

Проф. др Радивоје Кулић<sup>1</sup>

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

## МЕТОДЕ И ТЕХНИКЕ У КОМПАРАТИВНО-ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

**Апстракт:** *Комплексност методолошких основа компаративне педагогије подстакла је компаратисте васпитања да се свеобухватније позабаве многим аспектима тог феномена. У оквиру расправе о методологији компаративне педагогије у фокусу пажње компаратиста васпитања је не само проблем њеног дефинисања, него и класификације и операционализације метода и техника компаративно-педагошких истраживања. Такви процеси у подручју компаративне педагогије који још увек трају обogaћују научну суштину ове педагошке дисциплине и доприносе оснаживању њеног теоријског и практичног значаја.*

**Кључне речи:** методологија компаративне педагогије, методе и технике компаративне педагогије, различите класификације метода компаративне педагогије.

Методе и технике припадају кругу категоријалних педагошких појмова који још увек изазива различита тумачења и спорења. То се односи и на дефинисање метода и методологије из аспекта других научних дисциплина (Breakwell, Hammond and Fife-Schaw, ed. (1995); Blekburn, 1999; Российская социологическая энциклопедия, 1999; Scoot and Marshall, 2009, i dr.) што с обзиром на сложеност и значај тог проблема није ништа необично. Тако се у једном референтном извору са подручја филозофије (Blekburn, 1999) методологија дефинише као опште проучавање методе у посебним областима истраживања – науци, филозофији, историји, психологији, етици. Неки релевантни социолошки извори (Scott and Marshall, 2009) методологију операционализују кроз „методе и опште приступе емпиријском истраживању у посебним дисциплинама“, али ни ова дефиниција, као ни претходна није без мањкавости. Другачије речено, методологија је „више од метода“, и не асоцира само на емпиријско истраживање, тј. има шири смисао и значење. У једној од таквих дефиниција (Российская социологическая энциклопедия, 1999) методологија обухвата: а) науку о методу, б) систем општих принципа, приступа и метода, који су у основи сваке науке, и ц) свеукупност начина истраживања, примењених у једној научној дисциплини.

<sup>1</sup> [radoivoje.kulic@pr.ac.rs](mailto:radoivoje.kulic@pr.ac.rs)

---

Методологија као саставни део сваке науке има своје темељно упориште у појединим филозофским дисциплинама и теоријама, нарочито у епистемологији. Неки аутори (Гусинский, Турчанинова, 2000) напомињу да је у 20. веку дошло до „многих важних измена у методологији сазнања“, нарочито под утицајем теоријске кибернетике и системске анализе, што обogaћује приступе и путеве у изучавању реалне стврности. Тако руски аутор Јудин, често цитиран у педагошким изворима на руском језику (Slastenin i sar. (2000); Крившенко, ред. (2005), Назарјева (2008), i dr.) у вези са класификацијом структуре методолошких знања помиње њена четири нивоа: филозофски, општенаучни, конкретно-научни и методолошки.

Први односно филозофски ниво методологије знања чине општи епистемолошки принципи и категоријални систем науке; други ниво или општенаучна методологија подразумева теоријске концепције примењене у свим или у већини научних дисциплина; трећи ниво се односи на „конкретну научну методологију“, тј. на свеукупност метода, принципа истраживања и процедура које се примењују у различитим научним дисциплинама (уз уважавање законитости општенаучне методологије); и четврти ниво, тј. технолошку методологију, односно „методику и технику истраживања“ или избор процедура које омогућују прикупљање и обраду емпиријског материјала и његово касније сврставање у укупну суму научног знања.

У сагласности са таквим развојем и тумачењем, методологија проучава како логичко-епистемолошке основе посебних наука, њихову структуру и научне системе, тако и процес, методе и технике научног истраживања. Такво одређење од суштинског је значаја за разумевање методологије истраживања у васпитању и образовању, односно – компаративно-педагошких истраживања, јер доприноси и олакшава операционализацију неких њихових битних одредница и појмова. То је утолико важније што у стручној литератури (Муџић, 1968; Cohen and Manion, 1989; Савићевић, 1996; Новиков, 2006, i dr.), без обзира на интензиван развој методологије педагогије у последњим деценијама није затворена расправа о њеним основама, логици и технологији истраживања у васпитању и образовању, односно у компаратистици васпитања. Није, међутим, нимало спорно да се методологија истраживања у васпитању и образовању, односно у компаратистици васпитања не може свести на методе, него да подразумева свеукупност теоријских и практичних операција и поступака у изучавању васпитне стврности на компаративној основи.

