

UNIVERZITET U NOVOM SADU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODELJENJE ZA PEDAGOGIJU

**Mr SLAVICA ŠEVKUŠIĆ**

**DOMETI I OGRANIČENJA KVALITATIVNIH  
ISTRAŽIVANJA U PEDAGOGIJI**

*Doktorska disertacija*

Novi Sad, 2008. godine

**Univerzitet u Novom Sadu, ACIMSI, Ključna dokumentacijska informacija**

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rad: VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora	Mr Slavica Ševkušić
Mentor: MN	Dr Grozdanka Gojkov, redovni profesor
Naslov rada: NR	Dometi i ograničenja kvalitativnih istraživanja u pedagogiji
Jezik publikacije: JP	Srpski
Jezik izvoda: JI	Engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Beograd
Godina: GO	2008
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, Dobrinjska 11/III
Fizički opis rada: FO	Broj poglavlja: 5 Broj stranica: 233
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Metodologija pedagoških istraživanja
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Kvalitativna istraživanja u pedagogiji
UDK	
Čuva se: ČU	Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	
Datum prihvatanja teme NN veća: DP	13. 07. 2006.god.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: KO	1. _____ 2. _____ 3. _____

**University of Novi Sad, ACIMSI, Key word documentation**

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Print wording material
Contents code: CC	PhD thesis
Autor: AU	Slavica Ševkušić, MSc
Menthor: MN	Grozdanka Gojkov, PhD
Title: TI	Scope and limitations of qualitative research in pedagogy
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Belgrade
Publication year: PY	2008
Publisher: PU	Author's re-print
Publication place: PL	Belgrade, Institute for educ. research, Dobrinjska, 11/III
Physical description: PD	Chapters: 5 pages: 233
Scientific field: SF	Education
Scientific discipline: SD	Methodology of educational research
Subject, Key words: CX	Qualitative research in pedagogy
UDK	
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	
Abstract: AB	
Accepted by the Scientific Board on: ASB	13. 07. 2006.god.
Defended on: DE	
Thesis Defend Board: DB	1. _____ 2. _____ 3. _____

## **DOMETI I OGRANIČENJA KVALITATIVNIH ISTRAŽIVANJA U PEDAGOGIJI**

*Apstrakt.* Cilj rada je da se ukaže na prednosti i ograničenja kvalitativnih istraživačkih pristupa u saznavanju i unapređivanju pedagoške stvarnosti, kao i da se ukaže na mogućnosti i probleme kombinovanja kvalitativnih i kvantitativnih metoda u proučavanju određenih pedagoških problema. U prvom delu rada, razmatraju se teorijske pretpostavke koje leže u osnovi kvalitativnih istraživačkih pristupa, predstavljajući ih kao kritičke i kao komplementarne kvantitativnim pristupima. Diskutujemo o posebnim pitanjima koja smatramo važnim za polje kvalitativnog pedagoškog diskursa: o kriterijumima naučnosti, strategijama formiranja uzorka i relevantnosti ovih istraživanja za praksu i planiranje obrazovne politike. Detaljnije su razmotrena tri kvalitativna istraživačka pristupa: studija slučaja, etnografski pristup i akciono istraživanje, odnosno dometi i ograničenja primene ovih pristupa u proučavanju pedagoških fenomena. Na kraju prvog dela rada, raspravljamo o mogućnostima i ograničenjima istraživačkih nacrtu u kojima se kombinuju kvalitativne i kvantitativne metode. U drugom delu rada, na primeru našeg akcionog istraživanja u osnovnoj školi ilustrujemo doprinos ovog pristupa saznavanju i menjanju pedagoške stvarnosti. Reč je o razvijanju i evaluaciji alternativnog programa razredne nastave, čija je jedna od osnovnih karakteristika primena grupno-istraživačkog modela učenja. U istraživačkom nacrtu kombinovani su kvalitativni i kvantitativni postupci i tehnike za prikupljanje podataka. Detaljnije je prikazan deo rezultata istraživanja koji se odnosi na primenu grupno-istraživačkog rada učenika u nastavi na tematski organizovanim nastavnim sadržajima Poznavanja društva u četvrtom razredu, kao ilustracija mogućnosti akcionog istraživanja da doprinese lakšem uvođenju inovacija u pedagošku praksu. U tom smislu, kao poseban doprinos istraživanja, dajemo predlog za izmene u programskim sadržajima ovog predmeta i pristupima za njihovo izučavanje.

*Ključne reči:* kvalitativna metodologija, akciono istraživanje, evaluacija obrazovnih programa.

## **SCOPE AND LIMITATIONS OF QUALITATIVE RESEARCH IN PEDAGOGY**

*Abstract.* The goal of this paper is to point out to the advantages and limitations of qualitative research approaches in learning about and advancing the pedagogical reality, as well as to point out to the possibilities and problems of combining qualitative and quantitative methods in studying certain pedagogical problems. In the first part of the paper, we discuss theoretical assumptions underlying qualitative research approaches, presenting them as critical and complementary to quantitative approaches. We discuss special issues that we consider important for the field of qualitative pedagogical discourse: the criteria of scientific nature, the strategies for sample formation and relevance of these types of research for practice and planning of educational policy. Three qualitative research approaches have been considered in more detail: case study, ethnographic approach and action research, that is, the scope and limitations of application of these approaches in studying pedagogical phenomena. In the end of the first part of the paper, we discuss the possibilities and limitations of research designs that combine qualitative and quantitative methods. In the second part of the paper, on the example of our action research in primary school, we illustrate the contribution of this approach to learning about and changing the pedagogical reality. We are dealing with the development and evaluation of an alternative program of primary school, which has as one of its basic characteristics the application of group-investigation model of learning. This research design combines qualitative and quantitative procedures and data collection techniques. There is a more detailed presentation of that portion of research results that refers to the application of group-investigation work of pupils in class on topically organised teaching contents of Social Science in the fourth grade, as an illustration of the possibilities of action research to contribute to the easier introduction of innovations in educational practice. In that sense, as a special contribution of this research, we provide a suggestion for changes in program contents of this subject and approaches to their studying.

*Key words:* *qualitative methodology, action research, evaluation of education programs.*

## S A D R Ž A J

### I TEORIJSKA RAZMATRANJA

Uvod .....	10
„Stara“ i „nova“ istraživačka paradigma.....	13
Definicija i osnovne karakteristike kvalitativnog istraživanja .....	22
Kriterijumi naučnosti u kvalitativnim istraživanjima.....	27
Formiranje uzorka u kvalitativnim istraživanjima.....	39
Kvalitativna istraživanja, obrazovna politika i praksa.....	50
Kvalitativni istraživački pristupi	
Studija slučaja.....	58
Definisanje studije slučaja i područja primene.....	58
Prednosti i ograničenja pristupa.....	62
O postupcima sređivanja i analize podataka.....	71
Etnografski pristup.....	74
Problemi definisanja.....	74
Karakteristike i ograničenja pristupa .....	76
Vrednost etnografskog pristupa za pedagogiju.....	84
Akciono istraživanje.....	90
Definisanje i osnovne karakteristike pristupa .....	90
Primena akcionog istraživanja u pedagogiji.....	95
Prednosti i ograničenja pristupa.....	101
Miks – metoda istraživanja.....	106
Kraj debate kvantitativno vs kvalitativno? .....	106
Pragmatizam kao filozofska osnova.....	109
Budućnost miks – metoda istraživanja u pedagogiji.....	112

## II PRIKAZ AKCIONOG ISTRAŽIVANJA U NAŠOJ ŠKOLI

Razvijanje i evaluacija alternativnog programa razredne nastave.....	119
Opšti metodološki okvir.....	119
Impulsi za akciono istraživanje: kako smo izabrali problem?.....	119
Faze akcionog istraživanja.....	121
Definisanje pojma „program“.....	122
Plan evaluacije i primenjene metode.....	123
Obrada prikupljenih podataka.....	126
Način izbora uzorka .....	126
Izbor mesta istraživanja.....	126
I Faza: Planiranje akcije.....	127
Teorijske pretpostavke programa.....	127
Idejni nacrt programa.....	134
Izbor i obuka nastavnika.....	138
„Pristup“ istraživača kontekstu.....	139
Opremanje sredine za učenje.....	140
II Faza: Strategijska akcija i evaluacija procesa.....	141
Dinamika implementacije programa.....	141
Načini praćenja programa i rezultati evaluacije procesa.....	143
Primena modela grupno-istraživačkog učenja u četvrtom razredu.....	152
Predlozi za izmene u programu Poznavanja društva za četvrti razred.....	157
III Faza: Evaluacija efekata programa.....	161
Obrazovno postignuće učenika.....	162
Opšta kultura učenika.....	174
Socijalni odnosi i socijalno ponašanje.....	175
Mišljenje roditelja i učenika o programu.....	181
III ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	186

Pedagoške implikacije.....	187
Metodološke implikacije.....	192
 IV KORIŠĆENA LITERATURA.....	 199
 V PRILOZI.....	 210
Prilog br. 1: Saglasnost Ministarstva prosvete i sporta RS za izvođenje oglada.....	211
Prilog br. 2: Obrazac za izveštaj o radu i napredovanju učenika.....	212
Prilog br. 3: Plan tema i program aktivnosti za nastavnu oblast „Nešto Lično“.....	214
Prilog br. 4: Primer aktivnosti „Nešto lično“ (Tema: Saradnja).....	217
Prilog br. 5: Primer pripreme za čas grupnog rada (prvi razred).....	218
Prilog br. 6: Izveštaj učiteljice o realizovanoj grupnoj aktivnosti (četvrti razred).....	219
Prilog br. 7: Upitnik za proveru znanja učenika o koracima u istraživačkom radu.....	221
Prilog br. 8: Obrazovno postignuće učenika (kraj prve godine projekta).....	222
Prilog br. 9: Kontrolna vežba iz matematike (drugi razred).....	224
Prilog br.10: Izveštaj Ministarstva prosvete i sporta RS (nacionalno testiranje).....	226
Prilog br. 11: Upitnik opšte kulture.....	227
Prilog br. 12: Upitnik o socijalnom ponašanju učenika.....	231
Prilog br. 13: Upitnik za roditelje (mišljenje o programu).....	233



**I Deo**

**TEORIJSKA RAZMATRANJA**

## U v o d

Činjenica da se u pedagogiji i psihologiji, kao i u drugim društvenim naukama, mnogi naučni rezultati ne koriste u praksi, samo delimično može da se objasni neinicijativnošću i/ili nedovoljnom pripremljenošću ljudi iz prakse (vaspitači, nastavnici i stručni saradnici) da ih primenjuju. Često isticane tvrdnje o raskoraku između pedagoške teorije i prakse, o tome da je „nauka jedno, a život nešto drugo“, ne predstavljaju samo opravdanje većini praktičara da ne čitaju teorijske rasprave značajne za domen svoga rada. Ove tvrdnje, pre svega, ukazuju na uočavanje istine o ograničenosti nauke da opiše i objasni život u svoj njegovoj složenosti. Ovde mislimo, pre svega, na pozitivistički shvaćenu nauku, na one filozofsko-metodološke pristupe u okviru kojih pretežno rade istraživači u društvenim naukama, pa i u pedagogiji.

Složenost predmeta pedagogije kao nauke, podrazumeva i složenu istinu o sebi. Da bi se toj istini što više približili potrebno je da joj adekvatno pristupimo, odnosno da razvijemo specifičnu metodologiju primerenu stepenu i prirodi složenosti njenog predmeta. U tom smislu, proučavanje kvalitativnih metodoloških pristupa i njihova primena u istraživanju, saznavanju i menjanju pedagoške prakse, predstavlja novi izazov za istraživače jer pruža šansu da se dobiju novi uvidi i da se stari problemi sagledaju na nov način. S druge strane, ova metodologija, imajući u vidu njene osnovne karakteristike, izgleda da više obećava u pogledu povezivanja teorije i prakse, odnosno mogućnosti neposrednije primene naučnih rezultata u unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse.

Pored brojnih doprinosa koje su istraživanja zasnovana na epistemološkim i metodološkim načelima pozitivizma donela pedagogiji i psihologiji, s vremenom su postajala sve očiglednija ozbiljna ograničenja ovih metodoloških pristupa. Prekomerno poistovećenje sa metodologijom prirodnih nauka dovelo je do nedopustivog sažimanja predmeta psiholoških i pedagoških proučavanja. Primena empirijsko-analitičkih postupaka, usmeravanje na kauzalne veze i oslanjanje na „dokazive činjenice“, nije se pokazalo dovoljno efikasnim u definisanju i proučavanju složenih društvenih fenomena, kakvi su i pedagoški, koji su zavisni od „rasplinutih“ i neraskidivih mreža različitih i

brojnih faktora. Pozitivistička istraživačka orijentacija u pedagogiji usloвила je usmerenost pedagoških istraživanja, pre svega, na ishode ili efekte vaspitno-obrazovnog rada dok je, uglavnom, bila nezainterosovana za sam proces koji dovodi do određenih efekata, kao i za ponašanja i lična značenja učesnika u tom procesu. Ovo je jedan od glavnih razloga zašto su se pedagoška istraživanja u okviru pozitivističke orijentacije pokazala nedovoljno produktivnim za obuhvatnije saznavanje pedagoške prakse, koje za krajnji cilj ima njeno menjanje i unapređivanje.

Ograničenost dometa tradicionalne istraživačke paradigme koja je dugo vremena dominirala u psihološkim i pedagoškim istraživanjima, dovela je do pojave novih promišljanja o metodologiji koja bi bila osetljiva na proučavanje društvenih fenomena i ljudi shvaćenih kao agensnih bića, a njihove delatnosti kao svesne i ciljom vođene. Poslednje decenije prošlog veka obeležio je metodološki zaokret u društvenim naukama i pojavili su se pojačani zahtevi za kvalitativnim istraživanjima u psihologiji i pedagogiji, koji bi bili alternativa istraživanjima izvođenim u duhu pozitivizma. U ovoj naučnoj orijentaciji, koja se najčešće naziva novom ili interpretativnom paradigmom, naglasak je na razumevanju i refleksivnosti, ne samo onoga što se odnosi na istraživački proces i njegove rezultate, već i u smislu priznavanja i korišćenja sopstvene pozicije istraživača. Kvalitativne i refleksivne tehnike i pristupi, kao što su etnografski pristup, etnometodologija, studija slučaja, analiza diskursa, utemeljena teorija, analiza ličnih konstrukata, akciono istraživanje i druge, već su dobile svoj legitimni status u istraživanju psiholoških i pedagoških problema.

Novo metodološko usmerenje, uprkos relativno dugoj prošlosti, ima kratku istoriju u našoj pedagoškoj istraživačkoj praksi. Iako su kvalitativna istraživanja u svetu već dala značajan doprinos saznavanju društvenih pojava, relativno je mali broj radova u našoj pedagoškoj i psihološkoj literaturi koja u svom fokusu imaju kvalitativnu metodologiju. Još je manji broj istraživanja u kojima se ovi pristupi kombinuju sa tradicionalnim, kvantitativnim pristupima, sa idejom da se komplementarnom upotrebom različitih tehnika i postupaka određeni pedagoški problemi sagledaju iz različitih uglova i tako doprinese njihovom obuhvatnijem upoznavanju. I dok najnovija shvatanja u

metodološkom prostoru društvenih nauka, pa i pedagogije, već idu u nekom drugom pravcu (teorija haosa i faza dekonstrukcije tradicionalne metodologije), čini nam se važnim da naglasimo značaj otvorenosti istraživača ka različitim paradigmama istraživanja i spremnost za komplementarno korišćenje različitih pristupa. Pritom, istraživači stalno moraju imati na umu složenost, dinamičnost, multikauzalnost i nestalnost pedagoških i psiholoških pojava i činjenicu da će uvek ostati neki problemi koji se ne mogu saznati postojećim metodološkim pristupima.

Cilj ovoga rada je da se ukaže na prednosti i ograničenja kvalitativnih istraživačkih pristupa u saznavanju i unapređivanju pedagoške stvarnosti, u poređenju sa dominantno primenjivanim kvantitativnim, pozitivistički zasnovanim pristupima. Takođe, i da se ukaže na mogućnosti i probleme kombinovanja kvalitativnih i kvantitativnih metoda u proučavanju određenih pedagoških problema. Ovako definisan opšti cilj operacionalizovan je na dva nivoa: teorijskom i empirijskom.

*U prvom delu rada*, razmatraju se teorijske pretpostavke koje leže u osnovi kvalitativnih istraživačkih pristupa, predstavljajući ih kao kritičke i kao komplementarne kvantitativnim pristupima. Pored ukazivanja na probleme oko definisanja kvalitativnog istraživanja, diskutujemo o posebnim pitanjima koja smatramo važnim za polje kvalitativnog pedagoškog diskursa: o kriterijumima naučnosti koja važe za kvalitativna istraživanja, strategijama formiranja uzorka i relevantnosti ovih istraživanja za praksu i planiranje obrazovne politike. Detaljnije su razmotrena tri kvalitativna istraživačka pristupa: studija slučaja, etnografski pristup i akciono istraživanje, odnosno dometi i ograničenja primene ovih pristupa u proučavanju pedagoških fenomena. Ovakav izbor napravljen je iz dva razloga. Prvi razlog je interesovanje autora ovog rada za probleme škole i života u odeljenju i mogućnosti unapređivanja školske prakse, a posebno rada na razvijanju i evaluaciji nastavnih programa. Smatrali smo da su ova tri pristupa u najvećoj meri orijentisana u tom pravcu. Drugo, uvidom u našu metodološku literaturu o kvalitativnim istraživanjima u pedagogiji, stekli smo utisak da je veća pažnja posvećena raspravama o teorijskim osnovama i dilemama ove istraživačke orijentacije, dok se o konkretnim aktivnostima u primeni strategija i metoda istraživanja, koje bi istraživačima

bile od pomoći kada se upuste u kvalitativne istraživačke poduhvate, relativno malo diskutuje. U tom smislu, akcenat u diskusiji o pristupima stavljen je na primere njihove primene u proučavanju pedagoških problema. Na kraju prvog dela rada, raspravljamo o mogućnostima i ograničenjima istraživačkih nacrtu u kojima se kombinuju kvalitativne i kvantitativne metode.

*U drugom delu rada*, na primeru našeg akcionog istraživanja u osnovnoj školi ilustrujemo doprinos ovog pristupa saznavanju i menjanju pedagoške stvarnosti. Reč je o razvijanju i evaluaciji alternativnog programa razredne nastave, čija je jedna od osnovnih karakteristika primena grupno-istraživačkog modela učenja. U skladu sa opštim ciljem, u istraživačkom nacrtu kombinovani su kvalitativni i kvantitativni postupci i tehnike za prikupljanje podataka. S obzirom na ovako definisan cilj rada, istraživanje je prikazano i analizirano sa metodološkog stanovišta. U fokusu našeg razmatranja su oni aspekti istraživanja koji ilustruju način i propozicije primene akcionog istraživanja po fazama i posebnih kvalitativnih postupaka evaluacije koji su u okviru njega primenjeni. Pored toga, jedan deo rezultata istraživanja koji se odnosi na primenu grupno-istraživačkog rada učenika u nastavi na tematski organizovanim nastavnim sadržajima poznavanja prirode i društva u četvrtom razredu, prikazan je detaljnije, kao ilustracija mogućnosti akcionog istraživanja da doprinese lakšem uvođenju inovacija u pedagošku praksu. U tom smislu, kao poseban doprinos istraživanja, dajemo predlog za izmene u programskim sadržajima ovog predmeta i pristupima za njihovo izučavanje.

### **„Stara“ i „nova“ istraživačka paradigma**

Više od jednog veka zastupnici kvalitativne i kvantitativne istraživačke paradigme angažovani su u vatrenoj debati, koja je svoj vrhunac doživela sedamdesetih godina prošlog veka. Ideju o paradigmama kao gledištima koja se ne mogu dokazivati, popularizovao je Tomas Kun (1962, 1977), a kasnije, kada je preciznije objašnjavao šta je

mislio pod ovim terminom, on je istakao da je to opšti pojam i da se odnosi na grupu ili zajednicu istraživača koji imaju slično obrazovanje i slažu se oko egzemplara istraživanja koja su visokog kvaliteta. U ovom radu, pod istraživačkom paradigmom mi podrazumevamo skup uverenja, vrednosti i pretpostavki koje zajednica istraživača deli o prirodi i načinu izvođenja istraživanja. Uverenja uključuju, mada nisu na to ograničena, ontološka, epistemološka, aksiološka, estetska i metodološka. Ukratko, kada koristimo termin „istraživačka paradigma“ mislimo na istraživačku kulturu.

Interesantan je komentar koji o debati kvantitativno vs kvalitativno daju istaknuti predstavnici kvalitativne orijentacije: „Pojavili su se jaki pritisci protiv kvantifikacije i pokrenule su se dve vrste kritika protiv tradicionalne paradigme: interna, u odnosu na one metafizičke pretpostavke koje definišu prirodu pozitivističkog istraživanja i eksterna, u odnosu na one pretpostavke koje definišu alternativne paradigme. Ovo izgleda nije bilo samo sa ciljem da se obezbedi ponovno razmatranje korisnosti kvalitativnih podataka, već i da se preispitaju pretpostavke na kojima je počivala superiornost kvantifikacije (Guba & Lincoln, 1994).

Rezultat debate bio je izjednačavanje relativne važnosti obe paradigme i da posebno istraživačko pitanje, fenomen koji se proučava, problem i nivo znanja o njemu, treba da diktiraju izbor istraživačke metodologije. Dakle, zaključak je bio da ima prostora za obe metodologije, da je „rat“ među njima okončan i da je na pomolu treća paradigma koja predstavlja u metodološkom smislu integrisanu konfiguraciju prethodne dve (Johnson & Onwegbuzie, 2004).

U psihologiji i pedagogiji kvalitativne metode pojavile su se relativno skoro kao pokret alternativnih pristupa preovladavajućem, kvantitativnom pristupu. Pre nego što pređemo na prikaz osnovnih shvatanja „nove paradigme“ (Reason & Rowan, 1981) u metodologiji društvenih nauka, smatramo važnim da prikazemo postavke tradicionalne paradigme koja je do skoro predstavljala neprikosnoven pristup u psihološkim i pedagoškim istraživanjima, kao i da ukažemo na ona njena ograničenja za koja se smatra da su počela da predstavljaju prepreku za dalji razvoj ovih istraživanja.

Pozitivizam ili empirijsko-analitički pristup je prva epistemološka paradigma u okviru koje je pedagogija pokušala da se konstituiše kao naučna disciplina. Radi se o naučnom utemeljenju vaspitno-obrazovne prakse i izgrađivanju pedagoške teorije na osnovu primene rezultata naučnih istraživanja, odnosno naučnih saznanja pozitivnih nauka (kao što je, na primer, eksperimentalna psihologija ili pedagogija). Osnovne epistemološke pretpostavke pozitivizma su: ciljevi, pojmovi i metode prirodnih nauka primenljivi su i na proučavanje društvenih pojava, sa krajnjim ciljem da se utvrde opšte zakonitosti koje objašnjavaju te pojave i omogućavaju njihovo predviđanje i kontrolu; koriste se analitički pojmovi koji se mogu operacionalizovati i primenjuje naučni metod hipotetičko-deduktivnog rezonovanja inherentan klasičnom eksperimentu, kao načinu provere i dokazivanja zakonitosti. Kriterijum istinitosti naučnog saznanja su empirijski dokazi. Hipoteze izvedene iz teorijskih postavki i opštih zakonitosti proveravaju se, dokazuju ili odbacuju na osnovu nezavisnih empirijskih činjenica, dakle rezultata posmatranja. Kriterijum objektivnosti je vrednosna neutralnost, koja znači neuključenost istraživača ili njegovo distanciranje od predmeta istraživanja. Iz ovakvog epistemološkog polazišta slede i druga razdvajanja: teorije od prakse, akcije od saznavanja, istraživača od ispitanika.

Jedno od ograničenja pozitivističke metodologije, kada se ona primenjuje u istraživanju društvenih fenomena kakvi su i pedagoški, javlja se u vezi sa zahtevom za *objektivnošću*. Da bi izbegla subjektivnost, pozitivistička paradigma razvila je celokupni aparat eksperimentalnog metoda, kvaziekperimentalna istraživanja, statistički aparat proveravanja hipoteza, merne instrumente i drugo. Eliminisanje polja ljudske subjektivnosti iz naučnih nalaza, koje je oličeno u zahtevu da osobine istraživača ne smeju uticati na ono što posmatra, teško je održiv zahtev u proučavanju osoba. Subjektivnost ispitanika se, takođe, „objektivizuje“ tako što se istraživanje (eksperiment, tretman, metoda) sprovodi „na njima“, često uz skrivanje istraživačkog nacrta i ciljeva istraživanja, a ne „sa njima“, čime se gubi posebnost ispitanika, njihova refleksivnost i način vrednovanja situacije, dakle ono što ih čini subjektima. Izbor metodoloških postupaka koje nudi pozitivistička paradigma podrazumeva eliminisanje autoreferentnosti

ispitanika, a osobe se posmatraju kao pojedinačni slučajevi dedukovani iz opštih zakona (Stojnov, 2005). Smatra se da je metodološkim pristupima u okviru pozitivističke paradigme svojstveno svođenje rezultata, procesa, odnosa, pa i ljudi na *stvari* (reifikovanje), što je filozofski neodbranljivo i etički nedopustivo (Ristić, 1995).

Implicitna pretpostavka tradicionalne paradigme jeste da se pojava koju istražujemo može egzaktno definisati i precizirati kroz operacionalizaciju. Ukoliko je pojava složena, a po pravilu sve pojave u društvenim naukama su složene, potrebno ju je raščlaniti na delove, kako bi se oni podvrgli istraživačkim metodama, a zatim donositi zaključke o celini naknadnim sumiranjem saznanja o delovima. Problem odnosa delova i celine prenosi se na problem odnosa pojave i njenog konteksta. Pojava se istrigne iz konteksta da bi se proučavala, a gubi se iz vida da ona tada menja svoju suštinu koju je imala dok je bila deo konkretnog konteksta. Redukcionističko proučavanje varijabli umesto osoba, odnosa ili grupa, vodi rasparčavanju i razaranju onoga što se proučava i udaljavanju od dubinskog razumevanja i saznavanja pojava kao celina. Pozitivistički orijentisana istraživanja usmerena su na sakupljanje „čistih“ podataka, usled čega istraživač nastoji da odstrani stvarni život iz nacrtu istraživanja, ali u tome ne uspeva jer je i sam uključen u tu aktivnost, sa svojim namerama, uverenjima i očekivanjima koje na razne načine odašilje, svesno i nesvesno, kao poruke ispitanicima.

Pozitivistički zasnovanim istraživanjima se sa pravom zamera i pridavanje prevelikog značaja merenjima, kvantifikacijama, odnosno proizvodnji rezultata koji su numerički izraženi i obrađeni uz pomoć složenog statističkog aparata, sa svim njegovim nedostacima. Na taj način često se dobija numerički precizna, ali nestvarna slika, toliko udaljena od stvarnog kvaliteta pojave da se postavlja opravdano pitanje: a šta dalje sa rezultatima? Brojevi nisu dovoljno precizni kao sredstva za proučavanje pojmovnih sistema ljudi, jer nisu osetljivi na razlike u kontekstima, odnosima i značenjima koje pojavama pripisuju različiti ljudi.

Ukazivanje na ograničenja pozitivistički zasnovanih istraživanja u proučavanju psihološko-pedagoških i drugih društvenih fenomena, nema za cilj da obezvređi ili u celosti negira doprinos ovih metodoloških pristupa saznavanju pedagoške stvarnosti.



Predstavnici nove paradigme, oni koji nude alternativne pristupe u okviru „interpretativnog zaokreta“, skreću pažnju na pomenuta ograničenja tradicionalne metodologije i njenu nedovoljnu osetljivost za proučavanje nekih od najvažnijih problema ljudskog postojanja. Zbog svega toga, razvijaju se novi istraživački principi, a pred istraživače se postavljaju novi zahtevi, kao smernice kvalitativnih istraživanja:

- istraživanja se ne mogu sprovoditi u izolovanim, veštački stvorenim uslovima, već u svakodnevnom životu, konkretnom kontekstu zajedničkog delovanja ljudi;
- u istraživanjima se mora posvetiti puna pažnja ulozi jezika i diskursa;
- istraživanja se usmeravaju na osobe i pojedince, umesto na varijable i statistiku;
- istraživanje i život posmatraju se kao skup dinamičkih interakcija, nešto što je procesualno (Stojnov, 2005).

Interpretativna paradigma u društvenim naukama ima dugu istoriju i brojne, različite izvore. Preteča je nemačka hermeneutička tradicija i doktrina razumevanja, a među savremenim uticajima na ovaj pravac nalaze se fenomenologija, egzistencijalizam, simbolički interakcionizam, konstruktivizam i neovitgenštajnovska analitička filozofija. Sam pojam „interpretativni zaokret“ sastoji se od niza sličnih pristupa, a u interpretativnu paradigmu svrstavaju se raznovrsni istraživački pristupi, koji se objedinjuju nazivom kvalitativna metodologija (Banister, 1999). Osnovni pojmovi u interpretativnoj paradigmi su *značenje, akcija i interpretacija*, za razliku od pozitivističkih pojmova objašnjenje, predikcija i kontrola. Osnovna postavka je da je predmet društvenih nauka bitno drugačiji od predmeta prirodnih nauka, te da stoga metod proučavanja i objašnjenja u ove dve grupe mora biti fundamentalno različit. Ističe se da je ljudsko ponašanje u najvećoj meri intencionalno i smisaono, da se sastoji od akcija koje imaju subjektivno značenje, za osobe koje ih izvode. Ono se zato ne može saznati „spolja“, na neutralan način, nezavisno od subjekta, od njegovih namera i motiva, odnosno od značenja koje dato ponašanje ima za njega. To znači da se ljudske akcije (ponašanje) mogu razumeti otkrivanjem subjektivnog značenja individue koja se posmatra. Subjektivna značenja, kao deo akcija,

nisu individualnog već socijalnog porekla. Ona su rezultat socijalizacije i resocijalizacije i čine deo ukupne matrice značenja u oblicima življenja u društvu .

Nova paradigma se protivi uninomičkom shvatanju stvarnosti i umesto njega predlaže multiperspektivističko stanovište. Više nema jednoobraznog shvatanja metodologije u društvenim naukama, pa tako ni u psihologiji i pedagogiji, niti čvrstog konsenzusa oko toga šta je nauka i koja je njena svrha. Novu nauku odlikuje postojanje pluralizma referentnih okvira, jer se pretpostavlja da ljudi žive u brojnim prepletenim, paralelnim realnostima. Referentni okviri nisu verni odraz spoljašnjeg poretka stvari, već proishod nastojanja da ljudi što bolje osmisle svoje postojanje (Stojnov, 2005). Podaci o svetu ne unose se putem čula, već se proizvode procesom konstruisanja i predstavljaju diskurzivno proizvedene kategorije. Oni nisu deskripcije koje mogu biti istinite ili lažne, već način viđenja sveta koji u sebi nosi proskripcije za različite aktivnosti, odnosno društvenu praksu. Na ovaj način se u *konstruktivističkoj metateoriji*, kao jednom od glavnih uporišta nove paradigme, napušta tradicionalno shvatanje o teorijski neutralnim, empirijskim podacima. Kriterijumi za utvrđivanje prihvatljivosti znanja posmatraju se kao epistemičke vrednosti (interna konzistentnost, ekološka valjanost, narativna ubedljivost, društveni konsenzus). Znanje shvaćeno na ovaj način posmatra se kao lokalni proishod kulture, veštačka tvorevina uma, a njegova svrha je da omogući sprovođenje i isprobavanje održivosti raznovrsnih društvenih praksi.

Epistemološka pozicija novih shvatanja, ontološko prvenstvo daje *odnosima*, a ne nekim unutrašnjim svojstvima čoveka. Relacionizam nasuprot esencijalizma upućuje na to da naše znanje proishodi iz naših međusobnih interakcija u svakodnevnim aktivnostima, a to se događa posebno pomoću upotrebe jezika i drugih simboličkih sredstava komunikacije. Takozvani *jezički zaokret* u metodologiji društvenih nauka oformio se u radovima filiozofa poststrukturalista (Vitgenštajn, Derida, Fuko), koji su pošli od pretpostavke da su objekti realnosti utemeljeni u jeziku, u njegovim strukturama i načinima njegovog korišćenja. Sam čovek kao saznavalac i predmet saznanja pripada svetu jezika, opojmljen je jezikom i njime proizveden (White, 2004). Analiza diskursa i analiza narativa predstavljaju glavne metodološke postupke proučavanja jezičkih

struktura, a istraživači koji primenjuju ove kvalitativne metode ne bave se svetom sviri i „spoljašnjim“ pojavama, već jezikom naučnog ili laičkog opisa i objašnjenja tog sveta.

Nova paradigma eksperimente u kojima učestvuju ljudi shvata kao vrstu društvene situacije, usled čega nije moguće govoriti o odnosu u kome istraživač nije deo situacije koju istražuje. Ova shvatanja zalažu se za proučavanje osoba kao celina u svom prirodnom kontekstu, sa kojim takođe sačinjavaju neku celinu. Osobe se više ne posmatraju kao pojedinačni slučajevi dedukovani iz opštih zakona, već kao proaktivna bića, a njihova aktivnost se mnogo više proučava kao nameravana, osmišljena aktivnost, nego kao reaktivno ponašanje. S obzirom na to da se nova paradigma uobličava pod snažnim uticajem humanističke psihologije i kliničkog rada sa ljudima (Rodžers, Jung, Salivan, Frojd), ona na osobe gleda kao na aktivne, autonomne, stvaralačke i u skladu sa tim zalaže se za idiografski pristup (mali uzorci subjekata, studije slučaja), mada ne odustaje sasvim ni od nomotetskog pristupa, pri čemu se generalizacije pojavljuju kao opšti iskazi o mogućnostima i ograničenja osoba ili pojava (Ristić, 1995).

Prema ovim shvatanjima istraživanje i saznavanje nisu vrednosno neutralni, oni mogu imati blagotvorne ali i nepovoljne uticaje na ljude. U skladu sa tim, potrebno je za predmet istraživanja birati stvarne, vredne, suštinski važne ljudske probleme, dakle ne one koji potiču iz teorije, već od praktičnih potreba određene sredine. Ovo je različito shvatanje od tradicionalnog po kome naučno saznanje prethodi njegovoj praktičnoj primeni, odnosno da je naučno-istraživačka delatnost odvojena od vaspitno-obrazovne delatnosti. Orijentacija je ka razumevanju, zasnovanom na posmatranju sa učestvovanjem, kao što je to slučaj u proučavanju pojava u kojima se koristi etnografski pristup. Istraživački pristupi nove paradigme oslanjaju se na fenomenološke opise koji uvažavaju specifičnost pojave, odnosno orijentaciju na subjektivna, pojedinačna i kontekstualna značenja, bez pretenzija ka uopštavanju i predviđanju van konkretnog konteksta. Čak i kada se pojave neka predviđanja, ona su fleksibilnija i samo uslovno data, često u jednom širokom razvojno-istorijskom svetlu, sa ciljem da ukažu na mogućnosti i ograničenja, a ne radi determinističkih predviđanja.

Nova istraživačka paradigma nalaže uspostavljanje sasvim drugačijeg odnosa između istraživača i ispitanika, od onoga u pozitivistički zasnovanim istraživanjima. Značajna znanja stižu se kroz njihov uzajamni, recipročni odnos. Razmatrajući odnos istraživača i ispitanika, Heron ističe da je priroda istraživačkog ponašanja kreativni čin, originalna aktivnost u kojoj je izražena autonomnost. Ispitanici su, takođe, samousmeravajuće osobe koje imaju svoje mišljenje i svoj referentni okvir, što dalje određuje njihove aktivnosti, a ovo im omogućuje da budu saistraživači u istraživanju (prema: Gojkov, 2005). Više od toga, Keli je (Kelly, 1955) svojim shvatanjem čoveka predstavljenog modelom čoveka-naučnika, stavio znak jednakosti između delanja ispitanika i istraživača (naučnika). U skladu sa tim glavno metodološko sredstvo u teoriji ličnih konstrukata, Test repertoara konstrukata uloga, ima za cilj da dođe do strukture subjektivnosti ispitanikovih odgovora, čime se osvetljava ispitanikovo samoposmatranje, struktura i sadržaj njegovih sopstvenih teorija koje ga vode ka određenom ponašanju (prema: Stojnov, 1997). Cilj svih metodoloških postupaka konstruktivističke metateorije postaje ispitivanje hipoteza ispitanika u skladu sa njegovim sopstvenim merilima, a ne hipotezama i merilima istraživača.

Interpretativna paradigma, koja je ovde prikazana u glavnim crtama i koherentnije nego što u stvari jeste, kritikovana je sa dva stanovišta: pozitivistički orijentisane nauke i kritičke teorije, odnosno dijalektičke epistemologije. U prvom slučaju, osnovne primedbe odnose se na odsustvo generalizacija i objektivnih kriterijuma za verifikaciju naučnih teorija. Sa stanovišta kritičke teorije, osnovne primedbe upućuju se ovim shvatanjima zbog njihovih tendencija ka individualizmu, mentalizmu, kao i s obzirom na kulturni i epistemološki relativizam koji zastupaju. Nastala u okviru Frankfurtskog filozofskog kruga, na osnovama evropske prosvetiteljske tradicije, nemačke klasične filozofije i hermeneutičke tradicije, kritička teorija se uzima kao teorijsko-epistemološko polazište akcionog istraživanja, odnosno pedagogije shvaćene kao kritičke pedagoške nauke (Carr & Kemmis, 1986; Habermas, 1975). Kritikujući epistemološki relativizam koji sledi iz shvatanja o izjednačavanju socijalne realnosti sa postojanjem pluraliteta subjektivnih značenja, zastupnici kritičke teorije ističu da se na ovaj način ukida osnova za praktično

odlučivanje i menjanje postojećeg stanja stvari. Stoga, kao ključni, uvodi se pojam *socijalne akcije*. U kritički zasnovanoj društvenoj nauci predmet je sama društvena praksa, drugim rečima ona je kritička refleksija te prakse, sa ciljem njenog menjanja i unapređivanja. U kritičkoj teoriji, odnos teorije i prakse postavlja se *dijalektički*: praksa ne služi samo kao polje primene „tehničkih“ rešenja koja su dedukovana iz teorije, kako taj odnos određuje pozitivistička paradigma. Kritički pristup odnosu teorije i prakse formuliše se kao pristup u kome interpretacije aktera igraju centralnu ulogu, ali u kome je potrebno više od praktičnog rasuđivanja. Neophodno je da akteri (ili praktičari) razvijaju sistematsko razumevanje uslova koji oblikuju i ograničavaju akcije, što zahteva njihovo aktivno učešće u artikulaciji i formulisanju teorija koje su imanentne njihovoj praksi, kao i razvijanje tih teorija kroz kontinuiranu akciju i refleksiju. Istovremeno, kritička epistemologija može se shvatiti i kao konstruktivistička, s obzirom na to da saznanje shvata kao aktivnu konstrukciju i rekonstrukciju teorije i prakse. Kritička teorija zahteva punu saradnju između istraživača i ispitanika (praktičara) i to tako da istraživač učestvuje u socijalnoj situaciji, a praktičari postaju istraživači sopstvene prakse.

Savremeno akciono istraživanje ima svoju dugu istoriju u radovima pedagoških klasika, a njegovim tvorcem smatra se socijalni psiholog Levin (Lewin, 1946). Levinovi radovi našli su svoju primenu i u domenu pedagoških istraživanja, pre svega u oblasti razvijanja nastavnih programa i profesionalnog usavršavanja nastavnika (prema: Pešić, 1998). Nova popularnost ovog metoda koji doprinosi istovremeno i saznavanju i unapređivanju pedagoške prakse i razvoju utemeljene (grounded) pedagoške teorije, dolazi sredinom 70-tih godina, kao posledica različitih uticaja iz filozofije nauke i teorije saznanja, ali i istraživanja u oblasti obrazovanja. Naime, kritičko preispitivanje evaluacionih studija eksperimentalnih programa za kompenzatorno obrazovanje dece iz depriviranih sredina, kao i istraživanja u domenu razvijanja različitih obrazovnih programa, pokazali su da se obrazovni proces ne može posmatrati kao „tretman“, niti oblikovati unapred i spolja primenom psiholoških teorija i saznanja. Kao reakcija na ograničenost kvantitativne metodologije u evaluaciji pedagoških programa i aktivnosti javljaju se nove strategije evaluacije, koje za polazište imaju interpretativni pristup, kao

što je iluminativna evaluacija (Parlett, 1981). U toj orijentaciji evaluacija se ne shvata kao merenje finalnih efekata programa, već više kao opis i interpretacija, pri čemu se uvažavaju interpretacije svih učesnika u programu, a često način razumevanja sopstvene prakse od strane nastavnika postaje centralni predmet istraživanja. Važna karakteristika akcionog istraživanja je da ono uvek nastaje u kontekstu promena, kao pokušaj rešavanja problema. Uključuje transformaciju vaspitno-obrazovne prakse, „kontrolisanu inovaciju“, odnosno pokušaj menjanja i unapređivanja vaspitne prakse, koji je istovremeno i način njenog saznavanja (Smith, 1982).

Ovaj pregled shvatanja nije imao za cilj da pokaže da su tradicionalna i nova paradigma i na njima zasnovani istraživački pristupi, potpuno suprotstavljeni, bez mogućnosti „pomirenja“. Naprotiv, složili bismo se sa mišljenjem onih autora koji tvrde da su ova dva pristupa, iako različiti u određenom pogledu, metodološki ravnopravni i da je pod određenim uslovima moguće kombinovanje kvantitativnih i kvalitativnih metoda u istom metodološkom nacrtu. U literaturi se često diskutuje o opravdanosti „mešavine“ metoda i triangulaciji, ali se istraživačka iskustva sa kombinovanjem kvantitativnih i kvalitativnih metoda retko prikazuju (Gojkov, 2005). Iako su još mnoga pitanja u vezi sa ovim problemom otvorena, prednosti kombinacije ova dva pristupa se vide u tome da se osvetljavaju različite strane i aspekti predmeta istraživanja, kako bi se bolje mogla predstaviti i analizirati kompleksnost društvenih pojava. Da li je to opravdano i ako jeste pod kojim uslovima, biće razmatrano u posebnom delu ovog rada.

### **Definicija i osnovne karakteristike kvalitativnih istraživanja**

Nije teško otkriti da područje kvalitativne metodologije nije jedinstven skup principa, ono je pre definisano serijama tenzija, kontradikcija i oklevanja. Tenzije se dešavaju između definicija i koncepcija koje se međusobno takmiče u ovoj oblasti. Zato, svaki pokušaj da se dâ jedna obuhvatna definicija kvalitativnog istraživanja, nailazi na nekoliko osnovnih teškoća. S obzirom na to da kvalitativna paradigma ima svoju specifičnu istorijsku tradiciju i da je vezana za različite istorijske periode, oni su svaki na svoj način obeležili

razvoj kvalitativne metodologije u društvenim naukama. To je razlog što ona predstavlja skup različitih teorijskih paradigmi, istraživačkih strategija, metoda i tehnika, pa je teško izdvojiti je u jedan poseban entitet.

Razmatrajući probleme oko definisanja kvalitativnog istraživanja, Parker predlaže jednu relativno jednostavnu definiciju: „To je interpretativno proučavanje specifičnog pitanja ili problema, u kome je pozicija istraživača centralna zbog načina na koji je postavio pitanje ili problem“ (Parker, 1999: 2). Međutim, autor istovremeno napominje da se na ovaj način dosta suštinskih odrednica kvalitativnog istraživanja gubi iz vida.

Druga teškoća oko pozivanja na jednu definiciju kvalitativnog istraživanja jeste ta, što je u prirodi interpretacije da bude kontradiktorna i što se u njoj uvek pojavljuje višak značenja i stvari koje se ne mogu unapred predvideti, ograničiti ili kontrolisati. Dok u tradicionalnim istraživanjima merenje često stvara iluziju o mogućem predviđanju i kontroli, kvalitativna istraživanja za svoju polaznu pretpostavku uzimaju svest o raskoraku između predmeta proučavanja i načina na koji ga predstavljamo. Način interpretacije je ono što popunjava tu prazninu ili smanjuje raskorak. Proces interpretacije, dakle, obezbeđuje most između sveta i nas, između objekata i naših reprezentacija tih objekata. Pritom, važno je naglasiti da je interpretacija *proces* i to proces koji se menja, u skladu s tim kako se menja naš odnos prema svetu.

Teškoće u vezi sa definisanjem proizlaze i iz činjenice da je kvalitativno istraživanje deo debate, a ne fiksirana istina. Ilustrujući to kako se kvalitativna istraživanja u psihologiji mogu koristiti na načine koji se ponekad preklapaju, a ponekad su međusobno suprotstavljeni, Parker (1999) proširuje prethodno datu definiciju i kvalitativna istraživanja određuje kao: (a) pokušaj da se razume smisao koji je u osnovi onoga što govorimo i koji strukturira ono što radimo; (b) eksploraciju, elaboraciju i sistematizaciju značenja identifikovane pojave; (v) iluminativnu reprezentaciju značenja određenog pitanja ili problema.

Svaka definicija trebalo bi da uzme u obzir kompleksnost ovog područja metodologije. U tom smislu, jedna opšta definicija bila bi da su to multi - paradigmatski i multi - metodski usmerena istraživanja koja uključuju naturalistički i interpretativni

pristup predmetu proučavanja (Nelson *et al.*, 1992). To znači da kvalitativna istraživanja uvek proučavaju subjekte u njihovom istorijskom i društvenom kontekstu, nastojeći da razumeju i interpretiraju smisao ili značenje njihovih aktivnosti, doživljaja i svakodnevnog iskustva. Kompleksnost ovog metodološkog područja uvećava i činjenica da se prilično različiti ciljevi mogu ostvariti različitim interpretativnim pristupima. Diskurs analiza, učesničko posmatranje ili pristup personalnih konstrukata, na primer, mogu proizvesti opis i razumevanje jezika, socijalne interakcije ili selfa; intervjuisanje i etnografija mogu uticati na osobu ili zajednicu i dovesti do njihovog menjanja, a akciono istraživanje će uvek uključiti refleksiju i transformaciju iskustva i akcije.

Iako postoje bitne razlike između paradigmatiskih okvira i teorijskih stanovišta od kojih polaze pojedini istraživački pristupi, postoje i neke zajedničke odrednice koje se u literaturi najčešće izdvajaju kao osnovne karakteristike ili načela kvalitativne metodologije: (1) osnaživanje subjektivnog odnosa u istraživanju; (2) naglašavanje jasnih i bogatih deskripcija i interpretacija u rezultatima istraživanja; (3) zastupanje principa otvorenosti u procesu istraživanja; (4) naglašavanje naturalističko-interpretativnog pristupa subjektima istraživanja; (5) analiza celokupnog procesa istraživanja (Halmi, 2005). Objasnićemo bliže navedene karakteristike.

1) *Oснаživanje subjektivnog odnosa u istraživanju* znači, pre svega, da su predmet kvalitativnih istraživanja uvek ljudi, osobe. Oni su polazište i cilj istraživanja. Ova činjenica se znatno zanemaruje u tradicionalnoj pozitivističkoj metodologiji. Tretiranjem ljudi kao objekata istraživanja ozbiljno se narušavaju temeljni etički principi i integritet ličnosti. Kvalitativna istraživanja posebno naglašavaju humanistički pristup u kome najveća obaveza za istraživača u društvenim naukama nije obožavanje nauke, već *interesovanje za čoveka*. U pedagoškoj psihologiji, na primer, razvila se teorija radne motivacije koja je usmerena na subjekta istraživanja. Takva »klijentocentrički« usmerena istraživanja mogu doprineti boljem razumevanju učenika i ukazati na to da motivacija učenika u velikoj meri zavisi od njihovih specifičnih interesovanja, a ne od postizanja uspeha u školi. Ovaj tip istraživanja u centar stavlja ličnost čoveka u njegovom totalitetu i kontekstualnosti i takav holistički pristup postaje osnova za dalje postupke.



2) Na početku svake kvalitativne analize mora stajati *precizan i obuhvatan opis predmetnog područja*. Još je i Diltaj, u svojim raspravama o osnovama duhovnih nauka, naglašavao da tačna deskripcija predmeta istraživanja mora biti polazna tačka, pre nego što se u drugoj fazi počne sa objašnjavajućim i interpretativnim konstrukcijama (Dilthey, 1976). Metoda deskripcije je temelj duhovnih nauka. U fenomenološkoj analizi deskripcija igra važnu ulogu u procesu izdvajanja irelevantnih elemenata empirijskog sveta i dolaženja do suštinskih značenja. Tako, na primer, jedan obuhvatan opis razvoja neke kulture mora uzeti u obzir podatke iz različitih izvora, dok jedan obuhvatan opis odnosa učenika prema nastavnom gradivu mora uzeti u obzir i uticaj ostalih faktora kojima je učenik izložen. Tačna i precizna deskripcija znači, pre svega, da okvir deskripcije mora biti postavljen na pojedinačnom slučaju. Kvalitativno istraživanje uvek polazi od proučavanja pojedinačnog slučaja (studija slučaja), kako bi se formulisale hipoteze i opšte teorije o proučavanom problemu. Osnovni postupak sastoji se u sagledavanju svih važnijih aspekata jedne pojave ili situacije, uzimajući kao jedinicu analize pojedinačnu osobu, organizaciju, odeljenje, lokalnu zajednicu ili čitavu kulturu. Opis je moguć ako se suprotstavi što široj javnoj proverci, koja pomoću određenih postupaka kontroliše subjektivne deskripcije. Ovaj postulat usko je povezan sa jednim od osnovnih kriterijuma interpretativne valjanosti – objektivnošću.

3) *Bez otvorenosti prema predmetu istraživanja* nije moguća čista deskripcija, a time ni smisljena interpretacija. Ta otvorenost može se utvrditi na epistemološkom i metodološkom nivou. Teorijski konstrukti i hipoteze, pa i sâm postupak istraživanja, ne bi trebalo da zaklone pogled na relevantne aspekte problema istraživanja, a ponekad je potrebno redefinisati i modifikovati polazne hipoteze. Pre početka istraživanja, potrebno je jasno formulisati problem, odrediti predmet i ciljeve istraživanja, kao i postaviti provizorne hipoteze. Međutim, u samom procesu istraživanja mogu se pojaviti momenti koji nisu bili obuhvaćeni hipotezama, pa je potrebno polazne hipoteze redefinisati, a sâm proces istraživanja usmeriti u drugom pravcu. Otvorenost prema predmetu istraživanja podrazumeva da istraživač poseduje i razvija senzibilitet za neočekivane i sporedne efekte, jer ako se ukaže potreba za promenom nacrtu istraživanja to nužno dovodi do

rekonstrukcije inicijalne teorije. Pored toga, predmeti istraživanja nikad nisu u potpunosti jasni i otvoreni, pa je zato potrebno da se učine pristupačnijim kroz proces razumevanja i interpretacije. Ovaj postulat potiče iz hermeneutičke filozofije i upućuje na to da su ljudi uvek vođeni subjektivnim namerama. Tako, neka aktivnost ili manifestno ponašanje koje se može objektivno meriti može imati sasvim različito značenje ne samo za različite aktere, nego i za posmatrače. Proces razumevanja smisla i značenja neke radnje, a takođe i njeno pravilno tumačenje, središnji je epistemološki princip kvalitativnog istraživanja.

4) Predmeti istraživanja istražuju se u svom *prirodnom, realnom, svakodnevnom okruženju*. Za razliku od kvantitativnih eksperimentalnih istraživanja koja se vrše u strogo kontrolisanim uslovima, kvalitativna istraživanja sprovode se u porodici, društvenoj grupi kojoj pripadaju subjekti, organizaciji u kojoj rade ili lokalnoj zajednici u kojoj žive. Čovek se posmatra u njegovim svakodnevnim aktivnostima. Navodne prednosti eksperimentalnih istraživanja – nastojanje da se neutralizuju i kontrolišu interferirajuće varijable – u kvalitativnom istraživanju dobijaju sasvim drugi smisao. Ove varijable postaju centralno interesovanje istraživača, jer se smatra da upravo one mogu pojasniti problemsku situaciju subjekta. Ovo je jedan od aksioma akcionog istraživanja, gde se od istraživača traži da napusti distancu prema istraživanom objektu i počne svesno da utiče na događaje, u rasponu od participativnog posmatranja do potpunog učestvovanja u interakciji. Ovaj postulat nas uvodi u suštinu akcione metodologije jer posebno naglašava poziciju istraživača i načelo deobjektivizacije. To načelo predstavlja kopernikanski obrt u metodologiji društvenih istraživanja i odnosi se na dekonstrukciju klasičnog odnosa subjekat – objekat u istraživanju i uspostavljanje odnosa subjekat – subjekat. Kada se uspostavi takav odnos, istraživanje postaje proces emancipacije dotadašnjeg objekta istraživanja, dok se istraživaču otvara mogućnost interpretacije stvarnog sveta iz perspektive subjekta istraživanja.

5) Generalizacija rezultata istraživanja ne dešava se nakon finalne analize, već se uspostavlja *indukcijom* koja započinje na pojedinačnom slučaju. Za razliku od tradicionalnih empirijskih studija koje su se orijentisala na dedukciju, u kvalitativnim istraživanjima metoda indukcije je primarna metoda saznavanja. Slučajno biranje uzorka

iz kritične mase slučajeva, kako bi se na osnovu tog uzorka moglo zaključivati o parametrima populacije, osnovni je postulat u kvantitativnom istraživanju. S obzirom na to da je ljudsko ponašanje u većini slučajeva uslovljeno situacijom istraživanja, odnosno vezano za određeni sociokulturni i istorijski kontekst, potpune generalizacije se kroz proces randomizacije i homogenizacije ne mogu ostvariti. U kvalitativnom istraživanju analizira se pojedinačni slučaj, a onda izvode uopštavanja koja nisu opštevažeći zakoni. Rezultati istraživanja mogu biti od koristi samo za određeno područje istraživanja. Kod postupaka generalizacije u kvalitativnom istraživanju neophodno je navesti koji su rezultati, iz kojih geografskih područja ili istorijsko-socijalnog konteksta uzeti i uopšteni.

### **Kriterijumi naučnosti u kvalitativnim istraživanjima**

Kritike koje se najčešće upućuju kvalitativnim istraživanjima iz pravca pozitivističke i postpozitivističke metodologije, odnose se na odsustvo generalizacija i objektivnih kriterijuma za verifikaciju naučnih teorija. Projekti istraživanja koje praktikuju kvalitativni istraživači prožeti su subjektivizmom i metateorijama, pa se zbog toga često proglašavaju nenaučnim, eksplorativnim, pilot-studijama, kritikuju kao sasvim lični ili puni predrasuda. U skladu s tim, kvalitativni istraživači se nazivaju »mekim« naučnicima ili paranaučnicima, jer metode koje primenjuju nemaju one dokazne moći koje imaju metode kojima se služe kvantitativna istraživanja.

Kao standardni kriterijumi ili metrijske karakteristike koje važe u kvantitativnim istraživanjima, a o kojima treba voditi računa pri izboru instrumenata i njihovoj primeni, navode se valjanost, pouzdanost i objektivnost. Ovi kriterijumi formulisani su u skladu sa postulatima pozitivizma, kroz primenu kvantitativnih metoda analize i tehnika koje proizvode numeričke podatke, za koje se pretpostavlja da reflektuju pravila objektivnih kategorija. Ova perspektiva uključuje tvrdnju da je pouzdanost ili stabilnost instrumenata indikator pouzdanosti ili tačnosti nalaza. Tako se, kao jedno od osnovnih metodoloških pitanja koja se o eksperimentalnoj metodi mogu postaviti, pojavljuje pitanje: šta je to što obezbeđuje valjanost zaključka na osnovu ishoda eksperimenta, preduzetog s ciljem

utvrđivanja istinitosne vrednosti hipoteze izvedene iz teorije. U literaturi se valjanost najčešće definiše kao »najbolja raspoloživa približnost istinitosti iskaza«, a navode se četiri vrste valjanosti: (a) *valjanost statističkog zaključivanja*, koja korespondira sa pitanjem o postojanju povezanosti između promenljivih o čijem odnosu se postavlja hipoteza; (b) *unutrašnja valjanost*, koja je povezana sa pitanjem da li se efekat koji se desio na zavisnoj promenljivoj stvarno može pripisati nezavisnoj, eksperimentalnoj promenljivoj ili nekim drugim faktorima; (v) *konstruktna valjanost*, u vezi je sa pitanjem da li se u eksperimentu zaista mere one promenljive o kojima govori hipoteza ili neke druge promenljive; (g) *spoljašnja valjanost*, koja se odnosi na to da li se i na koje ljude, uslove i vreme eksperimentalni nalazi mogu uopštavati (Ristić, 2006: 270).

Neka od osnovnih pitanja koja se postavljaju u diskusiji o metodološkim načelima kvalitativne orijentacije su: Mogu li se ovi kriterijumi jednostavno preuzeti i mehanički ugraditi u kvalitativna istraživanja? Da li se oni mogu redefinisati i prilagoditi specifičnostima kvalitativnih istraživanja ili se moraju u potpunosti odbaciti i formulisati novi?

Premda postoji dosta neslaganja među predstavnicima različitih kvalitativnih pristupa oko toga koji bi kriterijumi valjanosti trebalo da se primenjuju u kvalitativnim istraživanjima, svi se slažu da bi oni trebalo da budu različiti od kriterijuma koji važe za tradicionalna istraživanja. Takođe, smatraju da se tradicionalno definisan pojam »valjanost« odnosi samo na metod istraživanja, a ne na ljude. Valjanost određuju polazeći od toga, da je važan kriterijum istinitosti iskaza njegovo korespondiranje sa našim iskustvom realnosti (Reason & Rowan, 1981). S obzirom na uverenje da ne postoji jedna već mnoštvo istina, pojam valjanosti mora se odnositi i na onoga ko saznaje i na predmet saznavanja. Pristup kvalitativnih istraživača usmerava se na definiciju situacije, odnosno na razumevanje i interpretaciju ljudskih akcija, usled čega je od ključnog značaja da se dobiju podaci »iz prve ruke«, iz perspektive subjekta istraživanja i tako se stekne uvid u ono što se događa. Drugim rečima, valjano znanje je stvar *odnosa*, pa je valjanost u većoj meri *lična* i *međulična*, nego metodološka. Jedinu kriterijum valjanosti tumačenja je

*intersubjektivnost*, a valjanost znanja može se uvećati kretanjem od pozicije „ja znam“, ka poziciji „mi znamo“.

Cilj kvalitativnog istraživanja nije predviđanje niti kontrola, već saznanje kao proces razumevanja. Priroda konteksta kvalitativnog istraživanja zato je često dovedena u pitanje kao neobjektivna i nepouzdana. Za mnoge kvalitativne istraživače prikaz je valjan ili istinit ako tačno predstavlja one osobine fenomena koje se žele opisati, objasniti i dovesti do nivoa teorije. Saznanje je, stoga, *refleksivni* proces koji zavisi od istorijskog, socijalnog i kulturnog konteksta, a kriterijum valjanosti zavisice od interpretativnih zajednica i biće različit za različite zajednice.

Istraživači kultura u okviru etnografskog pristupa pokušavali su da identifikuju neke temeljne pretpostavke kriterijuma valjanosti u kvalitativnim istraživanjima. Prema njihovom mišljenju, valjanost kao koncept koji se vezuje za kvantitativna istraživanja trebalo bi da bude odbačen ili da se potpuno redefiniše. Oni diskutuju o različitim aspektima valjanosti, naglašavajući pojmove kao što su kultura, jezik, ideologija, istorija. U tom smislu, valjanost zauzima pet karakterističnih pozicija: (a) *valjanost kao kultura*, predstavlja zahtev da istraživač reflektuje i reprodukuje više različitih perspektiva, a zatim to prezentuje onima koji su bili predmet istraživanja; ugao gledanja je ključna kategorija valjanosti u ovom pristupu, u kome se povezuju različita gledišta vodeći pri tom računa, pre svega, o etičkim implikacijama istraživanja; (b) *valjanost kao ideologija* je vrlo slična prethodnom konceptu, osim što je fokus na određenim specifičnim karakteristikama kao što su socijalna moć, legitimnost i pretpostavke o socijalnoj strukturi (podređenost i nadređenost); (v) *valjanost kao rod*, usmerena je na pretpostavke koje su uzete »zdravo za gotovo« od strane kompetentnih istraživača kao proizvod njihovog vlastitog konceptualnog okvira i procesa prikupljanja podataka, uključujući neka pitanja o moći i dominaciji u socijalnim interakcijama; (g) *valjanost kao jezik*, u bliskoj je vezi sa svim ostalim aspektima valjanosti, s posebnim naglaskom na to kako kulturne kategorije i pogled na svet, date kroz jezik i diskurs, oblikuju i ograničavaju odluke i izbore; (d) *valjanost kao relevantnost*, naglašava korisnost ili moć osnaživanja koju istraživanje može doneti onim grupama koje su često subjekti kvalitativnih

istraživanja – relativno bespomoćni, siromašni, u nekom smislu deprivilegovani; (e) *valjanost kao standard* je pozicija koja dovodi u pitanje autoritet nauke i naučnika koji su distancirani od stvarnosti u ime vrednosne neutralnosti i naučne objektivnosti; u tom smislu, postavlja se pitanje: da li je takva nauka uopšte poželjna i potrebna (Altheide & Johnson, 1994).

Šta je, u stvari, *interpretativna valjanost* i koji su kriterijumi za njenu procenu prema shvatanjima kvalitativne metodologije? U literaturi se navodi nekoliko opštih kriterijuma: dokumentovanost postupka, argumentovanost interpretacije, sistematičnost postupka, blizina predmeta istraživanja i komunikativna valjanost (Halmi, 2005).

*Dokumentovanost postupka.* Rezultat naučnog istraživanja nije vredan, ukoliko nije dokumentovan postupak kojim se do njega došlo. U kvalitativno usmerenim istraživanjima ovi postupci su složeniji, s obzirom na specifičan predmet istraživanja. Stoga su metode i tehnike posebno prilagođene i razvijene upravo za taj predmet. Svaka eventualna modifikacija metoda detaljno se evidentira, kako bi i drugi nezavisni istraživači mogli ponoviti postupak radi dobijanja što objektivnijih rezultata.

*Argumentovanost interpretacije.* Interpretacija je kategorijalni pojam kvalitativne metodologije i ima jednu od odlučujućih uloga u ovom tipu istraživanja. Interpretacije moraju biti argumentovano utemeljene u skladu sa određenim kriterijumima. Prvo, prethodno razumevanje (predrazumevanje) fenomena mora biti u skladu sa naknadnim interpretacijama; drugo, interpretacije moraju biti jasno predstavljene; treće, potrebno je istražiti i proveriti alternativna tumačenja, jer osporavanje negativnih slučajeva ili protivrečnosti može biti važan argument valjanosti interpretacije.

*Sistematičnost postupka.* Kvalitativno istraživanje trebalo bi da bude otvoreno prema predmetu proučavanja i u svakom trenutku spremno za modifikovanje prethodno planiranih koraka analize. To približavanje predmetu istraživanja ne može se izvoditi nesistematično. Određena pravila kvalitativne metodologije nalažu sistematsko obrađivanje iskustvenih podataka. Kvalitet interpretacije obezbeđuje se, pre svega, postupnom sekvencijalnom analizom. Koraci analize se utvrđuju unapred, a materijal se

raspoređuje u smislene methodske jedinice. U tu svrhu, postupak kvalitativne analize često se prikazuje pomoću modela dijagrama, koji analizu prikazuje kroz pojedine korake.

