

TAČAN I ISTINIT METODOLOŠKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU ODGOJA/ OBRAZOVANJA

Dr. Mujo SLATINA

SAŽETAK

U radu se govori o znanstvenom putu u istraživanju i o onom koji to nije. Sama razdvojenost pojave i suštine nameće nužnost ovog razlikovanja. U naučnom istraživačkom metodu jasno se razlikuje polazna tačka opažaja i predstave od polazne tačke mišljenja. U naučnom metodu ove se dvije tačke ne smiju poistovjećivati. Ovim poistovjećivanjem dolazi do epistemoloških redukcija koje se ispoljavaju u različitim rivalskim metodološkim pristupima istraživanju. Kretanje od apstraktnog do realno-konkretnog je srce znanstvenog metoda. Upravo ovom se metodom onemogućuju epistemološka i metodološka zastranjivanja. Njome se uspostavlja prirodni spoj kvantitativnog i kvalitativnog u samom rezultatu istraživanja.

Ključne riječi: metoda kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom, polazna tačka opažaja i predstave, polazna tačka mišljenja, realno-konkretno, duhovno-konkretno.

UVOD

Baš u vremenu kada Coombs (1968.) piše svoju knjigu "Svjetska kriza obrazovanja", koja je na Međunarodnoj konferenciji održanoj 1967. poslužila kao osnova za razmatranje problema odnosa između društvenog razvoja i obrazovanja, pojavljuju se nova gledanja na obrazovanje. Nakon ove knjige pojavljuje se čitava serija knjiga koje sobom nose različite ideje: "raškolovavanje", "nedirektivna nastava", "antipedagogija", "škola kao bolest" itd. Nauka dolazi pod udar kritike, naročito humanističke znanosti. Uporedo sa ovim na scenu izlaze i mnogi metodološki problemi koji se ne mogu razriješiti u samoj metodologiji. Pozitivizam kao metodološki put posebice je predmet kritike. Osporavaju se njegove vrijednosti, a nude se neki alternativni pristupi. Neki naučnici (Campbell, 1974.) oštro reagiraju na statistički empirizam, na prenaglašavanje kvantitativnih metoda u istraživanju, zalažući se za kvalitativnu metodologiju. Rasprave o kvalitativnim

i kvantitativnim istraživačkim postupcima dale su crno-bijelo metodološko stajalište “prema kojem kvalitativna i kvantitativna istraživanja obilježavaju općenite suprotnosti kao što su fleksibilno-fiksirano, konkretno-apstraktno, subjektivno-objektivno itd.” (König - Zedler, 2001., 165). S druge strane reagiraju naučnici koji su protiv “vanbračnog života” kvalitativnog i kvantitativnog u naučnom istraživanju. Tako, npr., Piaget (1972.) u svojoj knjizi *Epistemologija nauka o čovjeku*, ukazuje na komplementarnost ovih pristupa. Epistemološke rasprave koje su sedamdesetih godina bile na djelu ukazale su i na spoznajnu snagu i na slabost različitih metodoloških pristupa (kvantitativna, kvalitativna, funkcionalno-strukturalistička, fenomenološka, kritička, hermeneutička itd.).¹ Umjesto rivalskih istraživačkih pristupa potrebno je obratiti pažnju na metodološki pluralizam koji traži i dopušta predmet istraživanja.

PREDMET ISTRAŽIVANJA PULSIRA METOD

Epistemološko načelo o nerazdruživosti metoda i predmeta istraživanja govori nam o potrebi raspoznavanja metoda u predmetu istraživanja i predmeta istraživanja u metodi. Priroda ili karakter predmeta istraživanja određuje načine i postupke njegovog ispitivanja. Pošto pojava koja je predmet istraživanja traži *odgovarajuće* načine i postupke njenog tretiranja, istraživač mora raspoznavati metod u samoj pojavi. Drugim riječima kazano, predmet istraživanja **pulsira** metod istraživanja. S druge strane, u samom metodi treba raspoznati narav pojave koja se istražuje.² Ako se ne osjeti ćud problema istraživanja onda različiti istraživači u istom problemu mogu samo “vidjeti Rorschachove mrlje”. Prema tome, način istraživanja *ne smije* da protivrječi prirodi/karakteru predmeta istraživanja.

Osjetiti “metodološki puls” predmeta istraživanja isto je što i ispravno pojmiti odnos: metod - predmet istraživanja.

Metod i predmet istraživanja nisu jedan pored drugog, niti jedan iza drugog, nego **jedan u drugom**. Baš zbog ovoga se ne smije njihov uzajamni odnos promatrati kao neka “nijema suprotnost”. Kao što ne smijemo vidjeti samo

njihove razlike, a zaboraviti njihovo jedinstvo, isto tako ne smijemo vidjeti samo njihovo jedinstvo, a zanemariti njihove razlike. Drugim riječima, ne smijemo “fiksirati” metod na jednoj, a predmet istraživanja na drugoj strani. Kada se na ovaj način pojmi odnos - metod - predmet istraživanja - onda se javlja problem njihovog spajanja. Ovakva logika može dovesti do dvije pojave - *prevlast* metoda *nad* predmetom istraživanja (statističke egzibicije u empirijskim istraživanjima, npr.), ili *prevlast* predmeta istraživanja *nad* metodom (spekulacija koja je lišena svakog pozitivnog znanja).

Prevlast forme nad sadržajem tjera istraživača da strogo vodi računa o “metodološkoj proceduralnosti” ili o unaprijed zamišljenom obliku, a to ometa dolaženje do **suštine** problema koji se istražuje. Razlog tome je što sam metod istraživanja u svojoj suštini *predstavlja kretanje sadržine* predmeta koji se izučava. S druge strane, prevladavanje forme nad sadržajem dovodi do potrebe da se metod “unos³” u predmet istraživanja. Time se metodološka proceduralnost pretvara u “tehniku”, ne samo dosezanja saznanja o predmetu istraživanja nego i u “tehniku” prevladavanja samog tog predmeta, tj. otklona problema u neposrednoj životnoj situaciji.

Odnos između metoda i predmeta istraživanja ne može biti posredovan ničim drugim osim njima samima. Zato je svaka teorijska, metodološka i metodička odredba smisljena *samo ukoliko je usmjerena na sam predmet istraživanja*. Odredbe kojima se upućuje na nešto što se nalazi izvan predmeta istraživanja unaprijed odvlače istraživača od suštine pojave koja se istražuje.

Najzad, kada se metod “fiksira” na jednoj, a predmet istraživanja na drugoj strani, onda se neminovno iz njihovog odnosa “istiskuje” subjekt - istraživač. Ne smije se zaboraviti da istraživač, na ovaj ili onaj način, utječe na predmet istraživanja. Isti predmet istraživanja u različitim individuama različito se prelama. Različite strane predmeta istraživanja pojavljuju se kao različite duhovne karakteristike istraživača. Istraživači humanističkih disciplina, dakle, nikako i nipošto ne smiju promatrati predmet istraživanja kao datosti koje treba samo jednostavno naučno objasniti. Prema tome, objektivnost spozna je podrazumijeva subjektivnost saznavanja.

Šest tačaka epistemološko-metodološkog utemeljenja predmeta istraživanja

Na osnovu naprijed rečenog možemo izdvojiti šest važnih tačaka epistemološko-metodološkog utemeljenja predmeta istraživanja, i to:

1. karakter predmeta određuje karakter ispitivanja i istraživanja;
2. metode i postupci unaprijed određuju što će se obuhvatiti "istinom";
3. u istinu ne spada samo rezultat nego i put kojim se došlo do tog rezultata;
4. metode i postupci istraživanja podliježu "testu istinitosti" (prije se moramo baviti tačnošću pitanja negoli odgovorom na njega);
5. s promjenom predmeta istraživanja nužno se mijenjaju metode, postupci i tehnike istraživanja;
6. upletenost istraživača ne samo da je posebno važna nego je i nužna. Istraživač humanističkih disciplina ne smije promatrati predmet istraživanja kao datosti koje treba samo jednostavno naučno objasniti.

