

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Др Славица Шевкушић  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

UDK-37.015  
Прегледни чланак  
НВ.LVIII 4.2009.  
Примљен: 14. V 2009.

### КВАЛИТАТИВНА ИСТРАЖИВАЊА, ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА И ПРАКСА

*У раду дискутујемо о томе на које начине квалитативни истраживачки приступи могу бити важни за педагошку праксу и планирање образовне политике. Наша размишљања подстакнута су чињеницом да се у новијим педагошким дискурсима све чешиће могу чути озбиљне замерке које се упућују педагошким истраживањима, а које су усмерене на њихов наводни неуспех да буду у функцији образовне политике и праксе. Испоставља се да је већи број тих истраживања којима се упућује критика квалитативне оријентације. Као референтни оквир за анализу вредности квалитативних радова за педагошку теорију и праксу послужила су нам схватања Дејвида Харгривса (Hargreaves) која је он заступао у својим "раним радовима". Мада је аутор касније доста изменио своје гледиште о овом проблему, његова ранија разматрања подједнако су актуелна данас као пре више од тридесет година. Оно што је тада писао великим делом је потврђено квалитативним истраживањима која су уследила и која су афирмисала ову истраживачку оријентацију. Дискутујући о том доприносу, Харгривс наводи пет основних својстава или потенцијала квалитативних истраживања: потенцијал за разумевање, означавање, рефлексију, као и његов имунолошки и корективни потенцијал.*

**Кључне речи:** квалитативна истраживања, образовна политика, педагошка пракса.

### QUALITATIVE RESEARCH, EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE

**Abstract** *The article discusses the ways in which qualitative research approaches can be important for educational practice and educational policy planning. Our interest in the matter was aroused by the fact that in recent educational discourses more and more frequent are serious complaints on pedagogic research referring to its alleged failure to be in the function of educational policy and practice. It turns out that the majority of the research that has been criticized is of qualitative nature. As a reference frame for our analysis of the significance of qualitative research reports for educational theory and practice we applied David Hargreaves' ideas which he developed in his "early works". Although the author changed his views considerably later on, his earlier considerations are equally relevant and applicable today as they were more than thirty years ago. A great deal of what he then wrote has been confirmed by qualitative research that followed later and established and affirmed this research orientation. Discussing its contribution Hargreaves lists five basic properties or potentials of qualitative research: potential for understanding, signifying and reflection, as well as its immunological and corrective potential.*

**Keywords:** qualitative research, educational policy, educational practice.

## КАЧЕСТВЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И ПРАКТИКА

**Резюме** *В работе обсуждается вопрос о том, каким способом качественные исследовательские подходы могут способствовать педагогической практике и планировке образовательной политики. При этом имеется в виду факт, что в новейших педагогических дискурсах все чаще звучат серьезные замечания на счет педагогических исследований, подчеркивается что они не влияют на образовательную политику и практику. Оказывается что большое количество этих критикуемых исследований - в основном качественного направления. При анализе важности качественных исследований для педагогической теории и практики мы исходим из положений Дейвида Харгривса (Hargreaves), сформулированных им в его ранних работах. Хотя автор позднее значительно ушел от прежней позиции о данной проблеме, его первые размышления остаются актуальными и сегодня, как и 30 лет тому назад. То, что он тогда описал, утвердили последующие качественные исследования и таким образом подтвердилась данная исследовательская ориентация. В связи с этим Харгривс приводит пять основных особенностей качественных исследований: возможность понимания, обозначения, рефлексии, а также его иммунологический и корректировочный потенциал.*

**Ключевые слова:** *качественные исследования, образовательная политика, педагогическая практика.*

### Одно истраживања и праксе: технички модел или модел просвећивања

У новијим педагошким дискурсима могу се препознати озбиљне замерке које се упућују педагошким истраживањима, а које су усмерене на њихов наводни неуспех да буду у функцији образовне политике и праксе. Најчешће замерке односе се на то да већина педагошких истраживања не доприноси озбиљније раду наставника у одељењу. Као оправдање за овакву критику, често се наводе резултати истраживања у којима се показало да и сами наставници педагошка истраживања сматрају ирелевантним за свој рад (Hargreaves, 1996; Hillage et al., 1998).