*Blizina predmeta istraživanja.* Kvalitativni istraživač je stalno prisutan na polju istraživanja ili na terenu. On mora biti uključen u svakodnevni život subjekata istraživanja, umesto da njih dovodi u svoje polje. U kolikoj meri istraživač postigne da se približi svakodnevnom životnom iskustvu ispitanika, u tolikoj meri on zadovoljava kriterijum valjanosti. Otvoren i ravnopravan odnos sa ispitanicima i nastojanje da se postigne saglasnost interesa istraživača i ispitanika, polazna je tačka kvalitativnog istraživanja.

*Komunikativna valjanost.* Valjanost rezultata i istinitost interpretacije proverava se i tako što se finalni nalazi prezentuju sa-istraživačima (učesnici u istraživanju), koji o njima kritički diskutuju. Ako oni prepoznaju sebe i svoja tumačenja u rezultatima analize i interpretacije, to može biti važan argument za procenu interpretativne valjanosti kvalitativnog istraživanja. Međutim, ovaj kriterijum ne može biti dovoljan, jer bi se u tom slučaju analiza zaustavila na interpretaciji subjektivnih struktura značenja ispitanika. Interpretacija, pored toga, mora biti povezana sa istorijskim i sociokulturnim kontekstom, kao i sa ideologijom određene zajednice kojoj pripadaju ispitanici.

Kao i u kvantitativnim istraživanjima, ugrožavanja valjanosti se dešavaju i u kvalitativnim, kontekstualno-integrativnim istraživanjima. Izvori za to su brojni i različiti, a načini njihovog rešavanja su više ličnosne, nego metodološke prirode. Prihvatajući da nema izvesnosti u istraživanju, usmeravamo se na dva pitanja koja su blisko povezana sa validnošću i dobrom praksom kvalitativnog istraživanja: *refleksivnost* i *triangulacija*. One se ujedno smatraju strategijama koje mogu doprinosti uvećanju valjanosti, iz ugla nove istraživačke paradigme (Reason & Rowan, 1981).

(a) *Refleksivnost.* Ovo je verovatno najdistinktivnija karakteristika kvalitativnog istraživanja: odnosi se na nastojanja da se proces sakupljanja podataka i izvođenja analize učini eksplicitnim. Ovo je pojam koji je integralan za psihologiju personalnih konstrukata i feministička istraživanja, u kojima su istraživači i istraživani viđeni kao saradnici u konstrukciji znanja. Istraživačka tema, nacrt i proces, zajedno sa ličnim iskustvom

izvođenja istraživanja, podvrgavaju se refleksiji i kritičkoj evaluaciji. U literaturi se govori o personalnoj i funkcionalnoj refleksivnosti (Tindall, 1999: 149).

Personalna refleksivnost je u vezi sa individualnošću istraživača njegovim ličnim interesovanjem i vrednostima koje utiču na proces istraživanja, od početka ideje do rezultata. Ona otkriva nivo lične uključenosti i angažovanja. Govori se o korišćenju “sebe kao sopstvenog izvora”, a istraživači priznaju svoj nivo angažovanja od početka istraživanja. Zagovornica feminističke istraživačke orijentacije, na primer, opisuje svoj stav: “Uvek sam birala kao istraživačku temu onu koja ima lično značenje za mene, koja mi je bila potrebna da je istražim u sopstvenom životu” (Marshall, 1986: 197). Umesto da negira ili marginalizuje, pojam personalne refleksivnosti postavlja na centralno mesto uticaj životnog iskustva istraživača na istraživanje i konstrukciju znanja. S druge strane, iskustvo istraživanja lično relevantnih tema i aktivnog angažovanja sa subjektima, daje povratnu informaciju životnom iskustvu često pokrećući personalne promene. Postoji jedan problem sa ovim nivoom angažovanja. Potrebno je da istraživač razvije refleksivni kvalitet, bude kritički subjektivan, sposoban da empatiše sa subjektima, a ipak bude svestan sopstvenog iskustva, kako bi dostigao sklad između subjektivnosti i objektivnosti. Zahteva se kritičko preispitivanje na više nivoa. Ako propustimo da budemo kritički svesni i da spoznamo sami sebe, tada smo u opasnosti da potkopavamo validnost našeg rada. Naši rezultati, umesto da budu čvrsto zasnovani na opisima subjekata, mogu jednostavno biti refleksija naših sopstvenih nesvesnih problema koji su pokrenuti istraživanjem. Smatra se, čak, da visok kvalitet svesnosti može da se održi samo ako se istraživači angažuju u nekoj sistematskoj metodi ličnog i interpersonalnog razvoja, kao što su ko-savetovanje, asertivni treninzi i slično (Reason & Rowan, 1981). Jasno, postoje brojni načini da se poveća svesnost, da se postigne ravnoteža između našeg sopstvenog razumevanja i angažovanja sa materijalom dobijenim od učesnika.

*Funkcionalnu* refleksivnost definisala je Wilkinson, kao onu koja obuhvata “kontinuirano, kritičko ispitivanje prakse/procesa istraživanja da bi se otkrile njegove pretpostavke, vrednosti i predrasude” (Wilkinson 1988: 495). Fokus je na tome kako to ko smo mi, upravlja i oblikuje kurs istraživanja. Treba da nadziremo našu ulogu i uticaje



koje vršimo kao istraživači i da spoznamo uticaj koji naše vrednosti imaju na donošenje odluka, istraživački proces i eventualne rezultate. Naslovi radova, kao što su: “Ja i moj metod: od razdvojenosti do povezanosti” i “Uvod u moju temu i mene“, reflektuje kako su lični kvaliteti istraživača isprepleteni sa procesom i kasnije produktima istraživanja (prema, Tindall, 1999: 150). Kvalitativni istraživači smatraju da nije moguće odvojiti *ja* od teorijske ideje i od beleški sa terena.

Refleksivnost je, dakle, u vezi sa priznavanjem centralne pozicije istraživača u konstrukciji znanja i da je onaj ko saznaje deo matrice onoga što je predmet saznanja, da su svi rezultati konstrukcije, lično opažanje realnosti, otvoreno za promenu i rekonstrukciju. Potrebno je da učinimo eksplicitnim to, kako je naše razumevanje oblikovano. Ovo se, često radi, tako što se vodi dnevnik koji objašnjava “ko sam ja”, zašto sam odabrala posebnu temu, moji početni ciljevi i namere, proceduralne beleške, šta sam i kada radila i u kom kontekstu (beleške na terenu i dijagrami), odluke koje su donošene (sa obrazloženjem zašto), kako sam se osećala, zabune, strepnje, interpretacije, šta je vodilo ka razjašnjenju: u stvari, sve ono za šta sam verovala da je uticalo na istraživanje. Istraživač može voditi dnevnik u kome će strukturirati refleksivne opise. Svrha obezbeđivanja refleksivnog opisa je, prema Maršalovoj, da čitaoci mogu da procene sadržaj u kontekstu gledišta i pretpostavki koje su učestvovala u njegovom oblikovanju (Marshall, 1986: 195). Ovo, takođe, dopušta čitaocu da ponovo analizira materijal, da razvije alternativne interpretacije i objašnjenja. Validnost u kvalitativnom istraživanju fokusira se na lične i interpersonalne kvalitete, pre nego na metod. To je “znanje u procesu koje je povezano sa posebnosću onoga ko saznaje” (Reason & Rowan, 1981: 250).

Pored toga, valjanost istraživanja značajno se može uvećati ako istraživač sistematski koristi povratne informacije od ispitanika, zajedno sa njima razjašnjava, diferencira, proširuje i usavršava pojmove i kategorije. Učesnici mogu aktivno osporavati podatke stečene istraživanjem, kao i tumačenje tih podataka.

(b) *Triangulacija*. Dok tradicionalna paradigma gleda na protivrečnosti u stanovištima kao na sukob koji mora biti razrešen, nova paradigma razlike u

perspektivama smatra sazajno plodonosnim. Zato se, u cilju uvećanja valjanosti u kvalitativnim istraživanjima predlaže primena različitih metoda, različitih perspektiva i poređenje različitih gledišta. Kao i u drugim pristupima, različiti autori koriste različite termine da bi opisali situaciju u kojoj se, u okviru jednog istraživanja, koriste različiti uglovi gledanja. Termin koji se u literaturi najčešće koristi je triangulacija i, u metodološkom smislu, odnosi se na situacije u kojima se hipoteza može održati ako se konfrontira sa skupom metoda za njeno testiranje (Campbell & Fiske, 1959).

Denzin (1970) govori o četiri moguća oblika triangulacije. (1) *Triangulacija podataka*, koja može biti: (a) vremenska – kada istraživač nastoji da razmotri uticaj vremena koristeći longitudinalni vremenski dizajn; (b) triangulacija prostora – kada je istraživač angažovan u nekoj vrsti komparativnih proučavanja; (c) triangulacija osoba na različitim nivoima analize – individualnom, interaktivnom i kolektivnom nivou. (2) *Triangulacija istraživača*, kada je više od jednog istraživača angažovano da bi se ispitivala ista situacija. Preferira se da budu stručnjaci iz različitih disciplina, bilo da imaju različita gledišta ili različite uloge, reflektujući tako privrženost višestrukim gledištima i obezbeđujući mogućnost da obogate teoriju koja će rezultirati iz istraživanja. Radikalizacija ovog zahteva je stav da “validno istraživanje ne može da izvede jedan istraživač” (Reason & Rowan; 1981: 247). Ipak, konvencije o akademskom istraživanju govore protiv, pošto je naglasak na takmičenju, originalnosti i individualnom uspehu. (3) *Triangulacija teorije*, kada se alternativne ili kompetitivne teorije koriste u ispitivanju jednog problema. (4) *Metodološka triangulacija*, i to triangulacija unutar jedne metode – kada se isti metod koristi za različite situacije i triangulacija „među metodama“ – kada se različite metode koriste za proučavanje istog predmeta.

Drugi istraživači su razjašnjavali posebne aspekte ovog pristupa. Na primer, Stejsi koristi naziv „kombinovane operacije“, koji se odnosi na dve vrste istraživačkih operacija: prva, korišćenje nekoliko istraživačkih metoda u okviru jednog predmeta istraživanja; druga, saradnja istraživača iz različitih naučnih disciplina oko interdisciplinarnih i multidisciplinarnih projekata (Stacey, 1969). Za razliku od njega, Daglas govori o „mešovitim strategijama“, da bi objasnio situacije u kojima se koriste

različite metode (Douglas, 1976). Ovaj autor naglašava da je potrebno da istraživači razmotre koja „mešavina“ metoda može da se koristi za određene probleme i navodi tri principa kojih se, po njegovom mišljenju, treba pridržavati u ovom slučaju: prvo, na početku projekta istraživač bi trebalo da bude otvoren za opciju kombinovanja različitih metoda; drugo, u tome bi trebalo da bude fleksibilan i treće, metode u kojima je stepen kontrole situacije mali trebalo bi da se koriste na početku, da bi se u kasnijim fazama primenjivale one u kojima je stepen kontrole veliki. Drugim rečima, svaka akcija kombinovanja metoda trebalo bi da ide u pravcu povećavanja kontrole nad situacijom koja se proučava.

Pogledajmo jedan primer triangulacije setova podataka u pedagoškom kvalitativnom istraživanju. Reč je o radu o sticanju i upotrebi jezika u osnovnoj školi (Cicourel et al., 1974). Na početku, autori su prikupili opise aktivnosti na časovima, načinivši audio i video snimke u učionici; ove snimke prezentovali su učenicima kada su razgovarali o njihovom razumevanju onoga što se dešavalo na časovima; zatim, nastavnik je intervjuisan sa ciljem da se dobije njegova rekonstrukcija istih časova; nastavniku su, takođe, pokazivani snimci časova sa ciljem da se dobije njegov komentar o aktivnostima učenika. Ovu strategiju istraživanja autori su nazvali „neodređenom triangulacijom“ i smatrali su da ona obezbeđuje podatke o tome kako se različite interpretacije „onoga što se dešava“ udružuju u jednu sliku situacije. Poređenje nastavnikovih objašnjenja časa, pre i posle njihove prezentacije na snimcima, kao i poređenje nastavnikove verzije sa onom koju su dali učenici, proizvelo je različite opise „iste scene“. Bilo je ponekad teško prepoznati da su učenici i nastavnici bili svedoci istih događaja. Podaci o različitim reakcijama učenika za vreme časa obezbedili su različite koncepcije tačnih i netačnih odgovora koji su dovođeni u vezu sa nastavnikovim očekivanjima, uspostavljenim pre i posle časa. Pokazalo se da učenici doživljavaju čas u odnosu na sopstvenu orijentaciju u vreme kada se on dešava, a ova shvatanja ne slažu se uvek sa nastavnikovim opisom cilja i sadržaja časa.

Proces prikupljanja podataka sa tri (ili više različitih stanovišta) ima epistemološko opravdanje. Svako od stanovišta ima jedinstvenu epistemološku poziciju,

s obzirom na pristup relevantnim podacima o nastavnoj situaciji. Poredeći sopstveni opis sa opisima druga dva stanovišta, osoba na jednoj tački trougla ima mogućnost da testira i, možda, modifikuje ili promeni svoje gledište na osnovu tuđih opisa. Ovakva pozicija, dok omogućava da se prevaziđu problemi koji potiču od upotrebe jedne metode, s druge strane postavlja granice u broju pristupa koji mogu biti korišćeni. U tom smislu, predlaže se naziv višestruke (multiple) strategije, da bi se omogućilo istraživačima da koriste širok raspon metoda, podataka, istraživača i teorija unutar jedne studije i na taj način se prevaziđu problemi pristrasnosti (Burgess, 1984). Koristeći ovaj termin, autor naglašava da on podrazumeva ne samo korišćenje različitih metoda paralelno, već i njihovo integrisanje u toku procesa istraživanja. U novijoj pedagoškoj literaturi nalazimo i mišljenja da su multimetodska istraživanja, u kojima se kombinuju kvalitativne i kvantitativne metode, najava treće istraživačke paradigme u društvenim naukama. O mogućnostima i dilemama ovih pristupa biće više reči u posebnom poglavlju.

Valjano istraživanje, takođe, uključuje uticaj različitih vrsta znanja, propozicionog, prezentacionog, praktičnog i iskustvenog. Kvalitativni istraživači najčešće zameraju pristalicama kvantitativnih istraživanja nedovoljnu povezanost propozicionog sa iskustvenim znanjem. Pretpostavka je da će mnogostruko znanje koje je sačinjeno od raznih vrsta znanja, biti valjanije od jednostranog znanja. U tom smislu se pojedini autori, diskutujući o valjanosti u kvalitativnim istraživanjima, pozivaju i na pojam *poliokularnosti*, pod kojim se podrazumeva postupak objedinjenog korišćenja različitih perspektiva sa stanovišta različitih epistemologija (Maruyame, 1981).

U statističkom smislu, za poboljšavanje valjanosti nekog posebnog podatka u kvalitativnim istraživanjima predlažu se postupci *konvergentne* i *kontekstualne* valjanosti. Metod konvergentne valjanosti služi se matricom »više crta – više metoda« i zasniva se na pretpostavci da će koeficijenti korelacije između rezultata merenja istog svojstva, dobijenih različitim mernim instrumentima, biti viši od koeficijenata korelacije između rezultata merenja različitih svojstava, dobijenih različitim mernim instrumentima. Kontekstualna valjanost ima dva oblika: (1) valjanost nekog dela svedočanstva ocenjuje se poređenjem sa drugim vrstama svedočanstava za iste tvrdnje; (2) procena izvora

svedočanstva vrši se tako što se prikupljaju druge vrste svedočanstava o tom izvoru (Ristić, 2006: 291).

Valjanost se može povećati i ponavljanjem istraživanja u istom ili donekle izmenjenom obliku. Ako, pritom, pri ponovljenom istraživanju drugi istraživač dobije različite nalaze to ne mora značiti da je jedan od njih u pravu, a drugi ne. Moguće je da takvi nalazi doprinesu jasnijem i potpunijem viđenju proučavanog predmeta.

Diskusija o valjanosti u oblasti kvalitativnih istraživanja ukazuje na ozbiljnost i širok opseg pažnje koja se ovom problemu posvećuje. Kvalitativna istraživanja se izvode na načine koji su osetljivi prema ljudskoj prirodi, socijalnim i kulturnim kontekstima, pa bi istraživači, u skladu s tim, trebalo da se upravljaju *etičkim* principima kako bi ostali lojalni prema fenomenima koje proučavaju, pre nego prema posebnom skupu metodoloških principa. Svaki pokušaj da se ustanove smisleni kriterijumi za procenu interpretativne valjanosti, trebalo bi da počne pitanjem o smislu kvalitativnog istraživanja, odnosno pitanjem: kome i čemu to istraživanje služi? Tako bi, pre uspostavljanja kriterijuma »kako valjano proceniti ovo«, kvalitativni istraživač trebalo da postavi skup pitanja u vezi s tim »šta nameravam sa ovim«.

Drugim rečima, istraživačka etika zahteva od istraživača da svoje interpretacije potkrepí informacijama koje otkrivaju smisao i značenje istraživanja. Osim toga, treba biti svestan etičkih implikacija istraživanja za subjekte, od njegovog planiranja do rezultata. Subjekti treba da budu zaštićeni od povreda njihove privatnosti: njihovo psihološko blagostanje, zdravlje, vrednosti i čast treba da budu zaštićeni svo vreme. Feministička i akciona istraživanja idu dalje od ovog zahteva – rezultati istraživanja trebalo bi da budu od koristi subjektima u njihovom životu.

Diskutujući o etici u kvalitativnim istraživačkim nacrtima, Tindal razmatra četiri isprepletena etička pitanja: informisani pristanak, zaštita subjekata, poverljivost, anonimnost i odgovornost (Tindall, 1999).

*Informisani pristanak.* Dobro istraživanje je jedino moguće ako postoji uzajamno poštovanje i poverenje između istraživača i subjekata. Ovo se inicijalno postiže otvorenom i iskrenom komunikacijom. Svi elementi istraživanja treba da budu u

potpunosti otvoreni, uključujući poziciju i uključivanje istraživača u problem, cilj istraživanja, šta je sve u njega uključeno, kako će se izvoditi, broj subjekata, koliko će vremena trajati i ono što je veoma važno – šta će se uraditi sa sakupljenim materijalom. Samo kada su subjekti unapred informisani, u poziciji su da daju informisani pristanak. Tipični predstavnici pozitivističke i postpozitivističke orijentacije izjavljuju da takve informacije “kontaminiraju” materijal koji se dobija istraživanjem. Međutim, oni zaboravljaju da je neizbežno da subjekti konstruišu sopstveno razumevanje o tome šta se dešava. Trebalo bi da bude jasno da je *početni* pristanak upravo to: učesnici u istraživanju imaju pravo da odustanu u bilo kom trenutku. Iako se ovo retko dešava, kada se dogodi, materijal koji se dobije od tog učesnika mora biti uništen.

*Zaštita subjekata.* Cilj je da se uravnoteži odnos moći koliko god je to moguće, da se demokratizuje proces istraživanja i da se obezbedi da ne dodje do eksploatacije. Ovo počinje od samog početka kontaktiranja subjekata i ima mnogo veze sa kvalitetima i vrednostima istraživača, njegovim interpersonalnim veštinama i stepenom do koga je odabrao da se aktivno uključi u proces istraživanja sa subjektima. Za kvalitativno orijentisanog istraživača važno je da se dovoljno „otvori“, da bi sebe čvrsto locirao u istraživački problem i svet učesnika u istraživanju. Interpersonalne veze treba da budu uspostavljene, subjekti treba da razumeju poziciju istraživača. Međutim, otvorenost često poziva na reciprocitet, zato je važno da subjekti znaju da su u obavezi da se otvore samo u stepenu u kome smatraju da je to potrebno i moguće.

Mora se priznati da neravnoteža moći između istraživača i subjekata ostaje, uprkos primeni procesa demokratizacije i naporima istraživača da se odvoji od uloge eksperta. Istraživač je taj koji je čvrsto pozicioniran od strane subjekata kao znalac, onaj ko stavlja proces u pokret, ko odlučuje o početnim istraživačkim zadacima, određuje referentni okvir koji će se koristiti, koji subjekti će se kontaktirati, šta će se dogoditi sa finalnim rezultatima. U finalnoj analizi, istraživačeva verzija stvarnosti je, ipak, ta koja ide u javnost. Nije moguće postići potpunu uzajamnost i jednakost.

*Poverenje i anonimnost* su pitanja koja su blisko povezana sa zaštitom subjekata. Uvek postoji mogućnost da se naškodi subjektima kada se bavimo ličnim informacijama,

posebno ako se te informacije javno objavljuju. Akt o zaštiti podataka zahteva da se dobijene informacije o učesnicima smatraju poverljivim, osim ako se unapred ne dogovori drugačije. Ako se informacije objavljuju, anonimnost bi trebalo da bude zagantovana. Ovo je poseban problem u kvalitativnim istraživanjima, pošto se bave ličnim iskustvima i značenjima.

*Odgovornost.* To kome su istraživači odgovorni, ima veze sa ciljem istraživanja. Kvalitativni istraživači imaju za cilj da učine vidljivim ljudsko iskustvo i tako postaju odgovorni za svoje subjekte. Feministkinje i akcioni istraživači posebno imaju za cilj da “osnaže” svoje subjekte i da doprinesu društvenoj promeni. Jasno je da će se i istraživač i istraživani razvijati tokom istraživanja. Pitanje je ko će se promeniti, ko odlučuje o smeru promene i ko je nadležan da prepozna da li se dogodila promena. Problem sa takvim “podizanjem svesnosti” (Freire, 1972), jeste da je pokret često u jednom smeru – prema razumevanju od strane istraživača. Međutim, u akcionom istraživanju, gde se promena dešava u okviru grupe, uloga istraživača kao činioca promene manje je centralna, dok je grupa sama po sebi moćnija.

Ovo poglavlje bavi se nekim od načina da se poveća validnost i poverenje u naše znanje dobijeno kvalitativnim istraživanjem. Razmatrane su specifičnosti kriterijuma za procenu njegove naučnosti. Važno je da imamo na umu da validno istraživanje koje predstavlja “istinitu” sliku realnosti u koju se ne može sumnjati, nije moguće. Moramo priznati da su sva istraživanja konstruisana, da nema sasvim sigurnog znanja, već je pre to neko posebno razumevanje u procesu. Svesni smo, takođe, da postoje različita shvatanja i različiti načini saznavanja. Pritom, određeni problemi uvek ostaju i važno je da budu prepoznati. Verujemo da mnogi metodološki problemi nisu rešivi, ali su dileme sa kojima se moramo suočiti i podnositi ih.

### **Formiranje uzorka u kvalitativnim istraživanjima**

Veoma retko se u literaturi može naći sistematska diskusija o principima selekcije konteksta, vremenskih perioda, događaja i osoba koje se proučavaju u kvalitativnim

istraživanjima jer se pretpostavlja da je uzorak reprezentativan u odnosu na širi kontekst akcija, događaja i osoba. Ipak, procedure uzorkovanja automatski nailaze na prigovore koji se odnose na reprezentativnost jedinica uključenih u studiju. Kvalitativni istraživači su, zbog toga, prinuđeni da obrazlažu svoje aktivnosti diskutujući o principima pomoću kojih su izabrali neke situacije, događaje i osobe, a „odbacili“ druge u svom polju istraživanja.

Nemoguće je da istraživač proučava sve događaje i sve osobe u jednoj socijalnoj situaciji. Iako ima pristup u istraživački kontekst, to automatski ne mora značiti da taj pristup obuhvata sve osobe i sve događaje u kontekstu. Pored toga, nameću se ograničenja u pogledu vremena i finansijskih sredstava, usled čega postaju neophodne procedure uzorkovanja. Događaji, situacije i osobe koje istraživači odluče da posmatraju i proučavaju zavisiće od teorijskih i praktičnih interesa istraživača, što će rezultirati korišćenjem različitih postupaka uzorkovanja. U skladu sa tim, istraživači primenjuju *probabilističko*, *ne-probabilističko* i *teorijsko* uzorkovanje (Burgess, 1984). Postoje određene procedure i principi koji su opšti za sve ove pristupe. Prvo, posmatranja koja vrši istraživač trebalo bi da budu teorijski usmerena; drugo, važno je da istraživač locira i nabroji glavne jedinice proučavanja; treće, uzorak mora biti reprezentativan za kontekst iz koga je izabran; četvrto, istraživač bi trebalo da ostane na terenu dok teorija ne bude adekvatno testirana ili razvijena; peto, ponašanje bi trebalo da bude proučavano u prirodnim okolnostima tako da posmatranja koja se vrše budu relevantna za teorijsko gledište; šesto, izbor uzorka bi trebalo da bude kad god i gde god je to moguće komparabilan i sedmo, istraživači bi trebalo da učine javnim svoje postupke uzorkovanja tako da se može izvršiti procena procedura selekcije koji su primenjeni (Denzin, 1970). Svakako, ovo su principi koje svaki istraživač treba da ima na umu, ali je važno zapamtiti da će se u različitom stepenu naglasak stavljati na različite principe u zavisnosti od istraživačkog problema. U skladu sa ovim principima, pogledajmo neke od glavnih strategija uzorkovanja koje se primenjuju u kvalitativnim istraživanjima.



## *Strategije uzorkovanja*

U diskusiji o formiranju uzorka koristi se određena tehnička terminologija i prave se distinkcije među različitim formama procedura uzorkovanja. U ovom poglavlju dat je kratak prikaz ove terminologije, pri čemu je posebno poklonjena pažnja procedurama uzorkovanja u terenskim istraživanjima. Glavna razlika koju prave istraživači je između probabilističkog i ne-probabilističkog uzorka. U prvom, svaka jedinica u kontekstu (polju) koji se proučava ima istu verovatnoću (ne-nultu) da bude izabrana i ta verovatnoća se može izračunati. Ne-probabilističko uzorkovanje odnosi se na situacije u kojima nema načina da se proceni verovatnoća koje će jedinice biti uključene u uzorak. Zaista, nema garancija da svaki elemenat ima šansu da bude proučavan. Iako se oba oblika uzorkovanja koriste u terenskim istraživanjima, ne-probabilistiko se koristi češće i ono uključuje:

a) *Biranje uzorka na osnovu prosuđivanja i pogodnosti.* U uzorkovanju pomoću prosuđivanja subjekti mogu biti izabrani za istraživanje u skladu sa jednim brojem kriterijuma koje je ustanovio istraživač, kao što su: status (pol, uzrast, profesija) subjekata ili njihovo prethodno iskustvo koje ih čini opskrbljenim posebnim znanjima i veštinama. Od istraživača se, zato, zahteva detaljno poznavanje konteksta iz koga bira osobe koje imaju različite kvalifikacije. Oportunističko ili prigodno uzorkovanje se koristi kada istraživač nalazi subjekte koji ga mogu snabdevati podacima, odnosno biraju se osobe koje su na raspolaganju i koje su voljne da sarađuju sa istraživačem.

b) „*Grudva snega*“ uzorkovanje zasniva se na istraživačevom poznavanju socijalne situacije i uključuje korišćenje male grupe subjekata od kojih se traži da istraživača dovedu u kontakt sa njihovim prijateljima, pa zatim se od tih prijatelja traži da angažuju svoje prijatelje, itd., dok se ne izabere lanac subjekata. Takva procedura uzorkovanja sledi model socijalnih odnosa u posebnom kontekstu i zbog toga populacija u uzorku obuhvata i osobe i njihove međusobne odnose. Ova ne-probabilistička procedura formiranja uzorka se najčešće može naći u terenskim istraživanjima. Međutim,

postoje varijacije među njima u zavisnosti od istraživača, problema koji se proučava, kao i teorijskog stanovišta koje je primenjeno.

c) *Teorijsko uzorkovanje* su predložili Glejzer i Štraus i definišu ga kao proces prikupljanja podataka za generisanje teorije pomoću koje istraživač istovremeno prikuplja, kodira i analizira podatke i odlučuje koji podaci će dalje biti prikupljeni i gde se oni mogu pronaći, da bi se razvijala teorija koja se iz njih pojavljuje (Glaser & Strauss, 1967). U ovim uslovima, prikupljanje podataka je kontrolisano nastajanjem teorije i istraživač treba da razmotri: Koje grupe i podgrupe se koriste u prikupljanju podataka? Za koje teorijske ciljeve se koriste grupe i podgrupe? Teorijsko uzorkovanje zato uključuje da istraživač posmatra grupe sa nastojanjem da proširi, modifikuje, razvije i verifikuje teoriju. Smit i Poland ovaj pristup smatraju jednim od najznačajnijih doprinosa terenskim istraživanjima (Smith & Poland, 1976). Po njihovom mišljenju, Glaser i Strauss teorijsko uzorkovanje formulišu kao različite aktivnosti koje smatraju važnim u istraživanju na terenu: imati dovoljno dokaza, imati dovoljno podataka u posebnoj oblasti i odlučivanje kada se treba okrenuti drugim, povezanim problemima.

Jedan broj pojmova povezan je sa teorijskim uzorkovanjem, kao što su „zasićenje“ (saturacija) i „kriške podataka“. Termin zasićenje, prema mišljenju velikog broja autora, posebno je od pomoći jer se odnosi na činjenicu da se dodatni podaci, koji bi doprineli kategorijama koje se razmatraju, ne mogu naći. Međutim, ovde je glavni problem to što se pretpostavlja da istraživači znaju unapred koje kategorije će se koristiti u istraživanju. Način na koji se ovaj problem rešava je da se istraživač fokusira na situacije sve dotle dok se dalji uvidi ne mogu generisati. S druge strane, pojam „kriške podataka“, koji je definisan kao „različite vrste podataka koje analitičaru pružaju različite tačke gledišta“ sa kojih on može da razume kategoriju i da razvije njena svojstva (Glaser & Strauss, 1967: 65), ima mnogo zajedničkog sa multi-metodskom strategijom koja se primenjuje u kvalitativnim istraživanjima, a o kojoj će biti više reči u posebnom poglavlju.

Istraživači koji primenjuju ove pristupe mogu, dakle, izabrati između različitih strategija formiranja uzorka. Razmotrićemo kako se različiti oblici uzorkovanja praktično

koriste u istraživanjima na terenu, zbog posebnih problema koji se javljaju u vezi sa istraživanjem u prirodnoj sredini.

### *Problemi uzorkovanja u istraživanjima u prirodnoj sredini*

Jedan od najjasnijih prikaza problema uzorkovanja u istraživanjima „na terenu“ dao je Becker koji je istraživao probleme devijantnog ponašanja (Becker & Geer, 1982). On je isticao da se u ovom slučaju ne može da napravi definitivna lista subjekata – učesnika u istraživanju. Smatrao je da su granice lokacija i jedinica proučavanja poznate istraživaču samo u fragmentarnom obliku, a rezultat toga je da konvencionalna teorija formiranja uzorka ne može da reši probleme koje ovo uključuje; teško da bi matematički pristup mogao biti adekvatan u ovim okolnostima. Becker je pokazao kako strategije uzorkovanja treba da budu zasnovane na sociološkim karakteristikama populacije koja je predmet interesovanja istraživača. Identifikovao je nekoliko strategija pomoću kojih istraživači mogu da formiraju uzorak grupe koja se proučava. Prvo, pokazao je da pristup kroz ulogu iz privatnog života istraživača može otvoriti prilike za strategiju „grudva snega“ i u skladu s tim daje primer svog istraživanja o korisnicima marihuane, koje je započeo koristeći kontakte koje je imao dok je bio muzičar. Istraživač je, dakle, poznavao osobe koje je mogao da posmatra i intervjuiše i koje su bile voljne da ga provedu kroz svoju socijalnu mrežu, kako bi posmatrao i intervjuisao njihove prijatelje. Međutim, u ovim okolnostima reprezentativnost podataka koji se sakupe zavisiće od stepena do koga svi oni koji bi trebalo da budu proučavani postoje u kompletnoj socijalnoj mreži. U ovom slučaju verovatnije je da će posebna podgrupa subjekata biti proučavana.

Strategija, koja je varijanta prvog pristupa, je da se oglasi intervjuisanje pojedinaca sa devijantnim ponašanjem, ali se ovde postavlja pitanje stepena pouzdanosti podataka dobijenih samo od volontera koji su se sami prijavili. Ovaj pristup, stoga, ima ograničenu primenu. Dalja varijanta ovog pristupa je da istraživač obezbedi neku vrstu usluge za pojedince koji učestvuju u istraživanju (zaposlenje, na primer). međutim, ovde

se postavlja pitanje reprezentativnosti pojedinaca koji učestvuju u takvom odnosu sa istraživačem.

Na kraju, Beker predlaže da jedan od načina da se izbegnu problemi koji su povezani sa drugim procedurama bude taj, da se istraživač uključi u prirodnu sredinu u kojoj će se dešavati posmatranje. Ova strategija, po njegovom mišljenju, može rešiti problem uzorkovanja u istraživanjima na terenu. Međutim, ovaj način podrazumeva neke pretpostavke: prvo, da se granice u polju koje se proučava mogu jasno ustanoviti; drugo, da se aktivnosti mogu lako proučavati; treće, da su osobe koje su reprezentativne za grupu koja se proučava, prisutne; četvrto, da sredina ostaje „prirodna“ i onda kada se posmatrač u nju uključi; i konačno, da je sredina „reprezentativna“.

Istraživači koji su istraživali u prirodnoj sredini i koji su razmišljali o strategijama selekcije, ukazivali su na brojne probleme koji su sa tim povezani. Na primer, u istraživanjima u školskoj sredini diskutovano je o ovim problemima (Hammersley, 1980; 1982). Ovaj autor je tokom boravka u školi u kojoj je sprovodio posmatranja časova, slobodno vreme provodio u prostorijama za nastavnike i ukazao je, u svom refleksivnom eseju, na probleme koji su se pojavljivali tokom ovog pristupa:

„Ovde je bilo reči o nenamernom i neprincipijelnom izboru uzorka; trebalo bi postaviti pitanje o tome koliko su bile reprezentativne razmene između nastavnika koje sam beležio povremeno kad bi se ukazala prilika, u odnosu na ukupnu komunikaciju u tim prostorijama tokom dva semestra koje sam proveo u školi“ (Hammersley, 1984: 52).

U skladu sa ovim razmatranjima, autor predlaže strategije kojima se mogu prevazići ovi problemi. Posebno izdvaja slučajno uzorkovanje interakcije među nastavnicima i korišćenje incidentnih situacija iz zbornice, u danima koji su slučajno izabrani i u vreme posmatranja koje je slučajno izabrano. Takve strategije ukazuju na činjenicu da istraživači koji rade u neformalnoj sredini ne mogu dobiti preciznu listu imena osoba – članova grupa koje žele da proučavaju. Zaista, nema jasnih granica njihove istraživačke lokacije i fiksiranih aktivnosti koje mogu da posmatraju u određeno vreme. U tom pogledu, istraživači polja treba da razmatraju lokacije, vreme, događaje i osobe koje će proučavati. Ovo nas vodi do razmatranja procedura za izbor uzorka koje se

koriste u proučavanju socijalnih situacija i do diskusije o kontroli koju istraživač ima nad jedinicama proučavanja.

(a) *Izbor istraživačkih lokacija.* Da bi se započelo terensko istraživanje potrebno je izabrati mesto na kome će se ono izvoditi. Važno je, pritom, razmotriti zašto je izabrana jedna lokacija, a ne neka druga. Često terenski istraživači pokazuju da njihov fokus na socijalne procese znači da oni nisu zainteresovani za to da li je mesto na kome će se odvijati istraživanje „tipično“ ili „reprezentativno“. Kao rezultat, istraživačka lokacija može biti izabrana prema tome gde su pojedinci voljni da sarađuju, gde je situacija pogodna za istraživača i gde on ima već prethodno uspostavljene kontakte. Na primer, Šipman opisuje kako su povoljne okolnosti uticale na njegov izbor istraživačke lokacije, kada je sprovodio sedmogodišnju studiju o obrazovanju na koledžu, na kome je bio angažovan i kao nastavnik. Ovaj izbor mesta za istraživanje autor je u izveštaju nazvao *proizvoljnim*, jer je imao ograničenja s obzirom na mogućnost uopštavanja rezultata studije (Shipman, 1984). Ima, takođe, primera da su istraživači sprovodili istraživanje u onim školama koje su i sami pohađali kao učenici.

Iako su istraživanja najčešće smeštena na jednoj lokaciji, na primer, u školi, bolnici, fabrici, svako od ovih mesta uključuje brojne podsisteme čiji izbor može značajno uticati na proces prikupljanja podataka. Zbog toga, značajno je da istraživači koji proučavaju jednu socijalnu sredinu pažljivo razmotre socijalnu mrežu i klastere situacija koje ona uključuje. S obzirom na to da su socijalne situacije povezane sa fizičkim lokacijama, one su takođe povezane i time što iste osobe učestvuju u različitim podsistemima iste sredine. Socijalne situacije mogu biti povezane i na osnovu sličnih aktivnosti. Na primer, posmatranje iste grupe učenika na različitim časovima, pri čemu je fokus na aktivnostima koje su zajedničke za različite lokacije.

Izbor lokacije za istraživanje predstavlja, dakle, mnogo složenije pitanje nego što to izgleda na prvi pogled. Postoji nekoliko kriterijuma kojima se treba rukovoditi pri izboru lokacije za istraživanje: prvo, *jednostavnost* – da to mesto dopušta istraživaču da se kreće od proučavanja jednostavnih situacija do onih koje su složenije; drugo, *pristupačnost*, da pruža mogućnost relativno lakog pristupa; treće, *nenametljivost*, da

omogućiti situacije u kojima bi istraživač svoju ulogu vršio na nenametljiv, za tu sredinu neuznemiravajući način; četvrto, *permisivnost*, da omogućava situacije koje pred istraživača ne postavljaju ograničenja ili zabrane; peto, *moćnost učešća* istraživača u seriji aktivnosti koje se u toj sredini dešavaju. Međutim, veoma je retko da istraživač može da izabere socijalnu sredinu u kojoj bi bilo ispunjeno svih pet kriterijuma, pa je neophodno da se prave kompromisi koji će zavisiti od teorijskih interesa istraživača i drugih ograničenja njegovog rada.

(b) *Vremensko uzorkovanje*. Aktivnosti koje se dešavaju u socijalnim kontekstima mogu varirati s obzirom na vreme, te tako svaka socijalna jedinica ima svoj sopstveni ritam. Vremenska dimenzija je uvek prisutna u socijalnim situacijama. Istraživači bi trebalo da odluče da li da primenjuju kontinuirana posmatranja ili da pribegnu nekom obliku vremenskog uzorkovanja. Na primer, istraživači koji proučavaju školsku sredinu trebalo bi da uzmu u obzir različite vremenske cikluse i njihov uticaj na raspored i aktivnosti koje su sa njima povezane. Postoje razlike između prvog i drugog polugodišta, početka i kraja školske godine, početka i kraja radne nedelje, kao i početka i kraja dana. Dalje, u okviru dana postoje podele između časova koji se dešavaju pre podne i onih koji se dešavaju posle podne, kao i vremenskih perioda u okviru jednog časa. Škole, kao i mnoge druge socijalne institucije imaju skup aktivnosti koje su determinisane vremenskim periodima. U ovim okolnostima, istraživač bi trebalo da razmotri načine na koje posebni vremenski periodi mogu uticati na aktivnosti koje oni posmatraju. Na primer, Bol je demonstrirao važnost proučavanja početnih kontakata između nastavnika i učenika, odnosno to kako fokusiranje istraživača na ovaj vremenski period može uticati na razumevanje interakcije između nastavnika i učenika (Ball, 1980). Takođe, pokazano je kako detaljna analiza poslednje nedelje u školskoj godini može doprineti našem razumevanju „normalnih“ obrazaca socijalnih odnosa u školi (Burgess, 1983). Ovakvi primeri ukazuju na važnost razmatranja, ne samo toga koje aktivnosti se događaju, već i kada se one događaju.

Na primer, važnost vremenskih perioda za proučavanje odnosa između nastavnika i učenika posebno je demonstrirana u protokolima za sistematsko posmatranje ovog

fenomena. Tako je za potrebe evaluacije učenja u osnovnoj školi, razvijen protokol za sistematsko posmatranje koji se zasniva na korišćenju 25-minutnih vremenskih intervala (Galton & Delamont, 1984). Sistem predstavlja nastojanje autora da se uspostavi veza između sistematskog i etnografskog istraživanja i korišćenja višestrukih (multi-metodskih) strategija istraživanja. Da bi se ponašanje jednog broja, prethodno izabranih učenika, moglo beležiti u određenim vremenskim intervalima, istraživačima su u toku posmatranja časa sa magnetofonske trake puštani zvučni signali u pravilnim vremenskim razmacima. Istovremeno, dok je jedan istraživač beležio ponašanja izabranih učenika u prethodno definisanim kategorijama (na primer, učenik pokušava da skrene pažnju na sebe, nastavnik stupa u interakciju u vezi sa zadatkom, nastavnik ignoriše učenikovu inicijativu), drugi istraživači su vodili beleške o aktivnostima koje su se dešavale i opisivali mesta na kojima su se one dešavale. Na ovaj način, istraživači su uzimali u obzir vremenske jedinice u odnosu na pojedince i aktivnosti koje su posmatrali i tako bili u mogućnosti da prave poređenja između aktivnosti na određenim lokacijama u različito vreme, a takođe i da porede podatke prikupljene na strukturiran način (prethodno definisane kategorije) sa onim podacima koji su prikupljeni na nestruktuiran način.

(c) *Izbor događaja.* Jedna od jedinica na koju se istraživači fokusiraju kada proučavaju neki društveni fenomen, jeste ponašanje osoba koje su uključene u određeni kontekst. Ponašanje, kao i uzorak vremena koji se bira, može biti ispitivano na strukturiran i nestruktuiran način. Šacman i Štraus podelili su u tri grupe ponašanja na koje se istraživači mogu usmeriti u posmatranju (Schatzman & Strauss, 1973). U prvu grupu, ulaze *rutinski događaji* ili aktivnosti koje su deo dnevne rutine; u školi, na primer, ovo su školski časovi, odmori, sastanci nastavnika, itd. U vreme ovih događaja istraživači postaju angažovani ne samo oko procedure ne-probabilističkog uzorkovanja već, takođe, i teorijskog. Hamersli je ovo demonstrirao u diskusiji o tome kako je, fokusirajući se na konverzaciju nastavnika tokom njihovog slobodnog vremena u školskim prostorijama, nastojao da vodi beleške o razgovorima koji su bili relevantni za školu, nastavnike i učenike. Ovu selekciju događaja on je nazvao intencionalnom, sistematičnom i vođenom teorijom. Pritom, ukazuje na probleme koji se pojavljuju kao pratilac tog procesa:

„Moglo se dogoditi da ne prepoznam teme koje su bile veoma važne ili korisni indikatori za moju studiju; s druge strane, moje poimanje toga šta je važno moglo se menjati u toku procesa istraživanja – nema čvrste osnove da bi se ovo moglo proveriti u jednom istraživanju“ (Hammersley, 1984: 53).

Druga kategorija ponašanja na koju se istraživači mogu fokusirati jesu *posebni događaji*, povremeni ali očekivani. U odnosu na cikluse događaja u školskoj godini, ovo može uključivati školske priredbe koje se održavaju povodom praznika, takmičenja u znanju (ili sportska), humanitarne aktivnosti koje se organizuju u školi, itd. Ako se istraživač usmeri na posmatranje interakcije između učenika i nastavnika na uzorku ovih događaja, to može osvetliti neke nove aspekte njihovih odnosa (Woods, 1979). U stvari, posebni događaji u školi mogu voditi istraživača ka tome da se fokusira na rituale koji su u vezi sa školovanjem, a tiču se posebnih aspekata organizacije školskog konteksta: normi i vrednosti.

Treće, istraživači mogu izabrati za svoje interesovanje *nepovoljne i neočekivane* događaje, hitne slučajeve, dramatične situacije, krize. U tom slučaju, najefikasnija bi bila primena ekstenzivne studije slučaja, metod koji dopušta da se ispita serija povezanih slučajeva kako bi se uočilo na koje načine se odnosi razvijaju i menjaju tokom vremena. Ovaj pristup razvio je Turner, nazivajući ove događaje socijalnim dramama (Turner, 1974). Ako se „socijalna drama“ uzima za jedinicu proučavanja, to istraživaču omogućava da se fokusira na socijalne procese uključene u funkcionisanje socijalne strukture. Na primer, u proučavanju različitih aspekata života u opšteobrazovnoj srednjoj školi, jedan od zadataka koje je autor postavio bio je da se ispituju socijalni odnosi nastavnika i učenika u tri socijalne situacije: (1) događaji sa pretnjama o podmetnutoj bombi u školi, (2) štrajk učenika i (3) dešavanja u poslednjoj nedelji školske godine (Burgess, 1983). Usmeravajući pažnju na ove socijalne drame, autor je bio u mogućnosti da ispita socijalne procese koji se javljaju kad se dešavaju konflikti, to kako se njima upravlja i osnove na kojima se oni zasnivaju. Svaka od ovih situacija bila je izdvojena od ostalih s obzirom na vreme u kome se dešavala, ali one su istovremeno bile povezane na različite načine. Prvo, sve su bile od strane nastavnika definisane kao „krize“. Drugo, sve



su uključivale iste nastavnike. Treće, sve su se dešavale u školi. U skladu sa tim, na osnovu njih mogli su se proučavati načini na koje članovi škole funkcionišu i kako nastavnici u učenici usaglašavaju različite verzije školovanja u toku tog funkcionisanja.

(d) *Izbor učesnika (subjekata) u istraživanju.* U većini kvalitativnih pristupa istraživači nailaze na ozbiljne probleme ako se opredele za konvencionalne postupke izbora uzorka. Ove procedure najčešće podrazumevaju slučajan izbor subjekata sa formalnih spiskova članova određenih institucija koje mogu biti predmet pedagoških i psiholoških istraživanja (škole, bolnice, zatvori, fabrike). To rezultira činjenicom da su u fokusu istraživanja isključivo formalne grupe učesnika, dok neformalne grupe ostaju izvan domašaja istraživača. Stoga, adaptacija procedura izbora uzorka u kvalitativnim pristupima podrazumeva prigodan uzorak, prosuđivanje istraživača i metod „snežne grudve“ pri izboru subjekata u istraživanju.

Kao jedan od najefikasnijih pristupa u istraživanju osoba smatra se onaj u kome se koriste *ključni informatori*, odnosno osobe koje su izabrane na osnovu relevantnih karakteristika koje poseduju i sa njima se radi intenzivna studija. Ovaj pristup potiče iz etnografskih istraživanja u socijalnoj antropologiji (Conklin, 1968; Patrick, 1973; White, 1981), a opisuje ga na ilustrativan način Bol u svom istraživanju o prvim kontaktima između nastavnika i učenika, na početku školske godine i njihovom uticaju na uspostavljanje ovih odnosa (Ball, 1984). Kao uzorak, on je odabrao pet nastavnika (ključni informatori) koji nisu bili ni reprezentativne, ni tipične ni atipične osobe. Oni su bili pojedinci koje je autor dobro poznao i sa kojima je mogao da diskutuje o različitim situacijama. Izbor subjekata, dakle, zahteva da istraživač poseduje znanje o situaciji koja je predmet istraživanja, da bi uspešno mogao da proceni kako su pojedine osobe pozicionirane u određenom kontekstu i kakvo znanje o tom kontekstu one poseduju. Validnost izabranih osoba ne zavisi toliko od broja slučajeva obuhvaćenih uzorkom, koliko od njihovih posebnih karakteristika, tako da one mogu biti precizno „smeštene“ u uzorak na osnovu velikog broja varijabli: pol, uzrast, porodični bekground, životno iskustvo, političke i religijske pozicije, situacioni odnosi prema drugim subjektima u uzorku i prema istraživaču, i slično. U okviru ovog ekstenzivnog specifikovanja, svaki

subjekat se proučava kao savršeni primer, organska reprezentacija njegovog kompletnog iskustva (Mead, 1953).

U nekim situacijama, važno je da istraživači izaberu širi raspon subjekata (pripadnici različitih podgrupa, različitog statusa u hijerarhiji) kako bi se izbegla opasnost od dobijanja parcijalnih opisa socijalne situacije koja se proučava. U već pomenutom istraživanju u srednjoj školi (Burgess, 1983), autor je izabrao subjekte iz različitih grupa (nastavnici, učenici, direktor, administrativno osoblje), različitih podgrupa (na primer, nastavnici početnici i oni sa iskustvom, nastavnici sa punim radnim vremenom i oni povremeno angažovani) sa pretpostavkom da će svako od njih obezbediti različit opis škole i različitih elemenata njihove kulture onako kako je oni opažaju.

Izbor učesnika u kvalitativnom istraživanju različita je procedura od one koja se uobičajeno koristi za formiranje uzorka u kvantitativnim pristupima. Izbor učesnika vrši se, pre svega, na osnovu njihovog znanja o određenom kontekstu, znanja koje bi moglo dopuniti proučavanja istraživača i ukazati mu na dalje smernice u istraživanjima koja bi trebalo da budu sprovedena.

### **Kvalitativna istraživanja, obrazovna politika i praksa**

U ovom delu rada diskutujemo o tome na koje načine kvalitativni pristupi mogu biti važni za praksu i planiranje obrazovne politike. Naša razmišljanja podstaknuta su činjenicom da se u novijim pedagoškim diskursima mogu prepoznati ozbiljne zamerke koje se upućuju pedagoškim istraživanjima, a koje se u velikom stepenu usmeravaju na njihov navodni neuspeh da budu u funkciji obrazovne politike i prakse. Najčešće zamerke odnose se na njihovu nemoć da ozbiljnije doprinesu radu nastavnika u odeljenju. Kao opravdanje za kritiku, često se navode rezultati istraživanja u kojima se pokazalo da i sami nastavnici pedagoška istraživanja smatraju irelevantnim za svoj rad (Hargreaves, 1996; Hillage et al., 1998).

U kontekstu ove kritike značajno je da je bitan deo novijih istraživanja, kojima su upućeni ovi prigovori, kvalitativnog tipa. Prednost se u tom pogledu daje

eksperimentalnoj metodi, tačnije modelu medicinskih istraživanja koja se odvijaju u strogo kontrolisanim uslovima i na velikim, slučajno izabranim uzorcima. Shvatanje o odnosu istraživanja i prakse, koje je ugrađeno u ove radove, u nesaglasnosti je sa mnogim idejama o prirodi socijalnog sveta i sa tim kako se on može shvatiti, a koje su u osnovi kvalitativnih pristupa. Tako, na primer, razmatrajući pitanja dokazivanja koja pedagoška tehnika je najefikasnija u praksi, neki autori se zalažu za „inženjerski“ ili tehnički model istraživanja. Drugi autori smatraju ovaj model neadekvatnim za društvena istraživanja i predlažu model „prosvećivanja“ (Janowitz, 1972; Weiss, 1977, 1980). Oni su generalno sumnjičavi prema mogućnosti otkrivanja pedagoških i psiholoških zakonitosti, u smislu determinističkih izjava, o neophodnim i dovoljnim uslovima da bi se neki događaj desio – a to je ono što tehnički model pretpostavlja. Pristalice kvalitativne orijentacije, takođe, ukazuju na probleme sa jednom vrstom mehaničke metafore koja je uključena u tehnički model, kao način razumevanja kako se različite društvene institucije odnose jedna prema drugoj. Umesto toga, naglašavaju se različite orijentacije ljudi uključenih u socijalne aktivnosti; način na koji ljudi aktivno osmišljavaju svoje okruženje i kako te interpretacije oblikuju to što oni rade; neočekivane i često nepredvidive posledice ljudskih akcija i nepredvidivosti mnogih tokova događaja. Naglasak na narativnom karakteru društvenog života, jedna je od novijih verzija ovih shvatanja. U skladu sa njima, pristalice kvalitativne orijentacije istraživanje smatraju sredstvom koje praktičari mogu koristiti da bi dali smisao, kako situacijama sa kojima se suočavaju tako i svom sopstvenom ponašanju. Nasuprot tome, tehnički model na istraživanje gleda kao na sredstvo, koje praktičarima govori kako je najbolje raditi. Dok tehnički model pretpostavlja da istraživački rezultati sami po sebi imaju implikacije za praksu (ili bi bar trebalo da ih imaju), model „prosvećivanja“ tretira efekte istraživanja na praksu kao nesigurne, nepredvidive i nikako ne – neposredno primenljive. Ovo, naravno, ne znači da su oni neupotrebljivi. Ali, problem nije samo to što tehnički model nije u skladu sa prirodom socijalnih fenomena; problem je i to što on odaje utisak da se „recepti“ ili gotova rešenja mogu u potpunosti izvesti iz rezultata istraživanja. Ovo ima za posledicu zamagljivanje vrednosnih pretpostavki, koje su uvek prisutne pri korišćenju tih rezultata.

Kada se ovo shvatanje o društvenom životu primeni na istraživanje i njegov odnos prema planiranju obrazovne politike i prema praksi, nije iznenađujuće ako pedagoška istraživanja ne proizvode rezultate koji bi mogli biti direktno i sa uspehom primenjeni u cilju poboljšanja prakse. U najboljem slučaju, takvi determinišući efekti zavisice od slučajnih kombinacija uslova, koji teško da ikada mogu biti pod kontrolom jednog ili više istraživača.

Kao osnovu za analizu doprinosa kvalitativnih istraživanja obrazovnoj politici i praksi, koristimo shvatanja Dejvida Hargriva koja su zasnovana na gledištima simboličkog interakcionizma i fenomenologije. Analiza Hargriva o prednostima kvalitativnog istraživanja aktuelna je danas, kao i pre trideset godina. Ono što je on tada pisao velikim delom je potvrđeno kvalitativnim radovima koji su usledili i koji su afirmisali ovu istraživačku orijentaciju.

Hargrivi je bio jedan od prvih istraživača u oblasti sociologije obrazovanja koji je primenio etnografski pristup u proučavanju škole. Interesantno je da je shvatanje o relevantnosti pedagoških istraživanja za planiranje obrazovne politike i praksu, koje je autor zastupao u svojim ranijim radovima, blisko modelu „prosvećivanja“, dok se u novijim radovima njegove ideje približavaju inženjerskom ili tehničkom modelu. Smatramo da ranija shvatanja autora pružaju koristan referentni okvir za procenu vrednosti kvalitativnih radova za pedagošku teoriju i praksu. Diskutujući o tom doprinosu, Hargrivi navodi pet glavnih svojstava ili kapaciteta kvalitativnog istraživanja: za razumevanje, označavanje, refleksiju, kao i njegov „imunološki“ i korektivni potencijal (Hargreaves, 1978). Razmotrićemo detaljnije svaki od kapaciteta.

(1) *Kapacitet za razumevanje.* Ovo je sposobnost kvalitativnog istraživanja da shvati i reprezentuje gledišta koja su često prikrivena ili zanemarena. Hargrivi smatra, na primer, da kvalitativno istraživanje može ukazati na razloge određenih ponašanja učenika prema nastavniku. Ono, takođe, može razjasniti prirodu, značenje i razloge određenih ponašanja nastavnika prema učenicima, roditeljima, predstavnicima prosvetnih vlasti i slično. Pojam „razumevanja“ koji se ovde koristi preuzet je iz sociološke literature o devijantnim ponašanjima. Pojam se odnosio na zahtev da se smisao ljudskog ponašanja

shvati u okviru konteksta u kome se dešava, pri čemu kontekst uključuje to kako osobe vide sebe i svoju okolinu. Razumevanje se stavlja nasuprot korekcionalizmu, pristupu u istraživanjima koji se bavi onim što je pogrešno, što odstupa u nekoj pojavi koja se proučava i utvrđivanjem kako to može da se „leči“, ispravi ili poboljša. Osnovna teškoća sa gledištem o „popravljanju“ je da je ono sistematski ometano sposobnošću za empatiju sa subjektom istraživanja. A kao posledica, javlja se problem oko nemogućnosti razdvajanja zadataka opisivanja i objašnjavanja od moralnog i političkog suđenja.

Kvalitativna istraživanja u obrazovanju, koja imaju najdužu tradiciju u Velikoj Britaniji, bila su velikim delom usmerena na proučavanje perspektive učenika i to posebno onih sa problemima u ponašanju i niskim socijalnim statusom. Cilj ovih istraživanja bio je da se shvati logika razmišljanja učenika, umesto da ih se posmatra u svetlu zvaničnih pedagoških pretpostavki. Među prvima, bio je rad „Socijalni odnosi u srednjoj školi“ (Hargreaves, 1967), a kasnija etnografska istraživanja često longitudinalnog tipa, upotpunila su i proširila sliku o tome šta se događa u školi iz perspektive učenika (Hammersley & Woods, 1984; James & Prout, 1994). Autori koji su analizirali rezultate ovih istraživanja zaključili su da radovi ove vrste mogu obezbediti važne smernice za planiranje obrazovne politike (Pollard & Filer, 1999).

U kvalitativnim pristupima dosta pažnje posvećeno je i izučavanju perspektiva nastavnika i strategija koje primenjuju u nastavi (Hammersley, 1977; Woods, 1980; Hargreaves & Woods, 1984). U novije vreme, fokus je na iskustvima nastavnika koji su bili zahvaćeni talasima obrazovnih reformi. Iz perspektive pristalica korekcionalizma, prosvetnih vlasti i medija, dakle onih koji su velikim delom opterećeni idejama o „nekompetentnosti nastavnika“, istraživanja ne bi trebalo da otkriju ništa više od „otpora prema promenama“ ili „konzervativizma nastavnika“. Međutim, kvalitativna istraživanja o ovom problemu uključila su pažljive pokušaje da se identifikuju različite reakcije na reforme i da se razumeju razlozi zašto se one pojavljuju. Takođe, njihov cilj je bio da dokumentuju kako nastavnici izlaze na kraj sa nestabilnostima koje su prouzrokovane višestrukim promenama u sistemu. Cilj kvalitativnog rada u ovoj oblasti bio je da se *razume*, a ne da se osuđuje, a kao deo razumevanja i da se izbegne iskrivljavanje istine do

koga dolazi kada se problem razmatra iz perspektive korekcionalizma. Zbog toga što traga za razumevanjem stavova onih nastavnika koji su, u najboljem slučaju, bili ambivalentni prema reformama, ovaj tip istraživanja može biti opažen od strane prosvetnih vlasti i onih koji se bave planiranjem obrazovne politike kao bezvredan ili čak kao štetan, jer staje na stranu nastavnika koji su protiv modernizacije sistema. Iako pristrasnost ili opredeljivanje za „jednu stranu“, predstavlja opasnost u istraživanjima čiji je cilj razumevanje, to ne znači da je ono apriori ugrađeno u njih. Ovde je reč o pravljenu važne razlike između empatije i simpatije. Nasuprot tome, čini nam se da je pristrasnost ugrađena u korekcionalizam kao stanovište, mada to za njegove pristalice ostaje nevidljivo jer oni svoja gledišta identifikuju sa javnim dobrom. Smatramo da bi za zagovornike savremenih obrazovnih reformi, trebalo da bude posebno značajno razmatranje reakcija nastavnika, da bi se razmišljalo o tome šta se iz njih može naučiti. Malo je verovatno da se promena može dogoditi bez tog uvida, a kvalitativno istraživanje može obezbediti takvu vrstu znanja.

(2) *Kapacitet za označavanje.* Po nekim shvatanjima, funkcija filozofa je da artikulišu iskustvo kako bi pomogli ljudima da svesno misle o onome čega nisu svesni u dovoljnoj meri, kao i da tome daju imena pomoću kojih će se ljudi sećati iskustava koja bi, inače, nestala bez traga. Istraživači u društvenim naukama smatraju da ova funkcija nije ograničena samo na filozofiju. Otkrivanje najiluminativnijeg jezika kojim će se opisati iskustva i akcije osoba, često zahteva proučavanje iz neposredne blizine onoga što osobe govore i rade, a to je karakteristika kvalitativnog pristupa, odnosno ono što se smatra njegovim kapacitetom za označavanje. Mnogi autori ističu koliko se mnogo znanja na osnovu kojih praktičari deluju, uzima „zdravo za gotovo“. Ovo podrazumevajuće znanje je ispod praga svesti i posebno je prisutno u profesijama koje se realizuju u multidimenzionalnim sredinama, punim neposrednosti i nepredvidivosti, kakva je i nastavnička profesija. Obezbeđivanje jezika kojim se prećutno znanje konceptualizuje, može pomoći u razvoju profesionalnih znanja i veština. Novija pedagoška istraživanja koja su dizajnirana tako da služe svrsi „označavanja“, bave se nastavnikovim profesionalnim znanjima i imaju za cilj da objasne prirodu onoga što se

smatra efikasnim podučavanjem, onako kako ga identifikuju i nastavnici i učenici (Brown & MacIntyre, 1993; Cooper & MacIntyre, 1996).

(3) *Kapacitet za refleksivnost.* Ideja koja je u osnovi ovog potencijala kvalitativnog istraživanja je da ono može predstavljati ogledalo socijalnog sveta i našeg sopstvenog ponašanja. Ovo je bilo jedno od glavnih obrazloženja u korist primene antropološke perspektive u etnografskim istraživanjima obrazovanja u SAD 60-tih i 70-tih godina. Cilj antropologa uključenih u ove projekte bio je da obezbede „ogledalo“ za sve one koji se bave obrazovanjem i vaspitanjem. Jedan od predstavnika ovog pravca to komentariše: „Naša namera je bila da pomognemo nastavnicima da posmatraju sebe u njihovoj beskrajnoj raznolikosti, da im skrenemo pažnju na ono što se *stvarno* događa u školi, da ne bi bili toliko okupirani onim što *bi trebalo* da se dešava. Ako bi to bilo svesno antropološko oruđe ono bi zahvatilo više od vaspitno-obrazovnog konteksta, što bi pomoglo nastavnicima da sagledaju sebe u holističkoj perspektivi (Wolcott, 1982: 71). Iako je bilo važnih razlika između ovog antropološkog pristupa i nekih drugih kvalitativnih pristupa u oblasti obrazovanja u to vreme (Atkinson & Delamont, 1980; Atkinson et al., 1993), interesovanje za detaljno opisivanje i objašnjavanje onoga što se stvarno dešava u školama i učionicama bilo je zajednička karakteristika. Pružajući „dokaze“ o tome što se stvarno dešava, umesto priče o tome kako bi trebalo da bude ili kako se misli da jeste – kvalitativna istraživanja mogu odigrati važnu ulogu u osvetljavanju problema koji bi trebalo da budu rešavani i mogu pokazati da problemi imaju drugačiji karakter od onog koji se pretpostavlja. Najčešće, kvalitativna istraživanja otkrivaju kompleksnost i raznolikost onoga što se dešava u obrazovnom kontekstu.

(4) *Imunološki (odbrambeni) kapacitet.* Hargrives kvalitativnom istraživanju pripisuje odbrambeni, ili kako on to izražava medicinskom terminologijom, imunološki kapacitet. U tom smislu, on kaže: „Istraživači u društvenim naukama često su iskreni u opisivanju društvenih bolesti i propisivanju recepata kako bi svet postao bolje mesto za život. Oni veruju da bi se ovo dogodilo kad bi se praktične implikacije njihovih analiza primenile. Ipak, mnoge od ovih primena završile su neuspehom, a to nigde nije tako očigledno kao u sistemu obrazovanja i vaspitanja (Hargreaves, 1978: 20). Lek za to on

vidi u kvalitativnim istraživanjima, tvrdeći da je razlog neuspeha inovacija u mnogim reformama to što se tako malo zna o prirodi svakodnevnog iskustva nastavnika i učenika. Implikacija je, da bi sa takvim znanjima reforme mogle biti planirane na način koji bi obezbedio njihovu efikasnost. Koristeći medicinsku analogiju, autor piše: „Naši pokušaji da vakcinišemo pedagoškog pacijenta ili uradimo manje ili veće hirurške zahvate, jednostavno izazivaju pojavu antitela kod domaćina koja podrivaju naše pokušaje da izigravamo doktora“ (isto, 20): U tom smislu, kvalitativna istraživanja bi pomogla da se dobije neophodno „imunološko“ razumevanje. Samo onda kada dobro upoznamo prirodu „tela“ domaćina, možemo isplanirati naše inovacijske pokušaje sa očekivanjem da će oni završiti uspešno. Međutim, po mišljenju Hamerslija, ova medicinska analogija može biti u izvesnoj meri obmanjujuća. U osnovi nje je ideja da, ako neki deo pedagoškog sistema ne funkcioniše na odgovarajući način, kvalitativno istraživanje nam može pokazati šta je potrebno da se učini da bi tretman bio efikasan u kontekstu, uprkos otporima onih koji u njemu učestvuju. Pored toga, ova ideja implicira da oko pitanja o tome da li je obrazovni sistem u celini ili neki njegov deo efikasan, nema mnogo dilema. Ali ovo je retko slučaj, i to ne samo zbog postojanja različitih koncepcija o tome šta je efikasno obrazovanje. Obrazovna politika, koja je osmišljena da bi se ugušili otpori prema promenama ili inovacijama u sistemu obrazovanja onih koji su promenama direktno zahvaćeni, trebalo bi da bude predmet ozbiljnog promišljanja.