Upletenost istraživača u predmet istraživanja u društvenim naukama primjetno je svestranija i dublja u usporedbi sa istraživačkim problemima iz prirodnih nauka. Za znanosti o odgoju/obrazovanju ova upletenost istraživača ne samo da je posebno važna nego je i nužna. Odgojno-obrazovni fenomen nije datost koju kao takvu treba jednostavno naučno apsolvirati.

Pitanja pomoću kojih određujemo logiku metodološkog pristupa

U suglasju sa spomenutim epistemološko-metodološkim utemeljenjem nije nam teško odrediti pitanja koja određuju logiku metodološkog pristupa, a to su:

1. Kakva je to pojava koja je predmet našeg istraživanja? Za ovo pitanje se vezuju **deskriptivno-promatrajući postupci** istraživanja.
2. Zašto je ta pojava takva, a ne drugačija? Za ovo pitanje se vezuju logičko-problematizirajući postupci: **uzrok - posljedica**.
3. Može li (pod kojim uvjetima) i treba li ta pojava da bude drugačija nego što jeste? Za ovo

pitanje se vezuju **kreativno-stvaralački postupci** istraživanja. Ovdje spada i metoda prezentiranja rezultata istraživanja.

Ovu logičku sadržajnost, dakle, treba pojmiti kao metodičku "shemu razumijevanja". Ovo nisu tri stupnja, nego tri strane istraživačkog metoda (ne metode!) koje se sjedinjuju u ukupnoj istraživačkoj djelatnosti. **Pod istraživačkim metodom ja podrazumijevam ukupnost i jedinstvo svih metoda, postupaka, tehnika i instrumenata čiju primjenu traži i dopušta sam predmet istraživanja ili pomoću kojih se širom rasuta istina o predmetu istraživanja sabire u rezultatu istraživanja.** Ovim se metodom sjedinjuju svi odgovori na jedno osnovno pitanje - *Šta je tajna pojavnih oblika predmeta istraživanja?* Cilj ovako pojmljenog metoda istraživanja glasi: *Otkriti stvarne veze i unutarnje odnose pojavnih oblika predmeta istraživanja.* Njegovo srce je **metoda kretanja od apstraktnog ka konkretnom** kojom se sjedinjuju kvantitativni i kvalitativni pristup istraživanju.

METODA KRETANJA OD APSTRAKTOG KA KONKRETNOM

Metoda kretanja od apstraktnog ka konkretnom nije nikakva izokrenutost formalno-logičke metode "od konkretnog ka apstraktnom". Pogotovo nije nekakva izokrenutost ili suprotnost propagiranom didaktičkom principu: "Od živog promatranja ka apstraktnom mišljenju, a odatle ka praksi". Ova metoda, prije svega, pretpostavlja razlikovanje:

- a) stvarne polazne tačke,
- b) polazne tačke opažaja i predstave,
- c) polazne tačke mišljenja.

Iz ovog razlikovanja proizlaze tri osnovna pojma koja čine sadržaj metode kretanja od apstraktnog kao konkretnom. Ti pojmovi su:

- a) realno-konkretno,
- b) apstraktno,
- c) duhovno-konkretno.

Smisao pojmova realno-konkretno, apstraktno i duhovno-konkretno, koji proistječu iz razlikovanja triju polaznih tačaka, pokazat ćemo na jednom pretpostavljenom problemu istraživanja. Pretpostavimo da želimo istražiti školski sistem

neke države, npr. Finske. Školski sistem Finske je **realno-konkretno**. Dakle ovaj sistem ne poznajemo i zato ga želimo spoznati. Od čega ćemo početi u ovom istraživanju?

Zdrav razum nam govori da je sasvim logično da u istraživanju pođemo od školskog sistema Finske, tj. od realno-konkretnog. Ovo realno-konkretno i jeste naš predmet istraživanja. Mi **ne poznajemo** ovaj školski sistem i upravo zato ga istražujemo. A je li logično da se u našem istraživanju krećemo od nepoznatog ka poznatom ili obrnuto, od poznatog ka nepoznatom? Ako nam naš zdrav razum govori da je posve logično da pođemo od školskog sistema, od realno-konkretnog kao **stvarne polazne tačke**, taj isti razum nam također govori da treba tek istraživanjem "doći" do ovog školskog sistema. Zašto bi istraživali ono što nam je poznato!?

Ukoliko pođemo "odozgo", od realno-konkretnog, od stvarne polazne tačke, tj. polazne tačke opažaja i predstava, u našem slučaju školskog sistema Finske, onda se moramo kretati od složenijih do najjednostavnijih određenja školskog sistema (od globalnog školskog sistema, koji, da ponovo istaknem, ne poznajemo, preko njegovih podistema, strukture sistema, društvene i tehničke podjele rada koje uvjetuju strukturu školskog sistema, podjela rada koja postoji unutar samog školskog sistema, pa preko obuhvata stanovništva tim sistemom školstva, vrsta institucija, trajanja školovanja, nastavnih planova i programa, sadržaja, udžbenika, oblika i metoda rada, oblika učenja i aktivnosti učenja, tj. do učenja kao najjednostavnije pedagoške kategorije⁴). Ovo kretanje mogli bismo označiti pojmom "**put odozgo**".

A što zapravo mi dobivamo ovim putem? Što nam se u mišljenju pojavljuje ako se krećemo od najsloženijih do najjednostavnijih određenja školskog sistema? Javlja nam se *nejasna, maglovita slika cjeline* školskog sistema; javlja nam se haotična i zamršena predstava cjeline s "mršavim apstrakcijama". Mišljenje je ostalo na razini predstava. Pred nama se ukazuje slika beskrajnog spleta veza i uzajamnih odnosa u kojoj od "bezbroj povučenih crta ne vidimo sliku", u kojoj od "drveća ne vidimo šumu". Ovo opažanje ma koliko da je tačno sa stajališta nauke, ono je i površno i naivno. Preciznije rečeno, slika koju stječemo kretanjem od zbiljske polazne tačke, tj. od realno-konkretnog do

apstraktnog (učenje kao najjednostavnija pedagoška kategorija), **iako je tačna, nije istinita**.

A zašto dolazi do ovog, kad je realno-konkretno *zbiljska* polazna tačka svakog istraživanja?

Školski sistem Finske zaista "*jest zbiljska polazna tačka, pa stoga i polazna tačka opažaja i predstava*". Međutim to realno-konkretno se u mišljenju *ne pojavljuje* kao polazna tačka, nego kao **rezultat**, tj. kao proces sjedinjenja mnogih određenja školskog sistema. Dakle, do tog realno-konkretnog tek treba doći posredstvom naučnog istraživanja. To znači, bez obzira na to što smo "istraživali", moramo od najjednostavnijih određenja natrag krenuti da bismo stigli do realno-konkretnog (stvarnog školskog sistema Finske, koji želimo spoznati). Moramo se, dakle, vratiti od apstraktnog, tj. od učenja kao najjednostavnijeg komunikativno-spoznajnog odnosa do realno-konkretnog (školskog sistema). Moramo proći "**put odozdo**".

Prije nego što odgovorimo na pitanje po čemu se razlikuje "put odozdo" od "puta odozgo" moramo objasniti zašto učenje kao najjednostavniji odgojni/obrazovni odnos imenujemo kao "apstraktno".