У контексту ове критике значајно је да је велики број новијих истраживања којима су упућени приговори квалитативног типа. Истовремено, аутори који негирају допринос квалитативних истраживања педагошкој пракси предност дају експерименталној методи, тачније, моделу истраживања који се примењује у природним наукама. Реч је о истраживањима која се изводе у строго контролисаним условима и на великим, случајно изабраним узорцима. Схватање о односу истраживања и праксе које се налази у основи овог модела у несагласју је с многим идејама о природи социјалног света, као и с гледиштем о томе како се он може разумети. Тако,

на пример, разматрајући питања доказивања која наставна метода је најефикаснија у пракси, неки аутори се залажу за *технички* или *инжењерски* модел истраживања (Hargreaves, 1996; Hillage et al., 1998). Други сматрају овај модел неадекватним за истраживања у друштвеним и хуманистичким наукама и предлажу модел *просвећивања* (Janowitz, 1972; Weiss, 1977, 1980). Они су генерално сумњичави према могућностима откривања педагошких и психолошких законитости, у смислу детерминистичких изјава о неопходним и довољним условима да би се неки догађај десио – а то је оно што се претпоставља у техничком моделу. Присталице квалитативне оријентације, такође, указују на проблеме у вези с једном врстом механичке метафоре која је укључена у технички модел, као начин разумевања како се различите друштвене институције односе једна према другој. Уместо тога, они наглашавају: (а) значај различитих перспектива особа које су укључене у социјалне активности; (б) разноликост начина на које људи активно осмишљавају своје окружење и то како њихове интерпретације обликују то што они раде; (в) неочекиване и често непредвидљиве последице људских акција и непредвидљивост многих токова догађаја. Нагласак на наративном карактеру друштвеног живота једна је од новијих верзија ових схватања. У складу с поменутих схватањима, присталице квалитативне оријентације на истраживање гледају као на средство које практичари могу користити да би дали смисао како ситуацијама с којима се суочавају, тако и сопственом понашању. Насупрот томе, технички модел на истраживање гледа као на средство које практичарима говори како је најбоље радити. Док технички модел претпоставља да истраживачки резултати сами по себи имају импликације на праксу (или би бар требало да их имају), модел просвећивања истраживачке налазе третира као несигурне, непредвидљиве и никако не – непосредно применљиве. То, наравно, не значи да су они неупотребљиви. Међутим, проблем није само у томе што технички модел није у складу с природом друштвених феномена; проблем је и то што он имплицира да се готова решења или “рецепти” у потпуности могу извести из резултата истраживања. Пратећа последица овог става је замагљивање вредносних претпоставки које су увек присутне при коришћењу тих резултата. Када се ово схватање о друштвеном животу примени на истраживање и његов однос према планирању образовне политике и пракси, није изненађујуће ако педагошка истраживања не производе резултате који би могли бити директно и с успехом примењени у циљу побољшања праксе. У најбољем случају, такви детерминишући ефекти зависе од случајних комбинација услова, који тешко да икада могу бити под контролом једног или више истраживача.

Као основа за анализу доприноса који квалитативна истраживања могу дати образовној политици и пракси, послужиће нам схватања Дејви-

да Харгривса (Hargreaves), која су заснована на гледиштима симболичког интеракционизма и феноменологије. Његова разматрања о предностима квалитативних истраживања подједнако су актуелна данас, као и пре више од тридесет година (Hargreaves, 1967, 1978). Оно што је аутор тада писао великим делом је потврђено квалитативним истраживањима која су уследила и која су афирмисала ову истраживачку оријентацију.

Харгривс је био један од првих истраживача у области социологије образовања који је применио етнографски приступ у проучавању школе. Интересантно је запазити да је схватање о релевантности педагошких истраживања за планирање образовне политике и праксу, које је Харгривс заступао у својим ранијим радовима, блиско моделу просвећивања, док се у новијим радовима његове идеје приближавају техничком моделу. Сматрамо да ранија схватања аутора пружају користан референтни оквир за процену вредности квалитативних радова за педагошку теорију и праксу. Дискутујући о том доприносу, Харгривс наводи пет основних својстава или потенцијала квалитативних истраживања: потенцијал за разумевање, означавање, рефлексију, као и његов “имунолошки” и корективни потенцијал (Hargreaves, 1978). Размотрићемо детаљније сваки од њих.