Imunološki kapacitet kvalitativnih istraživanja neki autori vide kao sredstvo pomoću koga bi se istraživači i praktičari mogli odbraniti od grandioznih inovacijskih poduhvata, od previsokih očekivanja i od postavljanja ciljeva suviše visoko (Hammersley, 2000). Mnoga istraživanja u svetu, koja su ispitivala uticaj obrazovnih reformi na nivou škola i odeljenja, pokazala su da su one često ostavljale nastavnike demoralisanim, jedan broj njih je čak napustio profesiju, a evidentirani su i mnogi slučajevi bolesti izazvanih stresom (Woods *et al.*, 1997). Uostalom, iskustva iz obrazovnih reformi u svetu i kod nas ukazala su na veliku složenost puteva koji slede obrazovne politike, kao i na nepredvidive ishode kojima one ponekad rezultiraju.



(5) *Korektivni kapacitet*. Diskutujući o ovom svojstvu, Hargrivs nije mislio na funkciju istraživanja da popravlja svet, već na korekciju makro-teorijskih gledišta. Ovo uključuje kritiku načina na koji je sociologija obrazovanja 70-tih napustila etnografski pristup i okrenula se marksističkoj analizi. U to vreme, kritika se odnosila na to što je makro-teorija mnogo toga podrazumevala, a pritom zanemarivala kompleksnost društvenog konteksta. Iako može izgledati da ovo svojstvo kvalitativnog istraživanja danas nije toliko aktuelno, ono ima određenu ulogu, posebno kad se razmatraju teorijske potpore novijih obrazovnih reformi. Onima koji su spremni da odstupe od svojih teorija i promisle zašto politika zasnovana na njima nije imala efekte koji su planirani, a imala je druge koji nisu bili očekivani – kvalitativna istraživanja mogla bi razjasniti značenje i vrednost pojmova i pretpostavki koje su ugrađene u ove teorije i tako doprineti planiranju uspešnijih intervencija.

Dakle, kvalitativno istraživanje je zbog svojih svojstava usklađeno sa prirodom socijalnih situacija i zbog toga predstavlja stalni podsetnik da su gledišta i aktivnosti drugih ljudi neiscrpan izvor novih saznanja, da se nikada do kraja ne mogu obuhvatiti, osim u pojedinim aspektima. Ona pokazuju, na primer, da gledanje na one ljude u čiji kontekst se uvodi inovacija kao na one koji su „za“ ili „protiv“, kao na „inovatore“ ili „staromodne“, najčešće znači da ćemo propustiti mnogo toga važnog. Istraživanja o reakcijama na obrazovne reforme otkrila su mnogo složeniji raspon ponašanja i osvetlila ambivalentnost mnogih koji su u njih bili uključeni. Kvalitativna istraživanja mogu, takođe, biti korisna u iznalaženju načina na koje se može govoriti o znanju koje se podrazumeva a koje je uključeno u složene aktivnosti kao što je nastava. Ona nam pokazuju da ono što mislimo da se dešava nije uvek ono što se stvarno dešava ili bar nije *sve* ono što se dešava. Ovaj tip pedagoških istraživanja može podsetiti one koji planiraju obrazovnu politiku, da uvođenje inovacija može imati neplanirane i nepredvidive efekte, da poboljšanje nije uvek stvar konsenzusa i da postoje različite perspektive; ali i da ih podseti da problemi često ne mogu biti rešeni jednostavnim aktom volje, većim zalaganjem ili transparentnijom praksom. U tom smislu, pedagoška istraživanja trebalo bi da imaju funkciju nadgledanja i usmeravanja, a ne služenja ciljevima obrazovne politike.

Kvalitativna istraživanja pokazuju kako nastavnici „otvaraju frontove“, kako bi sebe zaštitili od prevelike pažnje koju na njih usmeravaju razni autoriteti i kako politika i pravila koja treba da budu primenjena, uvek moraju biti interpretirani.

## KVALITATIVNI ISTRAŽIVAČKI PRISTUPI

### Studija slučaja

#### *Definisanje studije slučaja i područja primene*

U novijoj metodološkoj literaturi sve je više radova u kojima se razmatraju sazajne mogućnosti kao i nedostaci studije slučaja (case study).<sup>1</sup> Mada ovaj pristup nije uvek (i ne mora biti) zasnovan na kvalitativnim podacima i istraživačkim postupcima<sup>2</sup>, njegova izvorna primena bila je u ranim etnološkim proučavanjima i on se već tradicionalno navodi kao kvalitativni istraživački pristup (Guba, 1990).

Oživljavanje interesovanja za studiju slučaja je skorijeg datuma. U Enciklopediji društvenih nauka (Shills, 1968) ova odrednica nije bila obrađena, već se upućuje na druge, kao što su: terensko istraživanje, posmatranje sa učestvovanjem, i slično. Tačnije, studija slučaja izjednačavala se sa istraživačkim metodama i tehnikama koje se najčešće koriste u okviru istraživanja slučaja. Na ovaj način, negira se njen samostalan naučni status. U drugim tekstovima određenje pojma dovodi se u vezu sa statističkim metodom kao suprotstavljenim, ali najčešće u komplementarnom značenju (Bogdanović, 1993). Dodatnu konfuziju u definisanje studije slučaja unosi činjenica da pojedini autori, među kojima i Jin (Yin, 1989), koji se smatra vodećim u ovoj oblasti, naizmenično upotrebljavaju termine “pristup” i “metod” da bi označili ovaj pojam. Iako je definisanje studije slučaja i dalje otvoreno za raspravu, može se reći da u novijoj literaturi postoji

---

<sup>1</sup> Nazivi u literaturi engleskog govornog područja - case method, case study, case analysis upotrebljavaju se skoro u istom značenju.

<sup>2</sup> I u najranijim istraživanjima (na primer, sociološkim) ima primera studija slučaja u kojima su kvalitativni podaci kombinovani sa statističkim. Bogdanović (1993) navodi primer istraživanja u kome su kvalitativni opisi bede praćeni sa numeričkim pokazateljima njene veličine.

slaganje da je ovo samostalna istraživačka strategija. Široko prihvaćena definicija pristupa je da je studija slučaja intenzivno, dubinsko, detaljno proučavanje ili istraživanje pojedinačnog slučaja, gde je fokus na posebnostima (Ragin & Becker, 1992). Ova definicija uključuje empirijsko i teorijsko proučavanje slučaja. Kao jedna od ključnih karakteristika, naglašava se mogućnost pristupa da se služi raznovrsnim izvorima podataka, kao i da iskustvenu osnovu kompletira stvaranjem novih izvora podataka.

Autori koji se zalažu za primenu metoda slučaja naglašavaju bogatstvo teorijskih implikacija koje sadrži proučavanje pojedinačnog slučaja, a nedvosmisleno je slaganje oko toga da je metod slučaja od neprocenjive vrednosti u preliminarnim fazama istraživanja za otkrivanje značajnih veza među pojavama i za formulisanje hipoteza. Smatra se da su prednosti ovog metoda, pre svega, u domenu otkrića. Takođe, jedna od karakteristika ovog metoda oko koje postoji nesumnjiva saglasnost u literaturi jeste njegov holistički karakter, odnosno težnja da se očuva celina slučaja, njegov jedinstveni karakter, njegov razvoj.

Saglasnost autora postoji i u shvatanju pojma *slučaj*, odnosno predmeta istraživanja, kao i u pogledu oblasti u kojima se ovaj metod može uspešno primenjivati. Predmet proučavanja može biti pojedinac, škola, porodica, ali i program, specifičan projekat, kao i određeni odnosi i procesi. Mogućnosti njegove primene mogu zahvatiti pojave u oblasti medicine, pedagogije, psihologije sociologije, socijalnog rada, a neki autori ga posmatraju kao naučni postupak koji može rezultirati u praktičnoj primeni tako dobijenih saznanja (Patton, 1984). Praktična primena metoda slučaja u evaluacionim istraživanjima ima za cilj generisanje obaveštenja za akciju i daje odgovore na pitanja koja čine važan deo procesa vrednovanja: kakva je bila priroda interakcije između učesnika koji su učestvovali u određenom programu, kakvi su bili njihovi stavovi prema programu, koje su bile aktivnosti i primarni procesi u programu, itd. Primena studije slučaja u ovim istraživanjima ima posebno mesto da objasni uzročne veze pri uvođenju intervencija u realne životne situacije, koje su previše složene za postupke anketiranja ili eksperimenta. Cilj je da se opiše realni životni kontekst u kome se intervencija odvija, kao i da ispita one situacije u kojima intervencija koja se vrednuje nema jasan,

pojedinačan set posledica (Yin, 1994). Kada je reč o praktičnoj primeni, metod slučaja koristi se da označi tehnike analize i tretiranja pojedinaca i porodica koje dolaze u određene institucije za pomoć u vezi sa ličnim problemima, pri čemu se insistira na tome da se tretman oslanja na punu belešku o istoriji pojedinca ili porodice i pratećih okolnosti. Primena pristupa ne ograničava se samo na proučavanje “negativnih” slučajeva kao što su nepotpune porodice, školska deca koja pokazuju neuspeh ili neprilagođena ponašanja, određene društvene grupe i slično. Proučavaju se i “pozitivni” slučajevi, na primer, daroviti učenici ili dobro organizovane i efikasne ustanove da bi se utvrdili uslovi, u kojima je takvo stanje moguće postići.

Kod izbora slučaja, naglasak je na razlici između nivoa koji se tretira kao više inkluzivan sistem i nivoa koji se tretira kao sastavni deo. Na primer, istraživački slučaj može biti pojedinac u određenoj ulozi – ako je uloga izabrani nivo proučavanja. Odeljenje u okviru škole (ili zajednica u okviru jednog društva) postaje istraživački slučaj ako je izabrani nivo proučavanja podsistem u okviru šireg sistema. Ali u drugoj situaciji, ako je nivo posmatranja “totalni sistem”, tada se odeljenje ne tretira kao podsistem već kao sistem za sebe. Na taj način, jedan nivo kolektiva može biti istraživački slučaj jednom kao podsistem šireg sistema, a drugi put kao sistem, zavisno od toga šta istraživač izabere kao nivo proučavanja.

Složenost metoda slučaja prisutna je već u teorijskom i operacionalnom definisanju relevantnih svojstava i odnosa proučavanog slučaja, a posebno sa stanovišta očuvanja njegove celovitosti i smisaonih karakteristika realnih odnosa. Kada se slučaj javlja u obliku procesa (promene u školstvu, na primer) ili odnosa (odnosi saradnje i takmičenja među učenicima ili odnosi između učenika i nastavnika) posebno je teško definisati početnu i krajnju tačku slučaja, njegov relevantni kontekst, njegovo prostorno i veremensko omeđivanje. Ovde značajnu ulogu imaju pretpostavke kao bitan element istraživačkog plana. Njima se početna pitanja i ciljevi proučavanja povezuju sa relevantnim podacima i rezultatima koji se kasnije dobiju. Na primer, pretpostavka o uticaju ranog detinjstva na razvoj ličnosti ili uticaj vršnjaka na socijalizaciju, u velikoj

meri ograničava obim podataka koji će se prikupiti i određuje pravce analize u vezi sa izabranim slučajem.

Primena metoda *jednog slučaja*, prema mišljenju većine autora, adekvatna je za sledeće situacije: (a) kada se želi utvrditi ekstremni ili jedinstveni karakter proučavane pojave; (b) kada se istražuje pojava koja do tada nije bila predmet naučnog istraživanja. U tom kontekstu metod jednog slučaja služi otkriću. Karakter otkrića može imati i samo opisivanje te pojave; (c) kada proučavanje ima preliminarni karakter, odnosno predstavlja osnovu za dalje istraživanje. Ovo se dešava kada se pristupa nepoznatim, nedovoljno proučenim ili vrlo složenim pojavama, a cilj je da tako stečena znanja posluže za razvijanje plana istraživanja ili za preciziranje već postojećeg plana (formulisanje određenih istraživačkih pitanja, utvrđivanje logike terenskog oistraživanja, itd.). Dešava se da se u istraživanje mora krenuti od neposrednog iskustva, pa se zatim otkrivaju empirijske pravilnosti, a pojmovni okvir nastaje iz samog toka istraživanja u vidu pretpostavki. U ovom procesu važnu ulogu ima prethodno iskustvo istraživača i njegova kreativnost, jer se teorija ne može izvesti iz posmatranja i uopštavanja samo pomoću indukcije. Stvaranje teorije je stvaralački čin, nešto što prevazilazi “čistu” evidenciju, što je slično kreativnom zahvatu.

Strategija proučavanja jednog slučaja može se razviti u dizajn *višestrukog slučaja* (multiple-case study). On se primenjuje u situacijama kada jedna studija obuhvata više od jednog slučaja, pri čemu sledi logiku ponavljanja – novi slučajevi se proučavaju u teorijski precizno određenim uslovima, kao kod višestrukog eksperimenta. Formulisanje planova za obe varijante metoda ostaje u istom metodološkom okviru. Međutim, primena metoda višestrukog slučaja zahteva strožiju standardizaciju postupka, oštriju selekciju ključnih dimenzija i relevantnih podataka, a manje detalja nego što se to čini kad je u pitanju samo jedan slučaj. Ovakva varijanta metoda slučaja je teža, duže traje, najčešće zahteva više istraživača i primenjuje se kao strategija za jačanje epistemoloških osnova pristupa.

### *Prednosti i ograničenja pristupa*

U sociološkom rečniku, navodi se da “iako studija slučaja ne može obezbediti pouzdane informacije o široj klasi, ona može biti korisna u preliminarnim fazama istraživanja pošto omogućava generisanje hipoteza koje se mogu testirati sistematski uz pomoć velikog broja slučajeva” (Dictionary of Sociology, 1984: 34). Ovaj opis je pokazatelj tradicionalnog poimanja istraživanja uz pomoć studije slučaja koje je, ako ne potpuno pogrešno, sigurno pojednostavljeno gledanje predstavnika pozitivističke i postpozitivističke orijentacije na ovaj istraživački pristup. U svojim ranijim radovima, Kemberl je studije slučaja “prognao” iz metodološkog opusa društvenih nauka opisujući ih kao istraživanja sa potpunim odsustvom kontrole, koja nemaju skoro nikakvu vrednost (Campbell & Stanley, 1966). Kasnije, on je potpuno promenio mišljenje i postao jedan od najjačih zagovornika ovog pristupa. U njegovim radovima, kao i u mnogim drugim (Campbell, 1975; Christensen, 1987; Ragin & Becker, 1992), koji naglašavaju prednosti proučavanja pojedinačnih slučajeva za kumuliranje znanja u društvenim naukama, navode se zablude o ovom pristupu koje se mogu svesti na nekoliko najčešćih kritika: (1) Uopšteno, teorijsko (nezavisno od konteksta) znanje je mnogo vrednije od konkretnog, praktičnog (od konteksta zavisnog) znanja; (2) Ne mogu se vršiti generalizacije na osnovu pojedinalnog slučaja i zbog toga studija slučaja ne može doprineti razvoju nauke; (3) Studija slučaja je najkorisnija za generisanje hipoteza, tj. za prvu fazu istraživačkog procesa, dok su druge metode podesnije za testiranje hipoteza i građenje teorije; (4) Studija slučaja sklona je pristrasnosti ka verifikaciji, tj. tendenciji istraživača da potvrdi svoje prethodno uspostavljene pojmove; (5) Često je veoma teško da se ukratko izloži specifična studija slučaja, a posebno je teško da se izvedu opšti predlozi i teorije na osnovu specifične studije slučaja. Očigledno, prigovori se tiču mogućnosti razvoja teorije, pouzdanosti i validnosti pristupa ili sumnje u njegov naučni status.

Smatramo da je najbolji način da se razume doprinos ovog istraživačkog pristupa pedagogiji, kao i drugim humanističkim i društvenim naukama, da se razmotri opravdanost svakog od prigovora koji mu se upućuje.

(1) Počecemo sa Kunovim uvidom, da je svaka naučna disciplina koja nema veliki broj temeljno izvedenih studija slučaja – disciplina bez sistematske produkcije primera, a disciplina bez primera je neefikasna (Kun, 1974). Uloga koju u ljudskom učenju imaju “slučajevi” i “teorije” može nam pomoći da shvatimo vrednost proučavanja pojedinačnih slučajeva. Prvo, studije slučaja proizvode vrstu znanja zavisnog od konteksta koje istraživači koji proučavaju proces učenja smatraju neophodnim da bi ljudi mogli da se razvijaju od početnika koji poznaju pravila do eksperata u određenoj oblasti. Drugo, teško se može zamisliti znanje o čoveku koje se pojavljuje kao nezavisno od konteksta. Fenomenološka istraživanja o ljudskom učenju pokazuju da, kad su odrasli u pitanju, postoji kvalitativni skok u njihovom procesu učenja od pravilima upravljano korišćenja analitičke racionalnosti (nivo početnika) do fluidnog izvođenja veština nazvanog virtuožnošću, (nivo eksperta) (Christensen, 1987). Zajedničko za sve eksperte je da oni funkcionišu na osnovu svog ličnog znanja o velikom broju konkretnih slučajeva u svojoj oblasti ekspertize. Znanje zavisno od konteksta i iskustvo su u samoj suštini stručnosti. Takva vrsta znanja, takođe, centralna je za studiju slučaja kao istraživački pristup i kao metod nastave, jednom rečju kao metod učenja. Fenomenološka istraživanja o procesu učenja zbog toga naglašavaju važnost ovog i sličnih pristupa. Smatra se da se samo uz pomoć iskustva sa slučajevima neko može pomeriti sa nivoa početnika do nivoa eksperta. Ako se ljudi isključivo obučavaju uz pomoć pravila i znanja nezavisnog od konteksta, ta vrsta znanja koja formira osnovu za udžbenike i kompjutere ostaviće ih na nivou početnika u procesu učenja. Ovo je ograničenje analitičke racionalnosti: neadekvatna je za dobijanje najboljih rezultata u izvođenju profesije (istraživača, nastavnika, psihoterapeuta, lekara itd). U tom smislu, nastava u školama, koja je u velikom stepenu modelovana u skladu sa razumevanjem znanja o pojedinačnim slučajevima, od centralnog je značaja za postizanje kompetencija učenika. Najviši nivoi u procesu učenja postižu se uz pomoć ličnog iskustva i praktikovanja relevantnih veština. To ne znači da je

znanje o opštim pravilima manje vredno: ono je važno u svakoj oblasti, posebno za početnike. radi se o tome da postoji potreba za oba pristupa.

Za istraživače, bliskost koju studija slučaja ostvaruje sa stvarnim životnim situacijama, kao i bogatstvo detalja, važni su u iz dva aspekta: prvo, važno je da se stekne višestruko nijansirana slika društvene stvarnosti i ljudskog ponašanja, koja postoji jedino kao takva; drugo, proučavanje pojedinačnih slučajeva važno je i za sopstveni proces učenja istraživača, odnosno za razvijanje veština da se izvodi dobro istraživanje (Flyvbjerg, 2006). Velika distanca u odnosu na predmet istraživanja, takozvana visoko poželjna objektivnost, kao i nedostatak feedbacka od strane učesnika u istraživanju, može lako voditi do izvođenja ritualnih akademskih istraživanja u kojima efekti i dobit od istraživanja postaju nejasni i ne mogu se “isprobati”. Kao istraživački pristup, studija slučaja može biti efikasno sredstvo protiv ovakvih tendencija.

Druga važna stavka o vezi između procesa učenja i proučavanja slučaja je da verovatno ne postoji i ne može postojati prediktivna teorija u nauci o čoveku. Humanistička nauka ne napreduje u produkciji opšteg, od konteksta nezavisnog znanja i tako ne može da ponudi ništa drugo do konkretnog, od konteksta zavisnog znanja, za šta je studija slučaja veoma pogodna. Do ovog zaključka došao je Kembel u svojim novijim radovima i logikom koja mnogo liči na fenomenologiju ljudskog učenja, on objašnjava: “Između ostalog, čovek je na svoj svakodnevni način veoma kompetentan saznavalac, a kvalitativno zdravorazumsko znanje ne može biti zamenjeno kvantitativnim... To ne znači da su svakodnevna naturalistička posmatranja objektivna, nezavisna ili nepristrasna. Ali to je sve što imamo. To je jedini put ka znanju – sklonom greškama i pristrasnom (Campbell, 1975: 179). Kembel nije jedini koji je drastično promenio svoje početno uverenje o vrednosti proučavanja slučajeva u društvenim istraživanjima. Ajzenk koji je, takođe, smatrao da je studija slučaja ništa više do metod za proizvođenje anegdota, kasnije je shvatio da je pažljivo proučavanje individualnih slučajeva važno ne da bi se *dokazalo* nešto, već da bi se *naučilo* nešto (Eysenck, prema: Flyvbjerg, 2006). Dokazi su nešto do čega se teško može doći u humanističkim nauka zbog odsustva “tvrdih” teorija, dok je učenje sigurno moguće. Ovakvo shvatanje zastupaju u novije vreme i autori –



zagovornici studije slučaja, koji se smatraju istaknutim u metodološkoj literaturi (Ragin & Becker, 1992).

(2) Primedba da se ne mogu vršiti generalizacije na osnovu pojedinačnog slučaja obično se smatra najozbiljnijom za ugrožavanje naučnog statusa ovog istraživačkog pristupa. Ova kritika je tipično upućena od strane zagovornika ideala metodologije prirodnih nauka za primenu u društvenim naukama. U skladu sa ovakvim kritikama, autori koji su izraziti zastupnici primene studije slučaja razvili su pristup koji bi trebalo da odgovori na ovaj metodološki “nedostatak” – studija višestrukih slučajeva (multiple case study), a takođe i složene procedure standardizacije na metodološkom planu, koje se tiču njegove validnosti (pojmovne, unutrašnje i spoljašnje) i pouzdanosti (Yin, 1994). Međutim, ima autora koji smatraju da nije sasvim ispravan zaključak da se ne može uopštavati na osnovu jednog slučaja. To zavisi od slučaja o kome je reč i načina na koji je on izabran (Ragin & Becker, 1992). Ovi autori navode primere iz prirodnih nauka u kojima je teorija nastala na osnovu pojedinačnog slučaja, kao što je to bilo sa Galileovim odbacivanjem Aristotelovog zakona o gravitaciji ili, u društvenim naukama, sa Fukoovim “Panoptikonom” ili Frojdovim “Čovekom-vukom”. Ovi slučajevi se nazivaju *kritičnim* ili ekstremnim: najveći broj kreativnih naučnika stvaralo je teorije na ovaj način. Pažljivo izabrani eksperimenti, slučajevi i iskustva bili su kritične poluge za razvoj nauka. U tom smislu, odgovarajuće strategije za izbor slučajeva mogu u velikoj meri doprineti mogućnosti generalizacija iz studija slučaja. Razmatrajući odnos između studija slučaja kao pristupa i istraživanja zasnovanih na velikim, reprezentativnim uzorima, Beveridž primećuje da se više otkrića pojavilo iz intenzivnih posmatranja nego iz statistike primenjene na velike uzorke (Beveridge, prema: Flyvbjerg, 2006). Ovo ne znači da je studija slučaja uvek odgovarajući ili relevantan istraživački pristup ili da veliki, slučajni uzorci nemaju svoju vrednost, već da izbor pristupa i metoda u istraživanju zavisi od problema koji se proučava i okolnosti u kojima se on nalazi. Međutim, značajno je da napomenemo da su formalne generalizacije, bilo da su načinjene na osnovu velikih uzoraka ili proučavanja pojedinačnog slučaja, često precenjene kao glavni izvor naučnog progresa. One su samo jedan od načina na koji ljudi stižu i akumuliraju znanje. To što

neko znanje ne može biti formalno uopšteno ne znači da ono ne može ući u proces akumulacije znanja u određenoj oblasti ili disciplini. Čisto deskriptivna fenomenološka studija slučaja, bez pokušaja da izvodi generalizacije, može biti od vrednosti u ovom procesu a, takođe, može skratiti put do naučnih inovacija.

Studija slučaja smatra se idealnim pristupom za primenu testa koji je Popper (Popper, 1973) nazvao “*falsifikacija*”, a koji u društvenim naukama oblikuje deo kritičke reflektivnosti. Falsifikacija je jedan od najstrožijih testova kojima se naučne tvrdnje mogu podvrgnuti: ako samo jedno posmatranje nije u skladu sa onim što se tvrdi, smatra se da tvrdnja nije validna i zbog toga mora biti revidirana ili odbačena. Popper je kao primer dao čuvenu tvrdnju, “Svi labudovi su beli”, koja se u potpunosti odbacuje ako se opazi samo jedan crni labud. Na ovaj način, “slučaj” je od opšteg značaja i podstiče na dalja istraživanja i građenje teorije. Studija slučaja je podesna za otkrivanje “crnog labuda” zbog svog dubinskog pristupa, jer u društvenim situacijama ono što izgleda kao “belo” često postaje “crno”, kada se pažljivije posmatra i proučava. Zato se na osnovu studije slučaja ipak mogu izvoditi generalizacije i ona može biti primenjena kao dodatni istraživački pristup u jednom istraživanju, ali i kao alternativni.

(3) Treća kritika koja se upućuje ovom pristupu je da se on može primenjivati samo u prvoj fazi istraživačkog procesa – za generisanje hipoteza, dok je za testiranje hipoteza i građenje teorije bolje koristiti druge metode (najčešće se misli na one kvantitativno orijentisane). Ova kritika potiče direktno od druge, da se ne može uopštavati na osnovu pojedinačnog slučaja. Kao što je napred pokazano, ova kritika nije opravdana, čak neki autori smatraju da je studija slučaja bolja za testiranje hipoteza nego za njihovo generisanje, a da je najvrednija za proces izgradnje teorije. Moć generalizacije ovog pristupa može se povećati odgovarajućim strategijama izbora “slučaja” (Ragin & Becker, 1992). U istraživanju čiji je cilj da se postigne najviše moguće informacija o datom fenomenu, reprezentativni ili slučajni uzorak nije najpogodnija strategija jer tipični ili prosečni slučajevi nisu najbogatiji izvor informacija. Naprotiv, atipični ili ekstremni slučajevi često otkrivaju širok dijapazon informacija, jer aktiviraju više bazičnih mehanizama u proučavanoj situaciji. Pored toga, iz perspektive istraživača orijentisanog

na razumevanje i akciju važnije je da se razjasne dublji uzroci koji leže iza problema i njihove posledice, nego da se opišu simptomi problema i to kako često se dešavaju. Slučajni, veliki uzorci retko mogu da obezbede ovu vrstu “produbljenog” uvida, dok su *ekstremni* i *kritični* slučajevi za to podesniji. Ekstremni slučaj je pogodan za objašnjavanje određene pojave na posebno dramatičan način (Frojdov “Čovek-vuk”), dok se kritičan slučaj može definisati kao onaj koji ima stratešku važnost u odnosu na opšti problem. Na primer, ako je cilj istraživanja da se utvrdi doprinos kompleksne nastavne metode za unapređenje nastave prirodnih nauka, onda reprezentativan ili veliki uzorak nije najpodesnije rešenje. Izbor škole u kojoj su najbolji uslovi rada (recimo, dovoljan broj računara ili druge potrebne opreme, male grupe učenika u odeljenju, dobro obučeni nastavnici za primenu metode), predstavlja efikasnije rešenje. Ta škola postaje “kritičan slučaj”: ako se pokaže da je metoda suviše zahtevna za nastavnika i učenike, da ne doprinosi u značajnoj meri unapređenju nastave, onda je vrlo verovatno da će njena primena u drugim školama, u kojima su uslovi lošiji, biti neproduktivna. Ovakva strategija izbora može uštedeti i vreme i sredstva u istraživanju datog problema, a obezbediti mogućnost da se formuliše generalizacija koja je karakteristična za kritične slučajeve: “Ako tvrdnja nije validna za ovaj slučaj, onda nije validna za mnoge (ili sve) slučajeve.

Odgovor na pitanje, kako se identifikuju kritični slučajevi, nije lak. Izbor kritičnog slučaja zahteva iskustvo istraživača, posebno zato što nema univerzalnih principa na osnovu kojih bi se moglo sa sigurnošću tvrditi da je slučaj “kritičan”. Jedan opšti savet metodologa je da se traga za “najmanje verovatnim” ili “najviše verovatnim” slučajevima, odnosno za onim koji će sa najvećom verovatnoćom potvrditi ili opovrgnuti tvrdnje i hipoteze. Etnometodološka istraživanja<sup>3</sup> različitih praksi (na primer, nastavničke ili istraživačke), pokazuju kako se one najvećim delom zasnivaju na postupcima koji se uzimaju “zdravo za gotovo”, koji su vođeni intuicijom. Za ove intuitivne odluke odgovornost je na samom akteru, u smislu da se odluči za one postupke koji izgledaju razumno sa stanovišta drugih aktera zajednice stručnjaka kojoj akter pripada ili ako ne

---

<sup>3</sup> O njima će biti reči u poglavlju o etnografskom pristupu.

izgledaju razumno, da ih akter može smisleno obrazložiti u diskursu koji se odvija u toj oblasti. Ovo se posebno odnosi na izbor *paradigmatskih* slučajeva, kao jednu od strategija izbora slučaja za istraživanje (Ragin & Becker, 1992). Kun je pokazao kako su podležne prakse naučnika u prirodnim naukama organizovane u obliku “egzemplara”, primera čija uloga može biti proučavana od strane istoričara nauke. Na isti način, u društvenim naukama koristi se uloga “egzemplara”, slučajeva koji na najopštiji način osvetljavaju karakteristike nekog društvenog fenomena. Takav paradigmatički slučaj za Gerca (Geertz), na primer, predstavljala je borba petlova na Baliju pri opisivanju karakteristika društva koje je proučavao (Flyvbjerg, 2006).

(4) Prigovor da studija slučaja podržava sklonost istraživača da bude pristrasan ka verifikaciji, tj. tendenciji da potvrdi svoje prethodno uspostavljene pojmove, znači da se smatra da su istraživanja koje primenjuju ovaj pristup sumnjive naučne vrednosti. Međutim, ovakav prigovor može se uputiti bilo kom istraživačkom pristupu, čak i eksperimentu. Uobičajena kritika o pristrasnosti i subjektivnosti, koja se upućuje studiji slučaja i generalno kvalitativnim pristupima, neopravdana je jer studija slučaja ima svoju sopstvenu rigoroznost, različitu od one koja se vezuje za kvantitativne pristupe, ali ne manje sigurnu. Prednost studije slučaja, i drugih kvalitativnih pristupa, je bliskost koju istraživač ostvaruje sa realnim životnim kontekstima i situacijama i mogućnost testiranja gledišta direktno, u praksi u kojoj se otkriva određeni fenomen. Prema Kembelu i drugima, tipično je da istraživači koji izvode intenzivnu, dubinsku studiju slučaja izveštavaju o tome da su njihova prethodna uverenja, pretpostavke, pojmovi bili pogrešni i da su ih rezultati dobijeni istraživanjem prisilili da revidiraju svoje pretpostavke i gledišta. U metodološkoj literaturi ovo se naziva “posebnom karakteristikom istraživanja sa malim uzorcima” (Ragin & Becker, 1992) i objašnjava se činjenicom da rad na terenu, na jednom slučaju, zahteva od istraživača višestruko povezivanje ideja i dokaza na više različitih načina, nego što se to zahteva u istraživanju na velikim uzorcima. Falsifikacija ili opovrgavanje, a ne verifikacija, je u tom smislu karakteristika studije slučaja. Elementi subjektivnosti prisutni su, na primer, i u izboru kategorija ili varijabli za istraživanje kvantitativne orijentacije, kao što je primena strukturiranog upitnika na velikom uzorku

slučajeva. Verovatnoća da će ova subjektivnost da “preživi” je visoka, jer nema mnogo prilika da se koriguje tokom istraživačkog procesa pomoću povratnih informacija koje mogu dati učesnici u istraživanju, kao što se to dešava u proučavanju pojedinačnog slučaja. Najbolji način da se postigne razumevanje gledišta i ponašanja ljudi jeste da se istraživač uključi u kontekst koji proučava. Moglo bi se reći da je uslov da se generišu opisi neke društvene aktivnosti kao što je, na primer školska nastava, sposobnost istraživača da učestvuje u aktivnostima koje opisuje. Ovo uključuje “uzajamno znanje” koje razmenjuju istraživač i učesnici čije akcije konstituišu i rekonstituišu društveni kontekst. Zato, studija slučaja po svojim karakteristikama ne može biti podložna pristrasnosti istraživača prema verifikaciji, bar ne više nego ostali istraživački pristupi.

(5) Teškoće u vezi sa izlaganjem rezultata studije slučaja često se navode kao jedan od argumanata za njeno kritikovanje. Smatra se, naime, da nije moguće da se ukratko izlože specifičnosti slučaja, kao i uopšteni predlozi u vezi sa njim. Studije slučaja često sadrže suštinske elemente narativa. Dobar narativ ili priča tipično pristupaju kompleksnostima i kontradikcijama stvarnog života. Zbog toga, takve narative je teško, a često i nemoguće, ukratko izložiti u vidu naučnih formulacija, opštih tvrdnji ili teorija. Pitanje koje se u ovom smislu postavlja je, da li je kratko ili uopšteno izlaganje, uvek poželjno i efektivno. Pre bi se moglo reći da je posebna vrednost studije slučaja u njenoj “gustini”, bogatstvu detalja, kontekstualno zasnovanim i uzajamno prožimajućim. Za razliku od opštih i uzajamno isključujućih pojmova, ova “gustina i dubina” istraživačkog materijala je korisnija za praktičare i interesantnija za socijalne teorije. Pored određenih procedura koje se u literaturi navode kao efikasne za sređivanje i prikazivanje podataka u izveštaju o studiji slučaja, umesto sažimanja i “zatvaranja” u ovom pristupu preporučuje se “otvorenost”. Suština ove karakteristike dobro ilustruje sledeći komentar jednog autora koji govori o sopstvenoj poziciji u pisanju završnog izveštaja studije slučaja (Flyvbjerg, 2006: 238): “Da bi obezbedio otvorenost studije slučaja koristim dve strategije. Prvo, kada pišem izveštaj odustanem od uloge sveznajućeg naratora i onoga ko rezimira. Umesto toga, pričam priču u svoj njenoj raznolikosti, dopuštajući da se otkriju mnogi njeni aspekti, složene i ponekad konfliktne pod-priče koje pričaju učesnici u

istraživanju. Drugo, izbegavam da povežem slučaj sa teorijama samo jedne oblasti ili discipline. trudim se da povežem slučaj sa širim šilozofskim shvatanjima koja su interdisciplinarna. na ovaj način, omogućavam čitaocima različitog bekgraunda da prave različite interpretacije i izvode različite zaključke o problemu u vezi sa kojim je “slučaj”. Cilj je da se opiše slučaj sa što više aspekata, tako da različiti čitaoci mogu biti privučeni različitim stvarima. Poenta (proučavanja slučaja) nije u pokazivanju jednog teorijskog puta ili odavanju utiska da istina leži na kraju takvog puta. Čitalac bi trebalo da otkrije svoj sopstveni put i istinu u slučaju”. U tom smislu, rezimiranje studije slučaja nije uvek korisno, a ponekad može biti i kontraproduktivno. U odnosu na vezu između istraživanja, s jedne strane, i politike i prakse s druge, Abot ističe da društvena nauka, koja se sastoji od narativa o slučajevima obezbeđuje bolji pristup za intervencije u politici planiranja i praksi, nego ona koja se zasniva na varijablama i opštim pravilima (Abbott, prema: Ragin & Becker, 1992).

Kritike koje se upućuju studiji slučaja kao istraživačkom pristupu nisu više tako česte u novijoj metodološkoj literaturi, a vidimo i da nisu u potpunosti opravdane. Ovo, naravno, ne bi trebalo da bude interpretirano kao da zastupamo tezu o odbacivanju istraživačkih pristupa koji se izvode na velikim uzorcima i sa metodama povezanim sa kvantitativnom analizom. Ovaj tip istraživanja je, takođe, potreban za razvoj pedagoške nauke, za proučavanje pitanja, kao što su na primer, utvrđivanje stepena u kome je neka pojava prisutna u određenoj grupi ili kako neki fenomeni variraju od slučaja do slučaja. Prednost velikih uzoraka je “širina”, dok im je nedostatak “dubina”. Za studiju slučaja, situacija je obrnuta.

Iako je “pričanje priče” u finalnom izveštaju istraživanja o slučaju u velikoj meri kreativan čin, narativ se ipak mora zasnivati na prikupljenim podacima kako bi izveštaj imao naučnu vrednost. S obzirom na to da metod slučaja koristi različite izvore podataka od kojih je neke teže standardizovati, kao što je na primer sistematsko posmatranje sa ili bez učestvovanja, u literaturi se razrađuju procedure kojima se povećava njegova pouzdanost.

## *O postupcima sređivanja i analize podataka*

Korišćenje podataka iz različitih izvora povećava saznavnu vrednost rezultata i doprinosi pouzdanosti cele studije. Zato se, već u istraživačkom nacrtu predviđaju oni izvori koji se na osnovu ciljeva istraživanja smatraju relevantnim (biografija, dnevnik, životna istorija, podaci dobijeni posmatranjem, neformalni intervju). Na ovaj način podaci se međusobno dopunjuju, postepeno se uočavaju određene pravilnosti, teorijske pretpostavke se ispunjavaju konkretnim sadržajem, formiraju se nove pretpostavke koje okružuju centralnu temu. U slučaju da se obaveštenja iz više izvora međusobno suprotstavljaju, postavlja se zahtev za dodatnom evidencijom. Više izvora evidencije, u stvari, pruža više mera za istu pojavu.

Povećanju pouzdanosti studije slučaja, na iskustvenom planu, vode dva principa: *formiranje baze podataka* i *očuvanje lanca evidencije*, a odnose se na način organizacije dokumentacije o podacima koji su prikupljeni za proučavanje slučaja (prema: Bogdanović, 1993). Stvaranjem formalne baze podataka otklonila bi se jedna od glavnih kritičkih primedbi koje se ovom metodu upućuju, jer bi se na ovaj način povećala pouzdanost studije uz mogućnost sekundarne analize i proveravanje njenih rezultata od strane nezavisnih istraživača. Uspostavljanje formalne baze podataka zasniva se na ideji da podaci budu tako organizovani i raspoređeni u određene kategorije da u budućem trenutku postanu lako pristupačni. Tu spadaju i terenske beleške istraživača stvarane na osnovu intervjuja i posmatranja, a razvrstane su problemski. Baza podataka uključuje i razna obaveštenja sredena tabelarno, kao i jednu vrstu slobodnih odgovora koje daje istraživač na ključna pitanja studije. Odgovarajući delovi baze podataka citiraju se u završnom izveštaju, kao što se citira i relevantna literatura. Princip očuvanja lanca evidencije trebalo bi da omogući kompetentnom čitaocu da prati izvođenje svakog podatka od početnog pitanja do završnog zaključka studije slučaja.

Posebna pažnja posvećuje se načinu na koji se kvalitativni podaci označavaju i klasifikuju u bazu podataka. U literaturi se obrađuje postupak kontinuirane ili *sekvencijalne* analize tokom koje se proveravaju pretpostavke, one od kojih se pošlo kao i

one koje se pojavljuju u toku istraživanja, a koje mogu biti suprotne polaznim. Na osnovu kontrole „rivalskih“ pretpostavki smanjuje se moguća pristrasnost istraživača. Ova analiza je reflektivni proces o postojećim podacima i promišljanje kako doći do novih kvalitativnih podataka.

Da bi se obimna prikupljena građa svela na meru relevantnih podataka upotrebljivih za analizu, stvara se kodeks za kvalitativno kodovanje, uz zadržavanje kvalitativne forme podataka koliko god je to moguće. Kodovi predstavljaju kategorije formulisane u obliku rečenica prepisanih iz izveštaja, odnosno oni su semantički bliski terminima koje predstavljaju. Formulisanje kategorija proizlazi iz osnovnih istraživačkih pitanja studije, postavljenih hipoteza, dominantnih tema na osnovu kojih su se prikupljali podaci i može biti na različitim nivoima analize, od jednostavnih ka složenijim: (a) opisne kategorije – označavaju pripadnost jedne klase pojava određenom delu izveštaja, (b) kategorije koje sadrže elemente tumačenja i (c) kategorije sa elementima zaključivanja i objašnjenja. U početnim fazama istraživanja kodovi su češće opisnog tipa, a u kasnijim sve je više onih koje sadrže tumačenje i objašnjenje. Stvaranje klasifikacionog sistema kvalitativnih kodova može prethoditi fazi prikupljanja podataka i u tom slučaju lista kodova proizlazi iz teorijskog okvira istraživanja. Ovaj pristup može se primeniti ako je reč o teorijski dobro utemeljenoj studiji slučaja koja ima za cilj proveravanje teorije, međutim tada postoji opasnost od nametanja klasifikacijskog okvira izvornim podacima. Za razliku od ovoga, u preliminarnim studijama, kada se o pojavi teorijski i iskustveno malo zna koristi se pristup naknadnog formiranja kodova. Njihova značenja se zapažaju na osnovu prikupljenih podataka, kao i konteksta kome pripadaju. Ovaj pristup je otvoren i osetljiv na kontekst ali postoji opasnost, da ako se dugo čeka na razvijanje kodova, nesređene terenske beleške se mogu nagomilati pa je proces njihovog sistematizovanja otežan. Treći pristup objedinjuje prethodna dva: unapred se razvija opšta shema sa osnovnim dimenzijama proučavanja (na primer, aktivnosti, odnosi, značenja), a naknadno se induktivno razvijaju kodovi u okviru svake od njih kako teče proces prikupljanja podataka.



Bez obzira na to koji pristup se primenjuje u stvaranju kodova za klasifikovanje izvornih podataka, neophodno je ostaviti mogućnost za njegovo *menjanje* (kada empirijski ne odgovara, kada su kategorije suviše usitnjene ili suviše uopštene), kako se stiču nova saznanja u procesu istraživanja. Proces kodiranja, na taj način, podstiče aktivan odnos istraživača prema svakom novom talasu prikupljanja podataka. Uspešnost kodiranja uslovljena je jasnim, operacionalnim definicijama pojmova, a provera njihove preciznosti i adekvatnosti postiže se kada najmanje dva nezavisna istraživača kodiraju iste kodatke, a slučajeve oko kojih se ne slažu rešavaju zajednički. U knjizi „Kvalitativna analiza podataka“, autori predlažu različite postupke za izračunavanje stepena pouzdanosti sistema klasifikovanja kao početnog koraka u analizi (Miles & Huberman, 1985).

Formalizacija navedenih postupaka analize svodi se na stvaranje sumarnih tabela u obliku matrica i mapa u koje se unose već kodirani podaci. Kodirani podaci imaju pretežno kvalitativni izraz. Neke tabele dostižu veoma visok stepen složenosti i sažimaju veliku količinu podataka, omogućavajući na taj način analizu na različitim nivoima opštosti. Kod unošenja podataka u matrice postoje, takođe, određena pravila da bi se obezbedila pouzdanost postupka i kvalitet zaključka koji će se izvesti. Osnovni princip u sređivanju podataka je, kao i kod korišćenja statističkih tabela, da zaključci izvedeni iz matrice nikad ne mogu biti bolji od kvaliteta unetih podataka. U procesu izvođenja zaključaka iz matrica veoma su značajne ilustracije, u vidu reprezentativnih primera koji tekst čine zanimljivijim i ubedljivijim. Podaci treba da budu integralni deo teksta, a matrice i sumarne tabele se daju u dodatku. Cilj analize putem matrica nije samo sažeto izlaganje osnovnih zaključaka i njihovo proveravanje u iskustvenoj evidenciji. Analiza se završava u pojmovnoj ravni uključivanjem zaključaka u šira teorijska saznanja o proučavanom domenu. U suprotnom, ogroman rad na terenu i složeni postupci za analizu prikupljenih podataka mogu voditi trivijalnim rezultatima.

U metodološkoj literaturi razmatraju se i različiti načini izlaganja rezultata u okviru završne studije. Najčešće se pominju *hronološki* i *problemski* pristup i njihova kombinacija (Yin, 1994). Pored ovih, pominje se i standardni linearno – analitički, koji

počinje teorijskim definisanjem problema, preko metoda, opisa procesa prikupljanja i analize podataka, do izvođenja zaključaka i implikacija koje slede iz njih.

Opšti zaključak koji se nameće iz prethodnih razmatranja je da su u metodu slučaja sadržana sva svojstva relevantna za izučavanje pedagoških fenomena: očuvanje celine pojave, uvažavanje njenog konteksta, razvojna dimenzija, komplementarnost različitih izvora podataka. Moglo bi se reći da ni u jednom drugom pristupu nije toliko prisutan zahtev za korišćenjem različitih izvora podataka koji se povezuju u jedinstvenu bazu podataka, stvarajući tako uslove za sistematsko, celovito i pouzdano proučavanje pedagoških problema.

## **Etnografski pristup**

### *Problemi definisanja*

U pedagoškoj istraživačkoj literaturi nije neobično da se etnografski pristup izjednačava sa kvalitativnim, naturalističkim ili prirodnim istraživanjem, studijom slučaja, učesničkim posmatranjem ili istraživanjem na terenu. Brojni autori, među kojima je znatan broj sociologa i antropologa, primenjujući ovaj pristup u proučavanju fenomena vaspitanja i obrazovanja, koriste čak i sintagmu „pedagoška etnografija“ u značenju posebne discipline u okviru antropologije<sup>4</sup>. Mnoga pitanja, teškoće i problemi povezani sa primenom etnografskog pristupa u pedagogiji, verovatno, potiču od ovog izjednačavanja i nedovoljno jasnog razumevanja prirode i cilja pristupa. Mada ovaj istraživački pristup ima mnogo toga zajedničkog sa drugim pomenutim istraživačkim modelima i metodama on, takođe, ima svoje jedinstvene karakteristike koje ga identifikuju kao poseban pristup ili strategiju.

---

<sup>4</sup> S obzirom na to da su radovi iz ove oblasti relativno česta pojava od 70-tih godina prošlog veka do danas u pedagogiji i da su rezultati ovih istraživanja dali značajan doprinos uočavanju i rešavanju značajnih vaspitnih i obrazovnih pitanja, posebnu pažnju posvetićemo prikazu istorijskog razvoja ovog pokreta u zemljama gde je on bio najrazvijeniji: u Velikoj Britaniji i SAD.

Nedoumice postoje već kod samog naziva: etnografija, etnografski metod, etnologija. Naime, različiti autori govoreći o istom pristupu, upotrebljavaju različite nazive. Termin etnografija se u literaturi češće vezuje za produkt etnografskog istraživanja, finalni izveštaj, dok se „metodološki pristup“ odnosi i na proces i na produkt (Goetz & LeCompte, 1984). Poistovećivanje etnografskog pristupa sa etnografskom metodom predstavlja sužavanje ovog pojma, podjednako kao svodenje ovog pristupa na kvalitativno posmatranje, jer se u procesu prikupljanja podataka koriste različite metode i tehnike. Takođe je moguće, osim kvalitativne, pristupiti i kvantitativnoj obradi podataka dobijenih etnografskim pristupom. Dalje, termin „etnologija“ u antropologiji se najčešće koristi za vrstu istraživanja čiji cilj je ispitivanje kauzalnih odnosa između komponenti sociokulturnih sistema, dok je cilj etnografskog istraživanja opis i analiza ovih sistema (Zaharlick, 1992).

Mi smo izabrali termin „etnografski pristup“ ili etnografsko istraživanje iz više razloga: prvo, često se koristi u metodološkoj literaturi u svetu, a i kod nas u malobrojnim istraživanjima ovog tipa (Radulović, 1998; Gojkov, 2000); drugo, prihvaćen je u Internacionalnoj pedagoškoj enciklopediji (1985). Naziv naglašava da je reč o globalnom pristupu, strategiji u okviru koje se dalje vrši izbor istraživačkih metoda i tehnika. Ovo je, tim pre, opravdano jer se etnografski pristup krucijalno smatra multi – metodskim oblikom istraživanja (Banister et al., 1999). Učesničko posmatranje, intervjuisanje, upitnici, analiza konverzacije, dnevnici i druga vrsta dokumenata, predstavljaju načine na koje se vrši prikupljanje podataka u etnografskom istraživanju.

Pristalice etnografskog pristupa ne slažu se međusobno ni u pogledu različitih pitanja oko njegove primene, kao što su: kakva je uloga istraživača na terenu (od povremenog učešća do poistovećivanja sa životom grupe); koji je krajnji cilj istraživanja (opisivanje ili objašnjavanje, da li građenje teorije, da li provera hipoteza); koje su mogućnosti obuke za ovu vrstu istraživanja (da li beležiti sve što se vidi, da li odvajati opise od interpretacija u toku posmatranja), itd. Pregled metodološke literature sugerise da je nemoguće, a nije ni potrebno, odrediti gde je tačna pozicija ovog pristupa s obzirom na pomenute dileme. Etnografski pristup bi se najbolje mogao odrediti u ovom smislu

kao onaj koji je negde između opisivanja i objašnjavanja, koji istraživaču postavlja zadatak suživota sa sredinom koju proučava, koji svojim boravkom u sredini može na nju i delovati (ali to mora uzeti u obzir kao podatak za razumevanje ispitivanog predmeta), kao pristup koji pokušava da objasni i razume fenomene kojih sami učesnici socijalne situacije ili nisu svesni ili ih uzimaju „zdravo za gotovo“, pristup kome je važan lični stav i razumevanje učesnika situacije. Etnografsko istraživanje je zainteresovano za iskustvo onako kako je ono doživljeno, osećano ili pretrpljeno i na taj način uključuje zanimanje za fenomenološku svesnost (Banister et al., 1999). Kao način kvalitativnog istraživanja, ono uspeva samo u onom stepenu u kome omogućava čitaocu da razume šta se dešava u socijalnim okolnostima, kao i u akterima u određenim društvenim događajima. Etnografija, kao finalni produkt, mora biti uključena, relevantna, intuitivna, ali iznad svega mora biti „živa“ (Reason & Rowan, 1981).

Mnogi od principa koji su ugrađeni u etnografski pristup postali su ključni za širi pokret kvalitativnih istraživanja uopšte. S druge strane, ovi principi iako „izvučeni“ iz istraživanja primenjenih u proučavanju antropoloških fenomena, izuzetno su značajni s obzirom na prirodu i osobine predmeta pedagoških istraživanja. Zato ćemo im posvetiti posebnu pažnju.

### *Karakteristike i ograničenja pristupa*

Da bi se na pravi način razumeo doprinos i procenila vrednost etnografskih nastojanja u proučavanju pedagoških fenomena, neophodno je razmotriti ulogu ovog istraživačkog pristupa u kulturnoj antropologiji, disciplini u kojoj je on i nastao.

Antropolozi proučavaju ljude koristeći veoma širok okvir, nastojeći da istraže one aspekte ljudskog iskustva koje druge discipline često ostavljaju po strani. Najveći broj antropologa veruje da je glavna razlika između antropologije i drugih disciplina, ne toliko u predmetu istraživanja, koliko u pristupu koji se koristi u istraživanju (Zaharlick, 1992). Ovaj pristup uključuje analizu ljudskih načina življenja (kultura), na holistički, relativistički i komparativan način. Pojam *kulture* je jedan od organizujućih pojmova za

antropologiju. On se odnosi na ukupan način života koji deli grupa ljudi. Zato što se on „deli“, pripisuje se grupama, pre nego pojedincima. Dalje, kultura se socijalno uči, odnosno prenosi se sa generacije na generaciju, i mada se smatra stabilnom tokom nekog vremena, kultura je fleksibilna i promenljiva. Antropolozi su privrženi postizanju dubinskog i holističkog razumevanja ljudskih aktivnosti, ponašanja i vrednosti u širim, sociokulturnim kontekstima. Holistički pristup drži do toga da događaji u kojima ljudi učestvuju moraju biti opažani u širim društvenim kontekstima u kojima se prirodno dešavaju i da su mnoga značenja, koja ljudi pripisuju svojim životima, specifična za njihov sociokulturni kontekst. Holistički pristup, takođe, znači da antropolozi opažaju posebne delove kulture (politika, religija, socijalizacija) u odnosu prema širim sociokulturnim sistemima, a pojedinci se opažaju kao deo komplikovane mreže socijalnih odnosa. Glavna kritika upućena od strane antropologa „velikim teorijama“ bila je da one umanjuju ovu raznolikost, međusobnu zavisnost i dubinu ljudske egzistencije.

Blizak pojmu holizma je pojam kulturalnog relativizma. Ovaj pojam ima dva značenja. Prvi se odnosi na stav o relativnoj vrednosti načina života – antropolozi veruju da tuđi načini ponašanja, mišljenja i osećanja imaju istu vrednost kao i naša kulturna tradicija. Takođe veruju, a to je posebno značajno za stanovište pedagogije, da različite kulture i stilovi ponašanja mogu da se razumeju samo u odnosu na njihov jedinstveni integritet i upozoravaju protiv pokušaja da se prosuđuje o ponašanju jedne grupe, na osnovu vrednosti neke druge. Drugo značenje odnosi se na metodološki pristup naučnim opisima i razumevanju različitih stilova života. Ovaj pristup zahteva da antropolog traga za senzibilitetom i racionalnošću akcija i uverenja koji se uklapaju međusobno kao slagalica.

Komparativni okvir, znači da su objašnjenja i generalizacije informisani pomoću kros-kulturalnih istraživanja. Pitanja o humanosti ne mogu biti zasnovana na informacijama iz jednog društva ili jednog tipa društava. Smatra se da ne možemo razumeti niti potencijale niti granice ljudskih uslova, dok ne uzmemo u obzir različitosti u ljudskom ponašanju koje se dešavaju u različitim geografskim i društvenim okruženjima.

Smisao kulturne različitosti je od posebne vrednosti za širenje obima našeg iskustva i znanja izvan granica našeg kulturnog miljea.

Ova osnovna gledišta i pojmovi antropologije pružaju smernice za društveno istraživanje i blisko su povezani sa načinom na koji antropolozi izvode svoj rad. Oni ne služe samo kao analitička i interpretativna oruđa, već pomažu u informisanju o vrednostima. Poštovanje integriteta (celine) i različitosti među ljudima od suštinskog je značaja za antropologe. Kulturna antropologija, koja kao osnovni predmet ima stilove života ljudi – posebno sličnosti i razlike koje postoje među narodima – razvila je etnografski pristup kao osnovnu metodološku strategiju istraživanja svog predmeta. Etnografska istraživanja uključuju prikupljanje i analizu deskriptivnih sociokulturnih podataka iz jedne društvene grupe ili nekoliko blisko povezanih društava. Krajnji produkt etnografskog istraživanja je *etnografija* ili etnografski opis sociokulturnog sistema ili opis neke komponente ljudskog sociokulturnog sistema (na primer, modeli vaspitanja dece u nekom društvu).

Dva glavna izvora informacija o sociokulturnim sistemima za etnografa su: živi članovi društva i postojeći pisani dokumenti o tom društvu. Prikupljanje podataka posmatranjem i intervjuisanjem, poznato kao etnografski rad na terenu, najčešći je tip etnografskog istraživanja. Antropolozi veruju da rad na terenu obezbeđuje najbolje šanse da se prikupe savremeni, pouzdani, kompletni i specifični podaci koji su potrebni da bi se odgovorilo na istraživačka pitanja.

Postoji neslaganje među antropolozima o specifičnim ciljevima za izvođenje etnografskog istraživanja i pisanje etnografskog izveštaja, kao posledica različitih teorijskih gledišta. Dva teorijska pravca su se reflektovala direktno i na polje primene ovog pristupa na proučavanje vaspitno-obrazovnih fenomena, pa ćemo ih kratko prikazati. Jedna grupa etnografa smatra da je rad na terenu najefikasniji način da se dođe do razumevanja toga kako sociokulturni sistem funkcioniše i u kakvom međusobnom odnosu su njegovi delovi. Drugi smatraju da je cilj etnografskog istraživanja iznošenje na videlo kulturnog znanja, odnosno detaljnog istraživanja modela socijalne interakcije ili holističke analize društva iz različitih perspektiva. Prvo gledište na ponašanje gleda kao

na manifestaciju podležnih simboličkih značenja, a drugo vidi kulturu kao determinisanu tehnološkim, ekonomskim i sredinskim uslovima.

Prema Banisteru i saradnicima (Banister *et al.*, 1999) etnografski pristup suštinski karakteriše sledeće:

- prikupljanje podataka iz velikog broja izvora (posmatranja, intervjui, konverzacije, dokumenta);
- proučavanje podataka u kontekstu svakodnevnog života;
- korišćenje nestrukturisanih pristupa u toku prikupljanja podataka u ranijim fazama, tako da se ključni problemi mogu postepeno pojaviti kroz analizu;
- uključivanje „dubinskog“ proučavanja jedne ili dve situacije.

Jasno je da je ovaj oblik istraživanja zainteresovan za interakciju faktora i događaja; jedan ne postoji u bilo kom smislu značenja bez drugih, a istraživanje samo po sebi uklopljeno je u socijalni svet koji je predmet proučavanja. Tako su etnografski istraživači i sami deo socijalnog sveta koji proučavaju i ne mogu izbeći sopstveni uticaj koji vrše na fenomene koje proučavaju. Poenta je da, pre nego se angažujemo u uzaludnim pokušajima da eliminišemo efekte istraživača, trebalo bi da nastojimo da ih razumemo (Hammersley, 1980). Braneci subjektivnost u humanističkom istraživanju, zastupnici ovog pristupa smatraju da je mnogo bolje da istraživač bude duboko zainteresovan, nego precizno dosadan (Reason & Rowan, 1981). Poštujući princip etnografije koji uključuje napuštanje pokušaja da se eliminišu efekti istraživača u korist razumevanja istih, može se tvrditi da je ovo važna karakteristika u praksi svakog socijalnog istraživanja koje inklinira prema zahtevu važnosti realnog sveta.

Diskutujući o sličnostima i razlikama između etnografskog i drugih istraživačkih pristupa, Zaharlik (Zaharlick, 1992) navodi sledeće specifične odrednice: socijalni odnosi u polju, istraživač kao učenik, dugotrajno učesničko posmatranje, eklektički ili multi-metodski pristup, interaktivno-reaktivni pristup, holistička perspektiva i humanistička orijentacija.

*Socijalni odnosi u polju.* Radeći na terenu, etnograf saraduje sa drugim osobama koje se u literaturi različito nazivaju: respondenti, subjekti, konsultanti, informatori, sa

kojima razmenjuju informacije. Za razliku od drugih istraživačkih pristupa, ovi odnosi su dugotrajni i difuzni, što znači da se dešavaju u različitim delovima konteksta.

*Istraživač kao učenik.* Odnos između etnografa i respondenata je asimetričan. Posebno na početku terenskog istraživanja, istraživač je u „podređenom“ položaju. Njegov cilj je da uči, da stiče znanja koja ranije nije imao. Zbog želje da uči, etnograf često preuzima ulogu „šegrtā“. Pretpostavka je da, kakva god da su mu interesovanja, etnograf mora razumeti načine na koje članovi grupe interpretiraju događaje u svojim životima. Koliko god je moguće etnograf pokušava da načini pretpostavke tj. empirijska pitanja koja će proveravati u toku procesa prikupljanja podataka, ali je istovremeno spreman za iznenađenja ili interpretacije koje mogu biti potpuno izvan njegovog iskustva. Želja da se uči, takođe, podrazumeva da će istraživač nastojati da komunicira na lokalnom jeziku sredine koju proučava.

*Dugotrajno učesničko posmatranje.* Veruje se da značajno vreme mora biti potrošeno na posmatranja na terenu da bi se prikupilo dovoljno informacija i razumeli ljudi u njihovom kontekstu. Godina se smatra kao minimum, jer taj period otprilike dopušta da ljudi prolaze kroz svoju redovnu rutinu, da se ispolje svi obrasci rada i slobodnog vremena, kao i posebnih aktivnosti, dajući etnografu dovoljno vremena da posmatra relativno reprezentativan obim ponašanja i aktivnosti. Višegodišnji etnografski projekti su uobičajeni. Znatan deo vremena potroši se na to da osobe u kontekstu prihvate ulogu etnografa i počnu da mu veruju. Takođe, tokom vremena ljudi će otkrivati različite aspekte sebe i na taj način pomoći etnografu da vidi članove grupe u različitim okolnostima da bi mogao steći što potpunije interesovanje. Suština etnografskog pristupa je pažljivo i marljivo posmatranje u prirodnim uslovima (naturalističko), vođeno informisanim pitanjima, posle koga slede generalizacije zasnovane na grupisanju posmatranih činjenica i zatim testiranjem tih generalizacija kroz dalja posmatranja. Noviji etnografi praktikuju istovremeno unošenje deskripcija sa svojim interpretacijama i komentarima, ali pritom jasno razgraničavaju ove dve kategorije (Swain, 2006). Istraživač je direktno uključen u život zajednice, posmatra ljude, priča sa njima, ali se ne bavi samo beleženjem izjava i opservacija. U većem ili manjem stepenu, on živi u mnogo



čemu na isti način kao ljudi koje proučava. Boravak u zajednici je više pravilo, nego izuzetak (Hammersley, 1980).

*Multi-metodski ili eklektički pristup.* Etnografski pristup je eklektičan po korišćenju procedura za prikupljanje i analizu podataka. Ovakav pristup smanjuje rizik koji može poticati iz oslanjanja samo na jednu metodu ili vrstu obrade podataka. Ovo, takođe, znači da je moguća triangulacija koja istraživaču dopušta da poredi podatke koji su prikupljeni različitim metodama (Banister et al., 1999). Stoji i upozorenje da se etnografija ne sme poistovetiti sa nekvantitativnim vrstama istraživanja, s obzirom na to da etnografi obrazovanja prikupljaju kvantitativne podatke, kad god su oni mogući i prihvatljivi s aspekta cilja istraživanja (Ogbu, 1989). Pregled literature o etnografskom pristupu pokazuje da ne samo što teorijski radovi govore o mogućnosti kombinovanja različitih metodoloških postupaka (kvalitativnih i kvantitativnih), već se to demonstrira i u samim istraživanjima.

*Interaktivno-reaktivni pristup.* Etnografski pristup se suštinski razlikuje od onih istraživačkih pristupa koji uključuju linearni proces u kome se sve odluke o istraživanju donose pre prikupljanja podataka i sve analize se vrše nakon što se podaci prikupe. Ovo je dinamičan, interaktivno-reaktivni pristup koji dopušta etnografu da istraži i prečisti pitanja koja je postavio na početku istraživanja, ali i da generiše pitanja koja nisu mogla biti anticipirana pre dolaska na teren. Prečišćena i nova pitanja mogu dovesti do modifikovanja istraživačkog nacrt, kao i do modifikacije ili odustajanja od nekih metoda i tehnika prikupljanja podataka. Takve modifikacije su reakcija na lokalne uslove, na faktore koji nisu bili poznati, na potrebu za novim podacima, kao i na probleme oko dobijanja pristupa potrebnim informacijama, osobama ili događajima. Proces prečišćavanja i identifikacije novih pitanja i modifikovanja nacrt istraživanja rezultat je tekućeg procesa analize. Tako, analiza počinje sa početkom istraživanja i nastavlja se do kraja etnografskog izveštaja.