Као што је дефинисање методолошких основа компаративно-педагошких истраживања изазвало одређена неслагања и спорења (Videti: Edwards, Holmes, Van de Graaff, 1973; Савићевић, 1984; Cowen, Kazamias, ed. (2009), i dr.) у релевантним стручним изворима не постоји једнозначност ни приликом операционализације других значајних појмова из тог корпуса. При том на овом месту помињемо одређене неспоразуме и тешкоће у дефинисању

(и разликовању) метода и техника у истраживањима васпитања и образовања, односно компаративно-педагошких истраживања. Тако се у једном референтном педагошко-методолошком извору (Cohen and Manion, 1989) методе одређују као „низ приступа“ у истраживањима образовања са циљем да се прикупе подаци као основа за извођење закључака, тумачења и предвиђања. Без обзира на то што Коен и Менион наводе да се тај „израз“ традиционално везује за позитивистичке технике, они његово значење виде и у функцији интерпретативних, тј. квалитативних анализа. Из њиховог приступа том проблему, међутим, произилази да сви аутори не праве довољно јасну разлику између „метода“ и „техника“, што није реткост у стручној литератури (Videti: Gudjons, 1994; Полонский, 2004, i dr.). Али, без обзира на комплексност тог проблема логичан је закључак да метод у области науке означава „пут сазнања који истраживач прокрчује ка свом предмету, руковођен својом хипотезом“ (Филозофский энциклопедический словарь, 1997, стр. 266), односно да се „истраживачке технике“ (Scott and Marshall, 2009) непосредније и чешће повезују са емпиријским истраживањем, тј. да су у функцији „прикупљања података“.

### **Различите класификације метода компаративне педагогије**

Више аутора (Noah, 1986; Khoi, према: Mialaret, 1989; Halls, ed. (1990); Вуљфсон, Малькова, 1996; Бижков, Попов, 1999; Вуљфсон, 2000 i 2003; Капранова, 2004; Leclercq, према: Champy (dir.), 2005, i dr.) бави се из различитих перспектива (па и теоријских полазишта) класификацијом метода компаративне педагогије. Такви приступи су у великој мери повезани са њиховим разумевањем научних оквира компаративне педагогије, што се непосредно одражава не само на дефинисање и класификацију метода, него и на релативизацију важности тог проблема. Тако Холс (Halls, ed. (1990)) приликом разматрања „трендова и исхода у компаративном образовању“ напомиње да ту „нема места за улажење у дугу и детаљну дискусију о методама, које окупирају мало пажње као такве у регионалним извештајима (...) из којих се не види било какво јединство у приступима, теоријама и методама истраживања међу компаратистима васпитања“ (р. 40). Но, и поред тога, он на основу увида у „регионалне извештаје“ компаратиста уочава неколико карактеристичних метода: етнографску, историјску, описну, социолошку, квантитативну, аналитичку или херменаутичку, углавном без њихове шире операционализације.

Ни у „методолошким дискусијама“ често помињани компаратиста васпитања Ное (Noah, 1986) не пружа довољно елемената за поуздане закључке о његовом разумевању методолошких основа компаративне педагогије. Његово је основно полазиште, већ уочено у англосаксонској културној средини, да истраживачи у подручју „компаративног образовања“

---

има на располагању „концепте и моделе“ развијене у филозофији, историји, психологији и другим друштвеним наукама, што је у складу са разумевањем тог подручја као мултидисциплинарног. Иако говори о методама у компаративном образовању, односно о компаративној методи, Ное их не дефинише, али зато наводи четири методе: дескрипцију, развој, повезаност и уопштавање. Наше је мишљење да овде у суштини, није реч о методама (иако се о њима говори, па их поједини аутори (Бижков, Попов, 1999) тако и разумеју, већ се ради о етапама у процесу примене компаративне методе чије „главне проблеме“ је Ное претходно представио (трошкове и тешкоће у сакупљању података из страних извора, могућности за компарацију сакупљених података, проблеме асоциране са конструкцијом валидних скала, и др.).