### **Потенцијали квалитативних истраживања**

*Потенцијал за разумевање.* Реч је о способности квалитативног истраживања да схвати и репрезентује гледишта која су често занемарена или прикривена. Харгривс сматра да квалитативно истраживање, на пример, може указати на разлоге одређених понашања ученика према наставнику. Такође, може разјаснити природу, значење и разлоге одређених понашања наставника према ученицима, родитељима или представницима просветних власти. Појам *разумевање* који се овде користи преузет је из социолошке литературе о девијантним понашањима. Појам се односио на захтев да се смисао људског понашања схвати у оквиру контекста у коме се дешава, при чему контекст укључује то како особе виде себе и своју околину. Разумевање се ставља насупрот корекционализму, приступу у истраживањима који се фокусира на оно што је погрешно, што одступа у некој појави која се проучава и утврђивањем како то може да се “лечи”, исправи или побољша. Основна тешкоћа у гледишту о “поправљању” је да је оно систематски ометано способношћу за емпатију са субјектом истраживања. Као последица, јавља се проблем немогућности раздвајања задатака описивања и објашњавања од моралног и политичког суђења.

Квалитативна истраживања у образовању, која имају најдужу традицију у Великој Британији, била су великим делом усмерена на проучавање перспективе ученика, и то посебно оних с проблемима у понашању и ниским

социјалним статусом. Циљ ових истраживања био је да се схвати логика размишљања ученика, уместо да се они посматрају у светлу званичних педагошких претпоставки. Међу првим радовима био је Харгривсов, “Социјални односи у средњој школи” (Hargreaves, 1967), а каснија етнографска истраживања често лонгитудиналног типа употпунила су и проширила слику о томе шта се догађа у школи из перспективе ученика (Hammersley & Woods, 1984; James & Prout, 1994). Аутори који су анализирали резултате наведених истраживања закључили су да радови ове врсте могу обезбедити важне смернице за планирање образовне политике (Pollard & Filer, 1999).

У квалитативним приступима је пажња посвећена и изучавању перспектива наставника и стратегија које примењују у настави (Hammersley, 1977; Woods, 1980; Hargreaves & Woods, 1984). У новије време, фокус је на искуствима наставника који су били захваћени таласима образовних реформи. Из перспективе присталица корекционализма, просветних власти и медија, дакле оних који су великим делом оптерећени идејама о “некомпетентности наставника”, истраживања не би требало да открију ништа више од “отпора према променама” или “конзервативизма наставника”. Међутим, квалитативна истраживања о овом проблему укључила су пажљиве покушаје да се идентификују различите реакције актера на реформе и да се разумеју разлози зашто се оне појављују. Такође, њихов циљ био је да документују како наставници излазе на крај са нестабилностима које су проузроковане вишеструким променама у систему. Циљ квалитативног рада у овој области био је да се *разуме*, а не да се осуђује, а као део разумевања – да се избегне искривљавање истине до кога долази када се проблем разматра из перспективе корекционализма. Због тога што трага за разумевањем ставова оних наставника који су, у најбољем случају, били амбивалентни према реформама, овај тип истраживања просветне власти и они који се баве планирањем образовне политике могу сматрати безвредним или чак штетним, јер стаје на страну наставника који су против модернизације система. Иако пристрасност или опредељивање за “једну страну” представља опасност у истраживањима чији је циљ разумевање, то не значи да је оно обавезно уграђено у њих. Реч је о томе да се направи важна разлика између емпатије и симпатије. Насупрот томе, чини нам се да је пристрасност пре уграђена у корекционализам као становиште, мада то за његове присталице остаје невидљиво јер они своја гледишта идентификују с јавним добром. Сматрамо да би за заговорнике савремених образовних реформи требало да буде посебно значајно разматрање реакција наставника, јер би се из њих много важног могло научити. Мало је вероватно да се промена може догодити без тог увида, а квалитативно истраживање може обезбедити такву врсту знања.

*Потенцијал за означавање.* По неким схватањима, функција филозофа је да артикулишу искуство како би помогли људима да свесно мисле о ономе чега нису свесни у довољној мери, као и да томе дају имена помоћу којих ће се људи сећати искустава која би иначе нестала без трага. Истраживачи у друштвеним наукама сматрају да ова функција није ограничена само на филозофију. Откривање адекватног језика којим ће се описивати искуства и акције особа често захтева проучавање из непосредне близине онога што особе говоре и раде, а то је карактеристика квалитативног приступа. То је оно што се сматра његовим капацитетом за означавање. Многи аутори истичу колико се много знања на основу кога практичари делују узима као “здрavo за готово”. То подразумевајуће знање је испод прага свести и посебно је присутно у професијама које се реализују у мултидимензионалним срединама, пуним непосредности и непредвидивости, каква је и наставничка професија. Обезбеђивање језика којим би се прећутно знање концептуализовало може помоћи у развоју професионалних компетенција. Релативно новија педагошка истраживања, која су урађена с намером да служе сврси “означавања”, баве се наставниковим професионалним знањима и имају за циљ да објасне природу онога што се сматра ефикасним подучавањем, онако како га идентификују наставници и ученици (Brown & MacIntyre, 1993; Cooper & MacIntyre, 1996).