*Humanistička orijentacija.* Dobar etnografski izveštaj ili etnografija ima iste karakteristike kao dobra pripovetka. I jedna i druga čine da se čitalac oseća kao da je deo scene, da se zainteresuje da uzme učešća u akciji i identifikuje se sa likovima. U isto

vreme, svaka od njih saopštava širi humanistički interes i vrednosti. Dobra etnografija saopštava dobro vođeno putovanje kroz kontekst koji se proučava. Najbolja etnografska istraživanja, međutim, idu izvan opisa da bi uključili analizu, kulturalnu, kao i kros-kulturalnu (Van Maanen, 1988).

Etnografskom pristupu upućuju se kritike koje su, uglavnom, zajedničke za sve kvalitativne pristupe, a tiču se zahteva za obezbeđivanjem naučnosti istraživanja. S obzirom na to da se o ovim pitanjima detaljnije diskutuje u posebnom poglavlju u radu, ovde ćemo se pozabaviti onim ograničenjima koja su specifična za etnografski pristup, odnosno za metodu posmatranja na terenu.

Izvesti istraživanje na terenu povlači dva ključna pitanja, pitanje *pristupa* i *odnosa* u polju. Očigledno, pre nego što bilo šta možemo da proučavamo treba prvo da pristupimo kontekstu i „akterima i akcijama“. Način na koji je ovaj pristup urađen, kako se oko njega pregovara, kao i to kako su uspostavljeni odnosi, može imati značajan uticaj na kvalitet i količinu podataka koje istraživač može dobiti. Ponekad delovi konteksta neće biti neizbežno jednako otvoreni za posmatranje i neki ljudi neće biti spremni da govore; biće onih koji će pristati da govore, ali neće biti pripremljeni da otkriju sve informacije koje su im na raspolaganju. Čak i kada se obezbedi pristup postoji „stvaran“ ulazak u „realan“ i svakodnevan svet, koji ponekad uključuje to da istraživač treba da razluči koje ponašanje nije tipično u svakodnevnim situacijama, odnosno koje bi moglo biti ispoljeno samo zato što su učesnici svesni da su posmatrani. Na primer, mlađi muškarci skloni su mačo oblicima ponašanja u prisustvu žene istraživača, dok to ne čine u svakodnevnim situacijama (Banister *et al.*, 1999).

Ljudi „u polju“ nastojaće da smeste etnografa u okvir njihovog sopstvenog iskustva, tako da se odnosi uspostavljeni u polju mogu suočiti sa teškoćama. Zavisno od toga kakva je osoba, istraživač može učiniti istraživanje nemogućim, zbog pitanja koje akteri mogu postavljati u vezi sa njim: mogu li imati poverenja, da li mogu biti izmanipulisani, može li im biti izvor podrške? Ova pitanja uvek mogu biti prisutna i kada se ljudi saglase da učestvuju. Oni uspostavljaju sopstvenu agendu koja je konkurentna oficijelnoj istraživačkoj agendi.

Pomenuta ograničenja tiču se, u velikoj meri, činjenice da je istraživač primarni istraživački instrument u etnografskom istraživanju (Zaharlick, 1992). To znači da on mora biti svestan svoga personalnog stila i reakcija, svojih teorijskih i metodoloških preferencija, kao i pristrasnosti u stepenu u kome one mogu uticati na istraživački proces i rezultate. Preporučuje se, u tom smislu, „disciplinirana subjektivnost“ nasuprot objektivnosti, odnosno da istraživač što potpunije i eksplicitno izloži svoje vrednosne i druge pretpostavke. On to može učiniti vođenjem ličnog dnevnika, koji bi pri obradi podataka i pisanju izveštaja mogao pomoći u razjašnjavanju nekih faza u procesu istraživanja koji su imali veze sa ličnim vrednostima i osećanjima istraživača.

Jasno je da postoje neke karakteristike kojima istraživač ne može upravljati, kao što su pol, rasa, uzrast. Važno je prihvatiti da se ne može zahtevati neutralnost pola ili uzrasta u etnografskom istraživanju. Iako je prihvaćen tek u skorije vreme, ovo je važan princip u evaluaciji rezultata, kao i u prihvatanju činjenice da se u stvarnom istraživačkom procesu dešava da utiču različite stvari. Mnogi etnografi tvrde da seksistički i kulturalni stereotipi utiču na istraživački proces u mnogim situacijama, kao što je, na primer, taj da žene ne predstavljaju pretnju, ali se često tretiraju sa više sumnje nego muški istraživači.

Odnosi na terenu podložni su različitim uticajima. Ljudi nisu „socijalne činjenice“ koje nastanjuju mesto ili instituciju, i samo čekaju da budu razotkriveni proučavani. Učestvovanje u životu jedne grupe više je nego pitanje samog posmatranja; ono pokreće spektar „zaranjanja“ koje može rezultirati iz učestvovanja. Ako istraživač počne da se oseća kao kod kuće i svaki osećaj da je stranac se izgubi, može biti ugroženo kritičko-analitičko gledište. Mudro je imati na umu, u ovom kontekstu, Goldov (1958) klasičan rad o učesničkom posmatranju, u kome on predlaže četiri „idealna“ tipa istraživačkih uloga koje se nalaze u rasponu duž kontinuuma “kompletan učesnik“ preko uloge „učesnik kao posmatrač“ i „posmatrač kao učesnik“ do uloge „kompletnog posmatrača“ (prema: Banister et al., 1999). Ovo hvata delikatnu ravnotežu koja je potrebna između relativno objektivnog posmatrača i relativno subjektivnog učesnika.

Etnografski istraživači imaju specifične probleme sa beleženjem dokaza u situaciji gde su „bombardovani“ sa materijalom i trikovima koje može stvarati pamćenje. Takođe, podsvesni podaci mogu biti transformisani u pravcu teorije, koja se pojavljuje kao „ono što se događa“. Često je nemoguće i neadekvatno da se vrši audio ili video snimanje, tako da je na terenu moguće samo praviti beleške koje se sastoje od relativno konkretnih opisa socijalnih procesa i njihovih konteksta. Ponekad opisi moraju odmah biti zabeleženi, kada je jasno da bi kontinuirano beleženje bilo suviše nametljiva aktivnost za učesnike. Terenske beleške moraju biti pažljivo i tačno vođene, sa što više pojedinosti o mestu, vremenu i učesnicima i od vitalnog je značaja da obuhvate one karakteristike na kojima će se zasnivati etnografska analiza. Analitičke beleške su takođe korisne, kako napreduje istraživački proces. Dok se beleže podaci sa terena, od pomoći je da se konstruišu komentari posebno ako se pojavljuju teorijske ideje. Oni bi trebalo da budu hronološki sređeni tako da je jasno kada su se ideje pojavile. Tako ove analitičke beleške konstituišu „glasno mišljenje“, proces koji je centralni deo refleksivnog poduhvata.

Moglo bi se razmišljati i o opasnostima od *nepreciznosti* pri primeni ovog metodološkog pristupa (Radulović, 1996). Ona potiče iz izbegavanja unapred definisanih indikatora koji se izvode iz teorije. Etnograf ulazi u istraživanje sa grupom problema, umesto preciziranog projekta i nastoji da bude osetljiv prema različitim aspektima složenih društvenih fenomena, otvoren prema svemu što vidi i stalno spreman da menja svoje zaključke. Međutim, da bi se zaštitio od rasplinavanja, određena opšta teorijska orijentacija mora da postoji i ona nužno proističe iz prethodnog obrazovanja i poznavanja teorije. Etnograf bi trebalo neprestano, u toku procesa istraživanja, da ono što vidi na terenu povezuje sa shvatanjima i jezikom nauke, a samo „pričanje priče“ mora se osloniti na podatke. Upravo veza sa prethodnim naučnim znanjima i težnja za uopštavanjem čini etnografiju, kao istraživački izveštaj, različitim od novinarstva i literature.

### *Vrednost etnografskog pristupa za pedagogiju*

U poslednjim decenijama 20. veka zapažen je značajan porast broja radova koji su nastali kao rezultat primene etnografskog pristupa u pedagoškim istraživanjima.<sup>5</sup> Ovaj trend je bio tako izražen da se u literaturi govori o posebnom području u okviru antropologije, pedagoškoj etnografiji, koja se bavi etnografskim opisima škola i drugih vaspitnih i obrazovnih konteksta. Pedagoška etnografija prešla je istorijski put od početnih modernističkih formulacija do postmodernih i poststrukturalističkih orijentacija koje priznaju višestruka značenja kulture, poklanjajući pažnju implikacijama i istraživača i čitaoca u njihovim etnografskim nastojanjima i do priznavanja eksplanatornih ograničenja pristupa (Yon, 2003). Skrenućemo pažnju na određene teme, kao i teorijske orijentacije koje su oblikovale ovu oblast.

Značajnu ulogu u disciplinarnom razvoju pedagoške etnografije imao je Spindler (1955; 1984), koji je smatrao da antropologija može pomoći da se objasne ponašanja učesnika u vaspitno – obrazovnim kontekstima na isti način na koji to čini u fabrikama, bolnicama i indijanskim rezervatima. Šezdesetih i sedamdesetih godina kretanje prema angažovanim i aktivističkim istraživanjima pokrenuto je radovima Margaret Mid i čikaške škole sociologije, u kojima je fokus na primenjenim, preskriptivnim i reformističkim istraživanjima. Na obrazovanje se gleda kao na osnovnu polugu za racionalnu, planiranu i usmerenu promenu, pri čemu se u prvi plan stavlja funkcija školovanja. Jedan od značajnijih etnografskih radova, „Život u učionici“ (Jackson, 1968), ilustruje interesovanje istraživača ovog perioda za vezu između škole i društva, kao i shvatanje odeljenja kao mikrokosmosa društva kome škola služi. Džekson je demonstrirao važnost učesničkog posmatranja za pedagoška istraživanja i identifikovao raskorak između teorije i prakse nastave i učenja. Mada je veći deo njegovih zapažanja bio konceptualizovan kroz vizuru normativnog shvatanja kulture, on je skrenuo pažnju na „beskrajnu složenost“ slike o prilagođavanju u školskom kontekstu, uključujući

---

<sup>5</sup> Trend je bio najizraženiji u SAD i Velikoj Britaniji, mada se brzo proširio i na druge zemlje. U našoj zemlji, istraživanja u kojima se primenjuje etnografski pristup veoma su retka (Radulović, 1996; Gojkov, 2000).

„odustajanje“ jednog broja učesnika. Možda najznačajnije za buduće pravce školske etnografije bilo je njegovo insistiranje na etnografskom pristupu koji pažnju istraživača usmerava na „stvari koje dolaze i odlaze“, takve kao što su zevanje učenika ili mrštenje nastavnika jer takvi događaji mogu sadržati više informacija o životu u odeljenju nego što se to može činiti na prvi pogled. Ovo su događaji koji bi trebalo da odgovore na etnografske zahteve za „gustim i bogatim deskripcijama“. Zanimljivo, već u radovima iz ovog perioda prepoznaju se metodološke strepnje i etičke dileme o procesu prikupljanja podataka koje okupiraju i današnje etnografe.

Za period sedamdesetih bilo je karakteristično i interesovanje za očigledne kontradiktornosti između oficijelnih ciljeva obrazovanja i njihovih stvarnih efekata na školovanje. Pedagoška etnografija pruža kritiku službenih ciljeva i sredstava kojima se oni postižu. Pažnja u istraživanjima bila je usmerena na nenamerne posledice procesa školovanja i skrivene kulturne uticaje koji u svakodnevnim praksama potiskuju svesne i namerne („skriveni kurikulum“). Funkcionalizam koji je obezbedio dominantni konceptualni i analitički okvir bio je obnovljen, naglašavaju se socijalni ispred psiholoških aspekata ponašanja kroz teoriju kulturne deprivacije, ali i značaj učesničkog posmatranj u kome se prednost daje opisivanju nad interpretacijom (Wolcott, 1973).

Sa pojavom diskursa o multikulturalnosti, krajem sedamdesetih i početkom osamdesetih, pojmovi desegregacije i asimilacije počeli su da imaju dvostruka značenja, a etnografije počinju da posvećuju sve veću pažnju socijalnim značenjima zasnovanim na polu, klasi, rasi i etničkoj pripadnosti. Ranija idealizovana shvatanja o školi kao demokratskoj mašini, bila su zamračena kritikama škole kao oruđa za održavanje školskog neuspeha među decom iz etničkih manjina (Ogbu, 1974). Visoka stopa školskog neuspeha razmatrana je kao reakcija i adaptacija dece iz manjinskih grupa na sveprožimajući rasizam u društvu i na ograničene šanse za njihovo obrazovanje. Naglašavana je važnost uviđanja da stvarni uzrok školskog neuspeha leži u društvu, odnosno da nastavnici, učenici, psiholozi i pedagozi samo igraju uloge koje im je društvo namenilo. Školski neuspeh se više ne posmatra kao odstupanje od „normalnog“ nego kao nešto što je pod jakim uticajem istorijskih, kulturnih i strukturalnih faktora i mestom koje

zauzimaju oni koji neuspevaju u okviru sistema odnosa nejednake moći. U isto vreme u Velikoj Britaniji se pojavljuju etnografski radovi zasnovani na marksističkoj teoriji, koji su se bavili analizom položaja dece iz radničke klase koja u procesu školovanja reprodukuju svoj status kao aktivni učesnici (Willis, 1977). Ovi radovi postaju inspiracija za etnografska istraživanja o školskim subkulturama i suprotstavljenim kulturama pod okriljem teorije otpora (Everhart, 1983; Weiss, 1988). Za ovaj period karakteristična je i pojava etnomedologije, pristupa usmerenog na opise običnih i naizgled trivijalnih praktičnih aktivnosti iz svakodnevnog života škole i za razjašnjavanje, rečeno jezikom etnometodologije, „praktičnog rezonovanja“ koje podupire socijalne interakcije (Benson & Hughes, 1983). Uticaj jezika i diskursa, takođe, postaje značajan. Diskurs u ovom kontekstu shvata se, u Dirkemovom smislu, kao distinktivna društvena realnost, a odeljenje se posmatra kao nešto što se konstituiše kroz govorne događaje ili rutinske forme ponašanja (Schechter & Baley, 2002). U skladu sa porastom proučavanja multikulturalizma, pažnja se u istraživanjima usmerava na neuspeh škole da odgovori na kulturne, lingvističke i kognitivne razlike, kao i na etnosemantički domen, gde je označavanje koje održava društvene granice potkrepljeno školskim kurikulumom (Everhart, 1983). Everhart je uz pomoć etnografskog pristupa pokazao kako mladi ne odbacuju u potpunosti formalni kurikulum, već pre pružaju otpor tako što prihvataju samo ono što je neophodno da ne bi ugrozili svoju socijalnu pokretljivost. On je zapazio ulogu simboličke produkcije, uključujući jezik i komunikacione modele, koji ulaze u čitav projekat školovanja kao sredstva prenošenja znanja.

U devedesetim, teorijski uticaji i konceptualna sredstva koja su na raspolaganju za pisanje etnografija se međusobno takmiče. Feminizam i antirasizam takmiče se sa neo-marxizmom, debate o kulturi i obrazovanju paralelno se razvijaju sa povećanjem interesovanja za pitanja identiteta, naglašavaju se krucijalne veze između znanja i moći. Feministički etnografi naglašavaju rodne pretpostavke i tvrde da bi fokus u školskim etnografijama trebalo da bude na samo-formativnoj reprodukciji klasnih, rasnih i polnih identiteta i subjektiviteta (Holland & Eisenhart, 1990).

Sa krajem dvadesetog veka, ideje o kulturi i društvu u pedagoškim etnografijama nisu iste kao u radovima iz formativnog perioda ove pod-discipline. Teorije o postmoderni i post-strukturalizmu podrivaju na različite načine osnovu na kojoj su izgrađivane ranije etnografije. Post-strukturalizam podseća i etnografe i njihove čitaoce na interese koji se unose u pisanje etnografija, podriva pretpostavke o jedinstvenoj prirodi etnografskih tekstova i podvlači činjenicu da je etnografija uvek delimična reprezentacija. Uvažavanje tenzije koju izaziva uzimanje u obzir nekompatibilnih gledišta, upućuje one koji primenjuju etnografski pristup na nova razmišljanja i nova pitanja, posebno ona o različitim pedagoškim diskursima, kako onim koji su oficijelno ustanovljeni tako i internim, suprotstavljenim koji se odvijaju paralelno. Etnografski pristup u pedagogiji, kao i u drugim disciplinama, postaje samorefleksivan, priznajući subjektivne faktore koji oblikuju sve strane uključjenje u proizvodnju teksta (Rockwell, 2000). Pojmovi kao što su neuhvatljiva kultura i neuhvatljivo školovanje skovani su da zahvate ambivalentne kontradiktorne načine na koje se učenici odnose prema školi i nastavnicima. Naglasak na tome da diskursi proizvode subjekte u pedagoškim etnografijama zadržava elemente starijih pojmova teorije korespondencije; međutim, pošto se proučavaju ukršteni diskursi unutar škole, priznaje se i da subjekti deluju na diskurse. Takve ideje podstiču radove o polu, klasi i rasi kao nestabilnim kategorijama u kojima se kritikuju načini na koje su one predstavljene u etnografskim radovima. One otvaraju pedagoške etnografije za iznenađenja, kontradikcije, konfliktne želje, ironiju i ambivalentnost svakodnevnog iskustva nastavnika i učenika, unutar i izvan odeljenja i one to rade bez nastojanja da pomire nesaglasnosti u ime teorijske koherentnosti.

U današnje vreme, kada se ogromna pažnja poklanja unapređenju kvaliteta obrazovanja u školama, smatra se da etnografski metodološki pristup nalazi svoje pravo mesto. Stvaranje efikasnije škole je veliki izazov zbog problema sa kojima se škola susreće u društvu, a koji su duboko ukorenjeni u kulturnu, političku i ekonomsku klimu našeg vremena. Etnografski pristup, sa njemu svojstvenom senzitivnošću za ljude i kontekst, pruža vredne uvide koji mogu doprineti obrazovnim reformama. Da bi se došlo do pedagoških promena, važno je da se ima razumevanje ukupnog konteksta školovanja.



Nastojanja da se poboljša nastava, kurikulum, ocenjivanje ili bilo koji drugi aspekt vaspitno-obrazovnog procesa, koja ne uzimaju u obzir razmatranje konteksta u kome se škola nalazi, nemaju šansu da ostvare dugotrajniji uspeh. Ispitivanjem procesa nastave i učenja, ovaj pristup može snabdeti pedagoške istraživače sa boljim razumevanjem namernih i nenamernih posledica različitih modela interakcija i nastavnih strategija, kao i manifestivih i latentnih funkcija različitih obrazovnih politika i praksi. Efikasna je strategija za proučavanje odnosa između nastavnika i učenika, nastavnika i roditelja, samih učenika, itd.

Obezbeđivanje bogatih etnografskih opisa o različitostima među grupama, školama i zajednicama kojima škole pripadaju, može nam sugerisati gde su potrebna prilagođavanja da bi se moglo odgovoriti na različite potrebe. Kad je reš o porodičnom vaspitanju, metodološke prednosti etnografskog pristupa mogu biti iskorišćene u proučavanju modela i stilova vaspitanja u multikulturalnim sredinama (Gojkov, 2000). Takođe, ovo je centralna strategija za proučavanje različitih perspektiva pojedinaca ili grupa koje su u konfliktu, jer imaju različite kulturne orijentacije. Tamo gde je konflikt ili diskontinuitet između škole i porodice iz koje dolaze deca, etnografsko istraživanje može pomoći kao sredstvo da se razumeju problemi i olakša njihovo rešavanje. Učeći više jedni o drugima, nastavnici i roditelji mogu uvideti kako aktivnosti u školi mogu biti modifikovane da bi se približile tradicionalnim kulturnim modelima sredine kojoj pripadaju učenici, kao i kako roditelji i lokalna zajednica mogu biti „iskorišćeni“ kao partneri u procesu školovanja mladih.

Rezultati etnografskih istraživanja mogu podržati važne oblike kvalitativnih evaluacija, odnosno obezbediti podatke koji se ne mogu dobiti pomoću tradicionalnih mera školskog postignuća. Informacije o tome zašto učenici izostaju sa časova, koliko i koja vrsta knjiga se uzima iz školske biblioteke ili zašto disciplina na časovima „popušta“, mogu više otkriti o efektima novog nastavnog programa nego podaci o uspešnosti učenika na standardizovanim testovima postignuća.

Uvažavajući ograničenja etnografskog pristupa, pedagoški istraživač ima na raspolaganju veliki broj pitanja i problema koje može proučavati na taj način. Moglo bi se

reći da rezultati iz etnografskih istraživanja, ukoliko se poštuju procedure za njegovo pravilno izvođenje, mogu značajno doprineti da se ojača istraživačka osnova na kojoj se zasnivaju različite inovacije i formuliše obrazovna politika.

## **Akciono istraživanje**

### *Definisanje i osnovne karakteristike pristupa*

Smatra se da se akciono istraživanje razvilo iz radova Kurta Levina 40-tih godina prošlog veka (Lewin, 1946). U to vreme ono je bilo prihvaćeno kao važna inovacija u socijalnim istraživanjima i bilo je preduzimano u različitim kontekstima, kao što su industrija, obrazovanje, javni poslovi. U socijalnoj psihologiji, Levin je verovatno uradio najviše na promovisanju ideje da se pojave proučavaju tako što se menjaju, a potom se posmatraju efekti promene. U osnovi ove ideje je argument da se, da bi se dobio uvid u proces, mora kreirati promena i zatim posmatrati efekti te promene, kao i nova grupna dinamika. Levinovo interesovanje za odnose moći između istraživača i ispitanika, kao i za prava pojedinca, najavilo je novu paradigmu u humanističkim naukama, psihologiji i pedagogiji, osamdesetih.

Levinovi radovi brzo su našli primenu u proučavanju pedagoških problema i to, pre svega, u oblasti razvijanja i evaluacije vaspitno-obrazovnih programa i profesionalnog razvoja nastavnika. Mada primena ovog pristupa tokom 60-tih godina nije dala očekivane praktične rezultate u pedagogiji, značajno je da je ukazala na ograničenja empirijsko-analitičke metodologije u istraživanju pedagoških fenomena i na nemogućnost da se pedagoška praksa menja spolja. Akciono istraživanje ponovo je ušlo u modu sedamdesetih godina prošlog veka, kao strategija koji istovremeno vodi i menjanju i unapređivanju prakse, ali i razvoju utemeljene pedagoške teorije (Pešić i sar., 1998).

Pedagoško akciono istraživanje generalno, ima poreklo u tri tradicije: *prva*, „eksperimentalna socijalna administracija“, ima bliske veze sa programima za kompenzatorno obrazovanje, koji su se široko primenjivali u Americi sedamdesetih. Kritičko preispitivanje dotadašnjih strategija evaluacije obrazovnih programa ukazalo je na ograničenosti eksperimentalnih nacrti i javile su se nove strategije evaluacije, kao što su iluminativna i responsivna, koje su bile zasnovane na interpretativnom pristupu. Pojedina evaluaciona istraživanja u okviru ove tradicije imaju karakteristike participatorskih istraživanja i približavaju se konceptu akcionog istraživanja; *druga*, odnosi se na model akcionog istraživanja koji u saradnji izvode istraživač i nastavnik, a koji potiče od rada na razvoju i istraživanju kurikuluma (Stenhouse, 1975). Govoreći o ovom modelu pedagoškog akcionog istraživanja, Eliot naglašava da njega karakteriše odsustvo podele rada između istraživača i praktičara, kao i da ono predstavlja nastojanja da se unapredi pedagoška praksa od strane grupe učesnika pomoću njihovih praktičnih akcija i sopstvenih refleksija o efektima tih akcija (Elliott, 1980). On, takođe, smatra da se definisanje problema u akcionom istraživanju ne bi trebalo kontrolisati spolja, kao i da je najvažniji korak da nastavnici postanu refleksivni u odnosu na sopstvenu praksu; *treća* tradicija uticaja na razvoj savremenog akcionog istraživanja odnosi se na ideje razvijene u okviru frankfurtskog filozofskog kruga, a posebno Habermasova kritička teorija društva (Habermas, 1975).

Teško je dati sveobuhvatnu definiciju akcionog istraživanja zato što njegova primena varira u zavisnosti od vremena i konteksta, kao i zbog toga što se pod ovim nazivom često podrazumevaju različite stvari. Razmotrićemo neke od savremenih definicija ovog pristupa, pre svega, da bi pokazali da je to široka kategorija koja obuhvata različite tipove istraživanja.

Dve uobičajene definicije akcionog istraživanja su da je to: (a) proučavanje socijalne situacije sa namerom da se unapredi kvalitet akcije u njoj. Ukupni proces - pregled, dijagnoza, planiranje, implementacija, posmatranje efekata, obezbeđuje neophodnu vezu između samoevaluacije i profesionalnog razvoja (Elliott, 1980); (b) postupak „na licu mesta“, dizajniran da se bavi konkretnim problemom smeštenim u

neposrednu situaciju. Ovo znači da je proces neprestano, korak-po-korak, praćen u različitim vremenskim periodima i uz pomoć različitih tehnika: dnevnici, intervjui, studija slučaja, posmatranje, tako da povratna informacija koji sledi može biti prevedena u modifikacije, prilagođavanja, usmerene promene, redefinicije (Cohen & Manion, 1989: 47).

Nešto drugačiju definiciju formulisali su Kar i Kemis: akciono istraživanje je oblik samoreflektivnog ispitivanja koga preduzimaju učesnici u nekoj socijalnoj situaciji, da bi povećali racionalnost i ispravnost sopstvene prakse, svog razumevanja te prakse i situacija u kojima se ta praksa odvija (Carr & Kemmis, 1986). Ova definicija odslikava gledište prema kome je akciono istraživanje ključna karakteristika profesionalnog razvoja nastavnika, a u još radikalnijim formama, da je akciono istraživanje jedina vrsta pedagoškog istraživanja koja ima vrednost za praktičare. Ovakva gledišta ne dele svi zastupnici ovog metodološkog pristupa. Ima onih koji smatraju da postoje važne razlike između dobrog podučavanja i istraživanja, da nastavnikove refleksije treba da budu publikovane u obliku izveštaja određene forme da bi se mogle nazvati istraživanjem, kao i da je sporno tvrditi da kritičke refleksije i nadgledanje aktivnosti u odeljenju neizbežno vode značajnim promenama u ponašanju nastavnika.

Smit, diskutujući o dilemi da li je akciono istraživanje – metod istraživanja ili metod uvođenja inovacija, smatra da ono nije samo po sebi metod istraživanja, već da se ovaj termin odnosi na *kontekst* za istraživanje, u kome se istražuje u bliskoj povezanosti sa akcijom“ (Smith, 1982). Slično, neki autori smatraju da je to pristup u kome grupa istraživača asistira u akcionom timu u procenjivanju lokalnih potreba i tiče se kontinuiranog monitoringa i finalne evaluacije rada na projektu, kao i davanja preporuka o daljoj akciji (Lees, 1975). Zajednička karakteristika ovih definicija je da se smatra da istraživanje i akcija imaju razdvojene funkcije, koje se planiraju pažljivo od samog početka projekta i da istraživač vidi sebe u ulozi autsajdera, onoga ko se spolja angažuje u odnosu na situaciju koju proučava.

Rapoport (1970) sugerše da „pravo“ akciono istraživanje teži da doprinese i rešenju praktičnih problema u neposrednoj situaciji i kumulaciji znanja u društvenim

naukama, što se postiže kolaborativnim radom u okviru uzajamno prihvatljivog etičkog okvira. U svetlu ove tvrdnje, kao najobuhvatnija i najkorisnija definicija izgleda nam ona koja kombinuje stroge istraživačke komponente sa uvažavanjem znanja i razumevanja učesnika u istraživanju. Jednu takvu definiciju nalazimo kod Alison Keli: akciono istraživanje (a) istovremeno pomaže u rešavanju praktičnih problema i uvećavanju naučnog znanja; (b) doprinosi razvoju kompetencija učesnika; (c) izvodi se kolaborativno; (d) u konkretnoj situaciji; (e) koristi povratne informacije u cikličnom procesu; (f) ima za cilj povećano razumevanje date socijalne situacije; (g) primenljivo je, pre svega, za razumevanje procesa promena u socijalnim sistemima; (h) preduzima se u okviru uzajamno prihvatljivog etičkog okvira (Kelly, 1985). Ono što je očigledno u definiciji, to je stav da su akcija i istraživanje integrisani i da se odvijaju simultano, usled čega je ovaj model nazvan simultano-integrisanim akcionim istraživanjem. Keli tvrdi da je relativno mali broj istraživanja u pedagogiji (do tog vremena), izveden na način kako to opisuje ova definicija, a mi na osnovu uvida u noviju literaturu smatramo da ta konstatacija važi i danas.

Savremeno pedagoško akciono istraživanje određuje se i kao metod kritičke teorije vaspitanja ili kritičke pedagoške nauke, tačnije u svojoj radikalnoj emancipatorskoj formi ono se proglašava metodom koji konstituše pedagogiju kao kritičku nauku o vaspitanju (Carr & Kemmis, 1986). Feministička istraživanja dalje razvijaju temu akcionog istraživanja, naglašavajući kao stvar od najveće važnosti da istraživanje treba da bude u vezi sa promenom. Rajnharc proširuje pojam „akcija u istraživanju“, identifikujući pet tipova akcije: akciono istraživanje, participativno ili kolaborativno istraživanje, procena prioriteta i potreba, evaluaciono istraživanje i demistifikacija (Reinharz, 1992).

Glavne karakteristike akcionog istraživanja koje opisujemo prisutne su više ili manje u svim primerima njegove primene. Njegova primarna karakteristika je da je to pristup „*na licu mesta*“, kreiran da se bavi konkretnim problemom smeštenim u neposrednoj situaciji. Ovo znači da se proces korak po korak neprestano nadgleda tokom različitih vremenskih perioda pomoću različitih metoda i tehnika (upitnici, dnevnici,

intervjui, posmatranje, testovi, itd.), tako da povratna informacija može biti prevedena u modifikacije, prilagođavanja, usmerene promene, re-definicije. Za razliku od drugih pristupa, ne čine se pokušaji da se identifikuje jedan poseban faktor i da se proučava izdvojeno od konteksta koji mu daje značenje. Glavno opravdanje za korišćenje akcionog istraživanja u kontekstu škole je unapređivanje prakse. Ovo se može postići samo ako su nastavnici spremni da menjaju svoje stavove i ponašanje. Jedan od najboljih načina da se to postigne je pritisak od strane grupe sa kojom se radi. *Grupna interakcija* je, zato, druga važna karakteristika akcionog istraživanja. *Participatorski karakter* ovog pristupa podrazumeva da su učesnici u socijalnoj situaciji nužno i učesnici u svim fazama istraživanja. Karakteristika koja čini akciono istraživanje posebno pogodnim pristupom za istraživanja u školi jeste njegova *fleksibilnost i adaptibilnost*. Ovi kvaliteti se otkrivaju u toku promena koje se obično događaju za vreme izvođenja akcionog istraživanja, a posebno se dešavaju u momentima kada se narušava uobičajeni ritam rada u školi (organizacija nastave, raspored časova i slično). Akciono istraživanje se zasniva uglavnom na posmatranju i bihevioralnim podacima, ono je *empirijsko* – to je sledeća važna karakteristika. Ona podrazumeva da se tokom perioda implementacije projekta informacije sakupljaju, razmenjuju, diskutuju i na neki način vrednuju. I da, s vremena na vreme, ove sekvence događaja formiraju osnovu za utvrđivanje napretka. Tamo gde je eksperimentalna nota uvedena u projekat, ona se generalno postiže korišćenjem kontrolnih grupa, sa namerom da se provere specifične hipoteze i steknu uopštenija znanja. Posebno važnom karakteristikom ovog pristupa smatra se njen *demokratski* karakter, u smislu emancipacije svih učesnika u istraživanju.

Akciono istraživanje ne izdvaja se od klasičnih pristupa istraživanju društvenih pojava posebnim metodama i tehnikama za prikupljanje i obradu podataka, već načinom na koji se rezultati primene tih tehnika koriste. Podaci posmatranja, analize sadržaja dokumentacije, intervjuua ili neke druge tehnike ne smatraju se finalnim rezultatima istraživanja u uobičajenom smislu, već se koriste kao materijal za najvažniju fazu istraživanja: kritičku refleksiju (interpretaciju i evaluaciju) koja vodi daljem planiranju i

akciji. Ovaj proces u izvođenju akcionog istraživanja Eliot naziva *spiralom* i opisuje ga kroz sukcesivne faze:

- Izaberi opštu oblast; diskutuj, posmatraj, čitaj i odluči o svojoj prvoj akciji;
- Stupi u akciju; sprovedi praćenje (monitoring) akcije;
- Istraži informacije koje si sakupio;
- Evaluiraj procese i ishode;
- Planiraj sledeću akciju;
- Stupi u sledeću akciju;
- Nastavi (sa spiralom) (Elliott, 1980).

### *Primena akcionog istraživanja u pedagogiji*

Generalno, akciono istraživanje je adekvatna strategija kadgod se zahteva specifično znanje za specifičan problem u specifičnoj situaciji; ili kada novi pristup treba da se uvede u postojeći sistem. Ovo znači da akciono istraživanje može biti primenjeno u svakoj vaspitno-obrazovnoj situaciji i instituciji. Posebno je pogodno za istraživanje i razvoj kurikuluma<sup>6</sup>. Oblasti školskog života u kojima se akciono istraživanje može primeniti kao adekvatna strategija su: (1) metode podučavanja – na primer, zamena tradicionalne metode, metodom otkrića; (2) strategije učenja – usvajanje integrisanog pristupa učenju umesto orijentacije na pojedine predmete; (3) postupci evaluacije – unapređivanje metode kontinuiranog ocenjivanja; (4) stavovi i vrednosti – modifikovanje vrednosnog sistema učenika prema nekim aspektima života; (5) profesionalni razvoj nastavnika – na primer, unapređivanje nastavničkih veština u domenu komunikacione kompetencije; (6) menadžment i kontrola – postepeno uvođenje tehnika modifikacije ponašanja; (7) školska administracija – poboljšanje nekih njenih aspekata.

Naravno bilo bi naivno verovati da je dovoljno izabrati problem u vakuumu, bez razmatranja konteksta u kome se program preduzima. Ovo znači da treba imati na umu faktore koji će direktno uticati na rezultate. Jedan od njih tiče se samih nastavnika i

---

<sup>6</sup> U našoj sredini akciono istraživanje prvi put je primenjeno na sistematski način u istraživanju vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama 1989. godine (Pešić i saradnici, 1998).

stepena u kome su oni dobrovoljno prihvatili da budu učesnici u projektu. Važno je da oni budu istinski uključeni, da znaju koji su ciljevi projekta, šta oni podrazumevaju pod njima, kao i da su adekvatno motivisani. Drugi važan faktor tiče se organizacionih aspekata školskog života: trebalo bi da postoji razumna količina slaganja između konteksta i programa koji je iniciran. Ovo se na najbolji način postiže kada je program organizovan interno, na inicijativu same škole.

U cilju razjašnjenja uloge i vrednosti akcionog istraživanja za proučavanje pedagoških fenomena, prikazaćemo detaljnije primer jednog projekta koji, po našem mišljenju, predstavlja ilustraciju uspešne primene ovog pristupa. Takođe, ovaj primer odslikava složenost simultano-integrisanog modela akcionog istraživanja, za koji smo se i mi opredelili u svojoj istraživačkoj praksi. Reč je o projektu „Devojke u nauci i tehnologiji“ (GIST)<sup>7</sup>. Primer analiziramo po pojedinim komponentama definicije akcionog istraživanja koju smatramo najobuhvatnijom (Kelly, 1985).

Cilj GIST projekta bio je da se obezbedi podrška devojka da se u većem broju opredeljuju za prirodne i tehnološke nauke u srednjoj školi, u vreme kad oni postanu izborni predmeti. Istraživači su radili u saradnji sa nastavnicima iz osam srednjih škola, kako bi osmislili i primenili različite interventne strategije u prve tri godine školovanja. Intervencije su uključivale posete školama od strane žena koje su se bavile profesijama u oblasti prirodnih nauka i koje su mogle predstavljati pozitivan model za devojke, razvoj programskih materijala koji su se oslanjali na interesovanja učenica i onih koji su se odnosili na tekstove o poznatim ženama-naučnicama, sastanke učenica sa nastavnicima sa ciljem promene njihovih stavova, posmatranje interakcija u odeljenju sa davanjem povratnih informacija nastavnicima i savetovanje sa profesionalcima o posledicama neuspeha u ovim predmetima za dalje školovanje i karijeru. Interesovanje istraživača bilo je usmereno na teme kao što su: razlozi zbog kojih devojke izbegavaju ove predmete, način na koji se njihovi stavovi razvijaju tokom tri godine školovanja, interakcija među učenicima različitog pola, ponašanje i stavovi nastavnika prema devojka u nauci i tehnologiji, kao i način na koji se njihovi stavovi razvijaju i menjaju. Primenjene su i

---

<sup>7</sup> Skraćenica od: Girls in science and technology (Kelly et al., 1984).



kvalitativne i kvantitativne metode, uključujući upitnike, posmatranje u učionicama, intervjui sa nastavnicima i uvođenje inovacija u kurikulum.

(a) *Istovremeno pomaže u rešavanju praktičnih problema i uvećavanju naučnog znanja.* Pomenuti projekat ticao se, s jedne strane praktičnog problema – ohrabrivanja devojaka da biraju prirodne i tehnološke nauke za učenje, a s druge, ispitivanja zašto devojke izbegavaju ove predmete. Podrobno razumevanje determinanti izbora može pomoći istraživačima da osmisle odgovarajuće interventne strategije i, takođe, da objasne zašto su neke intervencije manje uspešne nego što se to očekuje. Interventne strategije bile su izabrane na osnovu prethodnih teorijskih istraživanja o poreklu neuspeha devojaka u ovim predmetima; primenjujući neke od ovih strategija u praksi neke od teorija su se mogle testirati. Tako su akcija i istraživanje bili isprepleteni. Istraživanje se koristilo da se evaluiira akcija, a akcija je obezbedila eksperimentalnu situaciju za istraživanje. Međutim dizajn nije bio rigidan: akcija se menjala na osnovu rezultata istraživanja, a istraživački planovi su se menjali da bi odgovarali akcijama koje su preduzimane. Tim istraživača i nastavnika radio je na skoro svim aspektima projekta zajedno, mada su se pojedinci opredeljivali za zadatke u skladu sa svojim interesovanjima i prethodnim iskustvom.

(b) *Doprinosi razvoju kompetencija učesnika.* Uspešno akciono istraživanje koje razvija strategije da bi se dostigli neki željeni socijalni ciljevi, u velikoj meri povećava kompetentnost onih koji nastoje da ostvare te ciljeve. Iskustva iz GIST projekta pokazuju da su nastavnici unapredili njihove veštine upravljanja odeljenjem i razvili načine da razumeju interesovanja devojaka za nauku i tehnologiju. Tome je doprinela akciona strana istraživanja. Istraživačka je doprinela da nastavnici nauče nešto o tehnikama prikupljanja podataka, kao što su konstruisanje pitanja u upitnicima i sistematsko posmatranje događaja u odeljenju. Ono što se smatra najvažnijim ishodom projekta, pokazalo se da su nastavnici dovodili u pitanje svoja znanja i pretpostavke koje su uzimali „zdravo za gotovo“, odnosno preuzimali su istraživački stav prema sopstvenom iskustvu i nastavili da ispituju i evaluiiraju sopstvene akcije nakon što je projekat bio

završen. Istraživači su, takođe, naučili lekcije o mogućnostima i ograničenjima akcionog istraživanja u školskim uslovima.

(c) *Izvodi se kolaborativno.* U tradicionalnom pedagoškom istraživanju, nastavnikovu ulogu definiše istraživač: on to radi tako što zahteva od nastavnika da se ponaša na određeni način ili predaje određene sadržaje iz nastavnog programa. Drugi način je da istraživač posmatra nastavnika u njegovim svakodnevnim aktivnostima u učionici, a da pritom nastavniku pruži nejasnu sliku o cilju istraživanja kako bi se minimizirala mogućnost njegovog uticaja na proces koji se posmatra. U ovom projektu, ciljevi istraživanja diskutovani su sa nastavnicima i njihove ideje o tome kako bi trebalo implementirati strategije u nastavu bile su ravnopravno uključivane sa idejama istraživača. S obzirom na to da je ideja za projekat došla izvan škole, glavni zadatak istraživača bio je da ubede nastavnike (a mnogi od njih su priznali da nikada nisu razmišljali o tom problemu), da je to važan pedagoški problem i da je potrebno da se on rešava u školi. Istraživači su se nadali da će kasnije nastavnici inicirati intervencije koje bi bile u skladu sa situacijom u njihovim školama. U praksi istraživanja, većina ideja je potekla od istraživačkog tima. Saradnja ne znači da su uloge istraživača i nastavnika identične. Istraživači nisu generalno realizovali časove (mada su ponekad to činili u cilju demonstracije), a nastavnici nisu analizirali podatke i pisali izveštaje (mada su im podaci prikupljeni na terenu bili na raspolaganju, a mali broj nastavnika je bio koautor u člancima koje su pisali istraživači). Međutim, i jedni i drugi su učestvovali u vrednovanju različitih intervencija na projektu, koristeći ponekad različite kriterijume. Pojam kolaboracije može biti proširen na učenike i roditelje, mada to nije bio slučaj u ovom projektu. Roditelji su važna grupa u projektima ove vrste, posebno ako se traži da daju saglasnost za različite intervencije koje se preduzimaju u okviru redovnog rada u školi.

(d) *Izvodi se u konkretnoj situaciji.* U brojnim istraživanjima pre ovog projekta proučavani su uzroci neuspeha devojaka u naučnim i tehnološkim predmetima i formulisane su preporuke za promenu. Ali tradicionalna istraživanja završavala su se sa navođenjem uzroka i preporukama. Da li će se one primeniti u školskim uslovima ili ne, ne smatra se odgovornošću istraživača. Nastavnici često smatraju takve preporuke

nepraktičnim, jer nisu isprobane u školi. U akcionom istraživanju ovog tipa, raskorak između prakse i istraživanja se ne dešava, istraživači su odgovorni za implementiranje sopstvenih preporuka i učestvuju u njihovoj realizaciji u školi, umesto da ih proučavaju „spolja“.

(e) *Povratne informacije koriste se u cikličnom procesu.* U tradicionalnim istraživanjima istraživači daju sve od sebe da ne utiču na sistem koji proučavaju i često preduzimaju korake predostrožnosti da subjekti istraživanja ne bi otkrili šta traže u određenom kontekstu ili u ponašanju nastavnika. Kada završe prikupljanje podataka ti podaci postaju vlasništvo istraživača i oni ih „vraćaju“ u svoje institute ili fakultete. Posle dužeg ili kraćeg vremena rezultati se objavljuju i šalju školama koje su bile u uzorku. Tako škole imaju malo uticaja na rezultate i na to šta će se sa njima dalje događati. U GIST projektu, na primer, primenjivan je jednostavan protokol posmatranja interakcije nastavnika sa devojkama i mladićima u odeljenju. Nastavnici su bili obavešteni da istraživači procenjuju njihovo ponašanje u ovom aspektu. Na kraju svakog perioda posmatranja kvantitativni i interpretativni podaci su diskutovani sa nastavnicima koji su tako imali povratnu informaciju o svom ponašanju. Prisustvo istraživača i komentari pružali su šansu nastavnicima da vežbaju jednaka ponašanja prema učenicima oba pola, kao i da se „uhvate u koštac“ sa polnim stereotipima. Podaci iz upitnika koje su popunjavali učenici u vezi sa stavovima prema pomenutim predmetima obrađivani su brzo i dati su, takođe, na uvid nastavnicima. Na primer, utvrđeno je da su već na uzrastu osnovne škole devojčice mnogo manje zainteresovane za fiziku i hemiju od dečaka, ali da su oba pola zainteresovana za humanu biologiju. Na osnovu ovih rezultata istraživači i nastavnici preduzeli su mogući tok akcije u školama (povezivanje sadržaja fizike i hemije sa sadržajima iz biologije u okviru programa). U svim situacijama podaci su korišćeni u ciklusima: akcije su bile pod uticajem istraživanja, a istraživanje je onda moralo biti adaptirano da bi reflektovalo nove akcije.

(f) *Cilj je povećano razumevanje date socijalne situacije.* Najveći broj pedagoških istraživanja koja su zainteresovana za unapređivanje prakse usvajaju eksperimentalni model. Međutim, kontrolisanje svih varijabli osim one koja se razmatra, „iskrivljuje“

normalnu školsku situaciju i ona postaje veštačka. Školske situacije se neprestano menjaju na načine koji se ne mogu predvideti, što dovodi u pitanje svaki čist eksperimentalni nacrt. Akciono istraživanje ne pokušava da kontroliše niti minimizira efekte ovih događaja. U GIST projektu istraživači su nastojali da otkriju šta „obična“ škola, sa „običnim“ nastavnicima i „običnim“ resursima može učiniti na polju unapređivanja opredeljivanja devojaka za nauku i tehnologiju. Svaka škola je usvajala različit paket intervencija, u skladu sa sopstvenim mogućnostima i potrebama. Verovalo se da intervencije najviše uspevaju ako osoblje oseća naklonost prema njima. Ako inovacije ne mogu preživeti u ovim uslovima, one su beskorisne. A ako uspevaju, to pokazuje da bi one možda mogle uspevati u drugim školama, sa sličnim ali nepredvidljivim efektima.

(g) *Primenljivo je, pre svega, za razumevanje procesa promena u socijalnim sistemima.* Akciono istraživanje može se primenjivati samo u sistemima koji se mogu menjati. Ono je način za izazivanje promena i posmatranje onoga što se dešava kao posledica tih promena. Kao takvo, ono je inspirisano filozofijom socijalnih promena kao što je feminizam, multikulturalizam ili socijalizam. GIST je bio feministički istraživački projekat, istraživači su koristili istraživački pristup da bi izrazili svoju naklonjenost unapređivanju položaja žena. Oni su nastojali da promene stavove i izbore učenika i nastavnika, a istovremeno su istraživali kako dolazi do tih promena, tako da su svoje iskustvo mogli uopštavati i primeniti na širem području. Ovo ne znači da je akciono istraživanje feministička metodologija, kako to tvrde pojedini zagovornici ovog pokreta. Ovo samo znači da je ideološka ili politička opredeljenost važnija od specifične metodologije koja se koristi u istraživanju.

(h) *Preduzima se u okviru uzajamno prihvatljivog etičkog okvira.* Ako nastavnici i istraživači rade zajedno može izgledati aksiomatski da oni dele zajednički etički okvir. U praksi istraživanja to često nije tako. U GIST projektu, učesnici su bili zainteresovani za ohrabrivanje devojaka da uče prirodne nauke iz različitih razloga: kao deo šire promene položaja žene u društvu, kao korak ka polnoj jednakosti u školi, kao podizanje školskog uspeha učenika, kao način da se razvijaju sopstvene profesionalne kompetencije, itd. Oko

uzajamno prihvatljivog etičkog okvira trebalo bi da se pregovara na zajedničkim osnovama. Veći deo učesnika u GIST projektu bio je zainteresovan za podizanje svesnosti nastavnika o polnim stereotipima kao pedagoškom problemu. Ostali učesnici morali su da promene svoj etički okvir. Obično se radi o kompromisu i potrebna je neprestana diskusija o ovom aspektu istraživanja.

Kao što ovaj primer pokazuje, akciono istraživanje je usmereno ka kumulaciji naučnog znanja i građenju teorija, dakle ka tradicionalnim ciljevima pedagoškog istraživanja. Međutim, njegov važan deo je povratna informacija između istraživanja i akcije.

### *Prednosti i ograničenja pristupa*

Uvid u literaturu o akcionom istraživanju pokazuje da se kao jedna od glavnih prednosti akcionog istraživanja nad konvencionalnom metodologijom smatra to, što se ovim pristupom popravljaju tradicionalno komplikovan odnos između nastavnika i istraživača. Maknamara smatra da je doprinos i kvantitativnih i kvalitativnih (na primer, etnografskih) pristupa intelektualnim, teorijskim i praktičnim vrednostima nastavničke profesije mnogo manji, od doprinosa koje ovi pristupi daju zajednici istraživača (McNamara, 1980). Činjenica je da će nastavnici sa većim entuzijazmom učestvovati u istraživanju kada uviđaju da je njegova svrha da unapredi situaciju, koja ujedno brine i njih. Prednost je što ono omogućava istraživačima lakši pristup u škole. Međutim, nedostatak je što se njime, daleko više nego u tradicionalnim istraživanjima, postavljaju zahtevi za angažovanjem vremena i energije nastavnika. Ovo može voditi ka odbijanju nastavnika da budu previše uključeni.

Neki autori, razmatrajući odnos između komponente *akcije* i komponente *istraživanja* u brojnim akcionim programima, zaključuju da su principi akcije i iskustvenog istraživanja tako različiti i često tako uzajamno isključivi da pokušaji da se povežu u jedinstven proces često proizvode interne konflikte i subordinaciju jednog elementa nad drugim (Marris & Rein, 1967). Drugi, nisu toliko pesimistični u pogledu

možnosti njihovog povezivanja, jer smatraju da distinktivne karakteristike akcije i istraživanja ne stoje neizbežno u svim kontekstima. Oni se zalažu za fleksibilniji pristup ovom odnosu i predlažu da projekti variraju duž jednog broja dimenzija, kao što su stepen kontrole koji se sprovodi u akciji i istraživanju, količina znanja o sredstvima za dostizanje željenih ishoda i nivo saradnje između akcije i istraživanja. Ono što je neophodno je jasna, nedvosmisljena formulacija ciljeva projekta, takva da ih svi učesnici razumeju, kao i pažljiva analiza konteksta u kome će se program primeniti kako bi se mogao odrediti precizan, ali fleksibilan odnos između dve komponente. Ovo bi pomoglo da se obezbedi da se pozitivni doprinosi obe komponente maksimiziraju, a ograničenja svake svedu na minimum. U simultano-integrisanom modelu akcionog istraživanja, istraživanje i akcija mogu biti u odnosu uzajamne podrške. Istraživanje može označiti smer akcije, povećati njen kredibilitet, kao i evaluirati njene efekte. Akcija može istraživanje u školi učiniti prihvatljivijim za nastavnike i obezbediti teren za isprobavanje njihovih teorija.

Jedan od čestih problema odnosa istraživanja i akcije je: koliko vremena i energije bi trebalo biti utrošeno na istraživanje, u poređenju sa akcijom u školi? Kako to Kelly opisuje, obe aktivnosti su „pohlepne“ i mogu se širiti bez kraja ukoliko se to ne kontroliše (Kelly, 1985). Često se dešava da, u poređenju sa urgentnošću rešavanja praktičnog problema, težnja za uvećavanjem naučnog znanja izgleda kao jedna vrsta luksuza. Ponekad je neophodno da se zaštiti komponenta istraživanja u projektu, tako što će se odustati od akcije za izvesno vreme.

Drugi problem tiče se stavova nastavnika i direktora škole prema mogućnostima promene, kao rezultata akcionog istraživanja. Hutchinson i Vajthaus, na primer, posmatrajući nastojanja nastavnika da formiraju kolaborativne grupe u okviru škole, otkrili su da je izvor teškoća otpor nekih nastavnika prema pokušajima istraživača da ispituju individualnu praksu. Ovo objašnjavaju činjenicom da način na koji je škola strukturirana utiče, ne samo na diferencijaciju moći i odgovornosti, već i na održavanje izvesne izolovanosti nastavnika u odeljenju. Takva pozicija doprinosi njihovom otporu prema kritici, promenama i unapređivanju prakse (Hutchinson & Whitehouse, 1986). Ponekad se akciono istraživanje u školi smatra pravom pretnjom za nastavnike i drugo

osoblje. Ono je subverzivno, po tome što dovodi u pitanje znanja koja se podrazumevaju. Ako je akciono istraživanje uspešno, nastavnici će neizbežno biti u mogućnosti da sopstvene prakse posmatraju kao socijalne i kulturne konstrukcije, a ne kao socijalne datosti.

Karakteristika da akciono istraživanje na slobodniji način interpretira naučni metod, neprestano je na udaru kritike. Travers, na primer, na osnovu pregleda većeg broja akcionih projekata u kojima je vršeno poređenje ishoda dve različite metode nastave, tvrdi da ova istraživanja nisu skoro ništa doprinela znanju o faktorima koji koji utiču na proces učenja u odeljenju. U mnogima od njih, navodi on, nije čak ni identifikovano koje su eksperimentalno kontrolisane varijable (Travers, prema Cohen & Manion, 1989). Da ovom pristupu nedostaje naučna strogost, međutim, nije iznenađujuće s obzirom na to da su faktori koji ga čine različitim od drugih pristupa i stoga posebno vrednim u konkretnim kontekstima – antiteza eksperimentalnog istraživanja. Odgovor na ovu kritiku je da je cilj akcionog istraživanja situacioni i specifičan, za razliku od naučnog metoda koji nadilazi rešavanje praktičnog problema; njegov uzorak je ograničen i nereprezentativan, u njemu nema kontrole nad nezavisnim varijablama, a njegovi rezultati se najčešće ne mogu generalizovati, već su ograničeni na sredinu u kojoj se vrši istraživanje. Ova kritika postaje manje validna kada je reč o ekstenzivnim akcionim istraživanjima, koja su više standardizovana a manje personalizovana.

Skreće se pažnja i na problem interpretacije podataka dobijenih akcionim istraživanjem. U vezi sa tim Vinter primećuje da tradicija akcionog istraživanja koje se izvodi kao studija slučaja, ima metodologiju za kreiranje podataka, ali još uvek ne i za njihovu interpretaciju od strane nastavnika. „Pokazano je kako se beleške sa terena i podaci iz nestruktuiranog intervjua koriste da bi se stvorili opisi događaja koji će suočiti nastavnika sa njegovim pragmatičnim pretpostavkama i definicijama; pokazana je i potencijalna vrednost ovog procesa u smislu povećanja nastavnikove senzitivnosti. Ono što nije pokazano je kako nastavnici treba da „rukuju“ sa ovim podacima (Winter, 1982: 166). Problem koji autor ističe tiče se interpretativne analize tzv. ograničenih podataka,

onih pred koje se ne postavlja zahtev da budu reprezentativni i uopštavajući. Drugim rečima, problem validnosti koji se pojavljuje kao posledica jedinstvenog konteksta.<sup>8</sup>

Mnogi teoretičari, kao i praktičari, smatraju da je ovaj pristup težak za procenjivanje. Često se ovoj metodologiji upućuje pitanje: kako se dokazuje da je to „najbolja“ intervencija? Zašto nema kontrolnih grupa da bi se poredili uslovi? Smit poručuje, u tom smislu, da je potrebno da smanjimo naša očekivanja o tome da nam istraživanje može reći koji je najbolji način da se dostigne željeni cilj; ali ono nam može ukazati na korake koje treba preduzeti na putu ka cilju, odnosno pomoći nam da opišemo kako smo do njega došli (Smith, 1982). Ovo ne znači da akciono istraživanje treba da izbegava sva nastojanja za evaluacijom. Kontrolne škole mogu se uvesti u nacrt istraživanja i poređenjem rezultata između škola mogu se demonstrirati efekti preduzete akcije. Takođe, postoje kvalitativne informacije koje daju nastavnici o tome kako je efektivna bila svaka intervencija, za njih i za učenike. Ali, nije iznenađujuće ako se dogodi da rezultati variraju od škole do škole, od nastavnika do nastavnika, reflektujući na taj način jedinstvenost svake situacije.

Ideja da se vrednosni sistem istraživača unosi u istraživanje, danas je prihvaćena od strane naučne zajednice, mada u tradicionalnim pristupima i dalje vlada mišljenje da je bolje, kao i da je moguće da istraživač zadrži neutralan stav. Ovo može biti posebno frustrirajuće za istraživača. Čini nam se manje problematično da istraživač jasno izrazi svoju orijentaciju i vrednosno opredeljenje nastavnicima, nego da se u ime neutralnosti pretvara da je nepristrasan u pogledu problema koje lično smatra važnim. Sučeljavanje različitih gledišta istraživača i nastavnika najčešće podrazumeva veće uvažavanje onih, koji su spremni da brane svoje stanovište. Generalno, istraživači nemaju moć da nametnu svoj način mišljenja nastavnicima. Drugi argument za neutralnu poziciju je da će istraživač izgubiti jedan deo podataka, ako svoju poziciju u potpunosti učini jasnom. Ovo nije neizbežno tačno. Pre bi se moglo dogoditi da se nastavnici ponašaju u skladu sa svojom „skrivenom“ agendom, koja je zasnovana na njihovim pretpostavkama o tome

---

<sup>8</sup> O ovom problemu diskutujemo šire u posebnom poglavlju rada.



koje su vrednosti i namere istraživača, pa da na taj način „iskrive“ situaciju koja je predmet proučavanja.

Ozbiljan etički problem u akcionom istraživanju može proizaći iz pojma *saradnje* istraživača i nastavnika, iz shvatanja ovog odnosa kao ravnopravnog u svim fazama istraživanja. Zbog svoje privrženosti nauci, istraživač može prouzrokovati ozbiljne etičke dileme, u svom nastojanju da svedoči o promenama koje se događaju u stavovima i ponašanju nastavnika tokom istraživanja. Ako se nastavnici smatraju saradnicima, onda se dovodi u pitanje odluka istraživača da snimljene interakcije i diskusije sa nastavnicima koriste kao dokaze i publikuju bez njihovog pristanka, posebno ako dokazi svedoče o promenama koje su negativne. Jedan od načina da se prevaziđe ovaj problem je da se izveštaji o istraživanju različitih aspekata situacije daju na uvid nastavnicima, da se njihove reakcije razmotre, kao i da se njihovi komentari o sopstvenim promenama stavova i ponašanja uključe u finalni izveštaj. Ipak, smatramo da ovaj problem još uvek nema zadovoljavajuće rešenje.

Konačno, jedna od dilema u vezi sa akcionim istraživanjem koja se u literaturi navodi je, da ono svojom težnjom za promenom u konkretnom kontekstu odvrća pažnju istraživača i praktičara od fundamentalnijih pitanja. Usmeravanje na reformu unutar škole može izgledati kao ignorisanje dubljih društvenih uzroka i prebacivanje odgovornosti isključivo na nastavnike i školske uslove. Međutim, akciono istraživanje ne mora neizbežno upasti u ovu zamku. I mala poboljšanja su bolja od toga da se ništa ne menja. Akciona istraživanja u školama mogu otkriti, pre nego maskirati, društvene uzroke pedagoških problema. Akciono istraživanje može podići svesnost nastavnika o procesima u koje su uključeni i načinima na koje je škola povezana sa društvom. Ako je uspešno izvedeno, ono može pomoći nastavnicima da raskrste sa determinizmom koji se izražava u izjavama „To je suviše velika stvar...ne zavisi od mene...ništa ne mogu da učinim povodom toga“, i tako izbegnu razočarenje ako njihovi napori proizvedu samo male efekte.

Osnovna poruka zagovornika akcionog istraživanja je da bi pedagoško istraživanje trebalo da bude *redefinisano* kao kontinuirana konverzacija između prakse i

relevantne teorije na taj način, što bi se oba elementa mogla osnaživati i menjati jedan drugog u realnom kontekstu. Imajući u vidu njegove nedostatke i ograničenja, naglasimo još jednom njegovu osnovnu prednost: da se bavi ukupnom situacijom i da uvažava kompleksnost odnosa koji se u njoj dešavaju, dok omogućava istovremeno da se teorije testiraju i evaluiraju. Ipak, ne smatramo da je akciono istraživanje jedini ili najbolji način proučavanja pedagoških fenomena. Za različite probleme i situacije, drugi oblici istraživanja, kako kvalitativnih tako i kvantitativnih, mogu biti adekvatnija strategija.

### **Miks-metodska istraživanja**

#### *Kraj debate kvantitativno vs kvalitativno?*

U poslednje dve decenije, u literaturi u humanističkim naukama evidentan je porast istraživačkih nacrtu u kojima se kombinuju kvalitativne i kvantitativne metode. Ovaj tip istraživanja sve više se primenjuje za proučavanje fenomena u oblastima kao što su obrazovanje, socijalni rad, zdravstvena zaštita, itd. U brojnim publikacijama razmatraju se filozofske pozicije, istraživački dizajni, postupci analize podataka dobijenih kombinacijom metoda, odnosno njihova integracija, strategije validacije, kao i obrazloženja za takve postupke (Brewer & Hunter, 1989; Creswell, 2003; Green, Caracelli & Graham, 1989; Johnson & Christensen, 2004; Tashakkori & Teddlie, 2003).

Miks-metodsko (mixed-methods research) istraživanje formalno se definiše kao vrsta istraživanja u kome istraživač kombinuje kvalitativne i kvantitativne istraživačke tehnike, metode, pristupe, pojmove ili jezik u jednom istraživačkom nacrtu. Različita su mišljenja o mogućnostima kombinovanja metoda i tehnika iz dve osnovne istraživačke orijentacije. Neki autori ovaj tip istraživanja smatraju najavom treće paradigme u istraživanju društvenih fenomena i pristupom koji pomera rat između dve paradigme u

prošlost (Creswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori & Teddlie, 2003). Drugi, da su paradigme na kojima su zasnovane dve osnovne istraživačke orijentacije nekompatibilne jer suštinski istražuju različite fenomene, te se metode iz dve istraživačke tradicije nikako ne mogu kombinovati (Guba, 1990; Denzin & Lincoln, 1994; Stojnov, 2005). Treći, da se kvalitativne i kvantitativne metode ne mogu zajedno primeniti u jednom nacrtu za svrhe triangulacije ili unakrsne validacije, ali da mogu biti kombinovane za komplementarne svrhe (Sale et al., 2002; Borland, 2001).

Podsetimo se još jednom, ukratko, osnovnih razlika u shvatanjima dve paradigme, pre nego što počnemo sa razmatranjem argumenata za i protiv kombinovanja kvantitativnih i kvalitativnih metoda u jedan istraživački nacrt.

U vatrenoj debati između zagovornika kvantitativne i kvalitativne paradigme, koja je trajala više od jednog veka, „čistunci“ su se pojavili na obe strane.<sup>9</sup> Kvantitativni čistunci artikulisali su pretpostavke koje su dosledne onome što se uobičajeno naziva pozitivističkom filozofijom. Oni veruju da društvene pojave treba da budu tretirane kao entiteti, po mnogo čemu na sličan način na koji se tretiraju fizički fenomeni. Dalje, tvrde da je istraživač odvojen od entiteta koje proučava i da društvene nauke treba da budu objektivne. Poželjne su i moguće generalizacije koje su nezavisne od vremena i konteksta, dok se realni uzroci društvenih posledica mogu naučno odrediti na pouzdan i validan način. Prema ovoj školi mišljenja, pedagoški istraživači trebalo bi da eliminišu svoju pristrasnost, da ostanu emocionalno nedotaknuti, ne-uključeni u odnos sa svojim predmetom istraživanja i da testiraju ili empirijski opravdavaju postavljene hipoteze. Ovi istraživači tradicionalno zahtevaju retoričku neutralnost, uključujući formalni stil pisanja sa obaveznim depersonalizovanim pasivnim oblikom i tehničkom terminologijom, u kojoj je uspostavljanje i opisivanje društvenih zakonitosti u centru interesovanja.

