapiranja?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li umete da kontrolišite negativne emocije?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li umete da detetu rasporedite vreme učenja i odmora?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umete li da ocenite dete, da mu date povratnu informaciju o njegovom učenju?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li ste prošli neki kurs ili proučili neku literaturu o pružanju podrške deci u učenju?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da li ste pročitali neku knjigu o učenju učenja?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Doprinos sporta razvoju prosocijalnog ponašanja mladih
– studijski projekat pedagoškog istraživanja –

Uvod

Svet sporta mladih poput Roršahovih mrlja, dozvoljava različite interpretacije. Neki ga kritikuju, smatrajući da je on ispunjen teškim problemima kao što su varanje, verbalna i fizička agresivnost, zlostavljanje slabijih protivnika. Drugi smatraju da su ova zapažanja zasnovana samo na retkim ali medijski „naduvanim“ incidentima i da mladi, baveći se sportom, sa zadovoljstvom i uživanjem stižu nove veštine, pod budnim okom brižnih mentora. Najverovatnije, oba ova zapažanja su delimično istinita. Kako neki autori ističu, za mlade, sport nije „obećana zemlja“.

Kakvo je zapravo iskustvo mladih u sportu? Da li i kako sport utiče na moralni i socijalni razvoj mladih? To su pitanja koja imaju ne samo vaspitni nego i širi društveni značaj. Na društvenu aktuelnost ovih pitanja ukazuje trenutno aktuelna izrada Nacrta zakona o sportu i akcija koja se trenutno sprovodi pod pokroviteljstvom Ministarstva za omladinu i sport. Akcija ima naziv „Karakterom protiv nasilja“ a ima za cilj „da se sportu vrati njegova osnovna uloga i pokaže da su sportski tereni mesto zadovoljstva i radosti a ne agresije.“

Namera ovog istraživanja je da se pribave empirijski dokazi o tome kako sport utiče na socijalno ponašanje adolescenata. Za pravilnu organizaciju sporta i uopšte fizičkog vaspitanja, neophodno je pribaviti empirijske dokaze kako sport utiče na socijalni razvoj mladih. Problem ovog istraživanja se svodi na pitanje: Da li sport doprinosi razvoju prosocijalnog ponašanja adolescenata? Potreba istraživanja ovog problema proizilazi i iz činjenice da dosadašnje studije nisu obezbedile dovoljno dokaza za definitivni zaključak da sport ima pozitivno delovanje na socijalni razvoj mladih.

1. Predmet istraživanja

Kako učestvovanje u sportu utiče na socijalni i moralni razvoj mladih? To je pitanje koje ima kako vaspitni tako i širi, društveni značaj.

Na društvenu aktuelnost ovog pitanja ukazuje i akcija koja se trenutno sprovodi u Srbiji i koja ima cilj „razvoj sporta bez nasilja i vraćanja moralnih vrednosti sportu“ (Zakon o sprečavanju nasilja na sportskim priredbama).

Dosadašnja istraživanja ove problematike su dala kontradiktorne rezultate. Izgleda da empirijski podaci više podražavaju tvrdnju da sport, kao kontekst u kojem je akcenat na takmičenju i ličnim interesima, podstiče antisocijalno ponašanje. Trening u borilačkim sportovima, na primer, zahteva sticanje repertoara specifičnih veština, i to vežbanje može pojačati agresivno ponašanje ne samo u situacijama sportske „borbe“ nego i u drugim uslovima.

2. Problem istraživanja

Danas se ističu različiti efekti sportskih aktivnosti na razvoj mladih. Zbog pravilnog organizovanja sportskih aktivnosti i fizičkog vaspitanja uopšte važno je ispitati vezu organizovanog sporta i socijalnog ponašanja mladih. U tom smislu, problem ovog istraživanja glasi: *Da li bavljenje sportom doprinosi razvoju prosocijalnog ponašanja adolescenata?*

3. Cilj i karakter istraživanja

Cilj istraživanja je ustanoviti da li postoji povezanost između bavljenja sportom i prosocijalnog ponašanja adolescenata. Priroda problema i postavljeni cilj istraživanja opredili su da ovo istraživanje ima karakter korelacionog istraživanja.