*Потенцијал за рефлексивност.* Идеја која је у основи овог потенцијала квалитативног истраживања је да оно може представљати огледало социјалног света и нашег сопственог понашања. То је било једно од главних образложења у корист примене антрополошке перспективе у етнографским истраживањима у САД, 60-их и 70-их година прошлог века. Циљ антрополога укључених у ове пројекте био је да обезбеде “огледало” за све оне који се баве образовањем и васпитањем. Волкот, један од представника овог правца, каже: “Наша намера била је да помогнемо наставницима да посматрају себе у њиховој бескрајној разноликости, да им скренемо пажњу на оно што се *стварно* догађа у школи, да не би били толико окупирани оним што *би требало* да се догађа. Ако би то било свесно антрополошко оруђе, оно би захватило више од васпитно-образовног контекста, што би помогло наставницима да сагледају себе у холостичкој перспективи” (Wolcott, 1982: 71). Иако је било важних разлика између овог антрополошког приступа и неких других квалитативних приступа у области образовања у то време (на пример: Atkinson & Delamont, 1980; Atkinson et al., 1993), интересовање за детаљно описивање и објашњавање онога што се стварно дешава у школама и учионицама било је заједничка карактеристика. Пружајући “доказе” о томе шта се стварно дешава, уместо приче о томе како би требало да буде или како се мисли да јесте – квалитативна истраживања могу одиграти

важну улогу у осветљавању проблема који би требало да буду решавани. Истовремено, може се показати да проблеми имају другачији карактер од онога који се претпоставља. Најчешће, квалитативна истраживања откривају комплексност и разноликост онога што се дешава у образовном контексту.

*Имунолошки (одбрамбени) потенцијал.* Харгривс квалитативном истраживању приписује одбрамбени, или како га он изражава медицинском терминологијом, имунолошки потенцијал. У том смислу коментарише: “Истраживачи у друштвеним наукама често су искрени у описивању друштвених болести и прописивању рецепата како би свет постао боље место за живот. Они верују да би се то догодило кад би се практичне импликације њихових анализа примениле. Ипак, многе од ових промена завршиле су неуспехом, а то нигде није тако очигледно као у систему образовања и васпитања” (Hargreaves, 1978: 20). Лек за то Харгривс је тада видео у квалитативним истраживањима, тврдећи да је разлог неуспеха иновација у многим реформама то што се тако мало зна о природи свакодневног искуства наставника и ученика. Импликација је да би са таквим знањима школске реформе могле бити планиране на начин који би обезбедио њихову ефикасност. Користећи медицинску аналогију, аутор пише: “Наши покушаји да вакцинишемо педагошког пацијента или урадимо мање или веће хируршке захвате једноставно изазивају појаву антитела код домаћина која подривају наше покушаје да изигравамо доктора” (исто, 20). У том смислу, квалитативна истраживања би помогла да се добије неопходно “имунолошко” разумевање. Само онда када добро упознамо природу “тела” домаћина, можемо испланирати наше иновацијске покушаје с очекивањем да ће они завршити успешно. Међутим, по мишљењу Хамерслија, ова медицинска аналогија може у извесној мери бити обмањујућа (Hammersley, 2000). У њеној основи је идеја да, ако неки део педагошког система не функционише на одговарајући начин, квалитативно истраживање нам може показати шта је потребно да се учини да би третман био ефикасан у контексту, упркос отпорима оних који у њему учествују. Поред тога, ова идеја подразумева да нема много дилема око питања да ли је образовни систем у целини, или неки његов део, ефикасан. Међутим, то је ретко случај и то не само због постојања концепција о томе шта је ефикасно образовање. Образовна политика, која је осмишљена да би се угушили отпори према променама или иновацијама оних особа које су променама директно захваћене, требало би да буде предмет озбиљног разматрања.