Kvalitativni čistunci, takođe, nazivani interpretativistima i konstruktivistima odbacuju pozitivizam. Oni se zalažu za superiornost konstruktivizma, idealizma, relativizma, humanizma, hermeneutike i postmodernizma. Oni smatraju da postoje

---

<sup>9</sup> Ne mislimo da je samo po sebi loše, ako neko zastupa neku ekstremnu filozofsku poziciju. Najveći umovi filozofije, nauke i umetnosti bili su ekstremni za svoje vreme. I kvantitativni i kvalitativni pristup, u svom „čistom“ obliku imaju mnogo prednosti i literatura pokazuje da su doneli mnogo toga vrednog nauci.

višestrukih konstruisanih realnosti, da su generalizacije koje bi bile nezavisne od vremena i konteksta niti poželjne niti moguće, da je svako istraživanje vrednosno opterećeno, da je nemoguće u potpunosti razlikovati uzroke i posledice, da logika sledi put od specifičnog ka opštem (objašnjenja se generišu induktivno iz podataka), a da saznavalac i ono što se saznaje ne mogu biti odvojeni zato što je subjektivni saznavalac jedini izvor realnosti (Guba, 1990). Stil pisanja je direktan i neformalan, u prvom licu, odlikuje se detaljnim, bogatim i empatijskim deskripcijama.

Obe grupe predstavnika svoju paradigmu smatraju idealnom za istraživanja i implicitno se zalažu za tezu o njihovoj nekompatibilnosti, odnosno za ideju da se kvantitativna i kvalitativna paradigma, uključujući njihove metode, ne mogu mešati u jednom istraživačkom nacrtu. Vodeći predstavnik kvalitativne orijentacije, Guba (1990), smatra da je kombinovanje paradigmi nemoguće, jer su istraživanja vođena potpuno drugačijim ciljevima. Ometajuća karakteristika rata između paradigmi, dakle, bilo je neprekidno isticanje njihovih razlika. To je rezultiralo dvema različitim istraživačkim kulturama od kojih je jedna ispovedala superiornost dubokih, bogatih opservacionih podataka, a druga prednosti „tvrdih“, naučnih podataka koje je moguće generalizovati.

O inherentnim razlikama između kvantitativne i kvalitativne istraživačke orijentacije retko diskutuju oni koji se zalažu za miks–metodska istraživanja. Po njihovom mišljenju, kvantitativne i kvalitativne metode samo su „alatke“ i njihova integracija nam dopušta da odgovorimo na pitanja od suštinske važnosti (Caracelli & Green, 1993). Istraživačke metode predstavljaju se kao da ne pripadaju paradigmama ili da ih ne reflektuju, odnosno ovi autori zanemaruju da je pitanje metoda sekundarno u odnosu na pitanje paradigme i da metode reprezentuju posebna uverenja o realnosti. Akcenat u raspravama o kompatibilnosti dve paradigme je na njihovim sličnostima, a ne razlikama. Mada određene metodologije teže da budu povezane sa posebnom istraživačkom tradicijom, smatra se da su ciljevi, domeni i priroda istraživanja konzistentni u svim metodama i paradigmama. I kako to komentarišu neki autori, iako su mnoge metode tipično povezane sa određenom paradigmom, ta veza nije sveta ni nepovrediva (Howe, 1992).

Argumenti koji se, obično, prezentuju za miks-metodska istraživanja su sledeći: metode se mogu kombinovati zato što obe grupe metoda imaju kao osnovni cilj razumevanje sveta u kome živimo; drugo, obe dele principe teorijom opterećenih činjenica i vrednostima opterećen istraživački proces; one su jednake po tome što su privržene razumevanju i unapređivanju uslova u kojima ljudi žive, zajednički cilj im je diseminacija znanja za praktične potrebe i dele zajedničku težnju za rigoroznim, osvešćenim i za kritiku otvorenim istraživačkim procesom. Ukratko, ovi autori smatraju da bi na kvantitativne i kvalitativne metode trebalo da gledamo kao na deo kontinuumu istraživanja, sa specifičnim tehnikama koje se biraju u skladu sa ciljem istraživanja (Reichardt & Rallis, 1993). Takođe, smatra se da je kombinovanje istraživačkih metoda neophodno u oblastima kao što su vaspitanje i obrazovanje, zdravstvena zaštita, socijalni rad i savetovanje zbog kompleksnosti fenomena koji zahtevaju podatke iz više perspektiva. Iznosi se i argument da istraživači ne bi trebalo da budu okupirani debatom kvantitativno vs kvalitativno, jer ona neće biti razrešena u bliskoj budućnosti, a epistemološko „čistunstvo“ ne dopušta da se izvede istraživanje na najefikasniji mogući način (Miles & Huberman, 1984).

Interesantan je argument koji sugerise da bi istraživači trebalo da napreduju ka onome što je korisno, što ima primenu (Howe, 1988). U tom smislu, istina je normativni pojam, poput „dobrog“; istina je ono što „završava posao“. Izgleda da je ovo preovlađujući stav u zalaganju za miks-metodska istraživanja.

### *Pragmatizam kao filozofska osnova*

Filozofski posmatrano, miks-metodska istraživanja koriste pragmatički metod. Osnovno pragmatičko pravilo ili metod je tvrdnja da je istinosna vrednost iskaza određena iskustvom ili praktičnim konsekvencama uverenja (Dewey, 1948). Ovo, na posledice ili efekte orijentisano pravilo, može se primeniti kroz mišljenje (misliti o tome šta će se dogoditi ako uradimo x), praktično iskustvo (posmatranje šta se dešava u našem

iskustvu ako uradimo x) ili kroz eksperiment. Pragmatični metod podrazumeva da treba da razmatramo koje efekte (posledice) objekat našeg poimanja ima. U tom smislu, naše poimanje ovih posledica je celina poimanja objekta. Proširujući rad ranih pragmatista (Pierce, James), Džui je principe pragmatizma primenjivao na razvijanje svoje filozofije i praksu obrazovanja dece (eksperimentalna škola u Čikagu). Ukratko, filozofi pragmatisti su zastupali uverenje da kada prosuđujemo ideje treba da razmatramo njihove empirijske i praktične posledice.

Postulati filozofije pragmatizma, koji su ugrađeni u miks-metodska istraživanja su: teorije se smatraju instrumentalnim – one postaju istinite u određenom stepenu u zavisnosti od toga kako „rade“ u određenoj situaciji; podržava se pluralizam i eklektizam, odnosno različite, čak i konfliktne teorije i gledišta mogu biti od koristi u razumevanju ljudi i sveta; instrumentalne istine su pitanje stepena slaganja tj. neke procene su više istinite nego druge; preferira se akcija u odnosu na filozofiranje; preduzimanje vrednosno orijentisanog pristupa istraživanju koji je proistekao iz vrednosti kulture; zalaganje za praktičnu teoriju koja informiše efikasnu praksu.

Pragmatično orijentisani filozofi i istraživači u pedagogiji koji zagovaraju miks-metodska istraživanja tvrde da možemo dostići izvesno slaganje o važnosti mnogih vrednosti i željenih ciljeva bez obzira na metodološku orijentaciju, kao što su, na primer, sprečavanje adolescenata da napuštaju škole, pronalaženje efikasnih nastavnih tehnika za različite tipove učenika, smanjivanje procenta mladih koji konzumiraju drogu i slično. Drugim rečima, pragmatizam zauzima eksplicitno vrednosno orijentisan pristup istraživanju.

Logika ovog tipa istraživanja uključuje korišćenje indukcije (otkrivanje obrazaca i modela), dedukcije (testiranje teorija i hipoteza) i abdukcije (otkrivanje najboljeg skupa objašnjenja za razumevanje nekih rezultata). To je ekspanzivna i kreativna forma istraživanja; ono je pluralističko, komplementarno i sugerije istraživačima da preduzmu eklektički pristup pri izboru metoda i razmišljanju u izvođenju istraživanja. Ključno je *istraživačko pitanje*, dok bi istraživačke metode trebalo da slede istraživačka pitanja na način koji stvara najbolje šanse da se dobiju korisni odgovori. Da bi kombinovali metode

na efikasan način, istraživači prvo treba da razmotre sve relevantne karakteristike kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja. Razumevajući njihove domete i ograničenja, istraživač dospeva u poziciju da kombinuje strategije i primeni ono što se u novijoj literaturi naziva „fundamentalni princip mešovitog istraživanja“ (Tashakkori & Teddlie, 2003). Prema ovom principu, istraživači bi trebalo da sakupe višestruke podatke koristeći različite strategije, metode i tehnike na takav način, da njihova mešavina rezultira komplementarnim snagama i nepreklapajućim slabostima. Efikasna primena ovog principa glavni je izvor opravdanja za miks-metodska istraživanja. Na primer, dodavanje kvalitativnog intervjua u eksperimentalni nacrt, kao način da se direktno diskutuje o pitanjima koja se istražuju i da se stekne uvid u perspektive i značenja učesnika. Takođe, u primarno kvalitativnom istraživanju može se uz učestvujuće posmatranje i intervju primeniti upitnik sa ponuđenim odgovorima, da bi se sistematski izmerili faktori koji se u literaturi smatraju relevantnim. Ako se rezultati dobijeni različitim pristupima slažu, smatra se da zaključci iz podataka mogu biti izvedeni sa većom pouzdanošću. Ako su rezultati nesaglasni, onda istraživač ima više znanja i može modifikovati interpretacije i zaključke u vezi sa tim. U mnogim slučajevima, cilj kombinovanja nije da se traga za potkrepljivanjem podataka, već da se proširi razumevanje nečega.

Pragmatično orijentisani filozofi i istraživači koji zagovaraju miks-metodska istraživanja, takođe, tvrde da možemo dostići izvesno slaganje o važnosti mnogih vrednosti i željenih ciljeva, kao što su, na primer, sprečavanje adolescenata da napuštaju škole, pronalaženje efikasnih nastavnih tehnika za različite tipove učenika, smanjivanje procenta mladih koji konzumiraju drogu i slično. Drugim rečima, pragmatizam zauzima eksplicitno vrednosno orijentisan pristup istraživanju.

Iako delimo uverenje onih autora koji smatraju da pragmatizam kao filozofska osnova može doprineti prevazilaženju jaza između kvalitativne i kvantitativne orijentacije, svesni smo da on, kao i sve druge filozofije, ima svoje slabosti. U literaturi se navode neke od njih: zapostavljanje bazičnih istraživanja na račun primenjenih; zagovornici akcionih i feminističkih pristupa tvrde da pragmatično orijentisani istraživači ponekad zaboravljaju da obezbede zadovoljavajući odgovor na pitanje, za koga je korisno

istraživanje; pragmatične teorije o istini imaju teškoća u bavljenju onim uverenjima koja su korisna ali nisu istinita, kao i onim koja su istinita ali nisu korisna; mnogi savremeni filozofi odbacuju pragmatizam zbog njegovih logičkih neuspeha, u poređenju sa praktičnim; neki neo-pragmatisti i post-modernisti u potpunosti odbacuju korespondentnost istine u bilo kojoj formi, što mnogi filozofi smatraju problematičnim (prema: Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

### *Budućnost miks-metodskih istraživanja u pedagogiji*

Moramo primetiti da ovaj tip istraživanja ima dugu istoriju u pedagoškoj istraživačkoj praksi, jer istraživači često ignorišu metodološka upozorenja o paradigmatškoj „čistoći“. Prema rečima istaknutih zagovornika kombinovanja metoda, noviji radovi u pedagogiji slede teoriju kontingencije u izboru istraživačkog pristupa: prihvata se činjenica da su i kvalitativne i kvantitativne metode superiorne pod određenim okolnostima i za pojedina istraživačka pitanja. Smatra se da ova istraživanja imaju potencijal da smanje mnoge od problema koji su povezani sa pojedinačnim metodama ili pristupima, odnosno da integracija metoda rezultira superiornim istraživanjem u odnosu na ono koje je zasnovano na jednoj istraživačkoj orijentaciji. Međutim, mnoga pitanja oko *razloga* primene i *načina* kombinovanja metoda ostaju nerešena. Razmotrimo neka od najvažnijih.

Najčešći razlozi, koji se daju za potrebe kombinovanja kvantitativnih i kvalitativnih metoda u jedan istraživački nacrt, se mogu svesti na dva: (1) da bi se postigla unakrsna validacija ili triangulacija, odnosno kombinovanje metoda da bi se proučavala ista pojava ili da bi se dobilo potpunije razumevanje iste (Denzin 1970); (2) u komplementarne svrhe (Morgan, 1998). Prvi razlog drži do toga da su istraživačke metode međusobno zavisne, a drugi da su nezavisne (dodaju se jedna drugoj). Mada se ovi razlozi često koriste u literaturi kao međusobno zamenljivi, smatramo da je važno da se među njima napravi razlika.



Razmatrajući argumente koji se prezentuju za integrisanje metoda, primećujemo da se nijedan od njih ne obraća adekvatno pretpostavkama koje su u osnovi paradigmatičkih razlika. Iako neki od autora koji se zalažu za kombinovanje metoda priznaju da je sukob između paradigmi moguć, oni zanemaruju činjenicu da je svaka metoda zasnovana na posebnoj paradigmi, na organizovanom skupu pretpostavki koje se tiču realnosti (ontologija), znanja o toj realnosti (epistemologija) i posebnih načina saznavanja te realnosti (metodologija). Zaboravlja se da, s obzirom na to da su zasnovane na pretpostavkama ovih paradigmi, dva skupa metoda ne proučavaju iste fenomene. Jedan od dokaza za ovo se reflektuje u činjenici da kvantitativne metode ne mogu pristupiti nekim pojavama za koje su istraživači zainteresovani, kao što su, na primer, životno iskustvo subjekta, subjektivni doživljaj i značenja koja subjekti razvijaju u vezi sa njihovim socijalnim interakcijama i slično.

Osnovni problem je, dakle, što su definicije pojava koje ovi istraživači daju različite: za kvantitativnog istraživača, oznaka se odnosi na spoljašnji označitelj, a za kvalitativnog na ličnu interpretaciju ili značenje koje se pridaje fenomenu. Na primer, kvantitativni istraživač može koristiti beleške iz odeljenja kao reprezentativne za ono što se stvarno događa na času, a kvalitativni ih može interpretirati kao jedan od načina na koje učesnici doživljavaju to što se na času dešava. Zbog toga što nema eksternog označitelja kojim bi se moglo ispitati šta je istina, ne postoji interesovanje kvalitativnog istraživača za procenu beležaka sa časa kao reprezentativnih za jedinu realnost u odeljenju. Načini na koje će ljudi opisivati situacije, variraće kao posledica njihovog različitog doživljaja realnosti koji počiva na takvim karakteristikama kao što su pol, uzrast ili uloga (nastavnik ili učenik, na primer). Ovaj primer pokazuje da iako se u okviru kvantitativne i kvalitativne paradigme mogu koristiti iste oznake da bi se označila pojava, ono na šta se oznaka odnosi nije isto. Postoje razlike i u fenomenima *unutar* svake od paradigmi, ali one nisu filozofske prirode. Tako u okviru kvantitativne paradigme možemo porediti rezultate koje smo dobili na dva različita testa postignuća. Korišćenje testa podrazumeva da postoji „nešto“ što se može meriti, a što postoji nezavisno od našeg mišljenja o tome. Testovi pokušavaju da uhvate realnost koja korelira

sa fenomenom za koji smo zainteresovani. U okviru kvalitativne paradigme mogu se porediti rezultati fenomenološkog proučavanja sa rezultatima dobijenim pomoću utemeljene teorije (grounded theory), o tome kako nastavnici izlaze na kraj sa neuspehom svojih učenika. U oba tipa istraživanja, ne pretpostavlja se da spoljašnji označitelji „veština izlaženja na kraj“ postoje nezavisno od našeg mišljenja.

Zauzimanje pozicije da dve istraživačke orijentacije ne proučavaju iste fenomene podrazumeva da kombinovanje kvantitativnih i kvalitativnih metoda u cilju unakrsne validacije ili triangulacije nije ispravna opcija, jer se ovo odnosi na kombinovanje dva pristupa koji proučavaju *isti* fenomen. U obuhvatnom pregledu miks-metodskih istraživanja stoji da je metodološka triangulacija veoma retka u istraživačkoj praksi.<sup>10</sup> Smatra se da, osim što se ovakvom kombinacijom metoda narušavaju paradigmatske pretpostavke, istraživači nailazi na ozbiljne probleme pri nastojanjima da integrišu podatke dobijene različitim metodama. Naime, često dolazi do gubitka podataka zbog pokušaja istraživača da selektivno traži sličnosti u rezultatima (Sale et al., 2002).

Po mišljenju nekih autora, kombinovanje istraživačkih metoda u nekim oblicima praktikovanja, često umanjuje vrednosti i jednih i drugih metoda. Takav je slučaj sa najčešće korišćenim nacrtom kombinovanja, u kome istraživač počinje sa kvalitativnom pilot-studijom, nakon koje sledi kvantitativno istraživanje (Morgan, 1998). Ovaj nacrt podržava pogrešno uverenje da su kvalitativna istraživanja samo eksplorativna, da ne mogu figurirati sama za sebe i da moraju biti validirana pomoću kvantitativnog istraživanja, jer samo ovo drugo proučava „istinu“. Kao odgovor na ovaj prigovor, kvalitativni istraživači pojačano pokušavaju da odbrane svoj rad koristeći naučne kriterijume onako kako ih definiše pozitivistička nauka. Za tu svrhu, razvijeni su brojni kompjuterski programi za analizu podataka dobijenih kvalitativnim metodama. Ove prakse ozbiljno narušavaju kvalitativnu istraživačku orijentaciju. Slažemo se sa autorima koji smatraju da bi kvalitativni istraživači trebalo da odgovore na ovaj pritisak, ali ne pod maskom kvantitativne orijentacije (Sale et al., 2002).

---

<sup>10</sup> Od 57 istraživanja sa miks-metodskim nacrtom, samo su tri imala za cilj triangulaciju u svrhu unakrsne validacije (Green et al, 1989).

Koja je, dakle, perspektiva istraživanja u kojima se kombinuju kvantitativne i kvalitativne metode u jednom istraživanju?

Smatramo da činjenica, da su ovi pristupi isključujući jer ne proučavaju iste pojave, ne znači da se metode ne mogu kombinovati u jednom nacrtu. Mogu, ako se kombinuju za *komplementarne ciljeve*: u tom slučaju svaka metoda proučava različit fenomen. Istraživač se fokusira na različite metode za alternativne zadatke, da bi pojačao *interpretabilnost* rezultata. Ovaj model razlikuje se od triangulacije po tome što nije potrebno da metode budu nezavisne; šta više, istraživač koji pokušava da poveća interpretabilnost, verovatno će smatrati da je nezavisnost metoda disfunkcionalna (Laughlin et al., 2001).

Razlikovanje fenomena koji se proučavaju u miks-metodskim istraživanjima je krucijalno pitanje. Na primer, kombinovanje metoda da bi se ispitaio fenomen emocionalnog „pregorevanja“ nastavnika: kvalitativno proučavanje proživljenog iskustva pregorevanja preduzima se, da bi se dobili podaci za kvantitativnu meru pregorevanja. Mada fenomen „pregorevanja“ izgleda isti u oba slučaja, razlikovanje između „proživljenog iskustva“ i „mere“ izmiruje fenomen sa njegovim metodama i paradigmama. Ovo rešenje se razlikuje od jednostavnog korišćenja različitih metoda da bi se učvrstile prednosti i smanjile slabosti svake od metoda. Ili od proučavanja različitih aspekata istog fenomena. Zasnovana na ovoj pretpostavci, kombinacija kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja može se izvoditi simultano ili sekvencijalno u jednom istraživanju.

Istraživanja koja kombinuju kvantitativne i kvalitativne podatke da bi se proučavala različita ali komplementarna pitanja, posebno su važna za potrebe evaluacije obrazovnih i vaspitnih programa. Model komplementarnih ciljeva smatra se prikladnim za studiju slučaja: u okviru jednog slučaja ugrađene su „podteme“ koje se proučavaju različitim metodama. Kada istraživački nacrt uključuje više podtema ili jedinica analize sa brojnim podacima, Jin sugeriše da odgovarajuća analiza prvo bude izvedena u okviru svake jedinice, a onda posebnim analitičkim tehnikama uvećana na nivo slučaja (Yin, 1989).

Kao primer miks-metodskog nacrtu komplementarnih ciljeva u pedagogiji, navodimo jedno istraživanje koje se odnosi na evaluaciju nastavnog programa iz matematike, izvedenog kao studija slučaja (Laughlin et al., 2001). Ovaj program uveden je kao inovativni pedagoški pristup na tehnički fakultet, da bi se učenje matematike za bruceše učinilo efektivnijim. Nakon jedne godine primene, prosvetne vlasti i autori programa želeli su da utvrde da li je program ispunio svoj cilj i opravdao sredstva koja su u njega uložena. Prvi korak u istraživanju bilo je identifikovanje primarnog i sekundarnih istraživačkih pitanja, kako bi se u skladu sa njima mogao napraviti odgovarajući izbor kvalitativnih i kvantitativnih metoda. Primarno pitanje je bilo: da li je novi program matematike efikasan (u pogledu učenja studenata) i efektivan (u pogledu uložених finansijskih sredstava)? Sekundarna pitanja odnosila su se na to: (1) da li nastava matematike po novom programu vodi ka poboljšanju učeničkog uspeha; (2) da li nastava matematike rezultira većim zadovoljstvom učenika; (3) da li nastava matematike rezultira efikasnijim korišćenjem resursa?

Primenjen je istraživački nacrt „ugrađena“ studija slučaja sa kombinacijom kvantitativnih i kvalitativnih metoda. Kvantitativno istraživanje o postignuću učenika i kvalitativno o zadovoljstvu učenika programom, primenjeni su da bi se procenila efektivnost programa. Kvantitativna metoda analize troškova i koristi (cost-benefit analysis) i kvalitativna, ekspertske paneli, primenjena je da se proceni efikasnost i raspodela sredstava. Svaka mini studija ugrađena u studiju slučaja trebalo bi da obezbedi različite, ali komplementarne informacije. Priroda pitanja određuje adekvatnost vrste podataka koji će se prikupiti.

Izvođenje ovakvog istraživanja odvija se u tri osnovne faze: *prva*, opisivanje programa koji se evaluira (osnovne karakteristike, ciljevi i zadaci, teorijske pretpostavke na kojima se program zasniva, udžbenici i drugi materijali koje učenici koriste, itd.); *druga*, izvođenje mini istraživanja u okviru studije slučaja; identifikovanje pitanja i izbor metoda: kvantitativne – mere akademskog postignuća (poređenje prethodnog uspeha učenika sa trenutnim i poređenje uspeha učenika koji pohađaju novi program sa onima koji uče na tradicionalan način); kvalitativne metode – primena fokus grupa i

nestrukturiranih intervjuja za ispitivanje zadovoljstva učenika i predloga za poboljšanje programa; *treća*, integracija i interpretacija rezultata: jedinice analize u istraživanju u kome se kombinuju metode razlikuju se u zavisnosti od istraživačkog pitanja tako što su neke usmerene na individualni nivo, a neke na nivo odeljenja kao grupe. Ovo obezbeđuje širok raspon komplementarnih informacija. Da bi se ostvario cilj – integracija podataka dobijenih različitim metodama, podaci moraju biti analizirani i upoređeni da bi se utvrdilo koji podržavaju jedni druge, a koji su protivrečni. Ono što se smatra važnim je kontinuirana procena adekvatnosti metoda u istraživanjima koja se izvode u okviru metode slučaja, pre svega, zbog mogućnosti otkrivanja iznenađujućih i neočekivanih činjenica u toku napredovanja projekta.

Pri razmatranju doprinosa koji miks-metodska istraživanja mogu dati pedagogiji, trebalo bi imati u vidu još neke od tipičnih slabosti ovih istraživačkih nacrti. Oni predstavljaju težak i obiman poduhvat za jednog istraživača, posebno ako se dva ili više pristupa izvode konkurentno i obično zahtevaju istraživački tim; potrebno je da istraživači nauče brojne metode i pristupe, kako bi ih mogli kombinovati na efikasne načine; zahtevaju dosta vremena i finansijskih sredstava; na udaru su kritike metodoloških „čistunaca“. Neka od pitanja u ovim nacrtima trebalo bi da budu pažljivo razmotrena, kao što su problemi integrisanja i interpretiranja konfliktnih rezultata, mogućnosti kvalitativne analize kvantitativnih rezultata i slično, kako bi se ovaj tip istraživanja mogao što efikasnije primeniti.

## **II Deo**

### **PRIKAZ AKCIONOG ISTRAŽIVANJA U NAŠOJ ŠKOLI**

*Razvijanje i evaluacija alternativnog programa razredne nastave*

## **PRIKAZ AKCIONOG ISTRAŽIVANJA U NAŠOJ ŠKOLI:** *Razvijanje i evaluacija alternativnog programa razredne nastave*

Cilj prikaza je da se na primeru akcionog istraživanja koje smo izveli u našoj sredini, a koje se odnosi na razvijanje i evaluaciju alternativnog programa razredne nastave, ilustruje doprinos ovog kvalitativnog pristupa saznavanju i menjanju pedagoške stvarnosti. S obzirom na ovako definisan cilj, istraživanje je prikazano i analizirano, pre svega, sa stanovišta primenjene metodologije.

U fokusu razmatranja su oni aspekti istraživanja koji ilustruju način i propozicije primene akcionog istraživanja (faze istraživanja) i postupaka evaluacije (formativne i sumativne) koji su u okviru njega primenjeni. Detaljnije opisujemo onaj deo akcionog istraživanja koji se odnosi na primenu grupno-istraživačkog modela učenja i tematskog pristupa nastavnim sadržajima iz predmeta Poznavanje društva, u četvrtom razredu osnovne škole. Prikazujemo, takođe, deo rezultata dobijenih evaluacijom programa nastave na maternjem (srpskom) jeziku.<sup>11</sup> Na kraju, dajemo predloge za izmene u programu predmeta Poznavanje društva za četvrti razred, koji su proistekli iz ovog dela akcionog istraživanja.

### OPŠTI METODOLOŠKI OKVIR

#### *Impulsi za akciono istraživanje: kako smo izabrali problem?*

Izbor problema za akciono istraživanje proizašao je iz našeg dugogodišnjeg interesovanja i teorijskog bavljenja grupno-istraživačkim i saradničkim oblicima učenja, kao i želje da ispitamo efikasnost ovog oblika učenja u našoj nastavnoj praksi, odnosno njegove efekte na kvalitet znanja učenika i socijalne odnose koje formiraju sa vršnjacima. Pozitivistički pristup, klasičan eksperimentalni nacrt sa uvođenjem ove metode kao

---

<sup>11</sup> Ovde nismo prikazali deo programa koji se odnosi na nastavu na engleskom jeziku i rezultate njegove evaluacije, jer bi to prevazilazilo okvire rada.

eksperimentalnog faktora u rad nastavnika i dece, jedan je od najčešće primenjivanih pristupa u literaturi. Međutim, nama se on činio neadekvatnim za primenu u našoj školi iz nekoliko razloga. U literaturi o kooperativnim metodama, ističe se da je za njihovu uspešnu primenu neophodno da učenici imaju u dovoljnoj meri razvijene socijalne veštine, odnosno veštine rada u grupi i da je potrebno da se te veštine razvijaju od prvih dana školovanja; s druge strane smatra se da su ovi oblici učenja pogodni za starije školske uzraste, s obzirom na dostignuti nivo kognitivnog i socijalnog razvoja dece. Ako imamo u vidu činjenicu da i novija istraživanja pokazuju da je nastava u našim školama najvećim delom orijentisana na frontalni oblik rada (predavanje i demonstracije) nastavnika i individualni rad učenika, postavlja se pitanje: kako bi se grupno-istraživački oblik rada mogao primeniti u starijim razredima, kad su učenici imali malo prilike da usavršavaju veštine saradnje u grupi tokom prethodnog školovanja? Dalje, istraživanja pokazuju da su naši nastavnici u značajnoj meri orijentisani prema reprodukciji kao cilju učenja i da podržavaju pamćenje činjenica, čak i u slučajevima kada tvrde da koriste aktivne metode učenja<sup>12</sup> Dakle, bila bi potrebna ozbiljna priprema nastavnika koji bi primenjivali ovaj oblik rada, kao i podrška i pažljivo praćenje procesa njegove primene od strane istraživača. Ovakav „zahvat“ zahteva ozbiljno intelektualno i vremenski dugo angažovanje nastavnika za potrebe istraživanja, koje se teško može obezbediti bez njihovog dodatnog motivisanja; pritom, često prisustvo i intervencije „objektivnog“ i „neuključenog“ istraživača na časovima u toku trajanja eksperimenta bitno mogu uticati na narušavanje prirodnosti situacije, ukoliko uloga istraživača nije adekvatno definisana. Pomenuti razlozi ukazivali su na neadekvatnost pozitivističkih pristupa (eksperimentalnog, odnosno kvazi-eksperimentalnog nacrt) za proučavanje ovog problema i na potrebu za pristupom koji bi doprineo minimiziranju teškoća o kojima je bilo reči. Tako smo se odlučili za akciono istraživanje kao najpogodnije za ispitivanje efikasnosti grupno-istraživačkog modela učenja u školskim uslovima.

Drugi impuls za izbor ovog pristupa usledio je angažovanjem autora ovog rada na rešavanju jednog praktičnog problema u školi. Naime, autor je jednom trenutku bio

---

<sup>12</sup> Reč je, pre svega, o rezultatima istraživanja TIMSS u Srbiji za 2003. godinu (Antonijević i Janjetović (ur.), 2005).



pozvan da se kao istraživač uključi u izradu nacrt projekta za model razredne nastave, čiji bi osnovni cilj bio uvođenje intenzivnog proučavanja engleskog jezika od prvog razreda osnovne škole. Inicijativa za ovaj projekat potekla je od škole stranih jezika „Inligua-Galindo“ iz Beograda, tačnije od roditelja čija su deca pohađala nastavu u ovoj školi tokom predškolskog perioda, a trebalo je da se upišu u prvi razred redovne škole (školska 2001/2003. godina). S obzirom na to da su deca dostigla relativno visok nivo poznavanja jezika za svoj uzrast, roditelji su želeli da se intenzivno učenje engleskog jezika nastavi u uslovima redovnog školskog programa. Projekat je trebalo da se realizuje tokom prva četiri razreda osnovne škole, kao alternativni program razredne nastave. Bila je to dobra prilika da se u koncipiranje projekta alternativnog modela razredne nastave, pored intenzivnog učenja engleskog jezika, uvede „novi“ oblik rada u nastavi: grupno-istraživački model učenja.

### ***Faze akcionog istraživanja***

Projekat „*Razvijanje i evaluacija dvojezičnog programa razredne nastave*“ osmišljen je kao akciono istraživanje longitudinalnog tipa, sa ciljem unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse, a u smeru uvođenja nekoliko osnovnih promena u program redovnog školovanja: (a) intenzivno proučavanje engleskog jezika kao drugog (a ne kao stranog) jezika, od prvog razreda osnovne škole; (b) primena grupno-istraživačkih oblika rada u nastavi i (c) tematsko – interdisciplinarni pristup planiranju nastavnih sadržaja. U skladu sa ciljevima projekta, intervencije su obuhvatale i druge značajne izmene o kojima će biti reči u detaljnijem opisu programa.

Planirano je da rad na projektu traje četiri godine, a u skladu sa propozicijama izvođenja ciklusa akcionog istraživanja rad se odvijao u nekoliko faza:

(1) U fazi *planiranja akcije* koncipiran je idejni nacrt programa, sa razrađenim ciljevima i zadacima, koji je trebalo dalje da se razvija i usavršava; napravljen je izbor nastavnika koji će realizovati program (učitelj razredne nastave i nastavnik engleskog jezika) i izvedena je obuka nastavnika, orijentisana prema temama koje su se odnosile na

osnovne ciljeve programa; formiran je istraživačko-stručni tim i definisane su uloge u timu. Ova faza uključivala je i registraciju roditelja, odnosno učenika, zainteresovanih za učešće u programu, kao i dizajniranje i opremanje prostora (učionice) u kome će se odvijati rad u skladu sa ciljevima programa. Na kraju, napravljen je *pristup* u kontekst u kome će se realizovati program.

(2) *Strategijska akcija* obuhvatila je implementaciju i razvijanje programa kroz sistematsko praćenje nastavnog procesa od strane istraživača, tokom četiri godine; u ovoj fazi prikupljeni su podaci za kritičku refleksiju i evaluaciju *procesu* u cilju kontinuiranog unapređenja programa; važno je da naglasimo da je naša uloga istraživača, dakle onoga ko je kontinuirano pratio realizaciju programa u učionici, bila proširena uzimanjem učešća u neposrednom radu sa učenicima (istraživač kao nastavnik), kao jedan od načina da svoj boravak u odeljenju učinimo što prirodnijim.

(3) *Evaluacija efekata* programa sprovedena je na kraju svake školske godine i na kraju programa (odnosno na kraju četvrtog razreda). Planom evaluacije efekata programa predviđeno je: ispitivanje znanja i veština učenika u bazičnim predmetima nastave na maternjem jeziku; znanja i veština učenika u okviru nastave na engleskom jeziku; ispitivanje socijalnih odnosa i socijalnog ponašanja učenika; mišljenja učenika i roditelja o različitim aspektima programa, kao i njihovi predlozi za unapređenje programa.

### ***Definisanje pojma „program“***

Pod pojmom „program“ u našem istraživanju podrazumevamo, ne samo spisak nastavnih oblasti i sadržaja za obradu, već detaljan opis pristupa nastavi koji se oslanja na grupno-istraživačke i saradničke aktivnosti učenika i tematsko-interdisciplinarno planiranje izabranih nastavnih sadržaja, preuzetih iz zvaničnih školskih programa za razrednu nastavu<sup>13</sup>; takođe, kontekst u kome se odvija učenje – didaktičku opremu, literaturu i druga sredstva za učenje; osobe koje učestvuju u njegovoj realizaciji i razvoju. Dakle, ono što se najšehće podrazumeva pod pojmom „kurikulum“.

---

<sup>13</sup> Važeći program za period od 2001-2005. godine objavljen u Prosvetnom glasniku Srbije.

Vaspitno-obrazovni program u ovom istraživanju nije shvaćen i dat u završenoj formi, sa idejom da se kao takav može primeniti na široj školskoj populaciji. On je dat u formi otvorenoj za istraživanje mogućnosti, za prilagođavanje i menjanje prakse u skladu sa različitim kontekstima u kojima bi se implementirao. Krajnji cilj je stalni proces usavršavanja programa do sve celishodnijih formi, procenjivanih sa stanovišta neposrednih efekata koji se ostvaruju, a koji su definisani ciljem i zadacima programa. Program se posmatra i proučava kao kompleksna i kontekstualna pojava u svojoj celovitosti, sa brojnim i različitim interaktivnim dejstvima u okviru samog programa, kao i interakcijama sa okolinom u kojoj se realizuje.

### ***Plan evaluacije i primenjene metode***

S obzirom da je reč o istraživanju čiji je osnovni cilj razvijanje i evaluacija obrazovno-vaspitnog programa, pored aktivnosti koje se preduzimaju u skladu sa fazama izvođenja akcionog istraživanja, u okviru nacrtu kombinovani su postupci evaluacije procesa sa postupcima evaluacije ishoda programa. Ovakav metodološki nacrt naziva se *iluminativnom evaluacijom* i ima odlike eksplorativnog istraživanja (prema Ristić, 1995). Za ovaj nacrt odlučili smo se jer on dopušta mogućnost kombinovanja kvalitativnih i kvantitativnih metodoloških postupaka za prikupljanje podataka, a takođe i zbog njegove osetljivosti za one probleme koji se mogu pojaviti u samom toku proučavanja programa koji se vrednuje.

A/ Evaluacija vaspitno-obrazovnog *procesa* programa ili formativna evaluacija obično se definiše kao sistematsko ispitivanje aktivnosti učenja i podučavanja (određenih aspekata ponašanja nastavnika na časovima), interakcija među učenicima kao i odnosa između učenika i nastavnika i poređenje rezultata takvog ispitivanja sa ciljevima i teorijskim okvirom programa, individualnim karakteristikama učenika i rezultatima učenja (prema: Pešić, 1987). Formativna evaluacija u ovom projektu tekla je paralelno sa izradom i razvijanjem programa i njena funkcija je bila da otkrije nedostatke i dobre strane programa, a u skladu sa postavljenim ciljevima. Ova vrsta evaluacije imala je cilj

da pruža stalnu povratnu informaciju o tome u kojoj meri „realni“ program odgovara zamisli, kako bi se omogućila njegova razrada, revizija i usavršavanje.

Evaluacija procesa uključivala je: (a) *sistematsko praćenje programskih aktivnosti od strane istraživača*. Za ovu svrhu korišćena je metoda posmatranja sa fenomenološkim opisima pojava (protokoli bez unapred definisanih kategorija ili sa široko definisanim kategorijama); posmatran je uzorak časova na kojima su nastavnici realizovali nastavne teme uz primenu grupnih oblika rada; beleške posmatranja analizirane su zajedno sa pripremama nastavnika za taj čas i vođena je diskusija između istraživača i nastavnika oko upoređivanja predviđenog i realizovanog na času; (b) *kritička refleksija sopstvenog rada od strane nastavnika*, kroz mesečne izveštaje o realizovanim aktivnostima; (c) ovi izveštaji su bili predmet *diskusije na sastancima tima* (jednom mesečno), sa ciljem razmene iskustava, utvrđivanja teškoća, planiranja daljeg rada na projektu, kao i međusobnog pružanja podrške članovima tima.

B/ Sumativna evaluacija uključivala je ispitivanje efekata programa na:

(a) *Obrazovno postignuće učenika*, tj. pomoću testova znanja ispitivani su učenici u bazičnim nastavnim predmetima: matematici, srpskom jeziku, poznavanju prirode i društva. Za ovu svrhu evaluacija je planirana na početku izvođenja projekta kao kvazi-eksperimentalni nacrt sa kontrolnom grupom (odeljenjem iz iste škole), gde se program tretirao kao „eksperimentalna“ varijabla. Prema planu evaluacije, da bi se mogli pratiti i evaluirati efekti programa na obrazovno postignuće učenika, formirana je kontrolna grupa po principu *parnjaka*, od učenika prvog razreda iz iste škole. Svaki učenik u oglednom odeljenju imao je svog parnjaka u nekom od „kontrolnih“ odeljenja, odnosno ostalih odeljenja prvog razreda u kojima je nastava tekla na uobičajen način. Parovi učenika su napravljeni s obzirom na sledeće karakteristike: pol deteta, rezultati sa testa spremnosti deteta za polazak u školu (TIP 1 Beogradska verzija Bine-Simonovog testa), ponašanje deteta u test situaciji, rezultati sa testa opšte inteligencije (WISC), dužina pohađanja predškolske ustanove, socio-ekonomski status roditelja, potpunost porodice.<sup>14</sup> Ova vrsta

---

<sup>14</sup> Parove učenika formirali su autor rada i školski psiholog, Snežana Ristić, koja je obezbedila podatke iz dečijih dosijea o deci iz kontrolnih odeljenja i testirala decu iz oglednog odeljenja pri polasku u školu. Snežana Ristić je tokom četiri godine realizacije projekta bila član istraživačko-stručnog tima.

evaluacije izvođena je na kraju svake školske godine, kao i po završetku projekta – na kraju četvrtog razreda.

Pored ove evaluacije koja je bila *internog* tipa, dakle izvršena od strane istraživačko - stručnog tima, obrazovna postignuća učenika bila su predmet i *eksterne* evaluacije: na kraju trećeg razreda (2003/2004), znanja učenika iz matematike i maternjeg jezika bila su testirana standardizovanim testovima u okviru *nacionalnog testiranja* koje je organizovao Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, pri Ministarstvu prosvete i sporta Republike Srbije.

(b) *Nivo opšte kulture učenika* ispitivan je pomoću upitnika, na kraju četvrtog razreda; poređeni su rezultati između oglednog odeljenja i kontrolne grupe; upitnik je konstruisan za svrhe ovog istraživanja.

(c) *Socijalni odnosi i socijalno ponašanje učenika*. Ispitivanje socijalnih odnosa učenika u oglednom i kontrolnom odeljenju odvijalo se u dve faze: inicijalno, na kraju prvog razreda, i finalno, na kraju četvrtog razreda. Kao instrument, primenjen je sociometrijski upitnik. Određeni aspekti socijalnog ponašanja učenika, kao što su prosocijalno, socijalno odgovorno i agresivno ponašanje ispitivani su na kraju treće godine realizacije projekta; kao instrument primenjen je upitnik za ispitivanje socijalnog ponašanja učenika, koji po principu sociometrijskog upitnika, ispituje pomenute aspekte socijalnog ponašanja.

(d) da bi se dobilo *mišljenje roditelja i učenika* o bitnim aspektima programa, na kraju realizacije projekta primenjen je polustrukturirani upitnik.

### ***Obrada prikupljenih podataka***

Podaci, kvalitativni i kvantitativni, prikupljeni na „terenu“ podvrgnuti su različitim tipovima obrade, zavisno od metode i tehnike koja je primenjena. Zaključci izvedeni iz kvalitativne obrade svode na interpretaciju esejskih podataka, odnosno analizu sadržaja dobijenih iz intervjua i pisanih materijala. S obzirom da je reč o malom uzorku, za obradu kvantitativnih podataka korišćena je samo osnovna statistika: bodovanje, rangiranje, mere učestalosti (procenti), mere proseka, kategorije za analizu sadržaja, tabelarni i grafički prikazi, a za ispitivanje značajnosti razlika t-test.

### ***Način izbora uzorka***

Projekat je realizovan kao *studija slučaja*: uzorak je predstavljalo jedno odeljenje, formirano od dece čiji roditelji su bili zainteresovani da uključe decu u projekat. Reč je, dakle, o *prigodnom* uzorku. U prvom razredu, odeljenje je bilo sastavljeno od 16 učenika, 5 devojčica i 11 dečaka, a od drugog razreda od 18 učenika (bilo je upisano još dvoje dece): 5 devojčica i 13 dečaka. Uzrast dece u prvom razredu bio je od 6, 4 do 7, 2 godine. Grupa je bila heterogena s obzirom na intelektualne sposobnosti učenika (od slabijih do visokih). Osipanja broja dece u ogleđnom odeljenju do četvrtog razreda nije bilo, iako je to česta pojava koja prati longitudinalna istraživanja. Međutim, zbog značajnijeg osipanja broja učenika iz kontrolne grupe (kontrolni parovi), od drugog razreda kao kontrolno odeljenje uzeto je jedno od odeljenja iz iste škole, koje je imalo relativno ujednačenu strukturu učenika s obzirom na njihove intelektualne i socijalne karakteristike.

### ***Izbor mesta istraživanja***

S obzirom na to da je planirano akciono istraživanje u trajanju od četiri godine, koje je u skladu sa ciljevima programa zahtevalo značajne izmene u odnosu na uobičajeni način

rada u razrednoj nastavi prema važećem Nastavnom planu i programu u našim školama (u pogledu planiranja i organizacije nastavnih sadržaja, organizacije nastavnog rada, opremanja prostora, angažovanja više nastavnika, i slično), istraživanje je moralo dobiti status „ogleda“, odnosno saglasnost Ministarstva Prosvete i sporta Srbije (kopija saglasnosti data je u *Prilozima*). Istraživanje je realizovano u Beogradu, u osnovnoj školi „Dositej Obradović“. Izbor škole takođe je bio *prigodan*, odnosno opredelili smo se za školu u kojoj smo dobili saglasnost i podršku direktora i školskog odbora da program realizujemo u njihovoj sredini.

## **I FAZA: PLANIRANJE AKCIJE**

### ***Teorijske pretpostavke programa***

Osnovne izmene koje alternativni program (dvojezične, srpsko-engleske) razredne nastave uvodi u koncept postojeće nastave su: (a) intenzivno proučavanje engleskog jezika, kao drugog (a ne kao stranog) jezika, od prvog razreda osnovne škole;<sup>15</sup> (b) primena kooperativnih i grupno-istraživačkih metoda učenja; (c) tematsko – interdisciplinarni pristup planiranju nastavnih sadržaja.

Teorijska polazišta programa predstavljaju:

- 1) Interakcionističko – konstruktivistička teorija učenja i saznavanja, koja je u osnovi kooperativnih i grupno-istraživačkih oblika nastave;
- 2) Tematsko-interdisciplinarno planiranje nastavnih sadržaja;
- 3) Pretpostavke o važnosti učenja stranih jezika od ranog uzrasta i nove metode u učenju stranih jezika<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> U ovom izveštaju istraživanja ne prikazujemo deo programa koji se tiče nastave na engleskom jeziku, niti rezultate njegovog vrednovanja.

<sup>16</sup> Pretpostavke izvedene na osnovu analize dokumenata o strateškom planiranju i strateškim ciljevima obrazovne politike EU.

Glavna teorijska pretpostavka u koncipiranju programa odnosi se na shvatanje da je saznavanje proces konstrukcije i da znanje nije samo “znanje o činjenicama”, već i “načini na koje se do znanja dolazi”. Ovo shvatanje okosnica je konstruktivistički orijentisane epistemologije i razvojne teorije, prema kojima se učenje definiše kao “rekonstrukcija znanja kroz ponovno otkriće” (Pijaže, 1972). Učenje pomoću saradnje u malim grupama učenika je metodički pristup koji u najvećoj meri podržava ovo shvatanje. Grupno-istraživački projekti u nastavi su po prirodi stvari problemski, multidisciplinarni, a ne disciplinarni. Zato, opredeljenje za ovaj pristup nastavi podrazumeva i tematsko-interdisciplinarno organizovanje nastavnih sadržaja. (Šefer, 2005). Razmotrićemo detaljnije ove pristupe i konkretne elemente koji se tiču njihove primene u nastavnoj praksi.

#### *Kooperativno i grupno - istraživačko učenje*

Tradicionalno gledište o učenju u školskom kontekstu sugerise, da ako su učenici aktivno uključeni u međusobnu komunikaciju za vreme časa, taj razgovor je verovatno irelevantan za savladavanje nastavnog gradiva. Međutim, istraživanja o kooperativnom učenju ili učenju putem saradnje u malim grupama pokazala su da su razmena informacija, davanje objašnjenja, postavljanje pitanja i pružanje pomoći uobičajeno interaktivno ponašanje učenika i da nisu u suprotnosti sa kvalitetnim učenjem. U kooperativnim oblicima učenja na saznanje se gleda kao na proces konstrukcije, ističe se aktivna priroda procesa, odnosno aktivna uloga učenika u procesu saznanja. Smatra se da znanje mora biti konstruisano ili rekonstruisano od strane učenika kroz proces interpretacije ili shvatanja novih informacija u odnosu na ono što se već zna. Kada uče u malim grupama učenici imaju mogućnosti da razmenjuju informacije i mišljenja, otkrivaju slabe tačke u strategijama razmišljanja kod sebe i drugih, proširuju svoje mentalne strukture da bi usvojili i prilagodili nove informacije. S obzirom na to da su grupe učenika uglavnom heterogene, sastavljene od učenika različitih sposobnosti, nivoa



znanja, pola itd., te razlike često dovode do kognitivnog konflikta koji se smatra jednim od glavnih mehanizama u razvoju mišljenja.

Čvrsti empirijski dokazi o brojnim pozitivnim efektima kooperativnog učenja, obezbedili su mu važnost kao jednoj od glavnih alternativa postojećoj nastavi. U pregledima u kojima je urađena analiza velikog broja istraživanja koja su poredila efikasnost kooperativnog, kompetitivnog i individualnog oblika učenja, ukazuje se na superiornost kooperativnog učenja u pogledu skoro svih ispitivanih varijabli: školskog postignuća, socijalnih veština, samopoštovanja, socijalne podrške (Sharan, 1980; Johnson & Johnson, 1990; Slavin 1990). Kad je u pitanju školsko postignuće, pokazalo se da učenje u malim grupama radi dostizanja zajedničkog cilja dovodi do veće produktivnosti i boljeg uspeha, nego kada se radi individualno ili uz podsticanje međusobnog takmičenja. Pored toga, rezultati često ukazuju na to da kooperativno učenje doprinosi kvalitetnijem znanju i unapređivanju mišljenja učenika, odnosno da osim većeg postignuća i dugotrajnije retencije naučenog, učenje kroz saradnju rezultira i: (a) višim kognitivnim nivoima, kao što su kritičko rezonovanje, kreativniji odgovori; (b) boljim transferom znanja; (v) dužim vremenom i većom posvećenošću zadatku od strane učenika; (g) pozitivnijim stavovima prema nastavniku i nastavnom predmetu koji se proučava (Ševkušić, 1995; 2006).

U literaturi o kooperativnom učenju naglašava se da ono podjednako doprinosi postignuću svih učenika, bez obzira na njihove sposobnosti, pol ili neke druge karakteristike. Istraživanja o ponašanju učenika u kooperativnim grupama, dosledno pokazuju da se napredak dešava i kod učenika koji elaboriraju ideje i objašnjavaju, kao i kod onih koji slušaju objašnjenja. Grupni ciljevi i individualna odgovornost motivišu sve učenike da pomažu i objašnjavaju zadatke članovima svoje grupe, umesto da jednostavno odgovaraju na pitanja. Učenici nižih i prosečnih sposobnosti imaju koristi od toga što »posmatraju« strategije razmišljanja učenika visokih sposobnosti, dok učenici sa visokim intelektualnim sposobnostima uče nove strategije, podučavajući druge učenike.

U mnogim istraživanjima o kooperativnom učenju pažnja je bila usmerena na kvalitet strategija rezonovanja i nivoa mišljenja učenika. Džonson i saradnici (Johnson,

Skon & Johnson, 1980) poredili su efekte kooperativnog, kompetitivnog i individualnog učenja, s obzirom na uspešnost učenika u rešavanju problema. Učenici na kraju prvog razreda osnovne škole, koji su podučavani na različite načine, rešavali su zadatke iz tri grupe: kategorizacija, prostorno rezonovanje i matematički problemi. Rezultati su pokazali da su učenici koji su učili na kooperativan način, u poređenju sa onima koji su radili individualno, ostvarili bolji uspeh u rešavanju problema u sve tri grupe zadataka. Efikasnost primene metode grupnog istraživanja u nastavi geografije ispitivana je na srednjoškolskom uzrastu (Chang i Mao, 1999). Slučajnim izborom, učenici su bili raspoređeni u eksperimentalnu i kontrolnu grupu i u toku jednogmesecnog kursa trebalo je savladati isto nastavno gradivo. U eksperimentalnoj grupi, nastava se odvijala po modifikovanoj metodi grupnog istraživanja, dok su u kontrolnoj grupi slušali predavanja i učili individualno. Na kraju, učenici su polagali test znanja koji se sastojao od zadataka kategorisanih prema Blumovoj taksonomiji u tri grupe: nivo poznavanja činjenica, razumevanja pojmova i primene znanja. Rezultati istraživanja pokazali su da su se učenici iz eksperimentalne i kontrolne grupe značajno razlikovali u pogledu uspešnosti rešavanja zadataka koji su zahtevali primenu znanja. Autori zaključuju da je učenje u malim grupama u kojima su učenici diskutovali, formulisali svoje ideje i suprotstavljali gledišta, značajno doprinelo vežbanju veština mišljenja na višim kognitivnim nivoima. Efikasnost modela grupnog istraživanja, u poređenju sa frontalnom nastavom ispitivana je i u nastavi književnosti (Sharan et al., 1984). U toku jednog semestra, dve grupe učenika podučavane su na različite načine. Zadaci na testu, koji su učenici rešavali na kraju semestra, zahtevali su od učenika više kognitivne nivoe rezonovanja, kao što su analiza, sinteza i evaluacija. Rezultati su pokazali da su učenici koji su savladavali gradivo iz književnosti kroz grupno-istraživački rad, ostvarili značajno veći uspeh na testu od učenika koji su podučavani na klasičan način.

U svetlu postojećih dokaza o efikasnosti kooperativnog učenja, iznenađuje činjenica da je naša školska praksa i dalje najvećim delom orijentisana prema frontalnom i individualnom načinu rada u nastavi. Jedan od razloga što se grupni oblici rada ne primenjuju češće je i taj što većina nastavnika nije upoznata, kako sa osnovnim

pretpostavkama uspešnog organizovanja, tako i sa različitim modelima i tehnikama kooperativnog učenja. S obzirom na stanje u školskoj praksi, u našoj pedagoškoj literaturi prisutan je mali broj istraživanja o primeni kooperativnog učenja u nastavi (Šefer, 1988; Ševkušić, 2001).

Među brojni metodama grupnog rada, za potrebe ovog istraživanja, opredelili smo se za *grupno-istraživački model učenja* jer se on, prema mišljenju većine autora u ovoj oblasti, smatra dobro definisanom nastavnom strategijom. Prema modelu grupnog istraživanja, učenici u malim grupama biraju sopstvenu temu za istraživanje i odlučuju kako će ga sprovesti, a zatim se pripremaju da podučavaju celo odeljenje.

Model obuhvata nekoliko osnovnih koraka: (1) učenici biraju podteme u okviru šire teme koju je predstavio nastavnik; alternativno, učenici sami mogu formulisati problem koji će se istraživati; (2) organizuju se u male grupe (od dva do šest članova), prema interesovanju za različite aspekte problema (podteme); (3) svaka grupa pravi plan istraživanja: kako će se istraživati, koja literatura će se koristiti, a zatim deli svoju temu na individualne zadatke koje će izvršavati članovi grupe; (4) grupe realizuje svoj plan u predviđenom vremenu i pripremaju se za prezentaciju pred odeljenjem; (5) sve grupe javno prezentuju rezultate do kojih su došli; (6) nastavnik i ostale grupe evaluiraju kako rad grupa u celini, tako i doprinos svakog pojedinog člana (Sharan & Sharan, 1992). Ove faze mogu biti sažete u jedan kratak vremenski period, a mogu trajati tokom više nedelja, u zavisnosti od nastavne teme. Model se, uz određene modifikacije, može prilagođavati različitim nastavnim temama, vremenu koje je predviđeno za njihovu obradu i uzrastu učenika.

#### *Tematski-interdisciplinarni pristup*

Interdisciplinarni pristup nastavi podrazumeva povezivanje sadržaja različitih disciplina (predmeta) u logičke celine organizovane oko jednog problema ili teme. Znanja različitih disciplina su u funkciji višestranog rasvetljavanja problema ili teme koja se istražuje. Interdisciplinarna nastava je po svom karakteru uvek i tematska, jer povezuje i organizuje različite sadržaje u tematske celine, sadržaje koji su slični ili zajednički

različitim disciplinama. Tematska nastava ne mora uvek biti i interdisciplinarna (onda kada objedinjuje srodne pojmove jedne discipline) (Šefer, 1991).

U različitim istraživanjima u svetu integrativna ili interdisciplinarna nastava definiše se kao: (1) opsežno istraživanje znanja u različitim predmetima koje se odnose na aspekte sredine u kojoj deca žive; (2) prečica kroz predmete, koja povezuje različite aspekte nastave u logične celine na holistički način koji odražava realni interaktivni svet; (3) jedinstven pogled na zajedničko u znanju koje je motivator za iznalaženje novih odnosa, stvaranje novih modela, sistema i struktura; (4) primenjena metodologija i jezik više disciplina s ciljem preispitivanja centralne teme, problema ili iskustva; (5) kombinovanje nekoliko školskih predmeta u jedan aktivan projekat, po ugledu na način na koji deca savladavaju predmete u realnom svetu, sjedinjene u zajedničku aktivnost; (6) novi način mišljenja; (7) obrazovanje iznutra za prenos znanja upotrebom modela mišljenja (Lake, 1994, Finch *et all.*, 2000).

Tematska interdisciplinarna nastava povezana je s pedagoškim ciljevima zbog: (1) uvođenja učenika u integrativne procese današnje nauke koja je sve više međusobno povezana, (2) primene znanja u praksi koja nadilazi discipline i svedoči o usvojenosti znanja, (3) sagledavanja pojmova i sadržaja gradiva u celini, (4) podsticanja fleksibilnosti mišljenja koje je u stanju da se decentrira i traži nove puteve prilikom rešavanja problema, (5) bliskosti s prirodnim saznavanjem kroz igru i (6) integralnosti sa stvaralačkim procesima istraživača, umetnika i deteta koje još uvek reaguje na svet, ne fiksiranim šemama, već otvorenošću i radoznalošću za zbivanja koja ga okružuju (Šefer, 2005).

Budući da je u vezi s navedenim ciljevima obrazovanja, tematska nastava nije samo način pristupanja saznavanju, već i cilj za sebe. Nije bitno samo povezivati znanja u toku procesa učenja, već i u ishodu posedovati znanja povezana u sistemsku celinu. Tematska nastava, pored toga što može biti cilj, predstavlja i kontekst za dostizanje brojnih pedagoških ciljeva. Usmerenost na različite sadržaje i discipline uključuje, angažuje i stoga razvija sposobnosti u različitim oblastima inteligencije: jezičke, logičko-matematičke, muzičke, telesno-kinestetičke, interpersonalne, intrapersonalne, prostorno-

vizuelne (Gardner, 1983). S obzirom na to da je usmerena na različite resurse i rešenja istog problema, ovakva nastava direktno podstiče divergentno mišljenje koje je ključni element kreativnog mišljenja, a svodi se na sposobnost dolaženja do što većeg broja ideja, različitih rešenja za isti problem i originalnih, neobičnih, nestereotipnih rešenja. Pošto je usmerenje na problem, a ne na učenje sadržaja, kritičko mišljenje, uključujući logičke, evaluativne i vrednosne procese, prirodno dolazi u prvi plan, zajedno s divergentnim ili kreativnim mišljenjem. Budući da provocira stvaralačko mišljenje, tematska nastava, posebno u kombinaciji s kreativnom umetničkom igrom i grupno-istraživačkim radom utiče na razvijanje unutrašnje motivacije i radoznalosti (Šefer, 2005).

Tematska interdisciplinarna nastava je posebno pogodna na mlađim školskim uzrastima, gde se razmatraju problemi iz svakodnevnog života koji su po svojoj prirodi obično interdisciplinarni. Dečjoj radoznalosti odgovara ovakva nastava, jer uče kroz praksu i sopstveno iskustvo na osnovu konkretnih logičkih operacija koje poseduju na uzrastu mlađih razreda osnovne škole. Rešavanjem problema, umesto učenjem apstraktnog i nerazumljivog materijala, deca zadržavaju kreativnu poziciju u procesu učenja. Svet je za dete još uvek nepodeljena celina i kao takav treba da se izučava. Problemsko istraživački pristup, koji spontano proizlazi iz tematski organizovane nastave, mobilise učenike u meri njihovih sposobnosti i stepena razvoja te oni, vođeni ličnom radoznalošću mogu, uz pomoć odraslih i druge dece koja su na različitim nivoima razvoja, da prate „zonu svog narednog razvoja“ (Vigotski, 1997).

Tematsko-interdisciplinarni pristup nastavi, takođe, podrazumeva i uključivanje medija koji karakterišu različite discipline: likovno, fizičko, muzičko, matematiku, prirodne, društvene i tehničke nauke itd. Uključivanjem različitih medija angažuju se različiti putevi saznavanja, od umnih do čulnih, koji su nezaobilazni ne samo za aktiviranje dece, već i za kreaciju i zapamćivanje.

Ključni momenat u tematskoj interdisciplinarnoj nastavi predstavlja rad u malim grupama koje mogu da osvetljavaju jedan aspekt teme ili postavljenog problema. Ako to čine na način kreativne igre i istraživačkog rada, onda se ova priča potpuno zaokružuje i ostvaruje na najbolji mogući način (Šefer, 2005).

### *Idejni nacrt programa*

S obzirom na to da se osnovne pretpostavke modela razredne nastave koji predlažemo, značajno razlikuju od pretpostavki postojećeg koncepta nastave, pomenute izmene zahtevale su i različito formulisanje osnovnih principa, ciljeva i organizacije vaspitno-obrazovnog rada. Pored toga, izmene su obuhvatale i uvođenje novih nastavnih sadržaja u postojeći program. Izložićemo ove elemente idejnog programa.

Neki od najvažnijih *principa* su: izmenjena komunikacija između učesnika u procesu vaspitanja i obrazovanja, holistički pristup razvoju deteta, individualizovani pristup učenju, uvažavanje dečjih potreba, interesovanja i prethodnih životnih iskustava, aktivna uloga učenika, naglasak na procesu učenja (naspram efekata) i aktivno uključivanje roditelja u rad škole.

(a) *Izmenjena komunikacija.* Promene u komunikaciji podrazumevaju insistiranje na uzajamnom poštovanju svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, pre svega nastavnika i dece. U skladu sa tim, učitelj kreira socijalno-emocionalnu klimu koja podstiče kod dece međusobno uvažavanje i saradnju. U svakodnevnom radu sa decom naglašava se važnost razvijanja pozitivnog odnosa među vršnjacima i njihove komunikacije; podstiče se slobodno ispoljavanje i razmena emocija, stavova, mišljenja i ostalih aspekata ličnosti deteta; prihvata se i podstiče dečija inicijativa i postavljanje pitanja (u vezi aktivnosti, sadržaja, metoda, težine zadataka itd.); deca učestvuju u donošenju grupnih odluka koja se tiču školskih aktivnosti i pravila ponašanja; pod disciplinom, podrazumeva se stepen dečije posvećenosti i orijentisanosti na zadatak, kao i usmerenost pažnje i postupaka na aktivnost koja se izvodi; od dece se ne očekuje da mirno i poslušno sede i prate instrukcije učitelja; dozvoljena je međusobna komunikacija dece u toku odvijanja većine školskih aktivnosti, ukoliko se ta komunikacija odnosi na sadržaj aktivnosti i pod uslovom da ne ometaju drugu decu u radu.

(b) *Holistički pristup razvoju deteta.* Dete se posmatra kao celovita ličnost i pažnja se usmerava na sve aspekte razvoja ličnosti: intelektualni, emocionalni, socijalni, moralni i fizički; s obzirom na to da razvoj u jednoj dimenziji utiče i trpi uticaj razvoja u drugim dimenzijama, kroz svakodnevni rad sa decom podjednako se podstiču i vrednuju sve oblasti razvoja.

(c) *Individualizovani pristup učenju.* Glavna pretpostavka postupaka prilagođenih razvoju, jeste da je svako dete jedinstveno, da ima individualni obrazac i tempo razvoja, kao i autentičnu ličnost, stil učenja i porodično okruženje; u skladu sa tim, trebalo bi nastojati da se učenje što više individualizuje u odnosu na pojedince ili grupe učenika; učitelj i drugi saradnici na programu kontinuirano prate rad učenika i identifikuju decu sa kojom će se realizovati korektivni rad (ukoliko postoje teškoće u savladavanju nastavnog gradiva) ili dodatni rad (kod dece koja brže i lakše savladavaju gradivo); pored individualizovanog rada u školi, za ovu svrhu učiteljica priprema diferencirane školske i domaće zadatke koji omogućavaju rad dece u skladu sa njihovim sposobnostima.

(d) *Uvažavanje dečijih potreba, interesovanja i prethodnih životnih iskustava.* Program je usmeren na to da bude od koristi deci i da zadovolji njihove osnovne potrebe; od dece se ne očekuje da se menjaju kako bi se uklopila u gotov program; u skladu sa ovim je i princip *dečije aktivnosti*: deci se često pruža mogućnost da vrše izbor između različitih aktivnosti, sadržaja, metoda, nastavnih materijala i slično; pri planiranju nastavnih aktivnosti učitelj bi trebalo da nastoji da se sadržaji, u velikoj meri, povezuju sa svakodnevnim životom i ličnim iskustvima učenika.