И неки француски компаратисти (Khoi, према: Mialaret, 1989) посвећују извесну пажњу „методама и техникама компаративног образовања“, као „многодисциплинарног“ подручја. При том се посебно наглашава да коришћење компаративне методе није ни одлика, ни специфичност компаративне педагогије, тип пре што је „примењују све друштвене науке“, које употребљавају различите методе у зависности од тога да ли се заузима „педагошко, историјско, економско, социолошко, психолошко итд. гледиште“ (стр. 79). То, у извесном смислу, значи да из компаративне методе примењене у проучавању васпитних феномена произилазе остале методе и технике, од којих се посебно наводе и нешто шире објашњавају статистичке, математичке методе и „методе квалитативне и квантитативне анализе“ (анализе садржаја, системски приступ и дијалектичка метода).

Једно од најбројнијих (или најмање недовољно образложених) становишта у претходној класификацији је разликовање статистичке и математичке методе од методе квантитативне анализе. У другим педагошким изворима на француском језику (Leclercq, према: Champy, (dir.), 2005) јасно се разликују квантитативне и квалитативне методе у „пољу компарације“, тј. компаративне педагогије. Тако се запажа да је мало аспеката васпитања који приликом проучавања не подразумева цифре, односно коришћење статистике у педагошким истраживањима на компаративној основи. Међутим, Леклерк добро уочава да интерпретација и тумачење васпитних феномена у компаративним оквирима претпоставља сагледавање њених „историјских, социјално-економских и културних димензија“, што се може постићи применом квалитативних метода у компаративно-педагошким истраживањима.

У стручним изворима на руском језику (Вуљфсон, Малькова, 1996; Вуљфсон, 2003; Капанова, 2004, и др.) наилазимо на различите класификације метода које могу бити примењене у компаративним истраживањима васпитања и образовања. Из њих произилази да

компаративна педагогија не користи само методе педагогије, већ с обзиром на своју „међудисциплинарност“ (Капранова, 2004) може примењивати и методе њој сродних наука. Или како то наводи Вуљфсон (Вуљфсон, 2003) у компаративним проучавањима васпитања и образовања употребљавају се „општенаучне методе истраживања“, али и специфични методолошки инструментариј у зависности од самог „објекта“ (предмета) проучавања.

У својој класификацији метода компаративно-педагошких истраживања, које се често помиње и цитира у педагошким изворима на руском језику, Малькова (Вуљфсон, Малькова, 1996) обухвата: изучавање докумената, изучавање статистичких података, проучавање литерарних докумената, посматрање, разговор и интервју и компаративни метод. Најслабија „тачка“ у њеној класификацији је, по нашем мишљењу, „проучавање литерарних докумената“, коју није упутно издвајати из методе изучавања докумената, а и сврставање компаративне методе у методолошки инструментариј компаративне педагогије није општеприхваћено у стручној литератури на руском језику. Стога Вуљфсон (Вуљфсон, 2003) у својој класификацији метода компаративно-педагошких истраживања не помиње ниједну од ове две методе, док наводи следеће: експеримент, испитивање и анкету, интервју и разговор са ученицима и студентима, анализу докумената и методу квантитативне анализе. Новину у његовој класификацији представља сврставање експеримента, који се „у највећем броју случајева спроводи у неконтролисаним и вођених условима“ у компаративно педагошке методе. При том се с правом може претпоставити да Вуљфсон, у ствари, мисли на систематско и неекспериментално посматрање, утолико пре што компаратиста суштински „не може утицати на предмет свог истраживања“ (Вуљфсон, 2003, str. 82-83). То је несумњиво један од разлога који битно ограничава примену експеримента у компаративно-педагошким истраживањима, односно утиче на његово изостављање из многих класификација метода и техника компаративне педагогије. Тако Капранова (Капранова, 2004), узимајући у обзир да је компаративна педагогија „област педагошке науке“, али и „међудисциплинарна“ утврђује следеће методе компаративно-педагошких истраживања: описни метод, статистички метод, историјски метод, социолошки метод и компаративни метод. Неке од ових метода присутне су и у другим класификацијама у педагошким изворима на руском језику (статистички метод, компаративни метод), док је најспорније њено раздвајање описног и аналитичког метода („описивање“ васпитних феномена на компаративној основи подразумева и њихову анализу). Нема, по нашем мишљењу, довољно разлога ни за сврставање социолошке методе у методе компаративно-педагошких истраживања, колико због настојања да социологија у тим процесима добије више места у односу на друге сродне дисциплине (антропологију, филозофију, економију и сл) толико и због његовог различитог схватања и операционализације.