Apstraktno u znanstvenoj metodi istraživanja

Kategorija "apstraktno" u naučnoj metodi istraživanja je ono što se javlja kao **opće**, kao **zajedničko** mnogima. Drugim riječima, apstraktno je ono što je **invarijantno** u pojavnim oblicima problema koji je predmet našeg istraživanja. U našem primjeru to je učenje. Učenje se pojavljuje kao zajedničko nama svim poznatim historijskim oblicima odgoja/obrazovanja. Kada sebi postavimo pitanje: "Bez čega ne bi bilo niti jednog oblika odgoja/obrazovanja?", neminovan je odgovor: "Bez **UČENJA** nema niti jednog oblika odgoja/obrazovanja." Učenje je ono što je zajedničko svim, nama poznatim oblicima odgoja/obrazovanja, ono što je invarijantno u tim oblicima.

Učenje srećemo u historiji svih kulturnih naroda. Čovjek je podučavao i učio drugoga mnogo prije nego što je posebno izdvojio vrijeme za učenje i poduku. Hiljadama godina čovjek je učiteljevao prije nego je postao profesionalni učitelj. Predstavu o učenju i poduci, dakle, možemo učiniti veoma starom.⁵ Moguće je sebi predstaviti

učenje i poduku kao prvotni najjednostavniji “pedagoški odnos” koji proizlazi iz nužnosti općenja i prenošenja iskustava iz najbliže čulne okoline. Možemo, dakle, zamisliti čovjeka koji crtajući i pišući po pijesku podučava drugoga, koji obrađujući zemlju, loveći životinje ili skupljajući plodove uči svoje dijete. Bili su to samonikli, prirodni oblici učenja i podučavanja. Samonikli, prirodni oblici učenja i podučavanja izražavaju *nerazvijenu odgojno-obrazovnu konkretnost*. Nekada su djeca i mladi, prema svojim mogućnostima, sudjelovali u životu odraslih. Ovo uključivanje u život bilo je njihovo učenje. Danas se ovaj način učenja odvija donekle u okviru porodičnog odgoja i u slobodnom vremenu.

Promatranje samoniklog pedagoškog odnosa omogućuje nam da spoznamo da učenje nije samo prisutno u *oposebljenoj* odgojno-obrazovnoj djelatnosti, tj. u odgoju/obrazovanju kao posebno izdvojenom vremenu za učenje i podučavanje. I drugi oblici ljudske djelatnosti sadrže pedagoški relevantne elemente učenja i podučavanja. Najjednostavniji odnos koji povezuje odgojne i obrazovne elemente i momente različitih ljudskih djelatnosti jeste apstrakcija - **učenje uopće**. Zato je i moguće govoriti o odgojnoj vrijednosti igre, filma, televizije, radija, rada itd. Učenje nije vezano samo za ovaj ili onaj odgoj, za ovo ili ono obrazovanje, nego i za ovaj i za onaj odgoj/obrazovanje. Neovisno o tome da li se radi o samoniklim ili društveno organiziranim oblicima edukacije; neovisno da li se radi o autentičnom ili institucionaliziranom odgoju/obrazovanju, da li se neki vid edukacije pojavio na ovom ili onom prostoru, u ovo ili ono vrijeme; neovisno da li se radi o autokratskom ili slobodnom odgoju; neovisno da li je riječ o edukacijskim sadržajima iz prirodnih, društvenih ili humanističkih znanosti itd., učenje se u svima njima nužno pojavljuje. Upravo zbog toga što je zajedničko mnogima učenje se javlja kao **opće**. Dakako da je *učenje uopće* samo razumna apstrakcija⁶ (zbiljski ne postoji učenje uopće!) koja nam služi da se fiksira pojam kako bi istraživanje bilo moguće, kako bi se izbjegla ponavljanja u istraživanju i, što je najvažnije, da bi se poštovala polazna tačka mišljenja koja se **ne poklapa** sa zbiljskom polaznom tačkom, sa polaznom tačkom opažaja i predstava. Prema tome kategorijom “apstraktno” u metodi kretanja od apstraktnog ka konkretnom

označava se *najjednostavniji odnos* koji postoji u realno-konkretnom, a ne pojam tog konkretnog.

A sada da se vratimo na pitanje: Što u spoznajnom smislu dobivamo od “pristupa odozdo”? Razlika između pristupa “odozgo” i “odozdo” je razlika između ispitivanja i istraživanja problema.

Razlika između ispitivanja i istraživanja

Da bi spoznali školski sistem Finske trebalo je da omogućimo **proces prerade** opažanja i predstava u pojmove. Ova prerada je moguća, ne kretanjem od realno-konkretnog do apstraktnog, ne kretanjem od školskog sistema Finske do učenja, već obrnuto, kretanjem od apstraktnog do realno-konkretnog. Drugim kretanjem koje se odvija i vertikalno i horizontalno osigurana je “prerada” opažanja i predstave u pojam. Prvim pristupom nije moguć ovaj proces “prerade”. Proces rađanja mislenog totaliteta, tj. duhovno-konkretnog je proces prerade opažanja i predstave u pojam, a to nam omogućuje kretanjem “odozdo”. Kretanjem “odozdo” ne produkuje se haotična predstava cjeline, već *bogati totalitet* mnogih određenja finskog školskog sistema. Za razliku od kretanja “odozgo”, kretanjem “odozdo”, tj. metodom kretanja od apstraktnog ka konkretnom gradi se misaoni totalitet (jedinstvo mnogih određenja); gradi se jedinstvo mnogostrukog, jasna cjelovita slika koju čine pojedinosti koje su se stopile u **duhovno-konkretno**, a ne zamršena, nejasna i maglovita slika školskog sistema. Ako se kretanjem “odozgo” dolazi do *tačnih*, kretanjem “odozdo” se dolazi do *istinitih* rezultata istraživanja. Ako se prvim pristupom ispituje, drugim se istražuje pojava. Ako prvim pristupom saznajemo da “kamilica blagotvorno djeluje na dječiji napuhani stomačić”, drugim pristupom saznajemo “koja to supstanca iz kamilice blagotvorno utječe na napuhanost stomačića”. Ako onog koji istražuje “odozgo” možemo nazvati “travarom”, onog koji istražuje “odozdo” možemo nazvati “farmaceutom”. Da bi dosegli duhovno-konkretno (spoznaja realno-konkretnog), da bi savladali pojedinosti i otkrili niti kojima su te pojedinosti spojene, mi se moramo, dakle, vraćati “odozdo”, od najjednostavnijeg pedagoškog odnosa (od apstraktnog) do realno-konkretnog, bez obzira što smo taj put već jednom prošli. Prema tome, kretanje “odozdo”, od

apstraktnog ka realno-konkretnom je znanstveni metod, kretanje odozgo, tj. od realno-konkretnog ka apstraktnom nije znanstveni put, bez obzira što se polazi od zbiljske polazne tačke, tj. od polazne tačke opažaja i predstava.

Metoda kretanja od apstraktnog do realno-konkretnog nije ništa drugo do "način pomoću kojega mišljenje prisvaja konkretno, reproducira ga kao duhovno konkretno". Konkretno je konkretno upravo zato "što je ono sjedinjenje mnogih određenja, dakle jedinstvo mnogostrukog. Zbog toga se ono u mišljenju pojavljuje kao proces sjedinjavanja, kao rezultat, ne kao polazna tačka, mada ono jest zbiljska polazna tačka, pa stoga polazna tačka opažaja i predstave. Ovim prvim putem bila je puna predstava rasplinuta u apstraktno određenje; ovim drugim apstraktna određenja dovode do reprodukcije konkretnog putem mišljenja".⁷ Prisvajanjem i osvajanjem realno-konkretnog formira se misleni konkretum ili misleni totalitet.