(e) *Naglasak na procesu učenja (naspram efekata).* Veliki značaj pridaje se samom procesu učenju, a ne samo rezultatima ili brzini rada. U skladu sa tim različito se pristupa praćenju i vrednovanju napredovanja dece. U prvom i drugom razredu, ocenjivanje učeničkog rada i napredovanja je opisno, bez numeričkih ocena, dok se u trećem razredu uz opisno ocenjivanje uvode i numeričke ocene. Napredak svakog deteta se procenjuje na osnovu posmatranja, beleženja i testiranja u redovnim vremenskim intervalima. Rezultati se koriste, pre svega, da bi se unapredila i individualizovala nastava. Roditeljima se periodično daju obaveštenja o dečijem radu i napredovanju, u

obliku posebnih pismenih izveštaja (primer izveštaja dat je u *Prilozima*), a na osnovu pregleda glavnih nastavnih tema koje se u tom periodu obrađuju. Komentari nastavnika dati su u obliku konkretnih preporuka i sugestija – kako unaprediti rad i razvoj deteta. Procena dečijeg napretka se ne zasniva samo na opštim normama, već i na posebnim kriterijumima koji se odnose na to dete. Zbog toga se izbegava naglašavanje takmičenja i direktnog poređenja između dece.

(f) *Aktivno uključivanje roditelja u rad škole.* Roditelji se posmatraju kao partneri u vaspitno-obrazovnom procesu. Radi ostvarivanja što uspešnije saradnje sa roditeljima, na početku svake godine pravi se plan individualnog i grupnog uključivanja roditelja u rad škole. Oni se podstiču da pomognu u konkretnim aktivnostima u učionici (oko organizacije nekog kulturnog događaja, kao „tehnička podrška“, kao predavači za teme koje su u okviru njihovih profesionalnih interesovanja, oko izrade ili nabavke materijala za učenje i slično). U saradnju je uključen i kontinuirani savetodavni rad sa roditeljima oko bitnih pitanja vaspitanja, obrazovanja i specifičnim razvojnim problemima dece.

*Ciljevi vaspitanja i obrazovanja u važećem nastavnom planu i programu za osnovnu školu* sadrže veliki broj zahteva koji su raznorodni po svom sadržaju i nivou opštosti, a najveći broj ciljeva i zadataka odnosi se na sticanje znanja i njegovu primenu. Pored njih nalaze se i ciljevi koji se tiču razvoja intelektualnih sposobnosti, a takođe i usvajanja određenih društvenih, moralnih i kulturnih vrednosti. U ovom programu naglasak je na ciljevima, za koje smatramo da su često zapostavljeni u postojećoj školskoj praksi:

- (a) razvoj samopoštovanja i stvaranje pozitivne i realistične slike o sebi;
- (b) razvoj osetljivosti za potrebe drugih (sposobnosti deteta da se stavi u poziciju druge osobe);
- (c) razvoj socijalnih veština i kompetencija, veština konstruktivne komunikacije i saradnje sa drugima;
- (d) osposobljavanje za život u multikulturalnom društvu i poštovanje vrednosti kao što su tolerancija, mir, kao i poštovanje kulturnih, verskih, rasnih i drugih razlika;



(e) podsticanje i razvoj kreativnosti i promocija dečijih talenata; podržavanje neobičnih, originalnih i duhovitih odgovora; ohrabrivanje različitih rešenja istog problema (fluentnost); podsticanje intuitivnog mišljenja;

(f) razvoj kritičkog mišljenja, oslobađanje od funkcionalne fiksiranosti, stereotipa i ustaljenih direkcija u mišljenju;

(g) razvijanje sposobnosti za jednostavna istraživanja, postavljanje i proveravanje hipoteza, posmatranje i eksperimentisanje;

(h) Razvijanje sposobnosti i veština za praktičnu primenu znanja u realnim životnim situacijama.

(i) Razvoj sposobnosti za permanentno učenje, „učenje kako se uči“; osposobljavanje za samostalno učenje i organizovanje znanja.

*Organizacija vaspitno-obrazovnog rada.* Predložene izmene u načinu rada, principima i ciljevima vaspitno-obrazovnih aktivnosti, zahtevale su drugačiju organizaciju rada u odnosu na postojeću. Vaspitno-obrazovni rad organizovan je po principu celodnevnog boravka: nastava se odvija svakodnevno od 8 do 15 časova: u prvom delu dana, realizuje se program na maternjem jeziku, dok se aktivnosti iz programa na engleskom jeziku realizuju u drugom delu dana. Umesto klasične podele vremena na časove u trajanju od 45 minuta, nastava se najvećim delom realizuje po tematskim celinama, odnosno aktivnosti se vremenski prilagođavaju prirodi sadržaja, dečijim sposobnostima i interesovanjima, kao i konkretnim uslovima. Poseban naglasak u planiranju nastavnog rada stavlja se na *vanškolske aktivnosti*, odnosno posete institucijama kulture, nauke i privrede kako bi se u što većoj meri nastava povezala sa realnim životom.

*Nove nastavne oblasti.* Osnovu programskih sadržaja najvećim delom (oko 80%) predstavlja važeći *Nastavni plan i program za prva četiri razreda osnovne škole u Republici Srbiji*. Izmene koje su izvršene u okviru ovog programa odnose se na uvođenje novih nastavnih tema i jedinica u okviru postojećih nastavnih predmeta (po izboru učiteljice), vremenskog rasporeda obrade pojedinih nastavnih jedinica, kao i naglašavanja

nekim drugih ciljeva u pojedinim nastavnim predmetima, u odnosu na one kojima je dat prioritet u važećem Nastavnom programu.<sup>17</sup>

U cilju vežbanja *socijalnih i komunikacionih veština učenika*, kao i veština saradnje i rešavanja konflikata, koje se smatraju neophodnom pretpostavkom grupno-istraživačkih oblika učenja, osmišljena je nova nastavna oblast sa nazivom „Nešto lično“;<sup>18</sup> većinu programskih sadržaja čine aktivnosti osmišljene za potrebe ovog istraživanja koje su namenjene razvoju veština saradnje i rešavanja konflikata, kao i jedan broj aktivnosti preuzetih iz programa predmeta “Građansko vaspitanje”, koji se od 2001/2002. godine redovno realizuje u našim osnovnim školama. Program obuhvata nekoliko tematskih celina koje se obrađuju u sva četiri razreda, s tim što se aktivnosti u okviru tema prilagođavaju konkretnom uzrastu na kome se realizuju, kao i aktuelnim potrebama grupe. Opšte teme za sve uzraste su: Ponašanje u školi, kulturno ophođenje; Ja o sebi – samopoštovanje; Ja i drugi – odnos prema vršnjacima i nastavnicima; Osećanja; Želje i potrebe; Drugarstvo, saradnja, grupni rad; Komunikacija (aktivno slušanje i asertivno komuniciranje); Konstruktivno rešavanje konflikata.

### ***Izbor i obuka nastavnika***

Imajući u vidu specifičnosti programa i zahteve koji se odnose na vremensko i intelektualno angažovanje nastavnika, posebno važan zadatak u ovom istraživanju predstavljao je izbor i obuka nastavnika koji će realizovati ogledni program sa decom. Izbor učiteljice izvršen je nakon obavljenih konsultativnih razgovora sa direktorom i psihologom škole u kojoj je program trebalo da se primenjuje. S obzirom na to da su oni bili upoznati sa specifičnostima programa, predložili su učiteljicu koja je, po njihovom mišljenju, najviše odgovarala potrebama projekta. Kao osnovne osobine navođene su: fleksibilnost, otvorenost za novine, kreativnost, entuzijazam u radu, i slično.<sup>19</sup> Izbor

---

<sup>17</sup> S obzirom na predmet ovog rada, nećemo detaljno prikazati izmene koje su se odnosile na pojedine nastavne teme i jedinice.

<sup>18</sup> Detaljniji pregled tema i primer aktivnosti iz ove nastavne oblasti za razvoj socijalnih i komunikacionih veština dat je u *Prilozima*.

<sup>19</sup> Učiteljica Milena Turčinović realizovala je program nastave na maternjem jeziku sve četiri godine.

nastavnice za realizaciju dela programa na engleskom jeziku obavili su stručni saradnici škole stranih jezika, koji su učestvovali u osmišljavanju i realizaciji ovog dela programa.

Obuka realizatora programa imala je za cilj da im se pruže specifična znanja koja su u skladu sa osnovnim principima, ciljevima i sadržajima oglednog programa. Prvi deo obuke u trajanju od nedelju dana realizovan je pre početka implementacije programa i bio je organizovan oko sledećih tema: *Veštine efikasne komunikacije u školi*<sup>20</sup>; *Metode kooperativnog učenja i grupno-istraživački rad u nastavi*; *Postupci prilagođeni razvoju*, *Podsticanje kreativnosti u školskom radu*; *Tematsko interdisciplinarni pristup planiranju nastavnih sadržaja*.

Nastavnici su, između ostalog, upoznati sa Gardnerovom teorijom o višestrukoj inteligenciji i njenim implikacijama za proces učenja (Gardner, 1983, 1993). Sve teme obrađene su interaktivnim metodama, kroz uvodna izlaganja, diskusije, radionice i upućivanje na izvore relevantnih informacija o datim pitanjima u literaturi. Dalji rad sa nastavnicima na stručnom usavršavanju, odvijao se kroz timsku saradnju na implementaciji i razvoju programa.

### ***„Pristup“ istraživača kontekstu***

Kao jedno od važnijih metodoloških pitanja u vezi sa istraživanjima na terenu (u „realnom“ kontekstu) u literaturi se navodi problem dobijanja pristupa u kontekst, u kome će se sprovoditi istraživanje. Sa ovim pitanjem direktno su povezani problemi narušavanja prirodnosti situacije koja se posmatra i nejasnoće oko uloge istraživača u odeljenju i šire u školi. S obzirom na to da je naša uloga istraživača podrazumevala česte i duge boravke u učionici u kojoj se program primenjivao, kontinuirane kontakte sa učenicima, učiteljicom i drugim školskim osobljem tokom dugog vremenskog perioda, kao i intervencije koje su se odnosile na uređenje učionice, posebnu pažnju posvetili smo načinu na koji je ostvaren pristup u školsku sredinu.

---

<sup>20</sup> Autor ovog rada više godina realizuje seminare za stručno usavršavanje nastavnika u oblasti komunikacije u vaspitno-obrazovnim ustanovama; program je akreditovan od strane Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije.

U cilju razjašnjavanja naše uloge, kao i uloga ostalih članova tima, pre započinjanja realizacije projekta<sup>21</sup>, napravili smo prezentaciju programa (opšti cilj i zadaci) za zaposlene u školi i članove Školskog odbora. Istaknuta je važnost projekta za razvoj i unapređenje školskog sistema i njegove implikacije za decu i nastavnike. Na ovom sastanku vođena je i diskusija oko teškoća i prepreka koje bi se mogle pojaviti u realizaciji projekta, s obzirom na obim intervencija koje su planirane. Kao jedna od osnovnih teškoća, od strane „domaćina“ isticana je mogućnost pojave otpora drugih nastavnika, učenika i roditelja, koji nisu bili uključeni u projekat, a koji bi se mogao odraziti na prihvaćenost oglednog odeljenja u školi. Ovo se, zaista, pokazalo kao ozbiljan problem u toku realizacije projekta i pored pažljivo „odrađenog“ pristupa istraživača, angažovanja direktora na minimiziranju otpora.

Da bi naš boravak, kao istraživača, na časovima što manje narušavao prirodnost situacije i uticao na ponašanje nastavnika i učenika, odlučili smo se da od početka realizacije projekta uzmemo, jednim delom, učešće u neposrednom radu sa učenicima. Uloga nastavnika za predmet “Nešto lično“, čiji je osnovni cilj bio pomoć učenicima u razvijanju i usavršavanju veština saradnje i grupnog rada, sa fondom jednog časa nedeljno, značajno nam je pomogla u dobijanju pristupa u svakodnevni život učionice. Istovremeno, ovi časovi su za nastavnike koji su realizovali program (učiteljica i nastavnica engleskog), bili jedna vrsta demonstracije istraživačevih uverenja i stavova o tome šta smatramo značajnim za rad sa učenicima (posebno u domenu komunikacije i socijalnih odnosa).

### ***Opremanje sredine za učenje***

Učionica u kojoj je realizovan ogledni program opremljena je u skladu sa principima bogate i stimulativne sredine za učenje: prostor je opremljen savremenom školskom opremom (nameštaj prilagođen grupnom radu, kompjuteri, tv i video oprema), kao i drugim didaktičkim sredstvima i materijalima (popularna dečija literatura, poster na zidovima i različiti manipulativni materijali).

---

<sup>21</sup> Poslednja nedelja avgusta 2001/2002. školske godine.

## II FAZA: STRATEGIJSKA AKCIJA I EVALUACIJA PROCESA

Strategijska akcija obuhvatila je implementaciju i razvijanje programa, kroz sistematsko praćenje nastavnog procesa. Dakle, paralelno sa realizacijom programskih aktivnosti, tekla je evaluacija tog procesa što je uključivalo posmatranje aktivnosti od strane istraživača, kritičku refleksiju sopstvenog rada od strane učiteljice kroz izveštaje o realizovanim grupnim aktivnostima i zajedničke diskusije istraživača i učiteljice sa ciljem da se utvrde teškoće i unapredi dalji rad na projektu. S obzirom na metodološko usmerenje rada, u fokusu će biti načini i procedure praćenja programa. Prikaz rezultata formativne evaluacije, s obzirom na veliki obim prikupljenih podataka tokom longitudinalne studije, dat je u opštim naznakama za prve tri godine; detaljniji prikaz evaluacije procesa ograničili smo na rezultate onog dela projekta u kome je grupno-istraživački model učenja bio primenjen na sadržajima jedne tematske oblasti u Poznavanju društva, u četvrtom razredu. Takođe, dajemo predlog za izmene u postojećem programu ovog predmeta, koji je proizašao iz istraživanja.

### *Dinamika implementacije programa*

Opšti plan akcije u vezi sa implementacijom i razvijanjem alternativnog programa razredne nastave, čiji je osnovni cilj bio primena kooperativnih i grupno-istraživačkih oblika učenja na tematski planiranim nastavnim sadržajima, uključivao je dve faze: (1) *pripremu*, koja je trajala tri godine i tokom koje su se učiteljica i učenici pripremali za „pravi“ grupno-istraživački model učenja; (2) fazu *primene modela grupno-istraživačkog rada*, u toku jednog polugodišta četvrtog razreda, na tematski planiranom sadržaju u okviru predmeta Poznavanje društva. Smatrali smo da je ovakav plan akcije opravdan, s obzirom na složene zahteve koje pred učiteljicu i učenike postavlja ovaj model učenja, kao i s obzirom na karakteristike uzrasta učenika – učesnika u programu.

(1) Tokom faze *pripreme*, akcija je uključivala „uvežbavanje“ učiteljice za kooperativno struktuiranje situacija učenja. Planirano je da se oko jedna trećina celokupnog gradiva tokom svake školske godine obradi na ovaj način. U tu svrhu, učiteljica je u saradnji sa istraživačem birala nastavne teme i jedinice u okviru bazičnih predmeta (matematike, srpskog jezika i poznavanja prirode i društva), koje su najpogodnije za ovu vrstu obrade. Takođe, planom je predviđeno da se grupni oblici rada primenjuju, kad god je to opravdano, u umetničkim predmetima (muzičko, likovno).

U *prvoj godini realizacije programa*, primenjivane su jednostavne grupne aktivnosti koje se ne bi mogle, u pravom smislu reči, smatrati kooperativno strukturiranim situacijama učenja. Učenici su u malim grupama, a najčešće u paru, zajedno radili jednostavnije zadatke. U ovoj fazi, pripreme učiteljice za čas sadrže kratak opis nastavne aktivnosti i osnovna zapažanja o ponašanju učenika u ovim situacijama. Primer takve pripreme za prvi razred, za nastavnu jedinicu iz srpskog jezika („Dečija štampa“), dat je u *Prilozima*.

U *drugoј i trećoj godini*, ove aktivnosti postaju složenije i uz konsultacije sa istraživačem oko priprema za čas, grupni rad u nastavi poprima dimenzije kooperativno strukturiranih situacija učenja. Ova struktura zahteva angažovanje nastavnika oko nekoliko važnih dimenzija rada u odeljenju: (1) struktuiranje nastavnog zadatka i pozitivne međuzavisnosti učenika; (2) utvrđivanje individualne odgovornosti učenika u grupi; (3) ostvarivanje unapređujuće interakcije „licem u lice“; (4) vežbanje socijalnih veština učenika i (5) vrednovanje grupnih procesa. Smatra se da tek prisustvo ovih elemenata u nastavnom procesu, obezbeđuje odgovarajuće efekte grupnog rada, kako u kognitivnom, tako i u domenu socijalnog razvoja (Johnson *et al.*, 1993). Složenost pripreme za čas i zahteva u pogledu nastavnikovog angažovanja, ilustrovana je pripremom za čas poznavanja prirode u trećem razredu, nastavna tema „Životinjsko carstvo“ (dato u *Prilozima*).

Kao drugi deo strateške akcije tokom trajanja projekta, sa učenicima su realizovane posebno osmišljene aktivnosti za *vežbanje socijalnih veština* neophodnih za

grupni rad i učenje. Ove aktivnosti, pod zajedničkim nazivom „Nešto lično“ odvijale su se dinamikom jednom nedeljno i realizovao ih je istraživač.

(2) U *četvrtoj godini*, odnosno u četvrtom razredu, primenjen je grupno-istraživački model učenja kao razrađena nastavna strategija, na tematski-interdisciplinarno planiranom nastavnom sadržaju. Ovaj deo zajedničke akcije učiteljice i istraživača biće detaljnije prikazan u posebnom delu rada.

### ***Načini praćenja programa i rezultati evaluacije procesa***

Formativna evaluacija u ovom projektu tekla je paralelno sa implementacijom i razvijanjem programa i njena funkcija je bila da otkrije nedostatke i dobre strane programa, a u skladu sa postavljenim ciljevima. Ova vrsta evaluacije imala je, dakle, cilj da pruža stalnu povratnu informaciju o tome u kojoj meri „realni“ program odgovara zamisli, kako bi se omogućila njegova razrada, revizija i usavršavanje. Evaluacija procesa uključivala je sistematsko praćenje programskih aktivnosti od strane istraživača, diskusiju istraživača i učiteljice o posmatranim aktivnostima i kritičke refleksije od strane učiteljice o realizovanim aktivnostima. Odlučili smo da ova vrsta evaluacije počne tek u drugoj godini projekta, jer su u prvoj godini realizacije programa saradnici u timu (uključujući istraživača) imali dileme i bili nesigurni oko mnogih pitanja organizacije nastave, na primer: dužina trajanja pojedinih aktivnosti s aspekta dečije pažnje i interesovanja, ravnoteže između nastavnih sadržaja koji su predviđeni „eksperimentalnim“ programom i onih koji su planirani važećim Nacionalnim programom razredne nastave, i slično. Ovom evaluacijom prikupljeni su podaci kvalitativnog tipa, koji su analizirani i tumačeni u odnosu na postavljene ciljeve programa. Podaci su služili, pre svega, za unapređivanje programa, ali i kao informacija o efektima programa na ponašanje i napredovanje učenika.

(1) Sistematsko praćenje programskih aktivnosti od strane istraživača

Za ovu svrhu korišćena je metoda posmatranja sa fenomenološkim opisima pojava. Protokoli nisu imali unapred definisane kategorije, već samo široke ciljeve posmatranja. Posmatranja i beleženja vršio je istraživač, uživo na časovima, jer smo smatrali da bi snimanje video-kamerom uz mnoštvo drugih intervencija, previše remetilo svakodnevni rad u učionici. Posmatran je uzorak časova na kojima su nastavnici realizovali nastavne teme uz primenu grupnih oblika rada. Na početku svakog meseca istraživač i učiteljica pravili su plan posmatranja časova; posmatranja su vršena dinamikom jedan čas nedeljno i to tako da budu zastupljeni različiti nastavni sadržaji. Beleške posmatranja analizirane su zajedno sa pripremom učiteljice za taj čas i vođena je diskusija između istraživača i nastavnika oko upoređivanja predviđenog i realizovanog na času.

Protokoli posmatranja imali su tri široka cilja: (1) *identifikovanje saradničkih ponašanja učenika* u toku grupnog rada; saradnja je definisana kao oblik konstruktivne interakcije između učenika, koji se međusobno podržavaju u zajedničkoj aktivnosti koju izvode. Pored toga, u protokol je beležena pojava onih ponašanja učenika koja su ometala uspešno funkcionisanje grupa, kao što su konflikti; (2) *identifikovanje prisustva/odsustva osnovnih elemenata kooperativne strukture situacije učenja* (kreiranje situacije od strane učiteljice); (3) *kvalitet komunikacije između učiteljice i učenika*, s obzirom na kvalitet pitanja i komentara koje učiteljica upućuje učenicima u toku rada, a koji se tiču podrške i ohrabrenja za ispoljavanje inicijative, podsticanje učenika na ispoljavanje ličnog stava, prihvatanje ideja i osećanja učenika.

Urađena je analiza podataka praćenja časova na osnovu 88 protokola posmatranja. Uvid u tematske sadržaje na kojima je bio primenjen grupni rad pokazuje da su najčešći tipovi interdisciplinarnosti nastavnih sadržaja koje je učiteljica primenjivala bili: sadržaji srpskog jezika korelirani sa sadržajima iz poznavanja prirode i društva, zatim, sadržaji prirode i društva sa sadržajima iz likovnog i sadržaji iz matematike sa sadržajima likovnog.



(a) *Saradnička ponašanja učenika u grupi.* Primarni cilj analize protokola posmatranja nije bio da se utvrde efekti preduzetih programskih aktivnosti na učeničko ponašanje, već da se registruje koja saradnička ponašanja se pojavljuju u toku grupnog rada i kakva je njihova učestalost u pojedinim fazama implementacije programa. Ove informacije trebalo je da posluže istraživaču i učiteljici kao povratna informacija o tome koje aktivnosti i intervencije treba intenzivirati i u kom pravcu. Budući da se nastava relativno često odvijala po principu grupnog rada, a da su dodatno vežbane socijalne veštine učenika, naša pretpostavka je bila da će biti ispunjeni i uslovi za razvoj saradnje učenika.

Analiza protokola posmatranja nastave pokazuje da se saradničko ponašanje učenika pojavljivalo kao: pomoć drugima, dogovor o radu, usmerenost na zadatak, konstruktivno rešavanje konflikata, živa komunikacija među članovima grupe, dobra atmosfera u grupi. Dobru organizovanost rada u grupi, usmerenost ka cilju i efikasnost u realizaciji zadataka beležili smo kao „konstruktivnost“ u radu, dok je „živost komunikacije“ značila prisustvo čestih verbalnih i neverbalnih kontakata između članova grupe. Saradnja, komunikacija u grupi i konstruktivnost, odnosno fokusiranost na zadatak i efikasnost u realizaciji zadatka predstavljaju važne preduslove za stvaranje zajedničkog produkta, što je posebno bilo važno za situacije grupno-istraživačkih projekata koje su primenjivane u četvrtom razredu sa ovim učenicima.

Analiza razvojnog trenda saradničkog ponašanja učenika, kao što je pomoć drugome u zadatku, davanje usmerenja za rad i traženje pomoći, od drugog do četvrtog razreda, ukazuje na značajni porast njihove učestalosti sa odmicanjem vremena. To je i razumljivo, kako sa aspekta razvojnih karakteristika dece, tako i kao posledica podsticanja ovih ponašanja u okviru oglednog programa. U drugom i trećem razredu je kategorija „žive komunikacije“, odnosno često i bučno razmenjivanje verbalnih i neverbalnih znakova između učenika tokom rada u grupi, bila mnogo zastupljenija nego u četvrtom razredu. U četvrtom razredu je češća pojava konstruktivnog ponašanja (usmerenosti na zadatak, organizovanosti grupe, efikasnost u radu), što je razumljivo s obzirom na karakteristike uzrasta učenika i faze u kojoj se projekat nalazio. Izgleda da su

žive komunikacijske razmene karakteristične za period formiranja i konsolidovanja odnosa u grupi, što se događalo u ranijim fazama projekta dok učenici nisu, u dovoljnoj meri, razvili osnovne veštine za rad u grupi kao što su: upotreba tihog govora pri obraćanju članovima grupe, gledanje u sagovornika, podela zaduženja i organizacija grupe i slično. Veća učestalost ovih ponašanja pojavila se tek u završnoj godini projekta. Rezultati, dakle, pokazuju da se za složenije oblike kooperativnog učenja zahteva veća zrelost učenika ne samo u intelektualnom, već i u socijalnom domenu, da bi ono dalo svoje prave efekte. Naš zaključak je da je optimalno vreme za primenjivanje strategije grupno-istraživačkih projekata u nastavi tek na uzrastu četvrtog razreda, i to uz prethodno podsticanje i usavršavanje veština saradnje učenika.

Ovaj zaključak podržavaju i podaci o prisustvu i učestalosti konflikata između dece u toku grupnog rada, dobijeni posmatranjem časova. Naime, u drugom i trećem razredu, zabeležili smo značajno veći broj konflikata u grupi, dok su u četvrtom razredu oni sporadični. Ovde govorimo o destruktivnim konfliktima, onima koji članove grupe udaljavaju od zadatka. Pad broja konflikata u grupama može se objasniti razvojem socijalnih veština učenika koje su verovatno posledica iskustva u grupnom radu, ali i razvojem emocija i konkretnih logičkih operacija (reverzibilnost) na ovom uzrastu u kognitivnom i socijalnom domenu.

Posmatranje saradničkih ponašanja podrazumevalo je i registrovanje pojave vođstva u grupama. Registrovali smo ukupno pojavljivanje vođa na svim posmatranim časovima, kako bi ih mogli porediti po godinama realizacije projekta, ali i podatak o tome koji učenici su najčešće bili vođe u grupi tokom svih posmatranja. Analiza protokola pokazuje da su retke situacije u kojima se vođe ne pojavljuju, kao i da su najčešće isti učenici skloni da preuzmu vođstvo. Međutim, zapazili smo da pojava vođstva ne umanjuje blagotvorne karakteristike saradnje u grupi, niti predstavlja značajan faktor u pojavi konflikata, jer je reč o spontanoj pojavi vođstva u atmosferi dogovora. Podaci iz ovog istraživanja potvrđuju pretpostavke iz literature da je primena rada u malim grupama u nastavi optimalna situacija za otkrivanje i razvijanje ponašanja potencijalnih vođa u odeljenju (Sharan, 1984). Nalazi iz literature, takođe, pokazuju da su „vođe“ altruisti, saradljivi i osetljivi za potrebe

drugih, što ih istovremeno čini dobrim saradnicima. Naša iskustva u praktikovanju grupnog rada pokazala su da su vođe pomagale u formiranju i konsolidovanju grupa, o čemu svedoče i zapažanja učiteljice u izveštajima o realizovanim aktivnostima.

(b) *Identifikovanje prisustva osnovnih elemenata kooperativne strukture situacije učenja.* Uz beleženje ponašanja učenika u toku grupnih aktivnosti, dodavali smo i komentar o prisustvu osnovnih elemenata koje je učiteljica trebalo da „obezbedi“ tokom organizovanja grupne aktivnosti. Generalno gledano, retko se dešavalo da prisustvo svih elemenata kooperativne strukture bude obezbeđeno u konkretnom radu tokom drugog razreda, mada su oni bili prisutni u pripremama učiteljice za časove. Retke situacije u kojima se to dešavalo odvijale su se tek pri kraju trećeg i početkom četvrtog razreda. Podaci posmatranja pokazuju da su elementi strukturiranja pozitivne međuzavisnosti učenika, podsticanje socijalnih veština učenika i ostvarivanje interakcije „licem u lice“ (fizičko razmeštanje učenika), često bili prisutni u radu nastavnika, dok je utvrđivanje elemenata individualne odgovornosti učenika i vrednovanje grupnih procesa (od strane učiteljice, kao i podsticanje dece da to čine na kraju rada), bilo značajno ređe. O posledicama delimičnog strukturiranja situacija za učenje od strane učiteljice najbolje svedoče podaci iz izveštaja učiteljice o realizovanoj aktivnosti, tačnije njeni komentari o teškoćama u grupnom radu. O tome ćemo govoriti kasnije. Podaci posmatranja časova svedoče o napredovanju učiteljice, s vremenom, u pripremanju i organizovanju grupnih oblika rada<sup>22</sup>, što je razumljivo s obzirom na njihovo često praktikovanje i diskusije sa istraživačem, koje su vođene u vezi sa pripremama za čas i posmatranim aktivnostima.

Stvaranje pozitivne međuzavisnosti učenika u grupi pokazalo se kao najvažniji preduslov kooperativnog učenja i saradnje. Za ove svrhe, učiteljica je najčešće primenjivala strategiju međuzavisnih ciljeva učenja i pomoću nastavnog materijala (na primer, učenicima se da uputstvo da pročitaju jedan tekst kako bi odgovorili na pitanja koja je dobila njihova grupa ili se grupa služi jednom geografskom kartom u navođenju imena država na jednom kontinentu), iako su tokom obuke učiteljici ponuđene i druge strategije (pomoću komplementarnih uloga u grupi ili grupnog nagrađivanja). Element

---

<sup>22</sup> Ovo napredovanje ilustrirano je pripremama za čas iz prvog i četvrtog razreda, koje su date u Prilozima.

podsticanja socijalnih veština, takođe, je bio prisutan u zadovoljavajućoj meri u komunikaciji učiteljice sa učenicima u toku grupnog rada. Smatramo da je ovo, velikim delom, bio rezultat toga što je učiteljica imala prilike da prisustvuje aktivnostima koje je realizovao istraživač sa učenicima, u cilju vezbanja socijalnih veština. Što se tiče vrednovanja grupnih procesa, može se reći da je za relativno slabo prisustvo ovog elementa „odgovoran“ delom i uzrast učenika, odnosno prepreke koje za uključivanje ovog elementa u aktivnosti učenika (da ocenjuju doprinos članova grupe, da razmatraju socijalne veštine koje su im bile od pomoći u radu ili one koje su ih ometale, itd.), postavlja pred učiteljicu nivo razvoja dece. Očigledno da je za ove oblike ponašanja potrebna veća socijalna i kognitivna zrelost.

(c) U protokole smo, takođe, unosili naša zapažanja o *kvalitetu komunikacije između učiteljice i učenika*, prvenstveno s obzirom na kvalitet pitanja i komentara koje učiteljica upućuje učenicima u toku rada. Zanimljivo je da analiza ovih podataka otkriva opšti trend koji pokazuje da su verbalne izjave učiteljice tokom drugog razreda značajno češće otkrivala insistiranje učiteljice na traganju za „tačnim“ „jedino ispravnim“ odgovorima, odnosno na podsticanju konvergentnog mišljenja. Često se, na primer, pojavljuje beleška istraživača: „Originalni odgovori učenika koji se ne uklapaju u učiteljicina očekivanja, prolaze nezapaženo od strane učiteljice.“ Tokom diskusija koje su vođene sa istraživačem, učiteljica je komentarisala da nije bila svesna implicitnog uverenja kojim je bilo vođeno njeno ponašanje na času: da „mora“ da posreduje „tačne“ odgovore učenicima, odnosno ono što je predviđeno nastavnim planom i programom ili udžbenikom, čak i u situacijama kada su deca imala neka druga, originalnija i maštovitija rešenja. Još jedan uvid učiteljice u sopstvena uverenja o radu u nastavi, koji je „osvešćen“ kroz ove diskusije, čini nam se značajnim s aspekta ovoga rada: uverenje da se „mora“ preći celo gradivo, ono koje je predviđeno nastavnim planom i programom, iako je zakonskim aktima za taj period (od 2000. godine) na nivou sistema omogućeno skraćivanje gradiva od strane praktičara, odnosno mogućnost da nastavnici „vedu“ po sopstvenom izboru određene nastavne sadržaje u program. Ovo uverenje pojavilo se i kao jedna od prepreka tokom organizovanja grupno-istraživačkog modela učenja u četvrtom

razredu, jer je zahtev istraživanja bio da se u značajnoj meri interveniše na sažimanju i interdisciplinarnom povezivanju gradiva u okviru predmeta.

Da se vratimo kvalitetu komunikacije između učiteljice i učenika: tokom trećeg i četvrtog razreda u komunikaciji sa učenicima, zabeležen je porast izjava, komentara i pitanja učiteljice kojima se daje podrška i ohrabrenje za ispoljavanje inicijative, podsticanje učenika na ispoljavanje ličnog stava, prihvatanje ideja i osećanja učenika, kao i davanje podrške za kreativna rešenja. Ovo se može pripisati, velikim delom, diskusijama koje su vođene između istraživača i učiteljice, tokom kojih je „osveščivano“ ono što se podrazumevalo u ponašanju i postupcima koji su primenjivani bez odgovarajućih uvida učiteljice.

(2) Kritičke refleksija sopstvenog rada od strane učiteljice kroz mesečne izveštaje o realizovanim aktivnostima grupnog rada.

Osim analize izveštaja od strane istraživača, neki njegovi delovi bili su i predmet diskusije *na sastancima tima* (jednom mesečno), sa ciljem razmene iskustava, utvrđivanja teškoća, planiranja daljeg rada na projektu, kao i međusobnog pružanja podrške članovima tima. Važan deo ovih razgovora predstavljalo je razjašnjenje određenih pojmova u izveštajima, zbog različitog značenja koje određenim ponašanjima i pojavama pripisuju učiteljica i istraživač. Okvirna struktura ovog izveštaja, podrazumevala je kratak opis grupnih aktivnosti koje su realizovane tog meseca i zapažanja učiteljice o teškoćama i prednostima sa kojima se suočavala tokom rada. Analiza je rađena na osnovu 26 izveštaja, pisanih u drugom, trećem i četvrtom razredu. Možemo reći da su ovi narativi dali veliki doprinos formativnoj evaluaciji programa, odnosno njegovom razvijanju i usavršavanju. Zapisi učiteljice su konkretni, pre svega ističu dobre i loše strane preduzetih metodičkih rešenja, sa aspekta nastavne prakse i njenih efekata na učenike. Velikim delom, na osnovu ovih zapisa načinjenih tokom primene grupno-istraživačkog modela učenja, ponuđeni su predlozi za uvođenje novina u program predmeta Poznavanje društva za četvrti razred, o čemu će biti reči kasnije.

Uvid u izveštaje učiteljice, otkriva trend da se u početku (tokom drugog razreda i prvog polugodišta trećeg) više govori o teškoćama u orghanizovanju rada i problemima u ponašanju učenika; kasnije više o njegovim prednostima. U početku komentari o učenicima i njihovom ponašanju su kraći i jednostavniji, a kasnije su zapažanja složenija i bogatija detaljima<sup>23</sup>, što svedoči o napredovanju učiteljice u pogledu veština potrebnih za ovaj oblik rada, ali i uvećanju potrebe za refleksijom o sopstvenom radu.

Kao glavne *prednosti* kooperativno struktuiranih situacija učenja, u izveštajima učiteljice navode se (date su originalne izjave učiteljice iz izveštaja, kao ilustracija):

- da one doprinose širenju interesovanja, razvoju unutrašnje motivacije učenika za učenje i traganje za informacijama na različite načine („iako je rad dugo trajao, nijedan učenik nije pokazao zamor niti bilo koji oblik nezadovoljstva“; „doneli su raznu literaturu u vezi sa temom“; „vlada prava radna atmosfera“...);
- podstiče se dečja originalnost i maštovitost („kad rade u grupi uvek smisle neka nova rešenja“; „opet smo imali „otkačene“ odgovore“);
- doprinose razvoju odgovornosti i istrajnosti u radu i učenju („čak i X učenik ne odustaje kad je težak zadatak“; „vidi se da je i Y učenik dao svoj maksimum u pripremanju prezentacije);
- blagotvorne karakteristike programa za uspostavljanje odnosa saradnje, pomoći i podrške među učenicima („oseća se drugarska, topla atmosfera gde se svi poštuju“; „nisu dobro savladali lekciju, ali su puno pomagali jedni drugima); posebno se navode prednosti heterogenih grupa po sposobnostima učenika;
- značaj istraživačkog rada u nastavi i motivacija dece za ovaj način rada („posebno se raduju kad treba da rade neki eksperiment u grupi“).

Kao osnovne teškoće u organizovanju i realizaciji grupnog rada, kako za učiteljicu tako i za decu, u izveštajima se navode sledeće:

---

<sup>23</sup> Pogledati u Prilozima delove izveštaja učiteljice.

- priprema za takav čas zahteva dosta vremena i angažovanja učiteljice, posebno tematsko planiranje sadržaja („trebalo mi je dosta vremena da osmislim korelaciju“) i javlja se česta potreba za konsultacijama sa istraživačem;
- teškoće oko obezbeđivanja prisustva osnovnih elemenata kooperativne strukture („iako sam pažljivo organizovala grupni rad, samo jedan deo učenika je savladao lekciju“; „opet su neki zabušavali, a neki radili umesto njih“); ovakvi komentari, na primer, ukazuju na to da učiteljica nije dovoljno pažnje posvetila dimenziji individualne odgovornosti učenika u grupi, o čemu svedoče i podaci sa posmatranja časova;
- nedostatak veština učiteljice u posredovanju u konfliktima koji se dešavaju u grupi, kao i veština praćenja i vrednovanja grupnih procesa i pomoć učenicima da to rade sami;
- teškoće koje se pojavljuju usled nedovoljno razvijenih sposobnosti učenika da odvoje bitno od nebitnog, pravljenje rezimea naučenog, da uopštavaju („nedostatak logičkog redosleda u izlaganju materijala na posteru; „nisu dali osnovne karakteristike vezane za klase životinja, već više detalje i zanimljivosti“);
- teškoće oko savladavanja koraka istraživačkog rada u nastavi od strane učenika (reč je o koracima koji slede logiku naučnog istraživanja).

Ostaje nam da primetimo da zapažanja učiteljice velikim delom podržavaju podatke dobijene posmatranjem nastave. Ovo se posebno odnosi na komentare o razvoju saradničkih veština učenika, tokom primene programa: dok su u izveštajima drugog razreda česti komentari o konfliktima i egocentričnim ponašanjima učenika, već u trećem razredu, zapažanja o poboljšanju socijalne atmosfere u odeljenju, uzajamnoj pomoći i podršci češće se pojavljuju u izveštajima učiteljice.

### *Primena modela grupno-istraživačkog učenja u četvrtom razredu*

U ovom delu rada biće reči o onom delu istraživanja koje se odnosi na problematiku i efekte uvođenja grupno-istraživačkog modela učenja na tematski-interdisciplinarno planiranim nastavnim sadržajima Poznavanja društva u četvrtom razredu osnovne škole. Primarni cilj ovog dela istraživanja bio je da se isproba ovaj model učenja u našoj nastavnoj praksi i da se utvrde uslovi pod kojima on daje najbolje efekte. Dodatni cilj bio je da se, pronadū optimalna programska i metodička rešenja, proizašla iz prakse, koja bi se mogla ponuditi učiteljima za predmet Poznavanje društva u četvrtom razredu na dalju procenu, doradu i adaptaciju njihovim konkretnim uslovima rada kroz individualnu i grupnu autorefleksiju.

Moglo bi se reći da je, po načinu organizacije, ovo bilo posebno akciono istraživanje u okviru glavnog akcionog istraživanja. Proces je tekao kroz sledeće faze: (1) planiranje i priprema tima koji primenjuje model, a koji se sastojao od učiteljice, istraživača i psihologa<sup>24</sup>; (2) realizacija nastave kroz faze i (3) uvid u celokupan proces na kraju realizacije.

*Planiranje i priprema tima.* U fazi planiranja rada napravljen je tim sastavljen od učiteljice, istraživača (autora ovog rada) i psihologa, a zatim su određene faze za realizaciju nastavne teme izabrane iz programa Poznavanja društva (Prosvetni glasnik, br. 1, 2005). Tim je planirao nastavne pod teme za oblast izučavanja tematske celine Srednjovekovna Srbija, koja je obuhvatala period od Nemanjića do kraja devetnaestog veka. Ova tematska celina podeljena je na dva bloka: *istorijski* - Carstvo i država, Bitke, Ratovi i bune, i *kulturalni* – Duhovna arhitektura, Slikarstvo i muzika u crkvama i manastirima, Obrazovanje i pismenost, Običaji, verovanja i vera, Srednjovekovni život Srbije na dvoru i Privreda. Određeni su mogući izvori podataka na terenu lokalne sredine (muzeji, arheološka nalazišta, manastiri), biblioteke i sajtovi na internetu koji su predloženi učenicima. Na konsultativnim sastancima s učiteljicom diskutovalo se o iskustvima u praktičnoj primeni tematske nastave i grupno istraživačkog rada učenika

---

<sup>24</sup> U ovom delu istraživanja u tim je bila uključena psiholog-istraživač Jasmina Šefer, koja se više godina bavi tematsko-interdisciplinarnim pristupom i istraživačkim radom u nastavi.



stečenim u prethodne tri godine realizacije projekta. Plan primene modela koji je tim u ovoj fazi napravio, učiteljica je kasnije dorađivala prema konkretnoj situaciji u odeljenju i odredila optimalnu vremensku dinamiku rada. Na primer, učiteljica je smatrala da prve dve teme (Carstvo i država; Bitke, ratovi i bune) iz programa predstavljaju uvod u gradivo koje je novo i suviše složeno, da bi bilo obrađeno u samostalnim učeničkim projektima. Na osnovu sugestija učiteljice, tim je odlučio da se pomenute teme obrade u vidu predavanja gosta-predavača, u ovom slučaju studenta istorije, koji će na popularan način prezentovati istorijske činjenice. Ostale teme koje se odnose na kulturu, dogovoreno je da budu obrađene kroz samostalan grupno-istraživački rad učenika, po modelu „*Grupno istraživanje*“ (Sharan & Sharan, 1992), koji je modifikovan za potrebe ovog istraživanja i podrazumevao je sledeće faze: (1) priprema učenika - uvodne instrukcije u vezi s procesom istraživačkog rada i organizovanjem grupa, (2) organizovanje grupa i istraživanje pojedinih tema na terenu, uz praćenje samostalnog istraživačkog rada učenika od strane članova tima, (3) izradu grupnog postera i prezentaciju rada grupa pred odeljenjem, (4) završnu samoevaluaciju kroz diskusiju učenika i proveru znanja. Svaka tema osvetljava se s različitih aspekata, korišćenjem saznanja iz različitih oblasti /disciplina i uz pomoć različitih medija. Planirano je da saznanja iz grupno-istraživačkog rada budu ilustrovana umetničkim i dramskim ilustracijama tog vremena, kroz interdisciplinarno angažovanje sadržaja iz drugih predmeta kao što je maternji jezik, likovno i muzičko. Planirane su, takođe, konsultacije učenika sa spoljnjim saradnicima-stručnjacima, posebno istoričarima i nastavnicima umetnosti.

*Realizacija nastave.* Poseban naglasak u ovoj fazi bio je na uvođenju učenika u korake istraživačkog rada koji prate logiku metodologije naučnog istraživanja. U cilju što efikasnije realizacije ovog zadatka, istraživač i psiholog su uveli učenike u osnovne korake istraživačkog rada: od načina formulisanja problema, odnosno teme, određivanja cilja i metoda istraživačkog rada, podele rada u grupi, prikupljanja podataka na terenu, korišćenja različitih izvora podataka i tehnika za njihovo prikupljanje do obrade podataka – klasifikacije po unapred odabranom kriterijumu, i konačno prezentacije na posteru i

usmeno, pred odeljenjem. Na kraju, da bi proverili koliko su učenici razumeli logiku istraživačkog procesa, primenjen je kratak upitnik (dato u *Prilozima*). Samostalan rad grupa na časovima pratio je učitelj, uz asistenciju psihologa i istraživača.

Deca su struktuirala svoju temu, planirajući poster koji je trebalo da prikaže sve faze istraživačkog rada od problema do zaključaka, kao i istraživane sadržaje tekstualno i ilustrativno. Na posteru je trebalo navesti i korišćene izvore informacija, odnosno literaturu. Grupe su samostalno posećivale određena mesta na terenu. U završnoj fazi, grupe su sukcesivno izlagale svoj istraživački rad, prvo prezentacijom sadržaja, a zatim postavljanjem kontrolnih pitanja iz izučavane oblasti, kako bi proverili da li su ostali učenici razumeli njihovo izlaganje. Zadatak je bio i da se ukratko predstavi proces istraživanja koji je grupa sprovedla, posle čega je odeljenje postavljalo pitanja u vezi sa sadržajem i načinom rada. Pitanja iz onih oblasti sadržaja, na koja istraživačka grupa nije znala odgovor, rešavana su sledećeg dana nakon što je grupa konsultovala dodatne izvore i/ili stručnjake za temu. Diskutovalo se i o izgledu i informativnosti svih relevantnih delova postera (sadržaji, ilustracije, zaključak, prikaz metodologije istraživanja i rada grupe, navodi korišćenih materijala, originalnost priloga i slično).

*Procesna evaluacija nastavne prakse.* Ova vrsta evaluacije odvijala se od početka do kraja procesa rada, odnosno od planiranja do završne evaluacije. Sve nejasnoće u procesu planiranja i pripreme bile su rešavane na zajedničkim sastancima tima. Završna verzija plana primenjena je u praksi, s tim što je po potrebi prilagođavana tempu rada i iskazanom interesovanju konkretnih učenika. Osnovni problem u pripremi učiteljice predstavljalo je nedovoljno poznavanje istraživačkog procesa u nauci, koji se kao matrica prenosi na korake istraživačkog rada učenika u nastavi. Potrebno je da se u ovom segmentu više radi sa nastavnicima, budući da oni treba da uvedu učenike u istraživački rad. U ovom istraživanju, ovaj deo posla obavili su istraživač i psiholog sa učenicima.

Primećeno je da su neke istraživačke grupe bile više angažovane od drugih; sve su bile na terenu i većina učenika sarađivala je, ne samo s članovima istraživačkog tima, već i sa roditeljima. Na primer, roditelji su se angažovali oko organizacije rada na terenu (odlazaka u muzeje, crkve, biblioteke), zakazivanja razgovora sa stručnjacima i slično.

Kao jedan od osnovnih problema u grupnom radu, iz ugla istraživača, pokazalo se to što grupe još nisu sasvim samostalne u izdvajanju bitnih elemenata teme koju su istraživali i suštinskog razumevanja istraživačkih koraka, jer im je logičko mišljenje još uvek na konkretnom nivou. U skladu s tim, uspešnost grupa bila je izraženija na nivou prikupljanja činjenica i ilustrovanja postera, a manja na nivou zaključivanja i generalizacije. Sposobnost povezivanja pojmova je, međutim, prisutna i treba je što više podsticati radi boljeg transfera znanja i kreativne primene u različitim oblastima. Forma postera koja sledi logičku formu prikaza sadržaja po važnosti (teme, podteme, hijerarhija pojmova) pomaže u vizualizaciji istraživačkih koraka. Greške grupa koje su prve prikazivale svoj rad služile su kao nauk sledećim grupama, te se primeđivalo da se kvalitet izlaganja i istraživanja grupa poboljšava s vremenom.

Istraživač je posmatrao, registrovao i potom s decom diskutovao o svemu što im je moglo predstavljati problem u savladavanju grupnog rada i istraživačke tehnike, kao na primer: pravedna podela rada u grupi, prihvatanje pojave neformalnog vođe, uvažavanje svih učesnika i njihovog doprinosa, prevazilaženje konflikata nastalih usled neusaglašenih stavova, pronalaženje argumenata za svoje mišljenje i uzimanje u obzir argumenata koji podržavaju mišljenje drugog, izbor informacija koje će biti prikazane na posteru, formulisanje istraživačkih pitanja koja ih usmeravaju na izbor adekvatnih sadržaja u vezi sa temom i tipova pitanja (šta, kako i zašto) kojima se proverava znanje učenika koji slušaju grupne prezentacije. Kao što je iz analize istraživačkih koraka proistekao obrazac za pravljenje postera, tako je iz analize problema koji su se pojavili u radu grupe proistekao protokol sa kriterijumima za praćenje kvaliteta rada istraživačkih grupa i reakcija odeljenja tokom diskusije.

Na kraju, učenici su zajedno s učiteljicom formulisali kontrolna pitanja za učenike-slušaoce i prebrojavali tačne odgovore u odeljenju. Povratna informacija o broju tačnih odgovora na svako pitanje poslužila je za sticanje uvida u to, u kojoj meri je odeljenje u celini upoznalo i razumelo istoriju Srbije, s tim što su se dodatno diskutovala ona pitanja koja je uradio mali broj učenika. Tako su sva deca „proradila“ sva pitanja koja su bila različitog tipa (otvorenog i zatvorenog). U nekim pitanjima otvorenog tipa,

kao tačni prihvatani su različiti odgovori, čime se pružao podsticaj razvoju kreativnog i divergentnog pristupa učenju.

U završnoj diskusiji tima izdvojeno je nekoliko problema koji su se pojavili tokom realizacije nastave, kao i elemenata koji govore u prilog uvođenju grupno - istraživačkog rada učenika i tematskog pristupa nastavnim sadržajima. Osnovni problem koji je učiteljica istakla, odnosio se na njenu strepnju da učenici neće savladati celinu nastavnog gradiva ukoliko ga obrađuju samostalno i istražuju parcijalno, kao i da se neće podjednako angažovati u grupi. Neujednačeno angažovanje učenika u grupi prevazilaženo je „mentorskim“ radom učiteljice i praćenjem grupa tokom istraživanja na času, u smislu aktiviranja pasivnijih članova. Manje samostalni članovi grupe su se ohrabivali da preuzmu jednostavnije zadatke ili zadatke iz oblasti njihovih posebnih talenata i interesovanja. Činjenica da su deca proces istraživanja praktikovala samo na izabranoj podtemi, nije ih ometala u savladavanju celine gradiva, s obzirom na to da su različite grupne prezentacije pružale informativni uvid u celinu. Štaviše, do izražaja su došle podsticajne karakteristike vršnjačkog podučavanja, a eventualni nedostaci korigovani su u završnoj rekapitulaciji gradiva zajedno s nastavnikom. Efekti grupno-istraživačkog rada na ovom uzrastu, na kome deca još uvek imaju teškoće u logičkoj strukturaciji gradiva, mogu se pojačati ukoliko zadatke primeravamo zoni njihovog narednog razvoja (Vigotski, 1996). Pri tom se treba fokusirati, pre svega, na redosled i logiku istraživačkih koraka i kriterijume klasifikacije podataka.

Osnovna prednost ove vrste rada, prema mišljenju učitelja, sastoji se u aktiviranju učenika u procesu sticanja znanja, razvijanju njihove samostalnosti, unutrašnje motivacije za učenje, spremnosti da preuzmu odgovornost za svoj deo posla. Posebno iznenađujuće za učitelja bilo je to što su učenici na ovakav način u stanju da odgovore na složenije saznanje zahteve, nego što se to očekuje na ovom uzrastu. Štaviše, proučavajući dodatne izvore učenici spontano proširuju gradivo, uživajući u tome umesto da ih to opterećuje. Učenici su, takođe, pokazali interesovanje da gradivo izvan ovog projekta obrađuju na istraživački način. Povezivanje udaljenih izvora i informacija širi lepezu povezivanja prethodno nepovezanih pojava i otvara mogućnost za razvoj divergentnog mišljenja kod

učenika. Učenici su, takođe, pokazivali veću inicijativu i strožiji kritički stav prema realnosti koja ih okružuje.

Doprinos grupno-istraživačkog rada i tematskog planiranja razvoju dečijih sposobnosti, načinu mišljenja, ponašanja i socijalnim veštinama, koji je zapažen u ovom istraživanju u skladu je s našim očekivanjima, zanovanim na teorijama i istraživanjima u literaturi. Međutim, zapaženi su i drugi efekti koje nismo očekivali, tako da naša iskustva iz ovog istraživanja ukazuju, ne samo na potrebu za primenom ovih metodskih pristupa nastavi, već i na potrebu za uvođenjem novih tema i sadržaja u nastavu poznavanja društva.

### ***Predlozi za izmene u programu Poznavanja društva za četvrti razred***

Tokom daljeg odvijanja projekta, do kraja četvrtog razreda, zapazili smo da posle iskustva grupno-istraživačkog rada prilikom proučavanja Srednjevekovne Srbije, učenici pokazuju spontanu potrebu za: (a) sistematizovanjem pročitane građe i ilustrovanjem kroz različite medije (dramski, likovni, muzički); (b) za uspostavljanjem vremensko-prostorne dimenzije događaja i posmatranjem pojava kroz njihovu uzročno-polsedičnu genezu. Primećeno je, takođe, da učenici na ovom uzrastu za kraće vreme mogu da formiraju veći broj pojmova, i u većoj meri razviju shvatanje istorije, epohe i vremena i tako bolje razumeju istorijski sled. Slična iskustva pominju se u drugim istraživanjima (Šefer, 1988; 1997).

Ovo je izuzetno važno za dalji pojmovni i razvoj apstraktnog mišljenja učenika ovog uzrasta, shvatanje povezanosti, razvojnosti i relativnosti pojava i znanja o njima, kao i potrebe za njihovim stalnim istraživanjem i sistematizovanjem. Stoga bi težnja da se događaji razumeju i povezuju u *vremenu* i *prostoru*, trebalo da predstavlja jednu od osnovnih orijentacija nastave poznavanja društva u planu i programu za četvrti razred osnovne škole. U skladu s tim, čini se da bi dosadašnje programsko usmerenje na lokalnu istoriju i srednjevekovnu prošlost naših naroda, u četvrtom razredu trebalo proširiti na *istoriju ljudskog društva*, i to u formi *kratkih istraživačkih prikaza* ili *priča o epohama* i

*kulturama*, a radi konceptualne pripreme učenika za starije razrede. Smatramo da bi u ovakvoj perspektivi učenici bolje razumeli, ne samo celinu istorijskog procesa, već i mesto nacionalne istorije u njemu. Budući da razumevanje „cele“ slike razvoja društva i različitih kultura podrazumeva više gradiva nego što je moguće i što bi trebalo obuhvatiti na ovom uzrastu, potrebno je zadržati se samo na obrisima ove slike. Shematski prikaz događaja važniji je za razumevanje celine društvenog razvoja kroz vreme i na različitim prostorima, nego detaljnije poznavanje jedne epohe na primeru svoje kulture. Mesto naše kulture i istorije treba uključiti u istoriju i kulturu sveta, kako bi deca mogla prepoznati distiktivne karakteristike svog nacionalnog identiteta i njegov doprinos opštoj, svetskoj kulturnoj baštini. To, međutim, ne znači da nacionalnim vrednostima ne treba ostaviti dovoljno prostora. Naprotiv, na ovim sadržajima bi se insistiralo prilikom obrade srednjeg veka i u okviru savremenog doba.

Ako se usmerimo na *vremensku dimenziju*, uočavamo da se važeći program četvrtog razreda bez uvoda bavi srednjim vekom, odnosno nedostaje početak i kraj istorijskih događanja, odnosno praistorija, stari vek i novi savremeni period. Pretpostavka je da deca još nisu sazrela da se bave istorijskim razvojem ljudskog društva, jer to podrazumeva viši nivo - pojmovno i apstraktno rezonovanje. Međutim, dečje spontano ponašanje i interesovanje tokom grupno-istraživačkog rada ukazalo nam je da je deci potreban uvid u „celu“ sliku i logiku redosleda istorijskih perioda (odnosno uzročno-posledične veze), kojom se osmišljava ceo istorijski tok, pre nego što počnu da se bave detaljima u okviru epoha. Oni svojim radom dokazuju da mogu da se „late“ ovakvog posla.

Imajući u vidu karakteristike uzrasta dece, istorijski tok trebalo bi da bude iskazan u formi priče, traganja, atraktivnih ilustracija i diskusije, umesto naučnog izlaganja, opterećenog taksativnim podacima i godinama. Prošlost bi trebalo da se prikaže kroz slike o epohama, viđena kao niz promena u vremenu (i vizuelno predstavljena, na primer kroz strip), a ne kao statična slika. Uvođenje u vremensku dimenziju istorije kroz prepoznavanje vekova i decenija, na čemu se insistira u važećem programu, nije primereno kognitivnom razvoju sve dece ovog uzrasta zbog velike vremenske distance.

Poznavanje redosleda događaja je, međutim, ono na čemu bi trebalo insistirati jer uvodi u uzročno-posledične odnose. Program poznavanja društva u četvrtom razredu mogao bi biti literarna forma uvođenja u rezime istorije, kao najava onoga što će se detaljnije izučavati u starijim razredima osnovne škole? Bila bi to dobra priprema za istoriju kao predmet, koji često predstavlja „veliki zalogaj“ u petom razredu osnovne škole. Na ovom uzrastu, literarni pristup je poželjan jer angažuje emocije i interesovanja učenika. A grupno-istraživački pristup učenju, obezbedio bi razvoj naučnog duha. On bi se osetio kroz učeničko istraživanje prošlosti i prezentovanje dobijenih rezultata pred odeljenjem. Učenici bi imali priliku da kroz istraživanje uvide značaj podatka, odnosno dokaza u istoriji, dok bi celokupnu sliku sticali na različite druge načine (kroz ilustrovanu dečju literaturu, razgovore sa stručnjacima, roditeljima, filmove i slično), što je demonstrirano u našem i sličnim istraživanjima. Pritom, insistiralo bi se samo na „kosturu“ priče, odnosno na redosledu i karakterističnim elementima epoha. Kostur priče bio bi, naravno, začinjen mnogobrojnim zanimljivostima, koje bi se neobavezno pamtile. Deca bi na ovaj način učila da izdvajaju bitno, na kome se insistira, a ostalo bi shvatili kao dopunu i ilustraciju.

*Prostorna dimenzija.* Kao što je važno rasporediti događaje na vremenskoj osi, tako je važno i prepoznati ih u prostoru, na (na geografskoj karti). Istorija na primeru Evrope (Grčka, Rim, srednji vek u Srbiji, industrijska revolucija i moderno vreme) mogla bi se proširiti dodatno, ali samo ilustrativno, i na razvoj vanevropskih kultura: Kina, Rusija, Amerika (južna i severna), Afrika, Australija. Priča o uvažavanju različitosti, kao važnom vaspitnom cilju savremene škole, ovde bi našla svoj puni smisao. Neobavezni susreti s mapama, podstakli bi učenike da uz pomoć učiteljice prepoznaju kontinente i daleke krajeve, koji uvek intrigiraju motivaciju i maštu učenika jer su im nepoznati i deluju im tajnovito. Svi avanturistički romani, inače privlačni deci ovog uzrasta, zasnovani su na ideji da „daljine privlače“ i da će čitalac upravo time biti podstaknut da ih čita. Ideja da dete treba da počne da izučava svet od svoje sredine, pa tek kasnije da uči o drugim sredinama, je samo relativno opravdana.

Predlog izučavanja „cele“ slike istorijskog razvoja u četvrtom razredu, mogao bi pokrenuti pitanje obima sadržaja i opterećenosti učenika. Ovde se, međutim, ne radi o

povećanom obimu u taksativnom smislu, već o promenjenom pristupu nastavi. Kroz igru u odeljenju, dramski prikaz, priču ili prikaz rezultata istraživačkih grupa pomoću postera, sadržaji ne bi izgledali teški. Tematski istraživački rad u grupama, na primer, omogućuje da se učenici za kratko vreme vrlo efikasno informišu o različitim oblastima i temama - ekstenzivan pristup, a da na primeru jedne teme, kao na modelu, nauče da uče putem otkrića i istraživanja – intenzivan pristup. Za nastavnika, uštedu vremena predstavlja i činjenica da u ovakvom pristupu rada učenici jedni druge podučavaju, dok je nastavnik samo koordinator i mentor, čiji glavni deo rada je u pripremi i planiranju, a manje u realizaciji i evaluaciji.

Smanjenjem broja detalja, na kojima se često nepotrebno insistira u postojećim temama programa, oslobodilo bi se vreme za stvaranje globalne slike sveta u sažetom vidu. Problem opterećenosti sadržajima bi se, na primer, pojavio onda kada bismo očekivali da dete ukratko izloži istoriju Kine. Ali ako budemo očekivali da dete saopšti nešto o Kini, na primer tri podataka kojih se seća (verovatno je da će se svako dete setiti drugih podataka i na kraju bi celina svakako bila „pokrivena“), onda će čas o Kini biti privlačan, usmeren na dečja interesovanja i neće stvarati otpor kod dece. U tom smislu, udžbenik Poznavanja društva podsećao bi na dečje enciklopedije, sa zanimljivostima i pitalicama, kojima bi se učenici senzitivizirali za sadržaje koji će dominirati u starijim razredima.

Sve ovo, čini nam se potrebnim iz nekoliko razloga, od kojih ćemo pomenuti neke:

- Četvrti razred trebalo bi na operativniji način da predstavlja pripremu za peti razred, odnosno za predmetnu nastavu.
- Četvrti razred je na pragu apstraktnog mišljenja za čiji razvoj je potrebno podsticati shvatanje vremena i prostora kroz razumevanje redosleda događaja; zato je to pravi momenat da se vremenska i prostorna dimenzija razvoja društva obradi kroz globalnu priču kao niz tema i time stvori okvir (ili shema) za razumevanje društvenih pojava.



- Na uzrastu četvrtog razreda učenici mogu biti spremni da samostalno rade i uče u grupi, kroz male istraživačke projekte, uz mentorstvo nastavnika, ukoliko se osnove za ovakav rad razvijaju u prethodnim razredima; To se uspešno može činiti organizovanjem nastavnih aktivnosti sa elementima istraživačkog rada u manjim grupama, odnosno parovima. U protivnom, deca mogu pokazati neefikasnost u grupnom funkcionisanju (konflikti u grupi kao posledica nedovoljno razvijenih socijalnih i komunikacijskih veština).
- Proširenje horizonata u programu poznavanja društva na druge epohe i kulture, ne znači istovremeno opterećivanje dece, jer upućuje nastavnika na tematsko sažimanje programskih sadržaja, ispričanih literarno-umetnički na multimedijiski način i kroz istraživački rad učenika.

### **III FAZA: EVALUACIJA EFEKATA PROGRAMA**

U okviru faze sumativne evaluacije, ispitivali smo efekte programa na obrazovno postignuće učenika u bazičnim predmetima, kao i nivo opšte kulture; na uspostavljanje i razvoj socijalnih odnosa i na socijalno ponašanje učenika. Kao vid evaluacije programa, ispitivali smo i mišljenja učenika i roditelja o različitim aspektima programa, kao i njihove predloge za unapređenje programa. S obzirom na to da su obrazovna postignuća učenika ispitivana na kraju svake školske godine i na kraju projekta, u cilju preglednosti, ovi rezultati prikazani su odvojeno za svaku školsku godinu. Takođe, odvojeno su prikazani rezultati interne i rezultati eksterne evaluacije obrazovnog postignuća, koja je izvršena na kraju trećeg razreda.

## **Obrazovno postignuće učenika**

### *A/ Interna evaluacija*

#### Prva godina projekta: 2001/02

U tabeli u *Prilozima* dati su rezultati ispitivanja obrazovnog postignuća dece iz oglednog odeljenja (N=16), kao i rezultati kontrolne grupe (dece parnjaka), iz matematike, srpskog jezika (diktat) i poznavanja prirode i društva, na kraju prvog razreda<sup>25</sup>. Ispitivanja znanja su obavljena početkom juna 2002. godine. Ispitivan je osnovni inventar školskih znanja i veština, predviđen postojećim nastavnim planom i programom za prvi razred osnovne škole. Zadatke za ispitivanje znanja timski su osmišljavale učiteljice koje su predavale odeljenjima prvog razreda, iz škole u kojoj je realizovan projekat. Maksimalan broj poena na “testu” iz matematike je 23, iz poznavanja prirode i društva 19. Kod diktata ocenjivana je grafomotorika i poznavanje pravopisa i tako formirana brojčana ocena od 1 do 5. Sve kontrolne vežbe pregledane su timski, od strane učiteljica koje su sastavljale zadatke.