4. Zadaci istraživanja

Iz postavljenog cilja proizilaze zadaci istraživanja:

1. Utvrditi da li postoji razlika u nivou ispoljavanja prosocijalnog ponašanja između mladića i devojaka.

2. Ustanoviti da li vrsta sporta utiče na nivo prosocijalnog ponašanja adolescenata sportista.

3. Ustanoviti da li dužina bavljenja sportom korelira sa stepenom prosocijalnog ponašanja adolescenata.

4. Ustanoviti da li postoji razlika u nivou prosocijalnog ponašanja na svim korelatima između adolescenata koji se bave sportom i adolescenata koji se ne bave sportom.

5. Hipoteze istraživanja

Na osnovu cilja istraživanja moguće je postaviti opštu hipotezu: Pretpostavlja se da postoji povezanost između bavljenja sportom i prosocijalnog ponašanja adolescenata.

Polazeći od zadataka istraživanja moguće je postaviti sledeće posebne hipoteze:

1. Ne postoji razlika u nivou ispoljavanja prosocijalnog ponašanja mladića i devojaka.

2. Vrsta sporta ne utiče na nivo ispoljavanja prosocijalnog ponašanja adolescenata sportista.

3. Dužina bavljenja sportom ne utiče na stepen ispoljavanja prosocijalnog ponašanja.

4. Adolescenti koji se bave sportom će ispoljiti viši stepen prosocijalnog ponašanja u odnosu na adolescente koji se ne bave sportom.

6. Promenljive (varijable) istraživanja

Nezavisna varijabla u ovom istraživanju je sport. Nezavisnu varijablu smo definisali kao trening i takmičenje u sportu na uzrastu adolescencije. U određivanju pojma sporta kao osnovne karakteristike izdvojene su: takmičenje, maksimalan rezultat i intenzivno opterećenje. Intervenišuće varijable u istraživanju su: pol, vrsta sporta i dužina bavljenja sportom.

Prosocijalno ponašanja predstavlja zavisnu varijablu i definiše se kao socijalno ponašanje koje doprinosi dobrobiti drugog pojedinca ili

grupe, bez obzira na stepen i vrstu lične dobiti ili žrtve. Prosocijalno ponašanje odnosno zavisna varijabla se operacionalizuje preko sledećih korelata: spremnost za saradnju sa drugima, briga za drugoga, empatija, altruističko ponašanje i spremnost za pomaganje drugome.

7. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Istraživanje je izvršeno deskriptivno- korelacionom metodom. U istraživanju je primenjena tehnika skaliranja, a instrument je bio skala procene. Prosocijalno ponašanje je mereno instrumentom koji predstavlja modifikovanu verziju instrumenta *Prosocial tendencies measure* (Carlo i sar., 2002). Instrument meri pet vidova prosocijalnog ponašanja:

- *altruizam* (pitanja: 7, 9, 13, 16, 19, 20).
- *briga za druge* (pitanja: 5, 22, 23).
- *empatija* (pitanja: 2, 10, 14, 18, 21).
- *pomaganje* (pitanja: 1, 6, 8, 12, 15).
- *saradnja sa drugima* (pitanja: 3, 4, 11, 17).

8. Populacija i uzorak istraživanja

Populaciju istraživanja čine učenici sedmog i osmog razreda osnovnih škola u Šapcu školske 2008/2009. godine. Uzorak istraživanja je *prigodnog tipa*. Uzorak čini 31 adolescent koji se bave organizovanim sportom i 31 adolescent koji ne učestvuje u organizovanim sportskim aktivnostima.