Da bi došao do duhovno-konkretnog istraživač uvijek ima "pred očima" realno-konkretno, bez obzira što se kreće od apstraktnog prema realno-konkretnom. Ovom metodom, dakle, poštuje se i polazna tačka mišljenja i polazna tačka opažaja i predstava. Ovo je moguće jer se u ovoj metodi dobro razlikuje polazna tačka opažaja/predstave od polazne tačke mišljenja. Svaka metoda u kojoj se poistovjećuju ove dvije tačke gubi u svojoj znanstvenoj punini. U metodi kretanja od apstraktnog ka konkretnom na neki način se smiruje nemir empirizma i anticipacija racionalizma. Ako empiričari *izjednačavaju* polaznu tačku mišljenja sa zbiljskom polaznom tačkom, s polaznom tačkom opažaja i predstava, onda spekulativci *izjednačavaju* zbiljsku polaznu tačku sa polaznom tačkom mišljenja. **Zato su i empiričari i spekulativci apstraktni.** Prvi uobražavaju da su na terenu čulne spoznaje i onda kada se koriste pojmovima, a drugi da ukoliko se više udaljavaju od predmeta istraživanja to se time njemu više približavaju.

Stručnjak ispituje, znanstvenik istražuje

Razlika između ispitivanja i istraživanja je razlika između pojave i njene suštine. Za manifestne oblike pojave vezuje se ispitivanje, za njenu suštinu vezuje se istraživanje. Drugim riječima, stručnjak

ispituje, znanstvenik istražuje. Kako su pojava i suština razdvojeni, kako skrivenost za šta se nauka interesira počinje upravo tamo gdje se one razdvajaju, to se konkretni oblik nekog problema istraživanja kao stvarna polazna tačka, pa stoga polazna tačka opažaja i predstava, ne pojavljuje u mišljenju kao polazna tačka, nego kao rezultat. Opažaji i predstave, koji su na samom početku istraživanja poznati, nisu zaobidjeni ovom metodom, ali se nije ni ostalo u njihovim granicama. Naprotiv, njome se vrši njihova prerada u pojmove, ali ne tako što se *kretanje kategorija* po principu pojedinačno - posebno - opće - ili obrnuto, pojavljuje kao stvarno kretanje, nego što se unutar *stvarne logike* (u našem primjeru logike školskog sistema Finske) krećemo od najjednostavnijih do najsloženijih oblika odgojno-obrazovne realnosti. Pomoću metode kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom proničemo i prodiremo u razlike između suštine i manifestacije pojave, u odnos uzroka i posljedice, u odnos između pozitivnog znanja i onog što u sebi i sobom nosi klicu budućnosti čime se onemogućuje *prevaga* pozitivne sadržine nauke nad njenom formalnom stranom, čime se osujećuje prevaga datosti nad idealom i obrnuto.

Analitički karakter metode

U višedimenzionalnom prostoru slobodnog kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom pronalaze se različite tačke kroz koje prolaze različiti analitički postupci. U svakoj toj tački se prožimaju i nadovezuju različiti analitički postupci onako kako to sam predmet istraživanja traži. Ovo slobodno kretanje sjedinjuje različite vidove analiziranja (analiza historijskog karaktera pojave, analiza njene strukture, funkcija, empirijske građe koja se vezuje za nju i sl.). Metoda kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom je fleksibilan postupak u kojem istraživač **prelazi** s jednog na drugi analitički postupak. To kretanje odvija se od biti prema zbiljskoj polaznoj tački, prema polaznoj tački opažaja i predstava, tako da istraživač u samom procesu istraživanja **uočava** nova stajališta i nove pravce koje nije mogao ranije primijetiti. Tek onda kada je prikupio više podataka, kada je ostvario bolji uvid u predmet istraživanja, istraživač mijenja svoje mišljenje o tome što je manje, a što više važno, koji su podaci bitni, a koji ne. Metoda

kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom nije propisan i ograničen postupak koji se prakticira ne obazirući se na sam problem istraživanja. Ona je izrazito fleksibilni postupak koji se nikad ne vezuje samo za jednu određenu tehniku. Ona **obavezuje** na svaki istraživački postupak i tehniku koji nam pružaju mogućnost da steknemo što tačniji uvid u problem koji istražujemo. Zato ova metoda obuhvata sve oblike promatranja i intervjuiranja, prikupljanje sadržaja razgovora i životnih priča, analizu pisama, zapisnika i dnevnika, provođenje rasprava u različitim skupinama, različite tehnike procjena, tehnike terenskog izučavanja, etnografske i biografske metode itd. Ova metoda uključuje sve što je primjereno predmetu istraživanja, što omogućuje bolji istraživački učinak. Empirijske podatke je, dakle, neophodno sagledati u različitim kontekstima, iznova ih propitati i osvijetliti s različitim stajališta, međusobno ih uporediti kako bi se bit i pojavni oblici predmeta istraživanja u **saznanju povezali**, kako bi se "izbjegla shvatanja i objašnjenja što se kreću u sferi privida, kao i ona u kojima se pojavna raznovrsnost nastoji mehanički i bez ostatka uključiti u apstraktne kategorije".⁸ Karakter predmeta istraživanja, tj. njegovo nastajanje, razvoj i iščezavanje određuju pravce i međuzavisnost tih analiza. Svi ti pravci i međusobne veze analitičkih postupaka su načini prisvajanja realno-konkretnog, tj. tvorenja duhovno konkretnog ili mislenog totaliteta. Kratko rečeno, ona je veoma fleksibilno, maštovito, kreativno i slobodno analitičko-sintetičko kretanje u višedimenzionalnom prostoru - apstraktno - konkretno.

Kada se polazi od najjednostavnijeg oblika u kojem se pojavljuje odgojno-obrazovni fenomen, a to je učenje, onda se analitičko-sintetički postupci prakticiraju i po horizontalnim i po vertikalnim uporišnim tačkama predmeta istraživanja. Ovi se postupci u višedimenzionalnom prostoru apstraktno-realno-konkretno prožimaju i nadovezuju jedan na drugog onako kako to sam predmet istraživanja traži. Samo različitim analitičkim procesima moguće je pronicanje u unutarnju strukturu predmeta istraživanja; moguće je istodobno opisati njegove vanjske životne oblike i prikazati njegovu vanjsku povezanost. Kada se bogati pojavni oblici predmeta istraživanja različitim analitičkim postupcima svedu na njihovo unutarnje jedinstvo, kada se skine "pojavno ruho"

u kome se ti vidovi ravnodušno, bez međusobnog djelovanja, nalaze jedan pored drugog, onda smo ostvarili uvid u skriveno tkivo pojave koju smo istraživali.

Jasno razlikovanje polazne tačke opažaja i predstava i polazne tačke mišljenja omogućuje nam da pojмимо odnos kvantiteta i kvaliteta u istraživanju. Poistovjećivanje polazne tačke mišljenja sa polaznom tačkom opažaja i predstava rađa kvantitativna, dok izjednačavanje polazne tačke opažaja i predstava sa polaznom tačkom mišljenja rađa kvalitativna zastranjivanja.

NEODVOJIVOST KVANTITATIVNOG I KVALITATIVNOG U METODI

U metodi kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom stapaju se kvantitativni i kvalitativni pristup. Ona ne dopušta da se zaobide kvantitativno dimenzija predmeta istraživanja kao što ne dopušta da se kvalitativno isključivo vezuje za čulnost. U njoj se kvantitativni postupci nikada ne svode na čisto promatranje, već uvijek obuhvaćaju i tumačenje. Kvantitativno tretiranje pojave ovom metodom nikako ne isključuje niti jedan oblik interpretacije, već ga metodološki kontrolira. Ova metoda ne dopušta da se istraživač koleba između čulnosti i mišljenja. Ako bi se kvantitativno i kvalitativno odvojilo, ako forma ne bi pratila sadržaj, onda bi istraživanjem samo vidjeli *pojednosti*. Ono što veže te pojedinosti ostalo bi izvan domašaja spoznaje. Prema tome, metodom kretanja od apstraktnog ka konkretnom nije moguće suprotstavljati kvalitativne i kvantitativne postupke. Ako se to dešava onda se ova metoda ne prakticira. U njoj se briše granica između kvalitativnih i kvantitativnih postupaka.