Имунолошки потенцијал квалитативних истраживања неки аутори виде као средство помоћу кога би се истраживачи и практичари могли одбранили од грандиозних иновацијских подухвата, од превисоких очекивања

и од постављања циљева сувише високо (Hammersley, 2000). Многа истраживања у свету која су испитивала утицај образовних реформи на нивоу школа и одељења показала су да су реформе често остављале наставнике деморалисаним. Велики број је чак напуштао професију, а евидентирани су и многи случајеви болести изазваних стресом (Woods *et al.*, 1997). Уосталом, искуства из образовних реформи у свету и код нас указала су на велику сложеност путева који следе образовне политике, као и на непредвидљиве исходе којима оне понекад резултирају.

*Корективни потенцијал.* Дискутујући о корективном својству квалитативних истраживања, Харгривс није мислио на функцију истраживања да поправља свет, већ на корекцију макротеоријских гледишта. То је укључивало критику начина на који је социологија образовања 70-их година прошлог века напустила етнографски приступ у окренула се марксистичкој анализи. У то време, критика се односила на то што је макротеорија много тога подразумевала, а при том занемаривала комплексност друштвеног контекста. Иако може изгледати да ово својство квалитативног истраживања данас није толико актуелно, оно има одређену улогу, посебно када се разматрају теоријске потпоре новијих образовних реформи. Онима који су спремни да одступе од својих теорија и размисле зашто политика заснована на њима није имала ефекте који су планирани, а имала је друге који нису били очекивани – квалитативна истраживања могла би разјаснити значење и вредност појмова и претпоставки које су уграђене у ове теорије и тако допринети планирању успешнијих интервенција.

### **Закључак**

Квалитативно истраживање је због својих карактеристика усклађено с природом социјалних ситуација и због тога представља стални подсетник да су гледишта и активности других људи неисцрпан извор нових сазнања и да се никада до краја не могу обухватити, већ само у појединим аспектима. Она показују, између осталог, да посматрање особа у чији контекст се уводи иновација само као оних који су “за” или “против”, као за иноваторе или старомодне, најчешће значи да ћемо пропустити много тога важног. Истраживања о реакцијама на образовне реформе открила су много сложенији распон понашања и осветлила амбивалентност многих актера који су у њих били укључени. Квалитативна истраживања, такође, могу бити корисна у изналажењу начина на које се може говорити о знању које се подразумева (имплицитно знање), а које је укључено у сложене активности, као што је настава. Она нам показују да оно што мислимо да се дешава није увек оно што се *стварно* дешава или бар није *све* што се дешава. Овај тип педагошких истраживања може подсетити оне који се баве планирањем образовне



политике да увођење иновација често може имати непланиране и непредвидиве ефекте, да унапређивање или побољшање нечега није увек ствар консензуса оних који се сматрају одговорним и компетентним за тај посао. Такође, налази квалитативних истраживања могу послужити да се подсетимо да проблеми често не могу бити решени једноставним актом воље, већим залагањем или транспарентнијом праксом. У том смислу, педагошка истраживања требало би да имају функцију *надгледања* и *усмеравања*, а не служења циљевима образовне политике. Квалитативна истраживања могу показати како наставници развијају механизме да би себе заштитили од превелике пажње коју на њих усмеравају разни ауторитети, али и то како политику и различита правила која треба да буду примењена морају претходно да интерпретирају они који ће их примењивати.

*Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту “Образовање за друштво знања” број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије*

## Литература

- 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.
- Brown, S., D. MacIntyre (1993): *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Cooper, P., D. MacIntyre (1996): *Effective teaching and learning: teachers' and students' perspectives*. Buckingham: 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.
- Hammersley, M. (1977): Teacher perspectives, *E202 Schooling and Society*. Milton Keynes: The Open University.
- Hammersley, M., P. Woods (ed.) (1984): *Life in school: the sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammersley, M. (2000): The relevance of qualitative research, *Oxford Review of Education*, Vol. 26, 3-4, 393-405.

С. Шевкушић

---

- Janowitz, M. (1972): *Sociological models and social policy*. Morristown NY: General Learning Systems.
- James, A., A. Prout (1994): *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer.
- Pollard, A., A. Filler (1999): Learning, policy and pupil career: issues a longitudinal ethnography, in M. Hammersley (ed.): *Researching school experience*. London: Falmer.
- Wolcott, A. (1982): Mirrors, models and monitors: educator adaptations of the ethnographic innovation, in G. Spindler (ed.): *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*. New York: Hol, Rinehart & Winston.
- 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.
- 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.