9. Statistička obrada podataka

U statističkoj obradi podataka će biti primenjeni sledeći statistički postupci:

1. Za testiranje značajnosti razlike u stepenu ispoljavanja vidova prosocijalnog ponašanja između mladića i devojaka i između adolesce-

nata koji se bave sportom i adolescenata koji se bave, primeniće se *t test*. Testiraće se statistička značajnost razlike aritmetičkih sredina na nivou značajnosti $p < 0.05$.

2. Za testiranje statističke značajnosti razlike u stepenu ispoljavanja vidova prosocijalnog ponašanja među sportistima i to kada je pitanju dužina bavljenja sportom, primeniće se *Men-Vitnijev test*. Ovaj test je adekvatan jer nisu zadovoljeni uslovi za primenu t-testa.

3. Za testiranje statističke značajnosti razlika u stepenu ispoljavanja vidova prosocijalnog ponašanja između košarkaša, fudbalera i rukometaša, primeniće se *Kruskal-Valisov test*.

Dobijeni rezultati će biti opisani i interpretirani prema hipotezama istraživanja. Hipoteze će biti testirane na nivou statističke značajnosti $p < 0.05$, prema blažem kriterijumu.

SPPP

Pol: M Ž

Godine: ____

Molimo Te da zaokruživanjem odgovarajućeg broja izraziš u kojoj meri te opisuje svaka od navedenih rečenica. Nema tačnih i pogrešnih odgovora, svaki odgovor je dobar.

Hvala na saradnji.

1-ne opisuje me uopšte 2-opisuje me pomalo 3-nisam siguran
4- opisuje me dobro 5-opisuje me izuzetno

1.	Najbolje ću nekome pomoći kada me drugi posmatraju.	1	2	3	4	5
2.	Dobro se osećam kada uspem da smirim uznemirenu osobu.	1	2	3	4	5
3.	Mislim da najviše dobijam kada nekome pomognem pred drugima.	1	2	3	4	5
4.	Posebno zadovoljstvo mi pričinjava da pomognem nekome pred drugim osobama.	1	2	3	4	5
5.	Sklon sam da pomazem osobama koje se nalaze u ozbiljnoj nevolji.	1	2	3	4	5
6.	Kada mi neko zatraži da mu pomognem, ne oklevam da to učinim.	1	2	3	4	5
7.	Anonimno bih donirao novac u dobrotvorne svrhe.	1	2	3	4	5
8.	Pomazem ljudima koji su ozbiljno fizički povređeni.	1	2	3	4	5
9.	Zadovoljstvo mi je da pomazem drugima bez njihovog znanja ko im pomaže.	1	2	3	4	5
10.	Najčešće pomazem emocionalno uznemirenim osobama.	1	2	3	4	5
11.	Pomaganje nekome kada me drugi posmatraju je situacija u kojoj sam najefikasniji u pomaganju.	1	2	3	4	5
12.	Lako mi je da pružim pomoć osobi koja je u pravoj nevolji.	1	2	3	4	5
13.	Uglavnom pomazem drugima bez njihovog znanja.	1	2	3	4	5
14.	Najspremniji sam da pružim pomoć kada je situacija izrazito emotivna.	1	2	3	4	5
15.	Nikada ne oklevam da pomognem kada mi neko to traži.	1	2	3	4	5
16.	Mislim da je pomaganje drugima bez njihovog znanja najbolji način pomaganja.	1	2	3	4	5
17.	Mislim da je jedna od najvažnijih stvari kod pomaganja drugima to što utiče na ugled u društvu.	1	2	3	4	5
18.	Emocionalne situacije me podstiču na pomaganje drugima.	1	2	3	4	5
19.	Često dajem stvari u dobrotvorne svrhe jer mi to pričinjava zadovoljstvo.	1	2	3	4	5
20.	Pomazem drugima iako znam da neću dobiti ništa zauzvat.	1	2	3	4	5
21.	Obično pomazem emocionalno uznemirenim osobama.	1	2	3	4	5
22.	Ponekad se žrtvujem za druge čak i kada nisam siguran da će mi to doneti korist.	1	2	3	4	5
23.	Pomazem drugima samo ako primetim da su u ozbiljnoj nevolji.	1	2	3	4	5

SPPP

Pol: M Ž Godine: ____
 Vrsta sporta: _____ Dužina treniranja: _____
 Molimo Te da zaokruživanjem odgovarajućeg odgovora izraziš u kojoj meri te opisuje svaka od navedenih rečenica. Nema tačnih i pogrešnih odgovora, svaki odgovor je dobar.
 Hvala na saradnji.