Epistemološki principi (objektivnost, preciznost, provjerljivost) govore o egzaktnosti naučnog istraživanja. Ona se postiže *utvrđivanjem kvantitativnih karakteristika* pojave koja se istražuje. Istraživanje treba biti egzaktno koliko god to predmet istraživanja dopušta.

Šta znači ovo "dopušta"?

Svaki predmet istraživanja ima svoje kvantitativne karakteristike koje istraživanjem treba **ispitati**. Njih, dakle, ne treba izmišljati, nego ih je potrebno **prepoznati** u samoj pojavi koja se istražuje.

Mogućnost kvantitativnog pristupa

Kako je moguće ispitati pojavu preko njenih kvantitativnih dimenzija? Najkraći odgovor na ovo pitanje bio bi: **mjerenjem**. Ovdje nam se odmah nameće pitanje: Šta je to mjerenje?

Mjerenje je kvantitativno razlikovanje pojave koja se istražuje od drugih pojava s kojima je u nekoj vezi. Da bi mjerenje bilo moguće nije dovoljno samo identificirati kvantitativne varijacije pojave koja se tretira istraživanjem. Šta pretpostavlja ovo razlikovanje? Kako je uopće mjerenje moguće?

Da bi se pojave A i B mogle upoređivati, tj. da bi se mogle mjeriti, moraju biti *jednake* u nekoj trećoj. Da bi se one mogle uporediti kao veličine, moraju biti kvalitativno identične jer se samo *istoimene veličine* mogu dovoditi u odnos. Ako, primjerice, rad u sebi ne bi sadržavao neki odgojni supstancijalitet onda ne bi bilo moguće govoriti o radnom odgoju? Upravo zato što neki odgojni element egzistira u radu, moralu, religiji, igri, književnosti, mas-mediju itd. moguće je govoriti o radnom, moralnom i religijskom odgoju, odnosno o odgojnoj vrijednosti igre, književnosti i mas-medija. Prema tome, mjerenje se zasniva na pretpostavci da su pojave **kvalitativno jednake**, a različiti su samo kvantitativni izrazi ovog kvalitativno jednakog. Ovaj nađeni kvalitet treba shvatiti kao "treću pojavu". Dakle, samo svodenje pojave A i pojave B na kvalitativnu identičnost neophodno je razlikovati od samih tih pojava, jer odnos između njih je odnos koji pripada i jednoj i drugoj pojavi.

Mogućnost mjerenja javlja se tek onda kada smo došli do saznanja o jednorodnosti kvalitete pojavâ koje se dovode u neki odnos. Kvalitativno izjednačavanje pojava koje se upoređuju, omogućuje njihovo kvantitativno razlikovanje. Bez utvrđivanja *istovjetnosti kvalitete* nije moguće kvantitativno istraživanje. Ukoliko se ovaj epistemološki princip zaobiđe onda se sama pojava koja je predmet istraživanja ostavlja po strani. Korelacija između dvije varijable, primjerice, moguće je matematički proizvesti i tamo gdje je uopće nema, tj. ukoliko pobrkamo različite veličine, ukoliko različite veličine statistički tretiramo kao veličine istog kvaliteta. Moguće je, dakle, postaviti odnos između dvije varijable koje su međusobno nesamjerljive, jer se svaka za sebe može mjeriti, odnosno kvantitativno predočiti. Frekvencije,

procenat, proporcija, korelacija, hi-kvadrat itd. mogu se izračunavati i za varijable koje ne moraju imati zajedničku kvalitetu. Prema tome, apsurdno je *izjednačavati* pojave koje su međusobno nesamjerljive bez obzira što je to moguće učiniti posredstvom matematičkih i statističkih postupaka. Tada se, dakako, neminovno pojava (predmet istraživanja) ostavlja po strani, tj. zaobilazi se istraživanjem. Pojava ostaje nesaznata jer je u ovom slučaju riječ o statističkoj egzibiciji, o pukoj igri sa statističkim pokazateljima.

Iako mjerenje ima šire epistemološke funkcije, naučna djelatnost niti počinje niti se iscrpljuje mjerenjem. Mjerenjem ostaju van saznanog domašaja drugi kvalitativni sadržaji pojava koji se **ne mogu svesti** na kvalitativno jednako, ili, pak, sva moguća kvalitativna izjednačavanja između pojava, a iz različitih razloga, nisu uzeta u obzir. Naprimjer, nije se prethodno spoznalo neko od mogućih izjednačavanja ili, s obzirom na teorijsko polazište, to se izjednačavanje smatra nebitnim za izučavanja tih pojava. S druge strane, istu statističku značajnost, istu korelativnu vezu između pojave A i B mogu da tvore različita numerička predstavljanja koja ne moraju imati zajedničku teorijsku osnovu. To istraživaču daje premise iz kojih izvodi iste ili slične zaključke. Time se u svijesti pojavljuje da različite teorije o istom fenomenu imaju podjednako vrijedne naučne osnove. U empirijskim istraživanjima ovo se manifestira u vidu međusobne "ravnodušnosti" različitih teorija. Ta ravnodušnost ispoljava se i pri potvrđivanju kao i odbacivanju hipoteza zbog toga što su protivrječne kvalitativne dimenzije problema isključene iz analize.

Statistika

Kvantitativno razlikovanje među pojavama, tj. postojanje istoimenih veličina omogućuje široku primjenu statističkih i matematičkih postupaka. Ukoliko dvije pojave nemaju ničeg zajedničkog, pa čak i ako između njih postoje neke prirodne ili druge sličnosti, pri izučavanju njihovog odnosa i veza ne može se, niti smije, primjenjivati statistički način istraživanja. Formalistička primjena statistike u istraživanju i obmanjivanje statističkim pokazateljima dovelo je do toga da se izbjegava i oštro napada kvantitativni pristup istraživanju u društvenim znanostima.

Formalizam u primjeni statistike u istraživanjima ispoljava se (i) iz razloga nepoznavanja kvantitativnog karaktera problema koji se istražuje. Nepoznavanje matematičko-statističke *izomorfnosti* pojava koja se istražuje dovodi do mehaničke primjene statistike (npr. pojava teži U-distribuciji, a primjenjuje se parametrijska statistika). Najzad, ukoliko se miješaju različite veličine, tj. ukoliko se ne vodi računa o tome da primjena statistike zahtijeva postojanje kvalitativne identičnosti veličina, onda se na djelu pokazuju samo "statističke egzibicije". Statistički pokazatelji umjesto da pomognu u davanju odgovora na postavljena pitanja, u nekim empirijskim istraživanjima samo se nabacuje masa statističkih podataka i statističkih pokazatelja⁹, umjesto jedne, nudi se čitava hrpa zagonetki. Zaista se nije moguće snaći od brojki u nekim radovima. Ovakvi radovi samo su dokaz da istraživač *nije savladao činjenice*. U nekim empirijskim istraživanjima nije teško zapaziti želju da se pomoću statističkih pokazatelja radu da izgled naučnosti. Ovi "istraživači" kao da pjevuse pjesmicu "Ide cura preko sela šesnaest posto nevesela". Uz pomoć statističkih pokazatelja moguće je izvrtati i dotjerivati činjenice; moguće je smiješne hipoteze dizati na stepen ozbiljnih teza. Nije mali broj onih koji uobražavaju da barataju neoborivim činjenicama ukoliko barataju brojkama. Statistički empirizam i formalizam zaista su nanijeli tešku štetu statističkom metodi.