U *Prilozima* data je zbirna tabela (matematika, srpski jezik, poznavanje prirode i društva), sa prikazom rezultata na testovima, po parovima učenika. Razlika u ostvarenim rezultatima između oglednog i kontrolnog odeljenja testirana je pomoću *t-testa*, formulom za izračunavanje značajnosti razlika kod malih uzoraka, kada između aritmetičkih sredina postoji korelacija<sup>26</sup>. Opšta pretpostavka od koje smo pošli bila je da ogledni program doprinosi boljim efektima na planu obrazovnog postignuća učenika, odnosno da grupne aktivnosti i grupno-istraživački pristup nastavi, tematsko planiranje sadržaja kao i organizacija rada u celini, doprinose uspešnijem savladavanju nastavnih sadržaja, od tradicionalnog pristupa nastavi.

---

<sup>25</sup> Kao instrument za ispitivanje usvojenosti gradiva korišćene su grupe zadataka, odnosno kontrolne vežbe, kojima učiteljice ispituju “presek” gradiva u ovim oblastima na kraju školske godine. Primer jedne kontrolne vežbe dat je u *Prilozima*.

<sup>26</sup> Mužić, V. (1986): *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Zavod udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo.

*Matematika.* Kao što se može videti iz tabele, 11 učenika iz eksperimentalnog odeljenja postiglo je bolji rezultat u rešavanju zadataka iz matematike od svojih parnjaka (68.75%), 3 učenika iz kontrolnih odeljenja imalo je bolji rezultat (18.75%), dok su ostala deca postigla isti uspeh kao njihov parnjak. Testiranjem opšte pretpostavke, dobijena je vrednost  $t = 1.99$ , što je uz 15 stepeni slobode ( $n - 1$ , pri čemu je  $n$  broj parova, a u ovom slučaju ima ih 16) značajno na nivou 0.05. Dakle, sa određenom verovatnoćom možemo tvrditi da su intervencije u okviru eksperimentalnog programa doprinele boljem uspehu učenika u matematici.

*Srpski jezik.* Bolju ocenu na diktatu od svog parnjaka dobilo je petoro dece iz oglednog odeljenja (31,3%). Troje dece iz kontrolnih odeljenja dobilo je bolju ocenu od svog parnjaka (18,7%), dok su ostala deca dobila istu ocenu (50%). Najmanje razlike u ostvarenim rezultatima pojavile su se, dakle, u okviru ovog predmeta. Ovo se, delom, može objasniti činjenicom da se opismenjavanje deca iz oglednog odeljenja vršilo kompleksnom metodom koja, kako pokazuju dosadašnja ispitivanja, daje bolje rezultate u pogledu kreativnosti u pisanju, nego u pogledu grafomotorike u početnim razredima.

*Poznavanje prirode i društva.* Bolji rezultat od svog parnjaka u ovoj oblasti postiglo je dvanaestoro dece iz oglednog odeljenja (75%). Dva deteta iz kontrolne grupe postigla su bolji rezultat od svog parnjaka (12.4%), dok su ostala deca postigla isti uspeh. Testiranjem opšte pretpostavke, dobijena je vrednost  $t = 3.06$ , što je uz 15 stepeni slobode, značajno na nivou 0.01. Dakle, razlika u uspehu koja je ostvarena na testu iz prirode i društva, a koja ide u korist eksperimentalne grupe, može se sa značajnom verovatnoćom smatrati posledicom delovanja primenjenog programa.

Dakle, rezultati prvog ispitivanja obrazovnog postignuća pokazuju da su deca iz oglednog odeljenja u proseku ostvarila bolji uspeh na zadacima iz bazičnih predmeta, od svojih parnjaka iz kontrolnih odeljenja. Razlike postignute na kontrolnim vežbama iz matematike, kao i prirode i društva, statistički su značajne na nivou 0.05, odnosno 0.01. S obzirom na relativnu ujednačenost glavnih varijabli, ovi rezultati mogu se pripisati efektima drugačijeg modela nastave.

### Druga godina projekta: 2002/03

S obzirom na to da je integriranjem osnovnih škola »Maksim Gorki« i »Dositej Obradović«, na početku školske 2002/03. godine došlo do osipanja učenika iz kontrolnih odeljenja iz kojih su formirani parovi za kontrolnu grupu, odabrano je jedno odeljenje iz škole, koje je do kraja realizacije projekta predstavljalo kontrolnu grupu za poređenje.<sup>27</sup> Glavni kriterijum za izbor odeljenja bio je prosečan grupni uspeh iz bazičnih predmeta, na kraju prethodne školske godine. Drugim rečima, u saradnji sa psihologom škole, odabrano je odeljenje sa najvišim prosečnim uspehom iz ovih predmeta. Grupe, naravno, nije bilo moguće ujednačiti prema broju učenika: u odeljenju koje je poslužilo kao kontrolno u ovom istraživanju, bilo je 28 učenika.

Da bi se pratili i evaluirali efekti eksperimentalnog programa na obrazovna postignuća učenika, primenjene su grupe zadataka za ispitivanje znanja iz bazičnih predmeta, srpskog, matematike i poznavanja prirode i društva, na isti način kao na kraju prve godine realizacije projekta. Ispitivanja su izvršena na kraju školske godine (početak juna meseca), u isto vreme u oglednom i kontrolnom odeljenju, pod kontrolisanim uslovima. Kontrolne vežbe su ocenjivane na skali od 1 (nedovoljan) do 5 (odličan); radi boljeg poređenja izračunati su procenti za svaku od ocena (distribucija ocena) i prosečna ocena za odeljenje, za svaki od predmeta. Rezultati ispitivanja pokazuju da, generalno gledano, većih odstupanja u pogledu ostvarenog uspeha iz bazičnih predmeta nema, odnosno da su učenici iz oba odeljenja postigli nivo znanja iz sva tri predmeta po normalnoj distribuciji.

Sledi interpretacija rezultata ispitivanja znanja, po nastavnim predmetima. Date su tabele sa distribucijom ocena i prosečnim ocenama za eksperimentalnu i kontrolnu grupu.

*Matematika.* U drugom razredu, učenici iz oglednog odeljenja postigli su bolji uspeh u matematici u poređenju sa kontrolnom grupom, imajući u vidu prosečne ocene na nivou grupa (E = 4.55, K = 3.96). Važno je naglasiti da u oglednom odeljenju nije bilo

---

<sup>27</sup> Problem osipanja uzorka se u literaturi navodi kao relativno česta pojava u longitudinalnim istraživanjima.

dovoljnih i nedovoljnih ocena, a distribucija ukazuje i na značajno veći procenat odličnih ocena na ovim zadacima, na uzrastu drugog razreda u eksperimentalnoj grupi.

*Tabela 1: Uspeh učenika na zadacima iz matematike*

<i>Eksperimentalno odeljenje (N=18)</i>			<i>Kontrolno odeljenje (N=28)</i>		
<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>	<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>
Odličan (5)	13	72.22	Odličan (5)	13	46.42
Vrlo dobar (4)	2	11.11	Vrlo dobar (4)	6	21.42
Dobar (3)	3	16.66	Dobar (3)	6	21.42
Dovoljan (2)	-	-	Dovoljan (2)	1	3.57
Nedovoljan (1)	-	-	Nedovoljan (1)	2	7.14
Prosečna ocena na nivou grupe: 4.55			Prosečna ocena na nivou grupe: 3.96		

*Srpski jezik.* Na kontrolnoj vežbi iz srpskog jezika, koji je u drugom razredu dat kao kombinacija diktata i vežbe iz gramatike i pravopisa, učenici iz eksperimentalne grupe postigli su bolji uspeh od učenika iz kontrolne grupe. Prosečna ocena u eksperimentalnom odeljenju je 4.88, sa visokim procentom odličnih ocena (94.44%), a istovremeno bez dovoljnih i nedovoljnih ocena. U kontrolnim odeljenjima prosečna ocena je 4.39. Procenat dovoljnih i nedovoljnih ocena je značajno veći u kontrolnom odeljenju (7.14%).

*Tabela 2: Uspeh učenika na zadacima iz srpskog jezika*

<i>Eksperimentalno odeljenje (N=18)</i>			<i>Kontrolno odeljenje (N=28)</i>		
<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>	<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>
Odličan (5)	17	94.44	Odličan (5)	18	64.28
Vrlo dobar (4)	-	-	Vrlo dobar (4)	7	25.00
Dobar (3)	1	5.55	Dobar (3)	1	3.57
Dovoljan (2)	-	-	Dovoljan (2)	1	3.57
Nedovoljan (1)	-	-	Nedovoljan (1)	1	3.57
Prosečna ocena na nivou grupe: 4.88			Prosečna ocena na nivou grupe: 4.39		

*Poznavanje prirode i društva.* Rezultati testa iz prirode i društva pokazuju sličan trend kao iz ostalih nastavnih predmeta. Pre svega, treba naglasiti da su učenici i iz oglednog i iz kontrolnog odeljenja postigli odličan uspeh u pogledu usvojenosti pojmova u ovoj nastavnoj oblasti. Učenici iz oglednog odeljenja ostvarili su prosečnu ocenu čak 4.94, a učenici iz kontrolnog 4.60. Kao što se može videti u *Tabeli 3*, dovoljnih i nedovoljnih ocena u eksperimentalnoj grupi nema.

*Tabela 3: Uspeh učenika na zadacima iz poznavanja prirode i društva*

<i>Eksperimentalno odeljenje (N=18)</i>			<i>Kontrolno odeljenje (N=28)</i>		
<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>	<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>
Odličan (5)	17	94.44	Odličan (5)	20	71.42
Vrlo dobar (4)	1	5.55	Vrlo dobar (4)	5	17.85
Dobar (3)	-	-	Dobar (3)	3	10.71
Dovoljan (2)	-	-	Dovoljan (2)	-	-
Nedovoljan (1)	-	-	Nedovoljan (1)	-	-

Prosečna ocena na nivou grupe: 4.94

Prosečna ocena na nivou grupe: 4.60

Rezultati dobijeni na zadacima, kojima smo ispitivali usvojenost osnovnih pojmova iz bazičnih nastavnih predmeta, pokazuju da su učenici koji su bili obuhvaćeni oglednim programom postigli bolji uspeh od dece iz kontrolne grupe u ovoj školskoj godini, sudeći po ostvarenim prosečnim ocenama. Takođe, imajući u vidu distribuciju ocena, može se konstatovati da je procenat dovoljnih i nedovoljnih ocena u sva tri nastavna predmeta značajno manji u ekperimentalnoj grupi. Ovaj podatak može se objasniti činjenicom da je u eksperimentalnom programu, pored grupnih aktivnosti, naglasak bio na individualizovanom radu i diferenciranim domaćim zadacima, što je s obzirom na relativno mali broj dece u oglednom odeljenju doprinelo tome da svako dete napreduje u skladu sa svojim potencijalima.

Treća godina projekta: 2003/04.

Ispitivanje obrazovnog postignuća iz bazičnih predmeta urađeno je na isti način kao i prethodne godine. Prikaz i poređenje rezultata urađeno je, takođe, na isti način. U tekstu koji sledi dat je opis i interpretacija rezultata po nastavnim predmetima.

*Matematika.* Rezultati ispitivanja znanja iz matematike koje su ostvarila deca iz oglednog odeljenja, na uzrastu trećeg razreda, značajno su bolji od rezultata koje su ostvarila deca iz kontrolne grupe, kako u pogledu prosečnih ocena tako i u njihovoj distribuciji. Prosečna ocena za ogledno odeljenje je 4.38, a za kontrolno 3.66. Razlika između rezultata eksperimentalnog i kontrolnog odeljenja trećeg razreda je statistički značajna i iznosi celu jednu ocenu u korist oglednog odeljenja. Prateći distribuciju ocena, vidi se da u oglednom odeljenju nema dovoljnih i nedovoljnih ocena, što je pozitivan nastavak trenda iz prethodne školske godine.

*Tabela 4: Uspeh učenika na zadacima iz matematike*

<i>Eksperimentalno odeljenje (N=18)</i>			<i>Kontrolno odeljenje (N=27)</i>		
<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>	<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>
Odličan (5)	10	55.55	Odličan (5)	8	29.62
Vrlo dobar (4)	5	27.77	Vrlo dobar (4)	9	33.33
Dobar (3)	3	16.66	Dobar (3)	5	18.51
Dovoljan (2)	-	-	Dovoljan (2)	3	11.11
Nedovoljan (1)	-	-	Nedovoljan (1)	2	7.40

Prosečna ocena na nivou grupe: 4.38                      Prosečna ocena na nivou grupe: 3.66

*Srpski jezik.* Na osnovu dobijenih rezultata na ovoj kontrolnoj vežbi, može se zaključiti da su učenici iz eksperimentalne i kontrolne grupe ostvarili približno isti uspeh, imajući u vidu prosečne ocene na nivou grupa (E = 4.55; K = 4.26), mada se uočava mala razlika u korist eksperimentalnog odeljenja. Distribucija ocena, takođe, ukazuje na bolji

uspeh učenika iz oglednog odeljenja, s obzirom na to da nema dovoljnih i nedovoljnih ocena, dok je ukupni procenat za ove dve kategorije u kontrolnom odeljenju 11.10%.

Tabela 5: Uspeh učenika na zadacima iz srpskog jezika

<i>Eksperimentalno odeljenje (N=14)</i>			<i>Kontrolno odeljenje (N=27)</i>		
<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>	<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>
Odličan (5)	12	66.66	Odličan (5)	10	37.03
Vrlo dobar (4)	4	22.22	Vrlo dobar (4)	9	33.33
Dobar (3)	2	11.11	Dobar (3)	5	18.51
Dovoljan (2)	-	-	Dovoljan (2)	2	7.40
Nedovoljan (1)	-	-	Nedovoljan (1)	1	3.70

Prosečna ocena na nivou grupe: 4.55                      Prosečna ocena na nivou grupe: 4.26

*Priroda i društvo.* Rezultati ovog ispitivanja pokazuju da je postignuće dece iz oglednog odeljenja veće od postignuća dece iz kontrolnog odeljenja. Dakle, na uzrastu trećeg razreda, razlika između prosečnih ocena je statistički značajna i iznosi skoro dve ocene ( $E = 4.72$ ,  $K = 3.11$ ). Nedovoljnih ocena nema u oglednom odeljenju na ovom ispitivanju, kao ni u drugim nastavnim predmetima, a procenat odličnih ocena je izuzetno visok (iznosi preko 70%).

Tabela 6: Uspeh učenika na zadacima iz poznavanja prirode i društva

<i>Eksperimentalno odeljenje (N=18)</i>			<i>Kontrolno odeljenje (N=27)</i>		
<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>	<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>
Odličan (5)	13	72.22	Odličan (5)	4	14.81
Vrlo dobar (4)	4	22.22	Vrlo dobar (4)	6	22.22
Dobar (3)	1	5.55	Dobar (3)	10	37.00
Dovoljan (2)	-	-	Dovoljan (2)	3	11.11
Nedovoljan (1)	-	-	Nedovoljan (1)	4	14.81

Prosečna ocena na nivou grupe: 4.72                      Prosečna ocena na nivou grupe: 3.11



Dakle, kao i u prethodnoj godini, rezultati ispitivanja znanja iz matematike, srpskog jezika i poznavanja prirode i društva, bolji su u oglednom odeljenju i te razlike su statistički značajne u slučajevima pojedinih nastavnih predmeta. Distribucija ocena u oglednom odeljenju ukazuje na veliki procenat odličnih ocena, kao i na veoma mali procenat dovoljnih i nedovoljnih ocena, što se jednim delom može pripisati delovanju intervencija primenjenih u okviru eksperimentalnog programa. Posebno dobar uspeh ostvaren je u okviru poznavanja prirode i društva. Činjenica da su učenici iz oglednog odeljenja u trećem razredu ostvarili značajno bolji uspeh od učenika iz kontrolnog odeljenja u poznavanju prirode i društva mogla bi se objasniti, jednim delom, pojačanom primenom grupnih oblika rada na ovim časovima. Naime, od početka trećeg razreda, trećina gradiva ovog predmeta obrađivana je kroz jednostavnije istraživačke projekte u malim grupama učenika na tematski planiranim sadržajima, kao priprema za primenu grupno-istraživačkog modela učenja u četvrtom razredu, što je učenike posebno motivisalo za učenje ovih nastavnih sadržaja. Pored toga, u skladu sa principima eksperimentalnog programa sadržaji iz ove oblasti su se u velikoj meri povezivali sa dečijim interesovanjima i njihovim životnim iskustvom, što je dodatno doprinelo motivaciji učenika za učenje i saznavanje.

#### Četvrta godina projekta: 2004/05.

Na kraju četvrte godine realizacije projekta, ispitivana su znanja učenika iz matematike i srpskog jezika, u oglednom i kontrolnom odeljenju na isti način kao prethodnih godina. Postignuće učenika iz predmeta Poznavanje društva, ispitivano je u oglednom odeljenju i to samo u okviru evaluacije procesa, s obzirom na to da rezultati nisu mogli biti poređeni sa kontrolnim odeljenjem zbog različitih pristupa izučavanju ovog predmeta u oglednom odeljenju (primena grupno-istraživačkog modela učenja na tematski planiranim sadržajima).

*Matematika.* Poređenja prosečnih ocena oglednog i kontrolnog odeljenja dobijenih ispitivanjem znanja iz matematike, pokazuje da su učenici na uzrastu četvrtog

razreda ostvarili približno isti uspeh. Prosečna ocena za ogledno odeljenje je 3.33, a za kontrolno 3.26. U pogledu distribucije ocena, situacija je, takođe, slična u oba odeljenja.

Tabela 7: Uspeh učenika na zadacima iz matematike

<i>Eksperimentalno odeljenje (N=18)</i>			<i>Kontrolno odeljenje (N=26)</i>		
<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>	<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>
Odličan (5)	5	27.77	Odličan (5)	6	23.07
Vrlo dobar (4)	4	22.22	Vrlo dobar (4)	5	19.23
Dobar (3)	4	22.22	Dobar (3)	8	30.76
Dovoljan (2)	2	11.11	Dovoljan (2)	4	15.38
Nedovoljan (1)	3	16.16	Nedovoljan (1)	3	11.53

Prosečna ocena na nivou grupe: 3.33                      Prosečna ocena na nivou grupe: 3.26

*Srpski jezik.* Rezultati ispitivanja u ovom nastavnom predmetu ukazuju na bolji uspeh učenika u oglednom odeljenju. Na uzrastu četvrtog razreda, prosečna ocena u ovom odeljenju je 3.72, a u kontrolnom 3.23. Distribucija ocena pokazuje da su učenici iz oglednog odeljenja dobili značajno više odličnih ocena na kontrolnoj vežbi iz srpskog jezika od njihovih vršnjaka iz kontrolnog odeljenja (33.33% : 19.23%), dok je broj dovoljnih i nedovoljnih ocena značajno manji u oglednom odeljenju (16.66% : 26.91%). Na kraju četvrte godine projekta, dakle, nastavio se trend boljeg postignuća na zadacima iz matematike i srpskog jezika kod učenika koji su bili obuhvaćeni oglednim programom.

Tabela 8: Uspeh učenika na zadacima iz srpskog jezika

<i>Eksperimentalno odeljenje (N=18)</i>			<i>Kontrolno odeljenje (N=26)</i>		
<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>	<b>Ocena</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>%</b>
Odličan (5)	6	33.33	Odličan (5)	5	19.23
Vrlo dobar (4)	5	27.77	Vrlo dobar (4)	6	23.07
Dobar (3)	4	22.22	Dobar (3)	8	30.76
Dovoljan (2)	2	11.11	Dovoljan (2)	4	15.38
Nedovoljan (1)	1	5.55	Nedovoljan (1)	3	11.53

Prosečna ocena na nivou grupe : 3.72                      Prosečna ocena: 3.23

Pored rezultata dobijenih ispitivanjem znanja, za evaluaciju programa korišćeni su i kvalitativni podaci koji su dobijeni posmatranjem situacija ispitivanja učenika, kao i analiza urađenih zadataka na kontrolnim vežbama. Posmatranja i beleženja ponašanja učenika tokom testiranja, obavili su istraživač i školski psiholog na taj način što je školski psiholog posmatrao učenike u oglednom odeljenju, a istraživač u kontrolnom, da bi se izbegla moguća pristrasnost istraživača. Analizu rešenih zadataka uradili su istraživač i školski psiholog zajedno. Rezultati ove kvalitativne analize ukazuju na sledeće:

- učenici iz oglednog odeljenja, u odnosu na njihove vršnjake iz kontrolnog odeljenja, u situacijama ispitivanja pokazali su veću individualnost u radu, odnosno zapaženo je manje pokušaja prepisivanja od vršnjaka i manje traženja pomoći i razjašnjenja od strane odraslih;
- češća pojava takmičarskog ponašanja zapažena je kod učenika iz kontrolnog odeljenja;
- učenici iz oglednog odeljenja postigli su bolji uspeh na složenijim logičko-matematičkim zadacima koji su zahtevali funkcionisanje učenika na višim kognitivnim nivoima (rezonovanje, analiza, upoređivanje);
- učenici iz oglednog odeljenja demonstrirali su bogatiji rečnik i bolje poznavanje pravopisa na kontrolnim vežbama iz srpskog jezika;
- međutim, kod učenika iz oglednog odeljenja primećena je veća neurednost, manje čitljiv rukopis i veća brzopletost u odgovaranju; ovo često za posledicu ima nepotpune odgovore, iako je konačno rešenje zadatka tačno;

Ovi podaci značajni su sa aspekta daljeg razvijanja programa. Podsticanje veština saradnje, kao i veština rezonovanja na višim kognitivnim nivoima kroz grupne i istraživačke aktivnosti, izgleda da doprinosi pozitivnim efektima na motivaciju za učenje i saznavanje u različitim predmetima, ali i na ponašanje učenika u različitim školskim situacijama. S druge strane, materijalna orijentacija koju naglašava klasičan pristup nastavi izgleda da doprinosi, u većoj meri, razvoju tipično školskih veština i ponašanja (na primer, lep rukopis, postupnost i sistematičnost u primeni obrasca za rešavanje zadatka, međusobni takmičarski odnosi u situaciji ispitivanja znanja).

## B/ Eksterna evaluacija

Tokom 2003. i 2004. godine Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, pri Ministarstvu prosvete i sporta Republike Srbije, realizovao je *Nacionalno testiranje obrazovnih postignuća* učenika trećeg razreda osnovne škole, kojim je bilo obuhvaćeno i ogledno odeljenje. Uzorak učenika za Nacionalno testiranje formiran je tehnikom slučajnog uzorka, a na osnovu podataka dobijenih od Ministarstva prosvete i sporta, i obuhvatio je sve regione Republike Srbije, sa izuzetkom Kosova i Metohije. Testiranjem je bilo obuhvaćeno 4887 učenika koji pohađaju nastavu na srpskom jeziku iz urbanih i ruralnih sredina.

Osnovni *cilj* nacionalnog testiranja, bio je da se ispitivanjem reprezentativnog uzorka učenika trećeg razreda osnovne škole utvrdi u kojoj meri su učenici ovladali osnovnim znanjima i veštinama koje su neophodne za nastavak školovanja i za uspeh u životu, kao i koji faktori utiču na nivo ostvarenih postignuća. *Matematika* i *srpski jezik* izabrani su kao predmeti u okviru kojih će se testirati ovladanost znanjima kod učenika trećeg razreda, te su za njih razvijeni i standardi. Njih su formulisali stručnjaci za ove nastavne predmete, koje su činili učitelji, nastavnici koji rade u višim razredima osnovne škole i u srednjim školama, kao i profesori Univerziteta, pretežno se oslanjajući na važeći plan i program, udžbenike i drugi didaktički materijal koji se koristi u nastavi. Standardi su definisani za sledeće oblasti nastave matematike: poznavanje brojeva do 1000, računске operacije, geometrija, merenje i mere, razlomci, pravila i grafikoni i novac; za nastavu srpskog jezika standardi su definisani za sledeće oblasti: čitanje, pisanje, gramatika, semantika, stil i književnost.

Razlikovano je 5 nivoa postignuća, pri čemu je najviši nivo A. Svaki nivo sadrži opis znanja i veština kojima učenik treba da ovlada u konkretnim tematskim oblastima:

- nivo E - znanja i veštine kojima treba da ovlada oko 90%učenika
- nivo D - znanja i veštine kojima treba da ovlada 75 % učenika
- nivo C - znanja i veštine kojima treba da ovlada 50 % učenika
- nivo B - znanja i veštine kojima treba da ovlada 25 % učenika
- nivo A - znanja i veštine kojima treba da ovlada 10 % učenika

Nakon završenog testiranja napravljeni su posebni izveštaji za svakog nastavnika razredne nastave, čije odeljenje je bilo testirano. Ovaj izveštaj opisuje postignuće učenika iz odeljenja, a takođe i poređenje rezultata sa prosečnim rezultatima testiranja koji su ostvarili učenici u okrugu i na nacionalnom nivou. Prosečno postignuće učenika na nacionalnom nivou (izraženo brojem 500) dobijeno je na osnovu analize postignuća svih testiranih učenika. Poređenjem ovog broja sa rezultatima koje je odeljenje ostvarilo na testiranju može se utvrditi da li je prosečno postignuće odeljenja iznad ili ispod prosečnog postignuća okruga i postignuća ostvarenog na nacionalnom nivou. Da bi se procenilo ovo odstupanje, primenjena je sledeća procedura: (a) ukoliko je odstupanje između dva proseka do 10 poena, može se smatrati da nije značajno; (b) ukoliko razlika iznosi 10 – 30 poena, smatra se приметnom razlikom; (c) ukoliko razlika iznosi 30 – 60 poena, može se zaključiti da postoji statistički značajna razlika; (d) ukoliko je razlika između dva proseka veća od 60 poena, radi se o statistički veoma značajnoj razlici.

U izveštaju koji je Ministarstvo prosvete poslalo nastavnicima razredne nastave, između ostalog i učiteljici koja je predavala oglednom odeljenju, postignuće učenika opisano je preko 5 nivoa postignuća (kopija izveštaja data je u *Prilozima*). U levoj tabeli izveštaja, prikazani su podaci o broju i procentu učenika koji su dostigli pojedine nivoe postignuća. Pored toga, u istoj tabeli dati su podaci o tome koliko je procenata učenika iz istog okruga, kao i na nacionalnom nivou, dostiglo pojedini nivo postignuća kako bi se mogla vršiti poređenja. U desnoj tabeli, prikazani su podaci koji govore o tome koliko je ukupno učenika iz odeljenja ovladalo znanjima i veštinama sa pojedinih nivoa postignuća.

Na osnovu priloženog izveštaja o rezultatima Nacionalnog testiranja može se zaključiti sledeće:

(a) Na testu iz *matematike*, odeljenje koje je pohađalo nastavu prema oglednom programu razredne nastave ostvarilo je rezultat od 559 poena; prosečno postignuće u okrugu iznosi 524, a na nacionalnom nivou 500; u skladu sa predloženom procedurom poređenja, može se tvrditi da je postignuće ovog odeljenja iz matematike *značajno veće* od postignuća učenika na nivou okruga, kao i na nacionalnom nivou.

(b) Na testu iz *srpskog jezika*, ogledno odeljenje ostvarilo je rezultat od 590 poena; prosečno postignuće u okrugu iznosi 533, a na nacionalnom nivou 500; dakle, prosečno postignuće ovog odeljenja na testu iz srpskog jezika *značajno je veće* od prosečnog postignuća okruga, kao i onog ostvarenog na nacionalnom nivou.

U skladu sa rezultatima i statistički značajnim razlikama koje su dobijene pri poređenju rezultata testiranja postignuća, može se pretpostaviti da su dobijene razlike velikim delom posledica delovanja eksperimentalnog faktora, odnosno oglednog programa.

### ***Opšta kultura učenika***

S obzirom na to da je poseban naglasak u programu stavljen na bogaćenje opšte kulture učenika, da su grupno-istraživački i tematsko-interdisciplinarni pristup obradi nastavnih sadržaja usmereni na razvijanje motivacije učenika da šire i bogate svoja znanja koristeći različite izvore i oblike saznavanja, bilo je predviđeno da se na kraju realizacije projekta (na kraju četvrtog razreda) izvrši ispitivanje učenika sa ciljem da se utvrdi nivo poznavanja opšte kulture učenika, u skladu sa njihovim uzrastom.

Kao instrument za ispitivanje poslužio je upitnik koji sadrži 30 pitanja, sva po principu višestrukog izbora (dato u *Prilozima*). Pitanja su namenjena deci uzrasta od 8 do 10 godina i pokrivaju široku oblast nauke, kulture, sporta i različitih zanimljivosti iz dečjih filmova i književnosti.<sup>28</sup> Za potrebe evaluacije programa, odnosno poređenje rezultata, upitnik je primenjen u oglednom i kontrolnom odeljenju.

Rezultati dobijeni na upitniku za ispitivanje opšte kulture pokazuju da su učenici iz eksperimentalnog odeljenja u proseku ostvarili nešto bolji rezultat, od onog koji su ostvarili učenici iz kontrolnog odeljenja. Prosečan broj tačnih odgovora u eksperimentalnom odeljenju iznosi 23.5, dok je u kontrolnom odeljenju 20.7.

---

<sup>28</sup> Pitanja su odabrana iz publikacije J. Holcner i M. Enis (2004): *Veliko putovanje kroz znanje*. Beograd: Enco book.

*Tabela 9: Rezultati upitnika za opštu kulturu*

	Ekperimentalno (N = 18)	Kontrolno (N = 25)
Ukupan broj pitanja u upitniku	30	30
Broj tačnih odgovora na nivou odeljenja	423	519
Aritmetička sredina (AS)	<b>23.5</b>	<b>20.7</b>

### ***Socijalni odnosi i socijalno ponašanje učenika***

*Socijalni odnosi učenika.* Da bi ispitali strukturu socijalnih odnosa učenika u odeljenju na kraju realizacije programa, odnosno da bi utvrdili da li su i u kojoj meri intervencije u okviru programa koje su usmerene na razvoj pozitivnih socijalnih odnosa učenika doprinele da se taj cilj i ostvari, primenili smo sociometrijski upitnik. Ispitivanje socijalnih odnosa učenika odvijalo se u dve faze: prva, na kraju prve godine realizacije programa, tj. na kraju prvog razreda (2001/02. školska godina) i druga, na kraju četvrtog razreda (2004/05. školska godina), kako bi se ustanovio razvojni trend. Za svrhe poređenja socijalne klime u odeljenju, ovim ispitivanjem bilo je obuhvaćeno kontrolno odeljenje iz iste škole.

Primenjen je sociometrijski upitnik sa tri kriterijuma (sedenje u klupi, druženje i igra na odmoru i učenje u grupi), sa neograničenim brojem izbora i pozitivnim i negativnim aspektom biranja. Dobijeni podaci o svim izborima i odbacivanjima unutar odeljenja obrađeni su u obliku sociometrijskih matrica (NxN), iz kojih su zatim izračunati grupni indeksi kao pokazatelji socijalne klime u odeljenju: indeks grupne tenzije, grupne ekspanzivnosti i grupne kohezivnosti. Ovi indeksi odabrani su jer se u mnogim istraživanjima pokazalo da su pouzdani pokazatelji konsolidovanosti grupe i njene socijalne zrelosti, kao i indikatori poremećaja grupne klime.

*Indeks grupne ekspanzivnosti* ukazuje na stepen konsolidovanosti grupe i označava sumu izbora koje je izvršila grupa. Izračunava se pomoću formule:

$$IGE = SGI / N$$

gde je SGI ukupan broj izbora u grupi, a N broj učenika u odeljenju. Veći indeks govori o boljoj konsolidovanosti grupe.

*Indeks grupne kohezije* izražava grupnu solidarnost, kompaktnost grupe, snagu koja međusobno povezuje njene članove. Izračunava se prema formuli:

$$IGK = \frac{RP}{N(N-1)/2}$$

gde je simbol RP ukupan broj recipročnih parova u grupi, a izraz u denominatoru predstavlja ukupan broj mogućih recipročnih izbora. Veći indeks (teorijski on može biti maksimalno 1) govori o većoj socijalnoj zrelosti grupe.

*Indeks grupne tenzije* ukazuje na postojanje napetosti u grupi, odbojnosti i netrpeljivosti unutar grupe. On predstavlja prosečan broj negativnih izbora u odeljenju, pa veći indeks ukazuje na veću tenziju. Izračunava se prema formuli:

$$IGT = SGO / N$$

gde je SGO suma odbacivanja koje su izvršili članovi grupe.

### Inicijalno ispitivanje strukture socijalnih odnosa

Na kraju prve godine realizacije projekta, odnosno na kraju prvog razreda, sociometrijsko ispitivanje izvršeno je u oglednom i kontrolnom odeljenju i izračunati su pomenuti indeksi (Tabela 9).



*Tabela 9: Pokazatelji strukture socijalnih odnosa u inicijalnom ispitivanju*

Sociometrijski indeksi	Ekperimentalno o. (N=16)	Kontrolno o. (N = 25)
Grupna ekspanzivnost	(44) <b>2.75</b>	(68) <b>2.72</b>
Grupna kohezija	(36) <b>0.30</b>	(117) <b>0.39</b>
Grupna tenzija	(50) <b>3.12</b>	(70) <b>2.80</b>

\*Broj u zagradi predstavlja sumu izbora, odnosno odbacivanja napravljenih od strane učenika, a broj označen boldom je veličina indeksa.

Kao što se može videti u tabeli, na kraju prvog razreda konsolidovanost grupe (grupna ekspanzivnost) bila je podjednaka u eksperimentalnom i kontrolnom odeljenju. Grupna kohezija bila je nešto jača u kontrolnom odeljenju što se može objasniti, jednim delom, činjenicom da je većina dece tog odeljenja okupljena po principu mesta stanovanja, tako da su imali pre polaska u školu više prilike da se druže i pohađaju iste predškolske ustanove. Najveći broj uzajamnih pozitivnih izbora, u oba odeljenja, izvršen je u okviru polova, odnosno recipročni parovi sastavljeni su najčešće od dece istog pola, što je normalni trend na ovom uzrastu. Tenzija, odnosno napetost u međusobnim odnosima učenika iz kontrolnog odeljenja nešto je manja, od tenzije u međusobnim odnosima učenika iz eksperimentalnog odeljenja.

#### Finalno ispitivanje strukture socijalnih odnosa

Na kraju četvrtog razreda izvršeno je drugo sociometrijsko ispitivanje u istim odeljenjima. U eksperimentalnom odeljenju naknadno je upisano još dva učenika, dok je broj dece u kontrolnom odeljenju ostao nepromenjen. U tabeli 2 prikazani su rezultati završnog ispitivanja strukture socijalnih odnosa.

Tabela 10: Pokazatelji strukture socijalnih odnosa u finalnom ispitivanju

Sociometrijski indeksi	Eksperimentalno o. (N=18)	Kontrolno o. (N = 25)
Grupna ekspanzivnost	(78) <b>4.33</b>	(90) <b>3.60</b>
Grupna kohezija	(68) <b>0.44</b>	(126) <b>0.42</b>
Grupna tenzija	(30) <b>1.66</b>	(74) <b>2.96</b>

Promene u indeksima kao pokazateljima socijalne zrelosti i konsolidovanosti odeljenja kao grupe posle tri godine od prvog ispitivanja, ukazuju na to da je u eksperimentalnom odeljenju, u odnosu na kontrolno, došlo do povoljnijeg trenda u razvoju socijalnih odnosa među učenicima. O boljoj socijalnoj strukturi i solidarnijim odnosima među učenicima u eksperimentalnom odeljenju, govori značajno povećanje indeksa grupne ekspanzivnosti (od 2.75 do 4.33) i grupne kohezije (od 0.30 do 0.44) u odnosu na prvo ispitivanje. U kontrolnom odeljenju je, takođe, došlo do povećanja indeksa grupne ekspanzivnosti (od 2.72 do 3.60), ali je to povećanje manje, kao i povećanje grupne kohezije. Takođe, indeksi grupne tenzije govore u prilog eksperimentalnog odeljenja. Naime, napetost u odnosima učenika se u eksperimentalnom odeljenju smanjivala od prvog do završnog ispitivanja (od 3.12 do 1.66), dok je u kontrolnom odeljenju došlo i do neznatnog povećanja tenzije u socijalnoj strukturi, sa prolaskom vremena. Dobijeni rezultati ukazuju na moguću pretpostavku da su brojne i različite intervencije u okviru eksperimentalnog programa koje su bile usmerene na podsticanje i razvoj pozitivnih socijalnih odnosa među učenicima doprinele *povoljnijoj atmosferi* u odeljenju i *većoj konsolidovanosti odeljenja* kao grupe.

*Socijalno ponašanje učenika.* Da bi se utvrdili potencijalni efekti programa na socijalno ponašanje učenika, na kraju treće godine projekta (2003/04), primenjen je

upitnik za učenike koji, po principu sociometrijskog upitnika, ispituje tri aspekta socijalnog ponašanja: prosocijalno ponašanje, socijalno odgovorno ponašanje i agresivno ponašanje (Spasenović, 2008)<sup>29</sup>. Varijabla *prosocijalnog ponašanja* zastupljena je sa 4 podkategorije – oblika ponašanja, koja se najčešće u literaturi pominju kao manifestacija prosocijalne orijentacije: spremnost za saradnju, pomaganje, davanje podrške i ohrabrenja, i deljenje (stvari) tj. spremnost da se daje. *Socijalno odgovorno ponašanje* mereno je, takođe, pomoću 4 podkategorije: obzirnost (vođenje računa o tome da se ne uvredi ili ugrozi drugi), poštovanje pravila ponašanja, posredovanje u konfliktu i fer (pravedno) ponašanje. *Agresivno ponašanje* je razmatrano kroz dve podkategorije: fizička i verbalna agresija.

Upitnik je primenjen pod istim uslovima u oglednom i kontrolnom odeljenju. Učenici su sami popunjavali upitnik, s tim što im je dato uputstvo da mogu vršiti neograničene izbore, za razliku od toga kako je odštampano na primerku upitnika (dato u *Prilozima*). Ispitivanje je urađeno u junu mesecu 2004. godine. Upitnik su popunila sva deca iz oglednog (N=18) i sva deca iz kontrolnog odeljenja (N=28).

Podaci koji su dobijeni od učenika sređeni su u sumarne preglede (sociometrijske matrice NxN), a zatim su izračunati grupni indeksi: prvo, za svaku podkategoriju posebno, a zatim zbirno, za svaki od tri aspekta socijalnog ponašanja. U tabelama koje slede, prikazani su ovi rezultati i to, sirovi podaci (dobijeni izbori), kao i izračunati indeksi: indeksi za podkategorije, kao i zbirni indeksi po varijablama: indeks prosocijalnog ponašanja (IPP); indeks socijalne odgovornosti (ISO) i indeks agresivnog ponašanja (IAP). Da bi se stekao uvid u socijalnu strukturu grupe, indeksi su računati prema formuli za izračunavanje indeksa grupne ekspanzivnosti:

$$IPGE = \text{PIG} / N$$

gde simbol PIG označava sumu izbora koje su izvršili članovi grupe (odeljenja), a N broj članova te grupe, odnosno broj učenika u odeljenju.

---

<sup>29</sup> Instrument je konstruisan za potrebe doktorske teze u oblasti socijalne kompetencije učenika. Metrijske karakteristike instrumenta su zadovoljavajuće .

*Tabela 11: Rezultati dobijeni na upitniku, prikazani po podkategorijama*

Ponašanje	Eksperimentalno odeljenje		Kontrolno odeljenje	
Saradnja	75	<b>3.9</b>	84	<b>3.0</b>
Pomoć	66	<b>3.5</b>	88	<b>3.1</b>
Podrška	60	<b>3.2</b>	65	<b>2.3</b>
Davanje	73	<b>3.8</b>	79	<b>2.8</b>
Obzirnost	58	<b>3.1</b>	59	<b>2.1</b>
Poštov. pravila	65	<b>3.4</b>	65	<b>2.3</b>
Posredovanje u konfliktima	41	<b>2.2</b>	61	<b>2.2</b>
Pravednost	53	<b>2.8</b>	62	<b>2.2</b>
Fizička agres.	44	<b>2.3</b>	63	<b>2.2</b>
Verbalna agresivnost	39	<b>2.1</b>	66	<b>2.3</b>

\*Broj u prvoj koloni predstavlja ukupnu sumu izbora na nivou odeljenja, a broj u drugoj koloni predstavlja indeks ekspanzivnosti.

*Tabela 4: Vrednosti zbirnih indeksa za tri aspekta socijalnog ponašanja: prosocijalno, socijalno odgovorno i agresivno.*

	Eksperimentalno odeljenje	Kontrolno odeljenje
IPP	<b>14.4</b>	<b>11.2</b>
ISO	<b>11.4</b>	<b>8.8</b>
IAG	<b>4.3</b>	<b>4.6</b>

Opšta pretpostavka, od koje se pošlo, bila je da će primena oglednog programa čija je osnovna karakteristika bila podsticanje i korišćenje grupnog rada u nastavnim i vannastavnim aktivnostima, povoljnije uticati na uspostavljanje socijalnih odnosa učenika u odeljenju. Analiza dobijenih rezultata pokazuje:

(a) da su pokazatelji socijalne zrelosti grupe, odnosno indeksi prosocijalnog ponašanja i socijalne odgovornosti, nešto veći u oglednom odeljenju. S obzirom na mali uzorak, statistička značajnost nije računata, pa se o dobijenim rezultatima može govoriti samo kao o tendencijama, koje zahtevaju obuhvatnije provere; tendencije ukazuju na veću socijalnu zrelost i konsolidovanost odeljenja u kojima je primenjen eksperimentalni program; s obzirom na vrste i učestalost intervencija koje su primenjivane u okviru programa, dobijeni rezultati su u skladu sa opštom pretpostavkom;

(b) da postoji razlika u veličini indeksa prosocijalnog ponašanja i socijalne odgovornosti između eksperimentalnog i kontrolnog odeljenja na uzrastu trećeg razreda; u pogledu ispoljavanja agresivnog ponašanja (verbalnog i fizičkog), dobijeni rezultati pokazuju da nema razlike u pogledu ovog oblika ponašanja u eksperimentalnom i kontrolnom odeljenju; dobijeni nalazi mogli bi se objasniti činjenicom da je agresivno ponašanje razvojna karakteristika i da je potreban duži uticaj planiranih intervencija, da bi se na njega moglo delovati.

### ***Mišljenje roditelja i učenika o programu***

Planom evaluacije efekata realizovanog programa bilo je predviđeno ispitivanje roditelja i učenika o tome koliko su zadovoljni programom i koliko su ispunjena njihova očekivanja. Za svrhu ispitivanja mišljenja roditelja i učenika o programu korišćeni su polustrukturirani upitnici. Uzorak ispitanika obuhvatio je učenike koji završavaju četvrti razred 2004/05. školske godine (N=18) i njihove roditelje (jedan upitnik popunjavali su otac ili majka).

***Mišljenje roditelja.*** Upitnik za roditelje sastojao se od pet pitanja: četiri otvorenog tipa i jedno pitanje višestrukog izbora, za koje je trebalo zaokružiti samo jedan odgovor. (dato u *Prilozima*). Upitnik su popunili svi roditelji (N=18). Rezultati sa upitnika prikazani su po pitanjima. Svaki ispitanik, odgovarajući na prva četiri pitanja, naveo je više razloga. Prikazaćemo one odgovore koji su imali veću frekvenciju javljanja (4 i više odgovora).

1. *Zbog kojih razloga ste se opredelili da Vaše dete pohađa ovaj program?*

Najveći broj roditelja (16) kao glavni razlog za opredeljivanje za program naveli su *dvojezičnost*, odnosno to što je programom predviđeno svakodnevno intenzivno proučavanje engleskog jezika u nastavi. Zbog holističkog, celovitog pristupa detetu, koji podrazumeva brigu o emocionalnim, socijalnim i ostalim aspektima razvoja, pored intelektualnog, za ogledni program opredelilo se 11 roditelja. Očekivanje da će nastavni program biti kvalitetniji (osavremenjeni nastavni sadržaji, redukovanje postojećih sadržaja, interdisciplinarnost u pristupu), imalo je 14 roditelja, a očekivanje da će adekvatna selekcija tima koji realizuje program (nastavnog kadra i stručne službe) znatno doprineti kvalitetu školovanja, njih 12. Jedan od bitnih razloga za roditelje bila je i organizacija radnog dana, koja se dosta razlikuje od klasične razredne nastave (10 roditelja), dok je njih 11 kao značajan razlog za upis deteta u ogledno odeljenje navelo manji broj učenika u odeljenju.

2. *Šta Vam se najviše dopalo tokom realizacije programa?*

Najveći broj odgovora (17) odnosi se na kvalitet znanja i veština koje su deca stekla u okviru nastave. Roditelji su, takođe, veoma zadovoljni činjenicom da se kod dece očuvala ljubav prema školi i da se razvila visoka motivacija za učenje i saznavanje (16), kao i time što su, prema njihovom mišljenju, deca ovladala brojnim strategijama za samostalno učenje i prikupljanje informacija (13). Odnos nastavnika i stručnih saradnika prema deci (13), podsticanje drugarstva, saradnje i međusobnog uvažavanja (13), kao i razvoj kreativnih potencijala kod dece (10) relativno je čest odgovor na ovo pitanje.

3. *Šta Vam se nije dopalo?*

Pet roditelja nije imalo nijednu primedbu u vezi sa realizacijom programa. Ostali roditelji kao primedbu najčešće su navodili to što se ogledni program neće nastaviti u daljem školovanju dece, od petog do osmog razreda (13). Takođe, kao relativno česta

zamerka navodi se nezadovoljavajući odnos okruženja (nastavnog osoblja i ostalih učenika škole „Dositej Obradović“) prema deci i roditeljima iz oglednog odeljenja (10).

4. *Šta biste predložili za dalje unapređenje projekta?*

Bez odgovora na ovo pitanje bilo je 10 upitnika. Najveći broj odgovora odnosio se na uvođenje drugog stranog jezika u nastavu od trećeg razreda (6) i više rada sa kompjuterom (5). Četiri odgovora sadržalo je predlog da se ukinu ili smanje domaći zadaci za učenike, kako bi se oni rasteretili.

5. *U kojoj meri je program ispunio Vaša očekivanja?*

Ovo pitanje bilo je zatvorenog tipa i bilo je ponuđeno pet odgovora od kojih je trebalo zaokružiti samo jedan: u potpunosti, u velikoj meri, delimično, u maloj meri, nije ih ispunio. Najveći broj roditelja smatra da je program u velikoj meri ispunio njihova očekivanja (10), u potpunosti je zadovoljno 6 roditelja, dok je dvoje roditelja delimično zadovoljno.

**Mišljenje učenika.** Upitnik za učenike sastojao se od dva pitanja: šta je ono što im se najviše dopalo u programu, kao i šta im se uopšte nije dopalo. Učenicima je objašnjeno da mogu da navedu onoliko odgovora koliko žele na oba pitanja. Dobijeni odgovori prikazani su u „originalnoj“ formi, onako kako su ih učenici formulisali, a u zagradi je dat broj učenika koji su dali takav odgovor.

1. *Šta se učenicima najviše dopalo u programu?*

Jedan od najčešćih odgovora koji se javljao kod učenika jeste u vezi sa nastavnicama, odnosno to kako se ponašaju prema njima i kako im pomažu u savladavanju nastavnog gradiva. Na ovaj način potvrđena je pretpostavka mnogih istraživanja, da je uloga učiteljice nezamenljiva i najvažnija varijabla u toku prvih godina školovanja. Takođe, ono što je bilo značajan razlog za roditelje da upišu decu u ovaj program očigledno se reflektovalo i na decu. Naime, značajan broj učenika izjavljuje da je nastava engleskog ono što im se najviše dopada. Na trećem mestu po učestalosti su

odgovori koji se odnose na međusobno druženje i saradnju učenika u nastavnim i vannastavnim aktivnostima.

- „Što nam učiteljica sve objasni, lepo i polako“; „Što nastavnice nisu stroge“ (12);
- „Što imamo mnogo engleskog“, „Što smo naučili engleski skoro kao srpski“ (8);
- „Što se lepo družimo i pomažemo jedni drugima“, „Što se ne svađamo i ne vređamo jedni druge“ (8)
- „Što imamo časove „Nešto lično“, „Što možemo da pričamo o svojim problemima“ (7);
- „Što nas je manje nego u drugim odeljenjima“ (6);

## 2. Šta se učenicima nije dopalo u programu?

Činjenica da je većina roditelja odlučila da njihova deca nastave školovanje u drugim školama, kada su saznali da se program neće nastaviti u petom razredu bila je najjači „argument“ za decu, u negativnom smislu, u odnosu na program koji su pohađali. Više od polovine učenika izjavilo je da im se ne dopada to što neće nastaviti zajedno školovanje, kao grupa. Trećina odgovora učenika odnosi se na nezadovoljstvo zbog dužine školskog dana („Najduže idemo u školu od svih drugih učenika“, „Nemamo slobodno vreme kad dođemo kući popodne“) i količinom domaćih zadataka („Imamo mnogo domaćih“).

## Zaključak

Rezultati sumativne evaluacije programa, s obzirom na njegove specifičnosti u pogledu koncepcije nastave (ciljevi, zadaci, principi, organizacija nastavnog rada, itd.), mogu se generalno opisati terminima *pedagoških ishoda*. Brojne opservacije ponašanja učenika u programskim i vannastavnim aktivnostima i test – situacijama, koje su predstavljale deo formativne evaluacije, predstavljaju podršku rezultatima ispitivanja



efekata programa u pogledu postignutih ishoda. S obzirom na to da je reč o studiji slučaja, odnosno da su rezultati dobijeni samo u jednom odeljenju i da je primenjena samo osnovna statistika, o dobijenim rezultatima možemo govoriti samo kao o tendencijama.

a) učenici imaju *visoku motivaciju za učenje*, i to velikim delom unutrašnju, odnosno imaju izraženu potrebu za saznavanjem i proširivanjem obima svoga znanja, što je često nezavisno od spoljašnjeg podsticanja od strane odraslih; u velikoj meri „očuvana“ je dečja radoznalost i otvorenost za nova saznanja;

b) *primenjuju različite strategije učenja*, veštine traganja za informacijama iz različitih izvora i primene različitih načina u sticanju i organizovanju znanja (relativno samostalan istraživački rad, rad na grupnim projektima, korišćenje literature, interneta, itd.);

c) *formiran sistem osnovnih pojmova* koji treba da posluži kao temelj za sticanje i formiranje naučnih pojmova u okviru nastavnih disciplina koje će proučavati u starijim razredima, odnosno adekvatnu osnovu u pogledu obrazovnih standarda tj. znanja i veštine potrebne za dalji nastavak školovanja;

d) *sposobnost povezivanja školskih znanja* sa iskustvom iz svakodnevnog života i sposobnost primene znanja u praktičnim životnim situacijama;

Takođe, različiti pristupi vrednovanju programa, odnosno rezultati ovih pristupa, ukazali su na neke od posebnih karakteristika mišljenja, i sposobnosti i veština učenika koji su bili obuhvaćeni oglednim programom:

- *kritički pristup učenju* – učenici često ispoljavaju otpor i kritički stav prema autoritetu (odraslom), ukoliko se ne slažu sa njegovim mišljenjem, tj. sa onim što on prezentuje;

- *aktivni pristup u procesu učenja* – učenici često izražavaju potrebu za diskusijom, postavljaju pitanja i ispoljavaju inicijativu;

- izražena *sklonost ka saradnji*, međusobnom pružanju podrške i pomoći u toku učenja, nasuprot takmičarskom duhu i rivalitetu koji je dominantan među vršnjacima u procesu školskog učenja koje se odvija na tradicionalan (individualno-frontalni) način.

### **III Deo**

## **ZAKLJUČNA RAZMATRANJA**

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U ovom radu bavili smo se dometima i ograničenjima kvalitativne istraživačke orijentacije u saznavanju i unapređivanju pedagoške stvarnosti. Takođe, pokušali smo da ukažemo na mogućnosti i probleme kombinovanja kvalitativnih i kvantitativnih metoda u proučavanju određenih pedagoških fenomena. Pored teorijskih razmatranja nekih od važnih pitanja ovog diskursa, kao ilustraciju doprinosa koji kvalitativna istraživanja mogu dati pedagogiji, prikazali smo istraživanje koje smo izveli u našoj osnovnoj školi. Opređelili smo se za akciono istraživanje longitudinalnog tipa, u okviru koga smo razvijali i evaluirali alternativni program razredne nastave, čija je jedna od osnovnih karakteristika primena grupno-istraživačkog modela učenja na tematski planiranim nastavnim sadržajima. Planom evaluacije programa, u istraživačkom nacrtu kombinovani su kvalitativni i kvantitativni metodološki postupci za komplementarne ciljeve.

Iskustva iz našeg istraživanja i rezultati koji su dobijeni, omogućavaju izvođenje zaključaka na dva nivoa. Jedan nivo odnosi se na implikacije koje rezultati primene programa grupno-istraživačkih oblika učenja imaju za pedagošku teoriju i praksu. Drugi se odnosi na implikacije za metodologiju istraživanja obrazovanja, posebno za problem razvijanja i vrednovanja vaspitno-obrazovnih programa.

### *Pedagoške implikacije*

Rezultati dobijeni u ovom istraživanju, generalno, ukazuju na pozitivan doprinos kooperativnih aktivnosti i grupno-istraživačkog modela učenja dečjim sposobnostima, načinu mišljenja, ponašanja i socijalnim veštinama, u nastavi na mlađem osnovnoškolskom uzrastu. Ovaj doprinos u skladu je sa našim prvobitnim očekivanjima, zasnovanim na teorijama i istraživanjima koja su izvršena u svetu i kod nas. O pozitivnim efektima ovog nastavnog pristupa svedoče kako rezultati formativne evaluacije, odnosno praćenja i vrednovanja nastavnog procesa, tako i rezultati sumativne evaluacije, odnosno ispitivanje efekata programa na znanja, socijalno ponašanje i socijalne veštine učenika.

Takođe, iskustva iz ovog istraživanja ukazala su na prednosti i ograničenja primene grupno-istraživačkog modela učenja na nižim razredima osnovne škole i na uslove pod kojima se ovaj pristup nastavi najefikasnije može primeniti.

1. Kad je u pitanju *obrazovno postignuće učenika*, odnosno savladavanje nastavnog gradiva iz bazičnih predmeta (srpski jezik, matematika i poznavanje prirode i društva), pokazalo se da učenje u malim grupama putem saradnje i radi dostizanja zajedničkog cilja, dovodi do veće produktivnosti i boljeg uspeha nego kada se radi na „klasičan“ način (frontalni oblik rada, međusobno takmičenje učenika). Ovakav zaključak podržavaju rezultati sumativne evaluacije efekata oglednog programa, kako interne, tako i eksterne. U okviru interne evaluacije, poređeni su rezultati koje su na kontrolnim vežbama iz srpskog jezika, matematike i poznavanja prirode i društva ostvarili učenici iz oglednog odeljenja, sa rezultatima učenika iz kontrolnog odeljenja. Na svim ispitivanjima (na kraju svake školske godine), učenici iz oglednog odeljenja postizali su bolje rezultate u pomenutim predmetima i te razlike su statistički značajne u slučajevima pojedinih nastavnih predmeta. Pored većih prosečnih ocena u sva tri predmeta, konstantno je beležen i značajno manji procenat dovoljnih i nedovoljnih ocena, u odeljenju u kome je primenjen ogledni program.

Rezultati eksterne evaluacije, odnosno testiranje znanja u srpskom jeziku i matematici u trećem razredu, koje je na reprezentativnom uzorku učenika sproveo Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja pri Ministarstvu prosvete i sporta Republike Srbije, a u koje je bilo uključeno i ogledno odeljenje, daju podršku rezultatima interne evaluacije. Naime, prosečno postignuće ovog odeljenja na testovima znanja iz srpskog jezika i matematike bilo je *statistički značajno veće* od prosečnog postignuća učenika ostvarenog na nacionalnom nivou.

S obzirom na to da se merenju efekata oglednog programa na obrazovno postignuće učenika pristupilo na različite načine, a da svi postupci ukazuju na bolje rezultate učenika iz oglednog odeljenja, može se pretpostaviti da su dobijene razlike velikim delom posledica delovanja oglednog programa, odnosno posebnih pedagoških strategija primenjenih u okviru programa. Pored *kvantitativnih rezultata* dobijenih

ispitivanjem znanja, za evaluaciju programa korišćeni su i *kvalitativni podaci* koji su dobijeni posmatranjem situacija ispitivanja učenika, kao i analiza urađenih zadataka na kontrolnim vežbama. Rezultati ove kvalitativne analize ukazuju na to da su učenici iz oglednog odeljenja, u odnosu na njihove vršnjake iz kontrolnog odeljenja, u situacijama ispitivanja pokazali veću individualnost u radu i manju zavisnost od autoriteta odraslog, bolji uspeh na složenijim logičko-matematičkim zadacima koji su zahtevali funkcionisanje učenika na višim kognitivnim nivoima (rezonovanje, analiza, upoređivanje), kao i bogatiji rečnik i bolje poznavanje pravopisa. Istovremeno, kod učenika iz oglednog odeljenja primećena je veća neurednost, manje čitljiv rukopis, veća brzopletost u odgovaranju što za posledicu često ima nepotpune odgovore, iako je konačno rešenje zadatka tačno.

Ovi podaci posebno su značajni sa aspekta daljeg razvijanja programa. Podsticanje veština saradnje, kao i veština rezonovanja na višim kognitivnim nivoima kroz grupne i istraživačke aktivnosti, izgleda da doprinosi pozitivnim efektima na motivaciju za učenje i saznavanje u različitim predmetima, ali i na ponašanje učenika u različitim školskim situacijama. O ovim efektima programa, kao i o činjenici da su deca ovladala brojnim strategijama za samostalno učenje i prikupljanje informacija, izjašnjava se i većina roditelja. S druge strane, klasičan pristup nastavi izgleda da doprinosi, u većoj meri, razvoju tipično školskih veština i ponašanja (na primer, lep rukopis, postupnost i sistematičnost u primeni obrazaca za rešavanje zadataka, međusobni takmičarski odnosi u situaciji ispitivanja znanja).

**2.** Na pozitivan doprinos kooperativnih aktivnosti i grupno-istraživačkog modela učenja *socijalnom ponašanju i razvoju socijalnih veština učenika* ukazuju, kako rezultati formativne, tako i rezultati sumativne evaluacije programa.

Podaci kvalitativnog tipa, dobijeni formativnom evaluacijom odnosno sistematskim praćenjem programskih aktivnosti služili su, pre svega, za korigovanje i unapređivanje programa, ali i kao informacija o efektima programa na socijalno ponašanje učenika. Analiza razvojnog trenda saradničkih ponašanja učenika (kao što je pružanje pomoći i podrške drugima, dogovor o radu, živa komunikacija među članovima

grupe, dobra atmosfera u grupi.), ukazuje na značajni porast učestalosti ovih ponašanja sa odmicanjem vremena. Ovo se, jednim delom, može tumačiti kao posledica primenjenih strategija u okviru oglednog programa. Češća pojava konstruktivnog ponašanja učenika u grupi (kao što je, usmerenost na zadatak, organizovanost grupe, efikasnost u realizaciji zadatka), zabeležena je tek u četvrtom razredu, što je razumljivo s obzirom na karakteristike uzrasta učenika, ali faze u kojoj se projekat nalazio.

Podaci iz ovog istraživanja potvrđuju i pretpostavke iz literature da je primena rada u malim grupama u nastavi optimalna situacija za otkrivanje i razvijanje ponašanja potencijalnih vođa u odeljenju. Zapažili smo da pojava vođstva ne umanjuje blagotvorne karakteristike saradnje u grupi, niti predstavlja značajan faktor u pojavi konflikata, jer je reč o spontanoj pojavi vođstva u atmosferi dogovora. Naša iskustva u praktikovanju grupnog rada, pokazala su da su vođe pomagale u formiranju i konsolidovanju grupa.

Zaključak o pozitivnom doprinosu kooperativnog učenja na socijalne odnose i socijalno ponašanje učenika podržavaju i rezultati sumativne evaluacije efekata programa na ove varijable. Poređenje rezultata sociometrijskih ispitivanja u oglednom i kontrolnom odeljenju, ukazuje na bolji razvojni trend u socijalnim odnosima, bolju socijalnu strukturu i solidarnije odnose među učenicima u oglednom odeljenju, o čemu svedoči značajno povećanje indeksa grupne ekspanzivnosti i grupne kohezije tokom odvijanja projekta, kao i indeksa grupne tenzije: napetost u odnosima učenika se u oglednom odeljenju smanjivala od prvog do završnog ispitivanja, dok je u kontrolnom odeljenju došlo do neznatnog povećanja tenzije u socijalnoj strukturi, sa prolaskom vremena. O razvoju drugarstva, saradnje i međusobnog uvažavanja u oglednom odeljenju svedoče i mišljenja roditelja i dece o programu. Takođe, pokazatelji socijalne zrelosti grupe, odnosno indeksi prosocijalnog ponašanja i socijalne odgovornosti nešto su veći u oglednom odeljenju, ali se s obzirom na mali uzorak o dobijenim rezultatima može govoriti samo kao o tendencijama, koje zahtevaju obuhvatnije provere. Ove tendencije ukazuju na veću socijalnu zrelost i konsolidovanost odeljenja u kojima je primenjen ogledni program, a s obzirom na vrste i učestalost intervencija koje su primenjivane u okviru programa, dobijeni rezultati su u skladu sa opštom pretpostavkom.

3. *Grupno-istraživački model učenja na tematski planiranim nastavnim sadržajima*, kako pokazuju iskustva iz ovog istraživanja, može se primeniti u nešto jednostavnijoj formi (uz veću pomoć nastavnika i tehničku podršku roditelja), već na uzrastu četvrtog razreda osnovne škole. Rezultati pokazuju da se za ovaj složeniji oblik kooperativnog učenja zahteva veća zrelost učenika ne samo u intelektualnom, već i u socijalnom domenu, da bi ono dalo svoje prave efekte. Ovaj zaključak podržavaju i podaci dobijeni posmatranjem časova o prisustvu i učestalosti konflikata u toku grupnog rada, koji članove grupe udaljavaju od zadatka. Naime, u drugom i trećem razredu, zabeležili smo značajno veći broj konflikata u grupi, dok su u četvrtom razredu oni sporadični. Pad broja konflikata u grupama može se objasniti razvojem socijalnih veština učenika koje su verovatno posledica prethodnih iskustava učenika u grupnim aktivnostima, ali i razvojem emocija i konkretnih logičkih operacija (reverzibilnost) na ovom uzrastu u kognitivnom i socijalnom domenu.

4. Rezultati i iskustva iz ovog istraživanja, pokazuju da su za efikasnu primenu grupno-istraživačkog rada, za njegove pozitivne efekte na obrazovno postignuće i socijalno ponašanje učenika, od ključnog značaja dva elementa: *adekvatna priprema nastavnika* i *prethodno vežbanje socijalnih veština učenika*. O ovome svedoče kako posmatranja nastavnog procesa, tako i izveštaji učiteljice. Pokazalo se da je veoma važno da nastavnik ovlada elementima kooperativno strukturirane nastavne situacije (posebno, struktuiranje nastavnog zadatka i obezbeđivanje individualne odgovornosti učenika u grupi), što podrazumeva prethodnu temeljnu i detaljno razrađenu pripremu nastavnog časa. Takođe, potrebno je da se nastavnik „srodi“ sa drugačijom ulogom u nastavi: postepeno odustajanje od centralne figure predavača i kontrolora u odeljenju i preuzimanje uloge onoga ko olakšava i posreduje u grupnim procesima.