1-ne opisuje me uopšte 2-opisuje me pomalo 3-nisam siguran
 4- opisuje me dobro 5-opisuje me izuzetno

1.	Najbolje ću nekome pomoći kada me drugi posmatraju.	1	2	3	4	5
2.	Dobro se osećam kada uspem da smirim uznemirenu osobu.	1	2	3	4	5
3.	Mislim da najviše dobijam kada nekome pomognem pred drugima.	1	2	3	4	5
4.	Posebno zadovoljstvo mi pričinjava da pomognem nekome pred drugim osobama.	1	2	3	4	5
5.	Sklon sam da pomažem osobama koje se nalaze u ozbiljnoj nevolji.	1	2	3	4	5
6.	Kada mi neko zatraži da mu pomognem, ne oklevam da to učinim.	1	2	3	4	5
7.	Anonimno bih donirao novac u dobrotvorne svrhe.	1	2	3	4	5
8.	Pomažem ljudima koji su ozbiljno fizički povređeni.	1	2	3	4	5
9.	Zadovoljstvo mi je da pomažem drugima bez njihovog znanja ko im pomaže.	1	2	3	4	5
10.	Najčešće pomažem emocionalno uznemirenim osobama.	1	2	3	4	5
11.	Pomaganje nekome kada me drugi posmatraju je situacija u kojoj sam najefikasniji u pomaganju.	1	2	3	4	5
12.	Lako mi je da pružim pomoć osobi koja je u pravoj nevolji.	1	2	3	4	5
13.	Uglavnom pomažem drugima bez njihovog znanja.	1	2	3	4	5
14.	Najspremniji sam da pružim pomoć kada je situacija izrazito emotivna.	1	2	3	4	5
15.	Nikada ne oklevam da pomognem kada mi neko to traži.	1	2	3	4	5
16.	Mislim da je pomaganje drugima bez njihovog znanja najbolji način pomaganja.	1	2	3	4	5
17.	Mislim da je jedna od najvažnijih stvari kod pomaganja drugima to što utiče na ugled u društvu.	1	2	3	4	5
18.	Emocionalne situacije me podstiču na pomaganje drugima.	1	2	3	4	5
19.	Često dajem stvari u dobrotvorne svrhe jer mi to pričinjava zadovoljstvo.	1	2	3	4	5
20.	Pomažem drugima iako znam da neću dobiti ništa zauzvat.	1	2	3	4	5
21.	Obično pomažem emocionalno uznemirenim osobama.	1	2	3	4	5
22.	Ponekad se žrtvujem za druge čak i kada nisam siguran da će mi to doneti korist.	1	2	3	4	5
23.	Pomažem drugima samo ako primetim da su u ozbiljnoj nevolji.	1	2	3	4	5

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Biblioteka Matice srpske, Novi Sad

37.012

KNEŽEVIĆ-Florić, Olivera

Horizonti istraživanja u obrazovanju [Elektronski izvor]
/ Olivera Knežević Florić, Stefan Ninković. - Novi Sad :
Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, 2013

Način dostupa (URL):

http://www.ff.uns.ac.rs/fakultet/odseci/fakultet_odseci_pedagogija.html. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Opis zasnovan na stanju na dan: 21. 01. 2013. - Bibliografija.

ISBN 978-86-6065-149-7

I. Ninković, Stefan [autor]
a) Pedagogija - Metodologija
COBISS.SR-ID 276458247