Metodologija varijabli

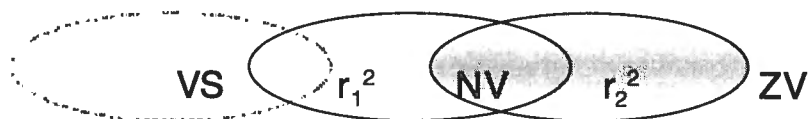
Veći dio pedagoških empirijskih istraživanja vrši se po *metodološkom konceptu* "nezavisnih i zavisnih varijabli". Uvriježena su mišljenja da je ovaj metodološki koncept isključivo vezan za tzv.

empirijska istraživanja, što je i teorijski, naučno i metodološki pogrešno.

U metodološkom konceptu "nezavisna i zavisna varijabla" implicirana je pretpostavka da smo prethodno uspjeli pronaći u ono što je uvjetovano i u ono što nije uvjetovano, što uvjetuje. Ovaj koncept, iako na prvi pogled izgleda jednostavan, pravi mnoge poteškoće neiskusnom istraživaču. U ovom konceptu je uvijek sadržana opasnost da se zaobiđe utjecaj tzv. varijable supresor (slika 1). Ova varijabla ima nultu korelaciju sa zavisnom varijablom ali visoku korelaciju sa nekom od nezavisnih varijabli. Ona ima efekat oduzimanja od vrijednosti zajedničke varijanse nezavisnih i zavisnih varijabli. Bez utjecaja varijable supresor (VS) na nezavisnu varijablu (NV) ne bi bilo tako snažnog utjecaja ove zadnje na zavisnu varijablu (ZV). Ako utjecaj NV na ZV ima neželjeni utjecaj, utjecaj koji bi željeli otkloniti, onda je to moguće tek otklonom djelovanja VS na NV. Drugim riječima, dvije pojave mogu se dovesti u vezu a da se u stvarnosti ne pojavljuju ni u kakvom odnosu, ili da se taj odnos javlja samo pod određenim okolnostima.

Moguće je da nekontroliranje varijable supresor proizvodi i druge probleme i nejasnoće. Ovdje ću iznijeti dva primjera nelogičnosti koji proizlaze iz koncepta "nezavisna i zavisna varijabla".

Kako shvatiti *predstavljanja* statističkih analiza, izvršenih po ovom metodološkom konceptu, u vidu Venovih dijagrama? Naime, jednom statističkom analizom može se pokazati da pojava A (zavisna varijabla) ima 66% zajedničke varijanse sa pet nezavisnih varijabli. Dakle objašnjeni dio varijanse u ovom istraživačkom slučaju, iznosi 66%, a neobjašnjeni, rezidualni dio 34%. Uvidom u ovo



Legenda:

- VS - varijabla supresor
- NV - nezavisna varijabla
- ZV - zavisna varijabla

Slika 1. Utjecaj varijable supresor

istraživanje istraživaču ostaje da istraži koji uzroci su sadržani u neobjašnjenom dijelu varijanse. Stoga će se u drugom istraživanju pojave A, jasno, pod pretpostavkom da je prvo istraživanje naučno dosljedno provedeno, uzeti, naprimjer, pet drugih nezavisnih varijabli. Međutim kako nam neka istraživanja pokazuju, dešava se da nam statistička analiza pokazuje da sada objašnjeni dio varijanse iznosi 40%, a neobjašnjeni 60%. Ukoliko smo došli do saznanja da svođenje pojave (nezavisna i zavisne varijable), u prvom istraživanju daje jednu grupu kvalitativno identičnih veličina, a u drugom drugu grupu, a što je za naučno istraživanje bilo neophodno ustanoviti, onda nije jasno kako objašnjeni dio varijanse prelazi 100% (prvo istraživanje 65% + drugo istraživanje 40% = 105%). Istina, ovo zaključivanje može se dovoditi u pitanje. Mi nemamo razloga to činiti jer procenat objašnjene varijanse za dva istraživanja iste pojave doseže i do 180%. Apсурdност da zajednička varijansa doseže do 180% daje nam za pravo da se na ovom pitanju ne zadržavamo. Cilj nam je bio da ukažemo na saznajne ograničenosti ili mogućnosti statističkih egzibicija u empirijskim (kvantitativnim) istraživanjima.

Drugo, u istraživanju se ne smije polaziti od pretpostavke da odnos između dvije pojave (utjecaj nezavisne varijable na zavisnu varijablu) pripada samo jednoj pojavi. Odnos neke pojave prema nekoj drugoj jeste odnos i jedne i druge pojave. Da li se ovo poštuje metodološkim konceptom "zavisna i nezavisna varijabla"?

Komplementarnost kvantitativnog i kvalitativnog u istraživanju

Kvantitativno tretiranje pojave ne isključuje niti jedan oblik interpretacije. Naprotiv, kao što forma prati sadržaj, tako "kvantitativno" prati "kvalitativno". Metodološki standardi koji važe za kvantitativna važe i za kvalitativna istraživanja. Vidjeli smo da ne možemo ni početi s mjerenjem ukoliko prethodno nismo utvrdili jednorodnost kvaliteta pojavâ koje dovodimo u neki odnos. Ako bez utvrđivanja *istovjetnosti kvaliteta* nije moguće kvantitativno istraživanje onda se samo uvjetno može govoriti o kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjima. Mnoge osobenosti kvalitativnih istraživanja su i osobenosti kvantitativnih istraživanja. McMillan (1992.) u svojoj knjizi *Edukacijsko*

*istraživanje*¹⁰ navodi sljedeće osobine kvalitativnih istraživanja koje važe, ili mogu da važe i za kvantitativna istraživanja.

Kvalitativno istraživanje, ističe McMillan, provodi se u prirodnoj, a ne izmišljenoj situaciji. Pojava se proučava u živoj situaciji u kojoj se javlja. Kvantitativna istraživanja ne provode se u izmišljenim situacijama. Ona, mada ne sva, također se provode u istim situacijama kao i kvalitativna. Drugo, direktno sakupljanje podataka koje karakterizira kvalitativna istraživanja je karakteristika mnogih kvantitativnih istraživanja. I treću karakteristiku dobar istraživač uopće ne istiskuje iz svoga kvantitativnog pristupa. U kvalitativnim istraživanjima istraživač se brine za proces, tj. želi da odgovori na pitanje "Kako se i zašto pojava javlja?" Metoda kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom itekako je usmjerena na proces, na odgovore ovog pitanja. Kao četvrto ovaj naučnik ističe da se u kvalitativnom istraživanju podaci analiziraju induktivno; da se u istim rijetko formuliraju hipoteze; da se sakupljeni podaci sintetiziraju kako bi se došlo do uopćavanja; da se u toku samog istraživanja formuliraju pitanja na koja treba pronaći odgovore itd. Ništa od ovoga nije *differentia specifica* kvalitativnih istraživanja. Sve ove karakteristike su i karakteristike dobrog kvantitativnog pristupa. Što se više govorilo o kvalitativnim istraživanjima¹¹ sve više je na vidjelo izlazila komplementarnost između ova dva pristupa. U metodi kretanja od apstraktnog ka konkretnom **ne postoji** diskontinuitet između kvantitativnog i kvalitativnog pristupa. Oni se moraju u ovoj metodi povezati, ukoliko se ista prakticira u istraživanju. Ekstremno stajalište¹² je da se ova dva pristupa ne mogu povezati. O razlikama između kvantitativnog i kvalitativnog pristupa treba voditi računa, ali isto tako i o njihovom jedinstvu u procesu istraživanja. Ovo nije teško zapaziti ukoliko pažljivo pogledamo na tabelu 1. koju su dali Bogdan, R. i Biklen, S. K (1992.). "Kvantitativni postupci se nikada ne svode na čisto promatranje, već uvijek obuhvaćaju i tumačenje. Prema tome, metodološki postupak istraživanja više ne može imati za cilj da isključi svaki oblik interpretacije, već samo da ga metodološki nadzire. Naposljetku, u istraživačkoj se praksi sve češće pokazuje opravdanim povezivanje kvantitativnih i kvalitativnih postupaka" (König - Zedler, 2001., 165).