Teorije grupne dinamike zasnivaju se na pretpostavci da su socijalne veštine ključne za grupnu produktivnost. U skladu sa tim, socijalne veštine učenika u našem programu vežbane su od prvog razreda kroz različite grupne aktivnosti – od jednostavnijih ka složenijim. Smatramo, a to su potvrdili i rezultati ovog istraživanja, da je to neophodan uslov za uspešnu primenu grupno-istraživačkog modela učenja i

generalno kooperativnih nastavnih strategija. Bez veština rada u grupi, kao što su upotreba tihog govora pri obraćanju članovima grupe, gledanje u sagovornika, podela zaduženja i organizacija grupe, prihvatanje pojave neformalnog vođstva, konstruktivno rešavanje konflikata, veoma je teško, često i nemoguće organizovati uspešan kooperativni rad učenika. Formirati grupe od učenika koji nemaju u određenoj meri razvijene ove socijalne veštine, bilo bi analogno situaciji u kojoj se od nepismene osobe zahteva da pročita knjigu.

5. Rezultati praćenja primene grupno-istraživačkog modela učenja na tematski organizovanim nastavnim sadržajima iz Poznavanja društva u četvrtom razredu, ukazali su na još neke efekte koje nismo očekivali. Pored toga, što govore u prilog uvođenju ovih nastavnih pristupa, iskustva iz istraživanja ukazuju i na potrebu za uvođenjem novih tema i sadržaja u nastavu Poznavanja društva. Zapaženo je da posle iskustva rada na grupno-istraživačkim projektima, učenici pokazuju spontanu potrebu za sistematizovanjem pročitane građe i ilustrovanjem kroz različite medije, za uspostavljanjem vremensko-prostorne dimenzije događaja i posmatranjem pojava kroz njihovu genezu. Primećeno je, takođe, da učenici na ovom uzrastu za kraće vreme mogu da formiraju veći broj pojmova, i u većoj meri razviju shvatanje istorije, epohe i vremena i tako bolje razumeju istorijski sled. U skladu s tim, čini se da bi dosadašnje programsko usmerenje na lokalnu istoriju i srednjevekovnu prošlost naših naroda, trebalo proširiti na istoriju ljudskog društva, i to u formi kratkih istraživačkih prikaza ili priča o epohama i kulturama, a radi konceptualne pripreme učenika za starije razrede. Smatramo da bi u ovakvoj perspektivi učenici bolje razumeli, ne samo celinu istorijskog procesa, već i mesto nacionalne istorije u njemu.

### ***Metodološke implikacije***

S obzirom da je osnovni cilj našeg istraživanja bio razvijanje i evaluacija obrazovno-vaspitnog programa, pri odlučivanju za metodološki pristup ovom problemu, najšire gledano, imali smo na raspolaganju dve mogućnosti: jedna, da primenimo klasičan eksperimentalni nacrt ili druga, da se izvede akciono istraživanje. Iz razloga o kojima



smo diskutovali u radu, opredelili smo se za akcioni pristup i metodološki nacrt iluminativne evaluacije, sa kombinovanjem kvalitativnih i kvantitativnih postupaka za prikupljanje podataka za komplementarne ciljeve, odnosno za alternativne zadatke. Iskustva iz našeg istraživanja ukazuju na određene metodološke implikacije, koje se tiču kako prednosti i ograničenja pojedinih metodoloških postupaka koji su primenjeni u akcionom pristupu, tako i potencijala samog akcionog istraživanja za menjanje i unapređivanje pedagoške prakse. Pored toga, ukazaćemo i na ometajuće faktore koji su se pojavili u našem istraživanju, kao i moguće načine za njihovo prevazilaženje.

1. Formativna evaluacija ili evaluacija procesa u ovom projektu tekla je paralelno sa izradom i razvijanjem programa i imala je za cilj da pruža stalnu povratnu informaciju o tome u kojoj meri „realni“ program odgovara zamisli, kako bi se omogućila njegova razrada, revizija i usavršavanje. Za prikupljanje podataka korišćeni su sledeći kvalitativni postupci: sistematsko posmatranje programskih aktivnosti od strane istraživača, diskusije istraživača i učiteljice oko upoređivanja predviđenog i realizovanog na času i analiza izveštaja učiteljice o realizovanim aktivnostima.

Na osnovu iskustva iz istraživanja, *posmatranje nastavnog procesa*, uz upotrebu protokola sa široko definisanim kategorijama koje sadrže fenomenološke opise ponašanja, može se preporučiti kao validan oblik formativne evaluacije programa, kada se ima u vidu njegov razvoj i usavršavanje. Široke kategorije pokazale su se kao dobre jer je na taj način moguće sačuvati celinu pojave koja se posmatra. Važno je, pritom, sa aspekta validnosti podataka, da ponašanja koja se posmatraju budu precizno definisana. Pokazalo se da je neka ponašanja lakše pratiti i beležiti jer su „markantnija“ (na primer, konflikti), dok su neka druga teže za beleženje (neki oblici saradničkog ponašanja), jer lako mogu proći nezapaženo zbog toga što se najčešće odvijaju u više grupa istovremeno. U tom smislu, pouzdaniji način beleženja bio bi, ako bi se angažovalo dva ili više posmatrača za istu situaciju. Taj način, međutim, ima svoj nedostatak: više posmatrača više remeti prirodnost situacije koja se posmatra. U ovom istraživanju posmatranja je izvodio samo jedan posmatrač, što je imalo svoje nedostatke i prednosti. Teško da je jedan posmatrač mogao obuhvatiti sve segmente situacije, odnosno ponašanja učenika u

svim grupama. Ovo ograničenje delimično smo prevazilazili, unapred se opredeljući za posmatranje određenih grupa na času i varirajući taj izbor. Verovatno najpouzdaniji način praćenja nastavnog procesa bilo bi snimanje video kamerom, jer snimci situacija omogućavaju višestruku analizu i ponovo vraćanje radi postizanja veće preciznosti u beleženju i opisu ponašanja. Mi se nismo opredelili za ovaj postupak, jer smo procenili da bi se njime u velikoj meri narušila prirodnost situacije u odeljenju.

Posebno vredni podaci dobijeni su kombinacijom metode posmatranja sa *diskusijom koja se odvijala između istraživača i učiteljice*, a koja je, u određenoj meri, doprinela procesu „osveščivanja“ skrivenih agendi kod učiteljice, implicitnih uverenja o tome kako i šta treba raditi sa decom u odeljenju, kao i raskoraka između onoga što se planira i onoga što se konkretno realizuje. Pored toga, ova razmena između istraživača i praktičara je korisna zbog različitih perspektiva gledanja na pojave koje se proučavaju. Nedostatak je, što su o ovim diskusijama ostale samo opšte zabeleške koje je istraživač načinio retrospektivno, nakon obavljenih diskusija. Mnogo toga važnog, verovatno je izgubljeno. Pouzdaniji način beleženja bilo bi audio snimanje ovih diskusija, jer bi oni dali važan doprinos razmatranju pitanja koja se tiču motivacije nastavnika da primenjuju grupne oblike rada, ali i generalno njihov odnos prema uvođenju inovacija u nastavni rad. U našem istraživanju, smatrali smo da su zahtevi koje smo postavljali pred učiteljicu bili visoki, pa nam se snimanje ovih razgovora učinilo kao preveliki „upad“ u privatnost njenog rada. Izbor između naše želje da prikupimo što više podataka i želje da „sačuvamo“ odnos koji smo uspostavili sa učiteljicom, a čiji kvalitet je u velikoj meri uticao na uspešno odvijanje celog istraživanja, prevagnuo je na ovu, drugu stranu.

Esejski podaci koji su prikupljeni *analizom izveštaja učiteljice*, bili su od velike vrednosti za dijagnostikovanje problema u toku realizacije programa, ali i za sagledavanje puteva za njegovo dalje usavršavanje. Moglo bi se reći da su neka zapažanja učiteljice otvorila nove probleme i postala izvor za neka nova istraživanja (na primer, zapažanja o načinu rezonovanja učenika posle iskustva u grupno-istraživačkom radu u Poznavanju društva, doprinela su davanju predloga za drugačije organizovanje programskih sadržaja u ovom predmetu).

2. U okviru sumativne evaluacije primenjeni su različiti postupci prikupljanja podataka, koji su služili za vrednovanje efekata ili ishoda programa na različite varijable (obrazovno postignuće, socijalni odnosi i socijalno ponašanje učenika). Za njihovo prikupljanje korišćena su kontrolne vežbe, odnosno grupe zadataka u okviru različitih nastavnih predmeta, standardizovani testovi znanja (u okviru eksterne evaluacije), sociometrijski i drugi upitnici. Na ovaj način dobijeni su *kvantitativni podaci* (brojčani pokazatelji) koji su dalje bili predmet različitih statističkih obrada. U ovom istraživanju, kvalitativni i kvantitativni podaci korišćeni su za alternativne zadatke, tako da je bilo moguće kombinovanje, odnosno integrisanje rezultata dobijenih različitim metodama. Naši rezultati kvantitativne evaluacije podržavaju rezultate dobijene kvalitativnom evaluacijom. Ostaje otvoreno pitanje, koje se često postavlja u istraživačkim nacrtima u kojima se kombinuju kvalitativni i kvantitativni podaci: kako interpretirati kontradiktorne nalaze?

3. Poređenje nalaza koji su dobijeni kvalitativnom i kvantitativnom evaluacijom u našem istraživanju, ukazuje na *prednosti kvalitativne istraživačke orijentacije* koja favorizuje podatke u vidu narativa i proučavanje fenomena u njihovom prirodnom kontekstu, sa naglaskom na različitim značenjima koja onome što se dešava u konkretnoj situaciji pridaju učesnici u istraživanju. Pokazalo se da ovaj tip evaluacije mnogo više doprinosi saznanju o kvalitetu programa nego ispitivanje ishoda programa, bez obzira o kojoj posebnoj metodi ili tehnici prikupljanja podataka za tu procenu je reč. Nalazi o efektima programa na učenje i ponašanje, u suštini služe samo zato da programu daju preporuku za njegovu širu primenu u drugim kontekstima. Pomoću tih podataka mogu se potvrditi ili odbaciti početne pretpostavke o programu, ali se ne može saznati kako se do određenih efekata došlo. Tako rezultati koji govore o tome da program ne daje željene efekte, ne mogu reći ništa o tome kako se program dalje može menjati i usavršavati. Istraživačima i kreatorima programa neophodne su povratne informacije o tome kako se proces primene programa odvija u njegovim pojedinim segmentima, kakvi su odnosi među učesnicima programa, kakva značenja učesnici pridaju određenim problemima i

koja su njihova razmišljanja, kako bi se program mogao razvijati do svoje optimalne forme.

4. Naše pretpostavke o *prednostima akcionog istraživanja* potvrdile su se u ovom istraživanju. Za akciono istraživanje opredelili smo se zato što isprobavanje novih nastavnih metoda i pristupa učenju zahteva stalno prilagođavanje konkretnim uslovima u kojima se istražuje (potrebama i osobenostima učenika i nastavnika, kontekstu tj. školi u kojoj se istraživanje izvodi, itd). Pokazalo se da realizacija programa često zahteva izmene „na licu mesta“, koje ne mogu da čekaju neko drugo vreme, a suština efikasnosti neke pedagoške strategije je u njenoj fleksibilnosti, u veštini stalnog prilagođavanja metode uslovima u kojima se ona primenjuje. Pored toga, nastavnik se nalazio u ulozi istraživača i onoga ko unapređuje sopstvenu praksu i njegova aktivna uloga u procesu istraživanja, omogućavala mu je da na nov način sagleda situaciju i lično iskusi sve teškoće i probleme u toku primene novog nastavnog pristupa. Akciono istraživanje prakse omogućilo nam je da probleme u nastavi sagledamo u kontekstu naše škole i odeljenja na kvalitativan način: pre, u toku i posle realizacije nastavnog procesa.

Uobičajeno pitanje koje se postavlja pri oceni kvaliteta akcionog istraživanja s obzirom na njegov doprinos menjanju i unapređivanju pojave koja se proučava jeste, da li je realizovani projekat ispoštovao sve faze, odnosno cikluse: planiranje akcije, akcija, praćenje akcije i evaluacija efekata. Iako smo nastojali da sve faze u realizaciji budu zastupljene u skladu sa procedurom koja se zahteva u literaturi, dešavali su se neki ometajući faktori.

Povremeno se dešavao problem oko uspostavljanja adekvatne ravnoteže ili prave mere između *akcije* i *istraživanja*. Istraživač je „hvatao“ sebe u nastojanjima da nametne postupke praćenja programa, čak i kada su se drugi učesnici u programu (učiteljica, a ponekad i učenici) suprotstavljali tome („Nije još vreme za testiranje“, „Previše se opterećuju deca“ i slično). Ovakva ponašanja su u suprotnosti sa osnovnom odlikom akcionog istraživanja: demokratičnošću odnosa između svih učesnika u istraživanju. Iako smo nastojali da ostvarimo ravnopravan odnos sa učiteljicom i da ga očuvamo čak i onda kada je to bilo „na štetu“ istraživanja (na primer, protivljenje učiteljice da se razgovori

snimaju), naša uloga istraživača povremeno je bila ometajući faktor. U ovom smislu, postoji određena opasnost od “rivalstva” između nastavnika i istraživača – u situacijama kada se mišljenja i uverenja razlikuju. Uvek postoji mogućnost da nastavnik primenjuje skrivenu agendu i to je nešto sa čim treba računati. Važno je da se dobro definiše uloga istraživača, da se na ovaj odnos gleda kao na odnos komplementarne saradnje i da se komunikacija odvija na demokratski način, bez nametanja rešenja i uz međusobni dogovor.

Neposredno učešće istraživača u nastavnom procesu i u svakodnevnom životu odeljenja, donelo je dragoceno iskustvo istraživaču koje se teško može nadomestiti bilo kojom metodom istraživanja. Međutim, u nekim situacijama bilo je potrebno podsećanje na to da smo istraživači prakse jer akcija, odnosno učestvovanje u realizaciji programa, lako “uvuče” u subjektivnost i “navijanje” za program, čak i kada neki konkretni pokazatelji govore protiv konkretne intervencije.

Imajući u vidu još jednu važnu odliku akcionog istraživanja, njegov emancipatorski karakter, mogli bi se zapitati u kojoj meri je ovo akciono istraživanje imalo udela u emancipaciji ili “osvešćivanju” učesnika u istraživanju. Iako je ovo istraživanje nije bilo emancipatorsko u pravom smislu reči, problem je bio “nametnut” od strane istraživača, neki njegovi efekti ukazuju da su se dešavale i takve vrste uvida kod učiteljice. Između ostalih o kojima je bilo reči u radu i spoznaja učiteljice o značaju profesionalnog usavršavanja uz rad.

Dakle, iskustva i rezultati ovog istraživanja podržavaju uverenje autora rada da su za razvijanje i vrednovanje jednog programa kao pedagoške kategorije, podjednako važni i proces i efekti tog procesa. Smatramo, da „čisto“ kvalitativno istraživanje vaspitno-obrazovnog procesa, koje bi ostalo na nivou deskripcije aktivnosti i ponašanja učesnika, njihovih mišljenja, značenja, međusobnih interakcija i sredine u kojoj se proces odvija, ne bi predstavljalo pedagoško istraživanje u njegovom najširem značenju. Pedagoški fenomeni su imanentno svojoj prirodi svrsishodne, namerne akcije usmerene na proizvođenje efekata, menjanje i unapređivanje postojećeg stanja stvari. Zato je interesovanje za efekte ili rezultate pedagoške akcije, bitna odlika svakog istraživanja

koje pretenduje da bude pedagoško. S druge strane, čini se da bi procena krajnjih efekata jednog vaspitno-obrazovnog programa, bez proučavanja konkretnih, kontekstualnih uslova pod kojima su se dati efekti pojavili, imala malo teorijske i praktične vrednosti. Međutim, procena odnosa između „zamišljenog“ modela programa i njegove realizacije u praksi mogla bi biti samostalan predmet istraživanja. Slažemo se sa mišljenjem nekih autora da, ako bi iz nekog razloga u istraživanju morali birati između podataka o procesu primene programa i podataka o efektima njegove primene trebalo izabrati ove prve, jer bi u mnogim slučajevima oni bili od veće važnosti.

**IV Deo**

**KORIŠĆENA LITERATURA**

### *Korišćena literatura*

- Altheide, D. & J. Johnson (1994): Criteria for assessing interpretative validity in qualitative research; in N. Denzin & Y. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research* (485-500). New York: Sage Publications.
- Antonijević, R., D. Janjetović (ur.) (2005): *TIMSS 2003 u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Atkinson, P., S. Delamont (1980): The two traditions in educational ethnography, *British Journal of Sociology of Education*, 1, 139-152.
- Atkinson, P., S. Delamont, M. Hammersley (1993): Qualitative research traditions, in M. Hammersley (ed.): *Educational research: current issues*. London. Paul Chapman.
- Ball, S. J. (1980): Initial encounters in the classroom and the process of establishment, in P. Woods (ed.): *Pupil strategies: Explorations in the sociology of the school* (143-161.). London: Croom Helm.
- Banister, P. et al. (1999): *Qualitative Methods in Psychology – A Research Guide*. Buckingham, Philadelphia: Open university Press.
- Becker, S., B. Geer (1982): Participant observation: the analysis of qualitative field data, in R. Burgess (ed.): *Field research: a source book and field manual* (239-250). London. Allen & Unwin.
- Benson, D., J. Hughes (1983): *The perspective of ethnomethodology*. London: Longmans
- Bogdanović, M. (1993): *Metodološke studije*. Beograd: IPS
- Borland, K. (2001): Qualitative and quantitative research: A complementary balance, *New Directions for Institutional Research*, 112, 5-13.
- Brewer, J., A. Hunter (1989): *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brown, S., D. MacIntyre (1993): *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Burgess, R. (1983): *Experiencing comprehensive education: A study of Bishop McGregor School*. London: Methuen.
- Burgess, R. (1984): The whole truth? Some ethical problems in the study of a comprehensive school, in R. Burgess (ed.): *Field methods in the study of education*. Lewes: Falmer Press.



- Campbell, D., Fiske, D.. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix, *Psychological Bulletin*, Vol. 56, No. 2, 81-105.
- Campbell, D., J. Stanley (1966): *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Campbell, S. (1975): Degrees of freedom and the case study, *Comparative Political Studies*, 8(1), 178-191.
- Caracelli, V., J.Green, (1993): Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 195-207.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986): *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
- Christensen, C., A. Hansen (1987): *Teaching and a case method*. Boston: Harvard Business School Press.
- Cicourel, A. V. et al., (1974): *Language use and school performance*. New York: Academic Press.
- Cohen, L., L. Manion (1989): *Research method in education*. New York: Routledge.
- Conklin, H. C. (1968): Ethnography, in D. L. Sills (ed.): *Internationall encyclopedia of the social sciences*, Vol. 5. New York: Macmillan and The Free Press.
- Cooper, P., D. MacIntyre (1996): *Effective teaching and learning: teachers' and students' perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Creswell, J. (2003): *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N. (1970): *The research act*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N., & Y. Lincoln (1994): Introduction: Entering the field of qualitative research, in Denzin, N., & Y. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1948): *Reconstruction in philosophy*. Boston, MA: Beacon Press.
- Dilthey, W. (1976): *Selected writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglass, J. (1976): *Investigative social research*. Beverly Hills: Sage.
- Elliot, J. (1980): Action research in schools: some guidelines, Classroom Network Bulletin, no. 4. Norwick: University of East Anglia.
- Everhart, R. (1983): *Reading, witting and resistance: Adolescence and labour in junior high school*. London: Routledge, Kegan and Paul.

- Flyvbjerg, B. (2006): Five misunderstandings about case-study research, *Qualitative Inquiry*, 12, 219-245.
- Freire, P. (1972): *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Galton, M., Delamont, S. (1984): Speaking with forked tongue? Two styles of observation in the ORACLE project, in R. Burgess (ed.): *Field methods in the study of education*. Lewes: Falmer Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goetz, I. & LeCompte, M. (1984): *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York.
- Gojkov, G. (2000): Multikulturalnost iz ugla etnografskog pristupa istraživanju, *Pedagogija*, 3-4, 331-334.
- Gojkov, G. (2005): *Uvod u pedagošku metodologiju*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Green, J., V. Caracelli, W. Graham (1989): Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Guba, E. (1990): The alternative paradigm dialog, in E. Guba (ed.): *The paradigm dialog* (17-27). Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, Y., Y. Lincoln (1994): Competing paradigms in qualitative research, in Denzin, N. & Y. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research* (445-462). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Habermas, J. (1975): *Saznanje i interes*. Beograd: Nolit.
- Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja i primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Hammersley, M. (1977): Teacher perspectives, *E202 Schooling and Society*. Milton Keynes: The Open University.
- Hammersley, M. (1980): Classroom ethnography, *Educational Analysis*, Vol. 2, No. 2, 47-74.
- Hammersley, M. (1982): The sociology of classrooms, in A. Hartnett (ed.): *The social sciences in educational studies: A selective guide to the literature*. London: Heinemann, 227-242.
- Hammersley, M. (1984): The researcher exposed: a natural history, in R. Burgess (ed.), *The research process in educational settings: Ten case studies*. Lewes: Falmer Press, 39-67.

- Hammersley, M. (2000): The relevance of qualitative research, *Oxford Review of Education*, Vol. 26, 3-4, 393-405.
- Hammersley, M., P. Woods (ed.) (1984): *Life in school: the sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, D. H. (1967): *Social relations in secondary school*. London: Routledge.
- Hargreaves, D. H. (1978): Whatever happened to symbolic interactionism, in L. Barton & R. Meighan (eds.): *Sociological interpretations of schooling and classrooms*. Nafferton: Nafferton Books.
- Hargreaves, D. H., P. Woods (1984): *Classrooms and Staffrooms*: Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, D. H. (1996): *Teaching as a research based profession: possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.
- Hillage, J., R. Pearson, A. Anderson, P. Tamkin (1998): *Excellence in research on schools*. London: Department for Education and Employment.
- Holland, D., M. Eisenhart (1990): *Educated in romance: Women, achievement and college future*. Chicago: The University Chicago Press.
- Howe, K. (1988): Against the qualitative-quantitative incompatibility thesis or dogmas die hard, *Educational Researcher*, 17, 10-16.
- Howe, K. (1992): Getting over the qualitative-quantitative debate, *American Journal of Education*, 100, 236-257.
- Hutchinson, B., P. Whitehouse (1986): Action research, professional competence and school organization, *British Educational Research Journal*, 12, 1, 85-94.
- Jackson, P. (1968): *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- James, A., A. Prout (1994): *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer.
- Janowitz, M. (1972): *Sociological models and social policy*. Morristown NY: General Learning Systems.
- Johnson, R. B., A. J. Onwegbuzie (2004): Mixed methods research: A research paradigm whose time has come, *Educational Reseracher*, Vol. 33, No. 7, 14-26.
- Johnson, R., L. Christensen (2004): *Educational research: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Kelly, G. (1955): *The psychology of personal construct*, Volume 1 & 2. New York: Norton.
- Kelly, A., J. White, B. Smail, (1984): *Girls into science and technology, Final Report*. University of Manchester: Dept. of Sociology.
- Kelly, A. (1985): Action research: what is and what can it do, in R. Burgess (ed.): *Issues in educational research: qualitative methods* (128-151). London: The Falmer Press.
- Kuhn, T. (1962): *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (1977): *The essentials tension: Selected studies in scientific tradition and change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Laughlin, J., G. Laughlin & J. Muffo (2001): Using qualitative and quantitative methods for complementary purposes: a case study, *New Directions for Institutional Research*, No. 112, 15-41.
- Lees, R. (1975): The action-research relationship, in R. Lees & C. Smith (eds.): *Action research in community development*, London: routledge and Kegan Paul.
- Lewin, K. (1946): Action research and minority problems, *Journal of Social Issues*, Vol. 2, 34-60.
- Marris, P., M. Rein (1967): *Dilemmas of soial reform: poverty and community action in the US*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Marshall, J. (1986). Exploring the experiences of women managers: towards rigour in qualitative merthods, in S. Wilkinson (ed.): *Feminist social psychology: developing theory and practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Maruyame, M. (1981): Endogenous research: rationale; in P. Reason & J. Rowan (eds.): *A human inquiry: a sourcebook of new paradigm research* (227-239). Chichester: John Wiley.
- McNamara, D. (1980): The outsiders arrogance: the failure of participant observers to understand classroom events, *British Educational Research Journal*, 6, 113-126.
- Mead, M. (1953): National character, in A. L. Kroeber (ed.): *Antropology to-day* (642-647). Chicago: University of Chicago Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1984): Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft, *Educational Researcher*, 13, 20-30.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1985): *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications, Inc.

- Morgan, D. (1998): Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: applications to health research, *Qualitative Health Research*, 3, 362-376.
- Mužić, V. (1986): *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo.
- Nelson, C., P. Treichler & L. Grossberg (1992): Cultural studies; in L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (eds.): *Cultural studies* (1-16). New York: Routledge.
- Ogbu, J. (1974): *The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. (1989): *Pedagoška antropologija*. Zagreb: Školske novine.
- Parker, I. (1999): Qualitative research; in P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor & C. Tindal (eds.): *Qualitative methods in psychology: a research guide* (1-16). Philadelphia: Open University Press.
- Parlett, M. (1981): Illuminative evaluation, in: Reason, P. & Rowan, J. (Eds.): *Human inquiry: A source book of new paradigm research*. Chichester: John Willey.
- Patrick, J. (1973): *A Glasgow gang observed*. London: Eyre-Methuen.
- Patton, M. Q. (1984): *How to use qualitative methods in evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Pešić, M. (1998): Akciono istraživanje i kritička teorija vaspitanja, u M. Pešić i dr.: *Pedagogija u akciji* (19-31), Beograd. Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Pešić, M. (1998): Alternativne epistemologije pedagoških istraživanja, u: M. Pešić i dr.: *Pedagogija u akciji* (3-18), Beograd. Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Pešić, M. i dr. (1987): *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pollard, A., A. Filler (1999): Learning, policy and pupil career: issues a longitudinal ethnography, in M. Hammersley (ed.): *Researching school experience*. London: Falmer.
- Poper, K. (1973): *Logika naučnog otkrića*. Beograd: Nolit.
- Pravilnik o nastavnom planu za I, II, III i IV razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2005), *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik* br. 1.

- Radulović, L. (1996): *Seoska škola kao posrednik kulture*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju filozofskog fakulteta.
- Radulović, L. (1998): Etnografski pristup istraživanju, M. Pešić i dr. (Prir.): *Pedagogija u akciji* (19-31), Beograd. Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Ragin, C., H. Becker (eds.) (1992): *What is a case: exploring the foundation of social inquiry*. Cambridge, UK: Cambridge University press.
- Rapoport, R. (1970): Three dilemmas in action research, *Human relations*, 23, 499-513.
- Reason, P. & J. Rowan (1981): Issues of validity in new paradigm research in P. Reason & J. Reason, P. & Rowan J. (Eds.): *Human inquiry: A source book of new paradigm research*. Chichester: John Willey.
- Reichardt, S. & Cook, T. (1979): *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*, Newbury Park: Sage Publications.
- Reichardt, S., S. Rallis (1993): Qualitative and quantitative inquiries are not incompatible: A call for a new partnership, in: S. Reichardt & S. Rallis (eds.): *The qualitative-quantitative debate: New perspectives* (85-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Reinharz, S. (1992): *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.
- Ristić, Ž. (1995): *O istraživanju, metodi i znanju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ristić, Ž. (1996): O rasplinutoj logici, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 28 (359-383). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ristić, Ž. (2006): *O istraživanju, metodi i znanju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rockwell, E. (2000): Teaching genres: A Bakhtinian approach. *Anthropology Education Quarterly*, 31(3), 260-282.
- Sale, J., L. Lohfeld, K. Brazil (2002): Revisiting the quantitative-qualitative debate: implications for mixed-methods research, *Quality & Quantity*, 36, 43-53.
- Schatzman, L., Strauss, A. L. (1973): *Field research: Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schechter, S., R. Baley (2002): *Language as cultural practice: Mexicanos en el Norte*. London: Erlbaum.
- Sharan, S. (1984): Cooperative and traditional teaching: an overview of results, in S. Sharan *et al.* (eds.): *Cooperative learning in desegregated school* (131-153). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Sharan, S., & Y. Sharan (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*. Colchester: Teacher College Press.
- Shipman, M. (1984): Ethnography and educational policy-making, in R. Burges (ed.): *Field methods in the study of education*. Lewes: Falmer Press.
- Shills, D. L. (ed) (1968): *Encyclopedia of the social sciences*. New York: Mcmillan & The Free Press.
- Smith, L., P. Pohland (1976): Grounded theory and educational ethnography: a methodological analysis and critique, in J. Roberts & S. Akinsanya (eds.): *Educational patterns and cultural configurations* (264-279). New York: David McKay.
- Smith, G. (1982): Action research 1968-81: Method of research or method of innovation, *Journal of Community Education*, 1, 31-46.
- Spasenović, V. (2008): *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Spindler, G. (1955): *Education and anthropology*. Stanford: Stanford University Press.
- Spindler, G. (1984): Roots revisited: three decades of perspective, *Anthropology Education Quarterly*, 15, 3-10.
- Stacey, M. (1969): *Hospitals, children and their families*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Education.
- Stojnov, D. (1997): Konstruktivistička metateorija: implikacije za oblast obrazovanja i vaspitanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* br. 29 (21-38). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojnov, D. (2001): Konstruktivistički pogled na svet: predstavljanje jedne paradigme, *Psihologija*, 1-2, 9-47.
- Stojnov, D. (2005): *Od psihologije ličnosti do psihologije osoba*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojnov, D. (2005): *Od psihologije ličnosti do psihologije osoba*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Swain, J. (2006): An ethnographic approach to researching children in junior school, *International Journal of Social Research Methodology*, Vol. 9, No. 3, 199-213.
- Šefer, J. (1988): Grupno istraživanje kulturnog blaga, *Nastava i vaspitanje*, 1-2, 43-50.

- Šefer, J. (1997): Evaluacija efekata naučno-istraživačkih postupaka kroz grupni rad u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, 5, 591-611.
- Tashakkori, A, C. Teddlie (eds.) (2003): *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- The International Encyclopedia of Education* (1985). Oxford: Pergamon Press
- Tindall, C. (1999): Issues of evaluation, in Banister, P. et al.: *Qualitative Methods in Psychology – A Research Guide* (142-159). Buckingham, Philadelphia: Open university Press.
- Turner, V. W. (1974): *Dramas, fields and metaphors: Symbolic action in human society*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Van Maanen, J. (1988): *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vigotski, L. S. (1996): Sabrana dela. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Weiss, C. (ed.) (1977): *Using social research in public policy making*. Lexington: D. C. Heath.
- Weiss, C. (1980): Knowledge creep and decision accretion, *Knowledge, Creation, Diffusion, Utilization*, 1, 381-404.
- Weiss, L. (1988): *Class, race and gender in american education*. Albany N.Y.: Suny Press.
- White, (1981): *Street corner society*. Chicago: University of Chicago Press.
- White, R. (2004): Discourse analysis and social constructionism, *Nurse Researcher*, Vol. 12, No. 2, 7-17.
- Wilkinson, S. (1988): The role of reflexivity in feminist psychology, *Women's Studies International Forum*, 11 (5), 493-502.
- Willis, P. (1977): *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Winter, R. (1982): Dilemma analysis: a contribution to methodology for action research, *Cambridge Journal of Education*, 12, 3, 161-174.
- Wolcott, (1973): *The man in the principal's office: An ethnography*. Prospect Heights: Waveland.
- Wolcott, A. (1982): Mirrors, models and monitors: educator adaptations of the ethnographic innovation, in G. Spindler (ed.): *Doing the ethnography of schooling: educational antropology in action*. New York: Hol, Rinehart & Winston.



- Woods, P. (1979): *The divided school*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Woods, P. (ed.) (1980): *Teacher strategies*. London: Croom Helm.
- Woods, P., B. Jeffrey, G. Troman, M. Boyle (1997): *Restructuring schools, reconstructing teachers: responding to change in the primary school*. Buckingham: Open University Press.
- Yin, R. K. (1989): *Case study research: design and methods*. Applied Social Research Methods, Series No. 5. Thousand Oaks: Sage.
- Yon, D. A. (2003): Highlights and overview of the history of educational ethnography, *The Annual Review of Anthropology*, 32, 411-429.
- Zaharlick, A. (1992): Ethnography in Antropology and its value in education, *Theory Into Practice*, Vol. XXXI, No. 2, 116-125.

## V Deo

### PRILOZI

- Prilog br. 1: Saglasnost Ministarstva prosvete i sporta RS za izvođenje ogleda
- Prilog br. 2: Obrazac za izveštaj o radu i napredovanju učenika
- Prilog br. 3: Plan tema i program aktivnosti za nastavnu oblast „Nešto Lično“
- Prilog br. 4: Primer aktivnosti „Nešto lično“ (Tema: Saradnja)
- Prilog br. 5: Primer pripreme za čas grupnog rada (prvi razred)
- Prilog br. 6: Izveštaj učiteljice o realizovanoj grupnoj aktivnosti (četvrti razred)
- Prilog br. 7: Upitnik za proveru znanja učenika o koracima u istraživačkom radu
- Prilog br. 8: Obrazovno postignuće učenika (kraj prve godine projekta)
- Prilog br. 9: Kontrolna vežba iz matematike (drugi razred)
- Prilog br.10: Izveštaj Ministarstva prosvete i sporta RS (rezultati nacionalnog testiranja)
- Prilog br. 11: Upitnik opšte kulture
- Prilog br. 12: Upitnik o socijalnom ponašanju učenika
- Prilog br. 13: Upitnik za roditelje (mišljenje o programu)

*Prilog br. 1:*

Saglasnost Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije za izvođenje ogleда

Република Србија  
МИНИСТАРСТВО ПРОСВЕТЕ  
И СПОРТА  
Број: 610-00-00208/2001-02  
12. 07. 2001. године  
Београд  
пб/ер

ОШ "МАКСИМ ГОРКИ"  
- директору -

БЕОГРАД  
Максима Горког 94

У вези са Вашим захтевом број 261 од 5. 07. 2001. године у коме тражите одобрење да се пројекат "Модел двојезичне српско-енглеске разредне наставе" реализује у ОШ "Максим Горки" од школске 2001/2002. године обавештавамо Вас следеће:

На основу Закона о основној школи ("Службени гласник РС" бр. 50/92), члан 36, Министарство просвете и спорта даје сагласност да од школске 2001/2002. па до школске 2004/2005. године у ОШ "Максим Горки" може, у једном одељењу, да огледно реализује пројекат "Модел двојезичне српско-енглеске разредне наставе".

Одељење за план и програм предшколског и основног образовања и васпитања Министарства просвете и спорта Републике Србије је оценило да је пројекат "Модел двојезичне српско-енглеске разредне наставе", аутора мр Славице Шефкушић, педагога и Љубомира Стојановића, психолога, стручњака Института за педагошка истраживања из Београда, квалитетан. Пројектом је планирано испитивање ефеката примене савремених наставних метода и облика рада, одређених наставних садржаја као и савремених дидактичких средстава и опреме, за узраст ученика основне школе од I до IV разреда.

Школа се обавезује да у току праћења и евалуације ефеката рада Пројекта, уз примену одговарајуће научно-истраживачке методологије, на крају сваке школске године информисе Министарство просвете и спорта о добијеним резултатима. Школа се, такође, обавезује да на крају школске 2004/2005. године Министарству просвете и спорта достави извештај о целокупној реализацији Пројекта, са оценом успешности реализације постављеног циља и задатака и потребе евентуалног даљег рада на двојезичности у предметној настави.

ПОМОЋНИК МИНИСТРА

мр Желимир Попов

*Prilog br. 2:*

IZVEŠTAJ O RADU I NAPREDOVANJU  
UČENIKA

Ime i prezime učenika: \_\_\_\_\_

Odeljenje: \_\_\_\_\_

Školska godina: \_\_\_\_\_

I OPŠTA ZAPAŽANJA (psihološko – pedagoška procena)

*Odnos prema sebi i drugima:*

*Odnos prema radu:*

II PROCENA NASTAVNIH POSTIGNUĆA:

**1. Srpski jezik**

*Usmeno izražavanje*

Jasnost u izražavanju  
Inicijativa i učešće u diskusiji  
Bogatstvo rečnika

*Pismeno izražavanje*

Jasnost u izražavanju  
Poznavanje gramatike i pravopisa  
Poštovanje forme pismenog sastava  
Kreativnost (maštovitost) u izražavanju

*Citanje dečije literature I informisanost*

**2. Matematika**

Operacije u skupu prirodnih brojeva  
Geometrija  
Merenje i mere  
Rešavanje problema i logičko rasuđivanje

### **3. Poznavanje prirode i društva**

Usvojenost osnovnih pojmova:

Povezivanje sadržaja sa ličnim iskustvom:

Aktivnost i inicijativa na času:

Informisanost i radoznalost za druge oblasti:

Sklonost učenika ka:

- individualnom radu

- grupnom radu

Grupni projekti i eksperimenti:

### **4. Umetnost.**

### **5. Fizičko vaspitanje.**

*Prilog br. 3:*

Plan tema i program aktivnosti za nastavnu oblast „Nešto Lično“ (drugi razred)

**Nastavna oblast:** »NEŠTO LIČNO«

**Autor i realizator programa:** Mr Slavica Ševkušić, pedagog

**Godišnji fond časova:** 36 (jednom nedeljno u trajanju od 60 minuta)

**GODIŠNJI PLAN TEMA ZA DRUGI RAZRED**

- 1) PONAŠANJE U ŠKOLI, KULTURNO OPHOĐENJE (4 časa)
- 2) DRUGARSTVO, SARADNJA, GRUPNI RAD (6 časova)
- 3) OSEĆANJA (12 časova)
- 4) ŽELJE I POTREBE (2 časa)
- 5) KOMUNIKACIJA (4 časa)
- 6) KONFLIKTI (3 časa)
- 7) UVOD U LJUDSKA PRAVA (3 čas)
- 8) SAMOPROCENJIVANJE I EVALUACIJA PROGRAMA (2 časa)

## SADRŽAJ PROGRAMA »NEŠTO LIČNO« ZA DRUGI RAZRED

### **I Ponašanje u školi, kulturno ophođenje**

1. Dogovor o pravilima ponašanja
2. Podsećanje na vreme kad smo bili prvaci
3. Šta je najgore što učenik može da uradi
4. Nije teško biti fin

### **II Drugarstvo, saradnja, grupni rad**

5. Ko je ko? (bolje međusobno upoznavanje, uočavanje važnih karakteristika kod drugih)
6. Koliko se poznajemo (uviđanje pozitivnih i negativnih osobina kod drugih)
7. Jedna priča o drugarstvu
8. Šta bih popravio u našem drugarstvu (razvijanje svesti o tome da druge ne možemo menjati, samo sebe)
9. Zajednički crtež bez dogovaranja
10. Saradnja (upoznavanje osnovnih veština za rad u grupi)

### **III Osećanja**

11. Kako se ko oseća?
12. Šta sanjam?
13. Moji strašni snovi
14. Oslobođamo se strašnih snova
15. Imam problem I (primena principa racionalno-emocionalno-bihejvioralne psihoterapije u savetodavnom radu sa decom)
16. Imam problem II (po jedna aktivnost u svakom polugodištu)
17. Bes I (prepoznavanje emocije besa i njenih uzroka)
18. Bes II (učenje tehnika oslobađanja od besa)
19. O stidu i sramoti
20. Vremeplov (uočavanje razlike između prijatnih i neprijatnih osećanja; uočavanje pozitivnog u neprijatnom iskustvu; modifikovana aktivnost br. 5 iz Priručnika za građansko za prvi razred)
21. Moje mesto za opuštanje (učenje tehnike za oslobađanje od napetosti; radionica br. 6 iz Priručnika za građansko vaspitanje za prvi razred; )
22. Sve ima svoje dobre i loše strane (primena principa racionalno-emocionalno-bihejvioralne psihoterapije u savetodavnom radu sa decom)

### **IV Želje i potrebe** (uviđanje razlika između potreba i želja; veštine traženja onog što želimo; sposobnost odlaganja želje)

23. Ovo je za mene važno (»Imam jednu želju«)
24. Šta mi je potrebno, bez čega ne mogu

## **V Komunikacija**

25. Slušam te, a u stvari... (o neslušanju, o aktivnom slušanju)
26. Mogu da kažem ili da pokažem (neverbalna komunikacija)
27. Kad jedan govori, drugi slušaju (pravila kulturnog ophođenja)
28. Debata (uočavanje razlika u mišljenjima i stavovima; veština diskusije i argumentovanja)

## **VI Konflikti**

29. Zašto se svađaju dečaci i devojčice
30. Vređanje povređivanje, uvredljivi nadimci
31. Kad ja neću... (sukobi između dece i odraslih; radionica br. 17 iz Priručnika za građansko vaspitanje za drugi razred)

## **VII Uvod u ljudska prava**

32. Mogu slobodno da kažem (upoznavanje sa Konvencijom o dečjim pravima, član 12)
33. Slobodna aktivnost po izboru učenika (učenici smišljaju aktivnost – grupni rad)
34. Prezentovanje učeničkih aktivnosti

## **VIII Samoprocenjivanje i evaluacija programa**

35. Samoprocenjivanje (stalna aktivnost; po jedna na kraju godine)
36. Nešto lepo u sećanju (stalna aktivnost na kraju školske godine; učenici procenjuju program)



*Prilog br. 4:*

Primer aktivnosti „Nešto lično“ (Tema: Saradnja)

**„Polomljene figure“**

**Cilj aktivnosti:** razvijanje veština saradnje, prepoznavanje tuđih potreba i osećanja, usavršavanje veštine neverbalne komunikacije.

**Procedura:** Učenici su organizovani u male grupe po troje; svakom članu grupe daje se koverta sa delovima kruga, isečenih od kartona; svaka grupa treba da napravi krugove iste veličine; zadatak se ne smatra završenim, dok svaki član ne napravi potpuni krug, iste veličine; specifično ograničenje u interakciji je: nije dozvoljena verbalna komunikacija unutar grupa, samo neverbalna; učenici ne mogu tražiti delove kruga koji su im potrebni, od članova svoje grupe – mogu samo dati delove drugima (u svakom krugu po jedan), utvrdivši prethodno koji delovi im nedostaju;

**Instrukcija za učenike:** Svako od vas dobiće po jedan koverat u kome se nalaze dva ili tri dela slagalice. Cilj vežbe je da složite delove tako, da svaki član vaše grupe složiti kompletan krug. Evo nekoliko pravila koji će ovu igru učiniti zanimljivijom:

- Ova igra se odvija u potpunoj tišini, ne možete međusobno razgovarati;
- Ne smete pokazati šta vam je potrebno (koji deo), članovima vaše grupe;
- Ovo je vežba DAVANJA; ne smeš uzeti deo od drugog člana, samo ti ga on može dati ako želi; i samo ti drugome možeš dati, kada vidiš šta mu je potrebno; ne smeš staviti deo u slagalicu druge osobe, već samo na sto ispred njega;

Uzmite sada kovertu, otvorite ih, izvadite delove i stavite ispred sebe. Ovo je GRUPNI zadatak i imate 15 minuta da ga rešite. Zapamtite, zadatak nije završen dok svaki član vaše grupe ne napravi isti krug.

Prilog br. 5:

Primer pripreme za čas grupnog rada (prvi razred)

ПРИПРЕМА ЗА ЧАС.	
Наставни предмет:	СРПСКИ ЈЕЗИК
Разред:	II
Наставна тема:	
Наставна јединица:	ДЕЧЈА ШТАМПА
Циљеви часа:	СНАЛАЖЕЊЕ НА НОВОМ ТЕКСТУ, ИСТРАЖИВАЧКИ РАД
1. образовни:	ПО ПИТАЊИМА УЗ ТЕКСТ
2. васпитни:	Договарање у оквиру групе; подела задатака
Тип часа:	У. ЗНАЊА
Наставне методе:	М. РАДА НА ТЕКСТУ; М. РАЗГОВОРА
Облици рада:	ГРУПНИ, ФРОНТАЛНИ
Наставна средства:	ДЕЧЈИ ЧАСОПИСИ, ПРИПРЕМЉЕНА ПИТАЊА ТОК ЧАСА
УВОДНИ ДЕО:	Ученике делим у 4 групе. Заједно обрађујемо о шопу часа.
ГЛАВНИ ДЕО:	Свака група добија по један часопис у коме је обележен шекси. Треба заједно да пронађују шекси и одговоре на питања које су добијени у шексу. Групе раде самостално, обилазе их, формирају информације, помажу у раду. На крају рада, свака група излаже своје закључке пред одељењем.
ЗАВРШНИ ДЕО:	Одељење процује како су групе одговарале (од слободно до одређено).
Демањи садржај:	
Забелешка о часу:	Радило као по плану; конфликти око вођења групе. Увек има децу које да буду вође.

*Prilog br. 6:*

Izveštaj učiteljice o realizovanoj grupnoj aktivnosti (četvrti razred)

**IZVEŠTAJ O REALIZOVANOM GRUPNOM OBLIKU RADA**

**PREDMET: Poznavanje prirode**

**NASTAVNA TEMA : Životinjsko carstvo**

**DATUM : april, 2005.**

**ODELJENJE : IV 4**

**I i II čas - Uvodno predavanje**

- uvođenje učenika u novu nastavnu temu „Životinje kao deo prirode“
- upoređivanje biljaka (predhodna nastavna tema) i životinja - sličnosti i bitne razlike;
- upoznavanje sa osnovnim karakteristikama životinja;
- klase ( podela životinja );

**III čas - Formiranje grupa i dodela zaduženja**

Učenici su grupe formirali samoinicijativno i to na osnovu ličnih afiniteta prema određenoj klasi životinja. Svaka grupa imala je zadatak da obradi jednu klasu životinja, te ih je tako bilo pet :

I – RIBE ; II – VODOZEMCI ; III – GMIZAVCI ; IV – PTRICE i V – SISARI.

Predstavnici svih grupa date su jasne i detaljne instrukcije. Upućeni su i na izvore informacija kao što su: enciklopedije, udžbenici, časopisi, internet i sl. koje mogu koristiti kako u školi tako i kod kuće.

Svi članovi grupa dobili su odgovarajuće tekstove koji će im poslužiti kao osnovne smernice u radu. Zadatak svake grupe bio je da u okviru svoje klase životinja odredi:

- staništa u kojima žive predstavnici određene vrste
- prilagođavanje uslovima za život,
- način disanja ( koji organi su zastupljeni u disanju ),
- ishrana ( biljojedi, mesojedi, svaštojedi),
- prilagođavanje uslovima za život ( na koji način su se određene životinje svojim izgledom prilagodile sredini u kojoj žive),
- na koji način mladunci dolaze na svet,
- kako se kreću ( dvonožci, četvoronožci, perajari...).
- svakoj grupi pojedinačno, naglašeno je da obrati pažnju na bitne

karakteristike i određene specifičnosti predstavnika klase, a koje se odnose na izgled životinje, funkciju pojedinih delova tela ili organa kao i to po čemu se razlikuju od ostalih vrsta životinja.

Učenicima je prepušteno da prema sopstvenim željama i mogućnostima, svoje postere obogate i ukrase odgovarajućim ilustracijama, fotografijama, crtežima i raznim zanimljivostima koje odgovaraju zadatku.

#### **IV čas – Izrada postera**

Nakon što su deca prikupila odgovarajući materijal, pristupila su izradi postera. Za ovaj deo kooperativnog rada, gotovo svi učenici su pokazali najveću motivisanost. Ravnopravno su raspodelili zaduženja unutar svojih grupa kako u izradi postera, tako i za predstojeće prezentovanje, pri čemu ni jedan učenik nije izrazio bilo kakav oblik nezadovoljstva. U pojedinim slučajevima zaduženja su se menjala u zavisnosti od afiniteta i sposobnosti deteta sve dok nije pronađeno najbolje rešenje.

Na kraju časa gotovo svi posteri bili su završeni. Učenici su pokazali veliku odgovornost, istrajnost, kreativnost i originalnost u radu.

#### **V čas – Prezentovanje radova**

Sve „grupe“ pokazale su veoma ozbiljan i savestan pristup prezentovanju. Veoma je pohvalno to da je svaki pojedinac u grupi imao je svoju ulogu u izlaganju bez koje samo izlaganje ne bi bilo kompletno.

Samo u pojedinim grupama osetio se nedostatak logičnog redosleda izlaganja. Naime, trebalo je najpre izneti uopštene, osnovne karakteristike vezane za predstavnike klase životinja, a zatim preći na zanimljivosti. Iz tog razloga, izlaganje u ovim grupama delovalo je pomalo nepregledno i nekako „nabacano“, što im se moglo uzeti kao zamerka. Isto tako neki učenici nisu u potpunosti naučili svoj deo predavanja pa su morali da koriste pomoć čitajući sa postera.

U svakom slučaju sve „grupe“ su uspešno odgovorile na postavljene zadatke. Rado su saslušale postavljena pitanja „publike“ i pokazale veliku snalažljivost u pronalaženju odgovora.

#### **Zaključak**

Bogato predznanje i veliko interesovanje kod dece ovog uzrasta za temu „Životinje“, uticalo je na visok stepen motivacije u radu, te stoga smatram da je grupni oblik rada bio „pun pogodak“ za proširivanje i produbljivanje već postojećih znanja. O tome kolika je efikasnost ovim oblikom rada postignuta, svedoči i provera znanja u obliku testa koja je usledila i na kojoj je od 13 učenika, 9 postiglo odličan, a 4 vrlo dobar uspeh.

*Prilog br. 7:*

Питанја за проверу знања ученика о корацима у истраживачком раду

УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ

1. Напиши редом шта ћеш све радити од почетка до краја истраживања?
2. Наведи где све можеш да пронађеш информације о својој теми?
3. Опиши како би груписао податке?
4. Када све средиш, како можеш да представиш свој рад?
5. Како бисте поделили рад у групи?

*Prilog br. 8:*

Obrazovno postignuće učenika (kraj prve godine projekta)


TABELA SA REZULTATIMA ISPITIVANJA ZNANJA IZ BAZIČNIH PREDMETA  
ZA ŠKOLSKU 2001/02. GODINU

Ime i prezime	Matematika	Priroda i društvo	Diktat
Ajduković Aleksandra	23	18	5
Vijatov Aleksandra	23	14	5
Galindo Viktor	23	16	4
Krstić Aleksa	21	10	3
Bukumirović Sava	20	18	4
Stepanović Pavle	21	16	4
Ignjatović Aleksandar	14	14	2
Marjanović Aleksandar	21	5	3
Jelić Aleksandra	22	19	5
Stošić Aleksandra	15	13	4
Mijalković Jovan	19	18	4
Štrbac Luka	18	6	3
Milovanović Aleksandar	22	15	3
Milošević Nemanja	4	6	2
Milutinović Mihajlo	23	15	4
Obradović Rastko	23	16	4

Mitrović Mina	23	19	5
Bogdanović Iva	18	19	5
Nikolić Anđela	23	19	4
Đukić Katarina	21	14	5
Nikolić Vojin	22	19	4
Vekić Stefan	20	19	4
Popović Barbara	23	18	5
Protić Jovana	17	15	5
Todorović Luka	22	15	3
Kerezović Nikola	22	18	4
Stojković Nikola	23	17	3
Marsenić Nikola	12	7	2
Đerić Dimitrije	18	14	5
Vajs Viktor	21	12	5
Milanov Vanja	22	18	4
Đorđević Dejan	8	13	2

*Napomena:* Prvo dete u paru je iz eksperimentalnog, a drugo iz kontrolnog odeljenja. U drugoj i trećoj koloni su ostvareni poeni na kontrolnim vežbama, a u četvrtoj koloni je prikazana ocena dobijena na diktatu.

Kontrolna vežba iz matematike (drugi razred)

Математика 

Име и презиме:  
БАРБАРА Поповић II 4

1) Израчунај вредност израза:

$$24 + 6 \cdot 9 = 24 + 54 = 78 \quad \checkmark$$

$$12 \cdot 8 - 56 = 96 - 56 = 40 \quad \checkmark$$

$$4 \cdot 19 - 64 : 8 = 76 - 8 = 68 \quad \checkmark$$

$$49 + 7 - 3 \cdot 18 = 56 - 54 = 2 \quad \checkmark$$

$$81 - (84 : 7 + 21) + 15 = 81 - (12 + 21) + 15 = 81 - 33 + 15 = 48 + 15 = 63 \quad \checkmark$$

3

2) Први чинилац је разлика бројева 36 и 18, а други чинилац је број 4. Нађи производ.

$$(36 - 18) \cdot 4 = 18 \cdot 4 = 72 \quad \checkmark$$

2

3) Умањеник је производ бројева 9 и 8, а умањилац је број 4. Одреди разлику.

$$(9 \cdot 8) - 4 = 72 - 4 = 68 \quad \checkmark$$

2

4) Тата има 42 године. Мама је 6 година млађа од тате, а син има 6 пута мање година од оца. Колико укупно имају година?

$$42 - 6 = 36 \quad 42 : 6 = 7 \quad 42 + 36 + 7 = 85 \quad \checkmark$$

3

5) Збиру бројева 47 и 17 додај количник бројева 48 и 3.

$$(47 + 17) + (48 : 3) = 64 + 16 = 80 \quad \checkmark$$

12

6) Реши једначине:

$$x - 9 = 45$$

$$x = 45 + 9$$

$$x = 54 \quad \checkmark$$

$$\text{пр. } 54 - 9 = 45$$

$$63 : x = 7$$

$$x = 63 : 7$$

$$x = 9 \quad \checkmark$$

$$\text{пр. } 63 : 9 = 7$$

$$x : 8 = 7$$

$$x = 8 \cdot 7$$

$$x = 56 \quad \checkmark$$

$$\text{пр. } 56 : 8 = 7$$

$$36 : x = 4$$

$$x = 36 : 4$$

$$x = 9 \quad \checkmark$$

$$\text{пр. } 36 : 9 = 4$$



Ако број  $x$  помножиш разликом бројева 9 и 3, добићеш производ 54. Који је то број?

$$x \cdot (9-3) = x \cdot 6 = 9 \cdot 6 = 54 \quad \checkmark \quad 3$$

Деленик је за 3 већи од броја 15, а делилац је 3 пута мањи од деленика. Нађи количник.

$$(15+3) : (18:3) = 18 : 6 = 3 \quad 3$$

---

Једна гумица кошта 3 динара, оловка 2 динара више, а књига 5 пута више од гумице. Миша је дао трговцу 99 динара и купио гумицу, 2 оловке и књигу. Колико динара треба трговац да врати Миши?

$$G: 3 \quad O: 2+3=5 \quad K: 5 \cdot 3=15$$

$$99-3=96$$

$$96-5-15=76$$

Prilog br. 10

Izveštaj Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije o rezultatima nacionalnog testiranja

**НАЦИОНАЛНО ТЕСТИРАЊЕ УЧЕНИКА III РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ  
ИЗВЕШТАЈ ЗА НАСТАВНИКЕ РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ**

Округ: Београдски  
Основна школа: "Доситеј Обрадовић"  
Наставник/Наставница: Милена Турчиновић  
Број ученика у одељењу: 18

**ОБРАЗОВНА ПОСТИГЊУЋА ИЗ МАТЕМАТИКЕ**

Број тестираних ученика: 18  
% тестираних ученика: 100.0%  
Просечно постигнуће Вашег одељења: 559  
Просечно постигнуће у Вашем округу: 524  
Просечно постигнуће на националном нивоу: 500

Процент ученика на појединим нивоима постигнућа

Процент ученика који је овладао знањима и вештинама са појединих нивоа постигнућа

	Ваше одељење		Ваш округ	Национални ниво		Ваше одељење		Ваш округ	Национални ниво
	Број	%				Број	%		
Ниво А	4	22.2%	11.3%	6.7%	А	4	22.2%	11.3%	6.7%
Ниво Б	3	16.7%	11.2%	9.8%	Б	7	38.9%	22.5%	16.5%
Ниво Ц	4	22.2%	30.1%	27.0%	Ц	11	61.1%	52.6%	43.5%
Ниво Д	7	38.9%	29.5%	26.8%	Д	18	100.0%	82.2%	70.3%
Ниво Е	0	0.0%	14.1%	18.5%	Е	18	100.0%	96.3%	88.7%
Испод нивоа Е	0	0.0%	3.7%	11.3%					

**ОБРАЗОВНА ПОСТИГЊУЋА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА**

Број тестираних ученика: 18  
% тестираних ученика: 100.0%  
Просечно постигнуће Вашег одељења: 590  
Просечно постигнуће у Вашем округу: 533  
Просечно постигнуће на националном нивоу: 500

Процент ученика на појединим нивоима постигнућа

Процент ученика који је овладао знањима и вештинама са појединих нивоа постигнућа

	Ваше одељење		Ваш округ	Национални ниво		Ваше одељење		Ваш округ	Национални ниво
	Број	%				Број	%		
Ниво А	6	33.3%	13.4%	7.2%	А	6	33.3%	13.4%	7.2%
Ниво Б	2	11.1%	16.2%	11.7%	Б	8	44.4%	29.6%	18.9%
Ниво Ц	6	33.3%	26.7%	23.2%	Ц	14	77.8%	56.3%	42.1%
Ниво Д	4	22.2%	28.2%	27.7%	Д	18	100.0%	84.5%	69.8%
Ниво Е	0	0.0%	10.5%	16.3%	Е	18	100.0%	95.0%	86.1%
Испод нивоа Е	0	0.0%	5.0%	13.9%					

*Prilog br. 11:*  
UPITNIK OPŠTE KULTURE

Име, презиме и одељење \_\_\_\_\_

1. Која животиња прави бисере?
  - a. пуж
  - b. шкољка
  - c. корал
  
2. Зашто хоботница избацује тамно мастило?
  - a. да би ошамутила жртву отровним гасом
  - b. да би привукла пажњу
  - c. да би побегла и сакрила се
  
3. Игла на компасу увек је окренута ка:
  - a. југу
  - b. северу
  - c. западу
  
4. Шта су по занимању људи који прогнозирају време?
  - a. метеропате
  - b. метеролози
  - c. стоматолози
  
5. Зашто прво видимо муњу, а тек касније чујемо грмљавину?
  - a. зато што је муња муњевита
  - b. зато што светлост путује брже од звука
  - c. зато што нам је светлост муње ближа
  
6. Колико се парова може направити од 19 рукавица?
  - a. 5 парова
  - b. 9 парова
  - c. 19 парова
  
7. Како се зове пантер из књиге о џунгли?
  - a. Багира
  - b. Могли
  - c. Шир Кан

8. Ескимска кућица зове се:
- пано
  - вигвам
  - игло
9. Од чега се правио папирус?
- од дрвета папируса
  - од папира
  - од трске папируса
10. Земља је подељена на:
- 22 часовне зоне
  - 24 часовне зоне
  - 12 часовних зона
11. Шта је РЕЧ?
- скуп написаних слова
  - скуп гласова који имају неко значење
  - када нешто кажемо
12. Шта је лава?
- ужарене истопљене стене
  - врх вулкана
  - друго име за вулканску ерупцију
13. Шта је строфа?
- део песме
  - пасус у басни
  - кратка реченица
14. Дечак вози бицикл. У овој реченици БИЦИКЛ је:
- субјекат
  - предикат
  - објекат
15. Кад је неко вредан, кажемо да је вредан као:
- вук
  - пчела
  - лисица
16. Шта је баобаб?
- дугачке сукње које носе бабе
  - врста пасуља – боб
  - огромно афричко дрво

17. Где се налази хлорофил у биљкама?

- a. у листу
- b. у стабљници
- c. у цвету

18. Који део шаргарепе једемо?

- a. лист
- b. цвет
- c. корен

19. Ко је измислио наизменичну струју?

- a. Никола Коперник
- b. Александар Бел
- c. Никола Тесла

20. Зашта је диносаурисима служио реп?

- a. за борбу
- b. за привлачење женки
- c. за одржавање равнотеже

21. Која биљка је лековита?

- a. бибер
- b. нана
- c. паприка

22. Шта се не раствара у води?

- a. уље
- b. со
- c. шећер

23. Када је сенка најкраћа?

- a. ујутро
- b. у подне
- c. увече

24. Прав угао има:

- a. 45 степени
- b. 90 степени
- c. 60 степени

25. Најдужи дан у години је:
21. март
  23. септембар
  21. јуни
26. Познато дечје позориште у Београду зове се:
- „Пуж“
  - „Мали принц“
  - „Зека“
27. Други назив за водене боје је:
- акварел
  - темпере
  - воштане боје
28. Како се зове планета позната по својим прстеновима?
- Венера
  - Плутон
  - Сатурн
29. Која реченица је написана правилно:
- Испратио сам тетку на београдски аеродром.
  - Испратио сам Тетку на београдски аеродром.
  - Испратио сам тетку на Београдски аеродром.
30. Сваки магнет има:
- паралеле
  - северни и јужни пол
  - екватор

*Prilog br. 12:*

Упитник о социјалном понашању ученика

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА - БЕОГРАД

---

**УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ - СП**

Питања из овог упитника односе се на то како се твоји другови и другарице из одељења понашају у школи или изван школе. Број другова/другарица које наводиш није ограничен. Молимо те да водиш рачуна да приликом одговарања:

- треба да напишеш њихово пуно име и презиме
- можеш да бираш исте другове/другарице за више питања
- твоје одговоре неће видети нико осим испитивача

1. Наведи име и презиме другова/другарица из одељења који успешно САРАЂУЈУ са другим ученицима у заједничком раду или играма.
  
2. Наведи име и презиме другова/другарица из одељења који радо ПОМАЖУ другим ученицима (у учењу, решавању школских задатака или кад имају неки проблем).
  
3. Наведи име и презиме другова/другарица из одељења који пружају ПОДРШКУ И ОХРАБРЕЊЕ другим ученицима (похваљују, теше, бодре).
  
4. Наведи име и презиме другова/другарица из одељења који радо ДАЈУ ИЛИ ХОЋЕ ДА ПОЗАЈМЕ своје ствари другим ученицима (школски прибор, уџбенике и свеске, ужину, слаткише).

5. Наведи име и презиме другова/другарица из одељења који ВОДЕ РАЧУНА да својим речима и понашањем НЕ УВРЕДЕ и НЕ УГРОЗЕ друге ученике.
  
6. Наведи име и презиме другова/другарица из одељења који ПОШТУЈУ ПРАВИЛА ПОНАШАЊА у односима са другим ученицима (са уважавањем се опходе према друговима, не ометају их, држе дато обећање, чувају тајну).
  
7. Наведи име и презиме другова/другарица из одељења који покушавају да ПОМИРЕ другове/другарице када настане нека свађа.
  
8. Наведи име и презиме другова/другарица из одељења који се ФЕР ПОНАШАЈУ према другим ученицима у заједничким активностима (не забушавају у заједничким пословима, не варају у заједничким играма).
  
9. Наведи име и презиме другова/другарица из одељења који испољавају ФИЗИЧКУ АГРЕСИВНОСТ (започињу тучу, бију се, шутирају, гурају, чупају).
  
10. Наведи име и презиме другова/другарица из одељења који испољавају ВЕРБАЛНУ АГРЕСИВНОСТ (дају погрдна имена, исмевају, вређају и ругају се другима).



*Prilog br. 13:*

### **УПИТНИК ЗА РОДИТЕЉЕ**

Питања из овог упитника односе се на Ваше мишљење и запажања о програму двојезичне разредне наставе, који је Ваше дете похађало у претходне четири године. Молимо Вас да будете искрени, упитник је анониман. Ваши одговори ће нам бити од помоћи у даљем унапређивању програма. Унапред захваљујемо на сарадњи!

1. Због којих разлога сте се определили да Ваше дете похађа овај програм?
  
2. Шта Вам се највише допало током реализације програма?
  
3. Шта Вам се није допало?
  
4. Шта бисте предложили за даље унапређење пројекта?
  
5. У којој мери је програм испунио Ваша очекивања? (Заокружите слово испред одговора)
  - a) у потпуности
  - b) у великој мери
  - c) делимично
  - d) у малој мери
  - e) није их испунио.