Karakteristike	Kvantitativno	Kvalitativno
Termini koji se dovode u vezu sa pristupom	- pozitivističko - eksperimentalno - vrsta fakta - statističko	- prirodno - terensko istraživanje - etnografsko - fenomenološko - antropološko - ekološko
Ključni pojmovi	- varijable - operaciona lizacija - kontrola - pouzdanost - validnost - statistika - značajnost - provjerljivost	- značenje - razumijevanje - socijalna konstrukcija - kontekst - situacija
Akadska povezanost	- psihologija - političke nauke - ekonomija - prirodne nauke	- antropologija - sociologija - historija - nauka o obrazovanju
Ciljevi	- testiranje teorije - identifikacija činjenica - korelacija - predviđanje - statističko zaključivanje	- teorijska zasnovanost - razumijevanje - opis višeslojne stvarnosti - razumijevanje ponašanja u prirodnoj situaciji
Plan istraživanja	- strukturiran - unaprijed određen - formaliziran - specifičan	- uključujući - fleksibilan - opći
Podaci	- kvantitativni - mjerenje/instrumenti - brojevi - statistički	- opisivanje - bilješke sa terena - promatranje - dokumenti
Metode i tehnike	- eksperimenti - kvaziekperimenti - promatranja - zatvoreni intervjui	- promatranje - učestvujuće promatranje - otvoreni intervjui - prikaz dokumenata i predmeta
Analiza podataka	- deduktivna - statistička	- induktivna - stalna - naglašavanje plana i modela
Uloga istraživača	- sa distance - kratkoročna - nepristrasna - neuključenost	- bliska - dugoročna - empatična - povjerljiva - intenzivna

Tabela 1.

Izvor: Bogdan R., Biklen, S. K. (1992.), *Qualitative Research for Education*, Allyn and Bacon, Boston.

Ovo razmatranje ne bi bilo cjelovito koncipirano ako se ne bi zadržali na trećem pitanju pomoću kog se određuje sadržaj znanstvenog metoda. To pitanje je postavljeno u sljedećoj formulaciji: *Može li (pod kojim uvjetima) i treba li ta*

pojava da bude drugačija nego što jeste? Ovo nas pitanje dovodi do pojave termina "akciono istraživanje" i smisla ove metodološke koncepcije koja je sadržana u metodi kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom.

Kritički dio znanstvenog metoda - akciono istraživanje

Briga o primjeni neke racionalne metode (promatranje, eksperimentiranje, poređenje, indukcija, dedukcija, analiza, sinteza itd.) daleko je od toga da bude praktična briga o realno-konkretnom. Zato ne treba uobražavati da je proces nastajanja duhovno-konkretnog istodobno i proces postajanja samog realno-konkretnog. Otuda i potreba za uvidom u realnost kakva ona *jeste*, za saznanjem *zašto* je ta realnost takva a ne drugačija, s jedne strane, i za tzv. "relektiranim znanjem i htijenjem", tj. za uvidom u *potrebe i mogućnosti izmjene* te realnosti. Tip istraživanja kojim se posebno akcentira promjena situacije nazvan je akciono istraživanje.

Jedan od najpoznatijih predstavnika akcijskih istraživanja u 70-im godinama jeste Heinz Moser.¹³ On se u okviru kritičke teorije ili kritičke znanosti o odgoju zalagao za ova istraživanja. Po njemu se ova istraživanja "ne mogu podvesti pod bilo kakvu metodologiju". Zato se "zalaže za akcijska istraživanja kao kritičku teoriju".¹⁴ I Wolfgang Klafki (1975.) akcijska istraživanja izričito svrstava u kritičku znanost o odgoju.¹⁵ Akciono istraživanje (action research) "označava posve nov pristup društvenoznanstvenog, u ovom slučaju: pedagojskog istraživanja koje se svjesno i ciljano određuje kao izravan doprinos izmjeni pedagoške prakse, kao istraživanje inovacija u procesu reforme pedagoškog polja djelovanja" (Klafki, W., 1975, 7).¹⁷

Cilj akcijskog istraživanja "sastoji se u tome da istraživanje organiziramo kao praktični proces izmjena te ga shvatimo kao društveno djelovanje čiji se tok i ciljevi konkretiziraju stalnim povezivanjem istraživačkih pitanja s praktičnim iskustvima" (Heinze, T. I Loser, F. (1981.). Njime se osigurava suradnja svih subjekata koji su odgovorni za problem koji je predmet istraživanja. U ovom tipu istraživanja povezuje se istraživačka sa drugim aktivnostima koje su neophodne za promjenu date situacije. Istraživač doprinosi razumijevanju rezultata istraživanja kroz učešće svih i proces kritičkog odnošenja prema praksi i teoriji istodobno. U akcionom istraživanju istraživač se ne ljuti na praksu koja izmiče teoriji, kao što ne zamjera teoriji

koja nadilazi rješenje nekog datog problema, pa i samu praksu.

Pojedinci koji su obuhvaćeni istraživanjem više se shvataju kao učesnici, a ne objekti istraživanja. Ovdje se koristi namjerni uzorak koji ne mora biti reprezentativan, tj. ne mora biti da je reprezentant šire populacije. Istraživač provodi dio vremena u sredini u kojoj i izučava problem. Po potrebi je on i promatrač i učesnik. Istraživač, dakle, mora imati iste uloge kao individue koje se proučavaju, ali pri tome više saraduje nego što je učesnik. Zato se ovdje koriste različiti termini kojima se određuje pozicija istraživača (potpuni ili ograničeni promatrač, promatrač učesnik ili promatrač bez učešća). Načinom promatranja želi se utjecati na ono što se promatra. Upletenost istraživača u predmet istraživanja primjetno je svestranija i dublja u usporedbi sa tradicionalnim oblicima istraživanja. Istraživač, dakle, odgojno-obrazovne fenomene nikako i nipošto ne smije promatrati kao datosti koje kao takve treba jednostavno naučno apsolvirati. Prema tome, "**akcijska istraživanja se primarno ne usmjeravaju na spoznaju, već na rješavanje praktičnih problema**" (Koning, 2001., 141). Deviza istraživača je "što bliže podacima" kako bi se od naučnih saznanja imalo neposredne koristi. Njihove glavne tehnike su učestvujuće promatranje, ljestvica procjene, dubinsko intervjuiranje, intervju o središnjem problemu, fokusirani intervju, kao glavne tehnike terenskog izučavanja, etnografske i biografske metode.

Metoda kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom kao kritička analiza i analiza kritike tijesno je povezana sa tzv. akcionim istraživanjem. Njome se traga za reflektiranim znanjem i htijenjem bez čega bi svaka promjena bila slijepa za ono što u sebi skriva budućnost. Logika i ove metode i logika akcionih istraživanja leži u logici problema koji se istražuje, a ne u logici pojmova. Ova metoda kao srce znanstvenog istraživanja, isto kao i akciono istraživanje, ne dopušta da istraživanjem izađe iz stvarnog procesa pojave koja se izučava i da se zaglubi u čiste logičke formule, ili da se istraživanjem konstatira samo tačna svijest o odgojnoj/obrazovnoj realnosti. Nije teško metodu kretanja od apstraktnog ka realno-konkretnom raspoznati u akcionom istraživanju.

BILJEŠKE

- ¹ Više u: Campbell, D. T. (1974.), *Qualitative knowing*, u: Action Research, American Psychological Association, Los Angeles, California; Kuvačić, I. (1988.), *Rasprave o metodi*, "Naprijed", Zagreb; König, E. i Zedler, P. (2001.), *Teorije znanosti u odgoju*, "Educa", Zagreb.
- ² "Izvori i oblici manifestiranja socijalnih konflikata u školi" je formulirana tema koju je željela istraživati jedna post-diplomkinja. Očito je da ovaj problem traži da se istražuje pomoću različitih oblika promatranja i analiziranja živih konflikata, pomoću dubinskih intervjuja i sprovedenih rasprava, pomoću analize školske dokumentacije (zapisnika, dnevnika, pisama) i slično. Samo zbog žurbe ovaj problem postdiplomkinja je htjela istraživati upitnikom. Odustala je od mog mentorstva samo zato što sam tražio da se poštuje narav problema koji se istražuje.
- ³ Obično listanje nekih magistarskih radnji može pokazati kako se mehanički "unose" metode u problem istraživanja. U njima možemo naći metode i postupke koji nisu primjereni predmetu istraživanja, koje se u radnjama navode a da uopće nisu korištene u istraživanju.
- ⁴ Izraz "najjednostavnije" ne znači "najprostije". Sintagmom "najjednostavnije kategorije" samo se želi reći da je učenje zajedničko svim oblicima odgojno-obrazovne realnosti. Više u mom radu: *Najjednostavnije i osnovne kategorije u teoriji odgoja*, Zbornik radova, 2000., Univerzitet u Tuzli, godina 2, broj 2.
- ⁵ U davno vrijeme (1700. prije naše ere) zemljoradnik podučava svoga sina: "Kad pođeš obraditi svoje polje, pazi dobro da [tako] otvoriš uređaj za natapanje [da] voda u polju odviše ne naraste. Kad si ga očistio od vode, pazi da vlažno tlo ostane ravno; nemoj dopustiti da po njemu tumaraju goveda pa ga izgaze. Otjeraj skitnice i gledaj da se s njime postupa kao sa zemljom na kojoj stanuju ljudi. Očisti onda polje sa deset uzanih rala [koji nisu teži od] 2/3 funte svako. Strnjiku s njega treba počupati rukom i povezati u svežnjeve, preko uzanih rupa treba prijeći drljačom, a četiri strane polja treba ograditi živicom". (Woolley, 1966:204) Ili, u jednom tekstu, napisanom klinastim pismom, nalazimo ove riječi:

"Dodi, moj sine, na sastanak što će ga učitelj držati u dvorištu kuće pločica,

i ti ćeš sjediti pred mojim nogama.

Sad ću razgovarati s tobom, a ti dobro otvori uši."
(Isto, str. 384.)

- ⁶ Kur'ansko "Ikre" je takva jedna razumska apstrakcija. Ona se odnosi na svaki objekt spoznaje.
- ⁷ Marx, K. (1979.), *Osnovi kritike političke ekonomije*, str. 18.
- ⁸ Milić, V. (1978.), *Sociološki metod*, Beograd, str. 71.
- ⁹ Slušao sam hvalisanje jednog doktoranda na odbrani svoje teze kako je izračunao 12.000 hi-kvadrata. Na ovakvu vrstu egzibicione besmislice nije bilo reakcija. Koliko je bilo statističkih egzibicija ne samo u projektima nego i u magistarskim i doktorskim radnjama prvom prilikom će pokazati rad koji bude tretirao primjenu statistike u njima. Upotreba statistike u provedenim naučnim istraživanjima zaista zaslužuje pažnju ne samo jedne doktorske disertacije.
- ¹⁰ McMillan, J.H. (1992.), *Educational Research*, Harper Collins, New York.
- ¹¹ Na njemačkom govornom području 70-ih godina poraslo je interesovanje za hermeneutičke postupke. Iz ovog interesovanja nastao je koncept istraživanja koji je označen pojmom "kvalitativno istraživanje". Dakle, na naučnoj teoriji hermeneutike temelji se kvalitativno istraživanje. Gadamer, G. H. (1972.) je "krivac" za ovo interesovanje. Njegova knjiga 1978. prevedena na naš jezik: *Istina i metoda*, Sarajevo. O naznakama nastanka kvalitativnog istraživanja vidi u knjizi *Teorije znanosti u odgoju*. O kvalitativnom istraživanju više u: Flick, U. (1995.), *Qualitative Forschung*, Reinbek; Lamnek, S. (1993.), *Qualitative Sozialforschung*, Bd. 2: Methoden und Techniken, Weinheim (2. Aufl.); König, E./Zeller, P. (1995.), *Bilanz qualitativer Sozialforschung* (3 Bde.), Weinheim; Friebertshauser, B./Prengel, A. (1997.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim.
- ¹² Uporedi: Erickson, F. (1990.), *Qualitative Methods*, Macmillan, New York.
- ¹³ Moser, H. (1978.), *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*, München.
- ¹⁴ Prema: König, E. i Zedler, P. (2001.), *Teorije znanosti u odgoju*, "Educa", Zagreb, str. 140.
- ¹⁵ Inače pojam "akciono istraživanje" potječe od Kurta Lewina.
- ¹⁶ Prema: König, E. i Zedler, P. (2001.), *Teorije znanosti u odgoju*, "Educa", Zagreb, str. 140.
- ¹⁷ Isto, str. 141.

Summary

**AN ACCURATE AND AUTHENTIC
METHODOLOGICAL APPROACH TO
THE RESEARCH IN THE FIELD OF
UPBRINGING AND EDUCATION**

Dr. Mujo Slatina

This work deals with a scientific approach to research as well as the less scientific one. The very separation of the phenomenon and the essence imposes the necessity of this differentiation. Within the scientific-research method, a clear distinction is made between the starting point of observation and an idea and the starting point of opinion. These two starting points cannot be regarded as identical. This identification brings forth the epistemological limitations which emerge in different rival methodological approaches to research. The movement from the abstract to the realistic is the nucleus of the scientific method. It is this method which precisely makes the epistemological and methodological digressions impossible. With it, a natural union of the qualitative and the quantitative is established within the research result itself.

Key words: method of movement from the abstract to the realistic, starting point of perception and an idea, starting point of opinion, realistic-concrete, spiritual-concrete.

موجز

**المنحى المنهجي الصحيح
إلى البحث في موضوع التربية والتعليم**

الأستاذ الدكتور: ميو سلاتينا

يتحدث المقال عن الطريقة العلمية في البحث، وعمما ينافي ذلك، حيث أن التمايز بين الظاهر والجوهر يفرض ضرورة هذا التفريق. ففي أسلوب البحث العلمي يبدو التمييز واضحا بين نقطة الانطلاق للملاحظة والمعاينة وبين نقطة الانطلاق للرأي. وفي الأسلوب العلمي ينبغي ألا نسوي بين هاتين النقطتين، لأن هذا يؤدي إلى تقليص معرفي يتمثل في توجهات أسلوبية متنافسة ومختلفة في البحث. إن الانتقال من الخيالي إلى الواقعي - الملموس يعتبر جوهر الأسلوب العلمي. وبهذا الأسلوب يمكن الحيلولة دون حدوث الانحرافات المعرفية والمنهجية. وبهذا الأسلوب يمكن إقامة التوازن الطبيعي بين الكم والكيف في نتيجة البحث ذاتها.

العبارات الأساسية: أسلوب الانتقال من الخيالي إلى الواقعي-الملموس، نقطة الانطلاق للملاحظة والمعاينة، نقطة الانطلاق للرأي، الواقعي - الملموس، الروحي - الملموس.

m