---

## Методе компаративне педагогије

Методе истраживања у образовању не означавају „математичке алгоритме“ који се не могу мењати и прилагођавати новонасталим околностима. Стога више савремених аутора (Gudjons, 1994; Полонский, 2004, i dr.) указују на њихову развојну динамику, али и зависност од предмета проучавања, односно од карактера компаративно-педагошког истраживања. У таквим околностима један истраживачки метод може бити примењен на различите „педагошке ситуације“, док васпитни феномени подразумевају коришћење више истраживачких метода и техника. С обзиром на сложеност истраживања васпитних феномена на компаративној основи и особености изучаване проблематике, избор одговарајућих истраживачких метода у том подручју од велике је важности и значаја. Тај процес често претпоставља коришћење како општенаучних, тако и посебних (компаративно-педагошких) метода односно теоријских и емпиријских метода и техника. Критерији за њихову класификацију у стручној литератури најчешће нису кохерентни (и углавном се не наводе). Стога, систем метода и техника у компаративно-педагошким истраживањима који излажемо ваља разумети као „модел“ који задовољава потребе како теоријских, тако и емпиријских истраживања на подручју компаратистике васпитања на садашњем степену њеног развоја. У том систему који је своју потврду нашао и у досадашњим компаративно-педагошким истраживањима неоспорне су следеће методе и технике: историјска метода, дескриптивна метода, метода теоријске анализе, метода педагошке статистике, техника анализе садржаја, техника анкетирања, техника интервјуисања и др.

Као једна од најзначајнијих општенаучних метода, историјска метода се у изворима са подручја друштвених наука појављује под различитим именима. Тако се у педагошким изворима користи назив „историјско истраживање“ (Cohen and Manion, 1989; Педагошка енциклопедија, 2, 1989; Савићевић, 1996, и др.), али и „историјска метода“ (Good-Scates, 1967, i dr.), у методологијама психологије „историјска анализа“ (Breakwell, Hammond and Fife-Schaw, 1995), док социолошки извори често помињу „компаративно-историјску методу“ (Российская социологическая энциклопедия, 1999), односно „историјску компарацију“ (Encyclopedia of Sociology, 1, 2000). Но без обзира на ову неуједначеност у називима у савременим стручним изворима у њима се не доводи у питање њена вредност и значај, нити постоје суштинске разлике у операционализацији, „историјске методе“ и „историјског испитивања“. Стога је на овом месту важније нагласити да историја (Evans, према: Good-Scates, 1967) „омогућава људским заједницама да схвате свој однос према прошлости и да општим цртама обележе правац свог кретања у непосредној будућности“ (стр. 151) што се несумњиво односи и на васпитање и образовање.

У таквом разумевању историје и историје васпитања и образовања незаобилазно је место историјске методе која подразумева анализу специфичности у развоју васпитања и образовања, образовне политике и организационе структуре образовних система, међузависности традиције и васпитања, и других педагошких феномена. Њена примена је утолико важнија што су социјалне појаве и процеси у прошлости битно различите у односу на оне које сусрећемо данас, односно да је сасвим извесно да се васпитање и образовање у току свог историјског развоја разликовало кроз државе и регионе. Његова развојна нит и разноликост могу се целовитије схватити у оквиру три главна степена историјске методе: 1) прикупљање података, тј. примарних и секундарних извора, 2) критика прикупљених података и 3) представљање чињеница прегледно и јасно, како би се могле лакше разумети (Исто).

Иако је сваки од степена или процеса примене историјске методе веома важан, цео резултат у доброј мери зависи од релевантних примарних, као и секундарних извора. Примарни педагошки извори су оригинални документи, закони и прописи, архивски службени записи, рукописи, биографије, повеље, фотографије и звучни записи, као и школске зграде, намештај и наставна средства и др. Од секундарних извора тј. „од података који се не могу описати као оригинални“ (Cohen and Manion, 1987, p. 55) наводимо уџбенике, енциклопедије, цитирани материјал, расправе и дела из историје педагогије и школства и сл. Савремени извори (Good-Scates, 1967; Cohen and Manion, 1987, i dr.) су сагласни у томе да историјска метода доприноси нашем сазнању како је настао „садашњи систем образовања“ односно процени садашње педагошке теорије и праксе у односу на претходну тако да има важно место у компаративно-педагошким истраживањима.

Дескриптивна метода се одавно користи у истраживањима различитих друштвених феномена. Реч је о томе да многа истраживања у социологији, психологији, педагогији и сродним друштвеним наукама „имају за циљ да опишу нешто интересатно“ (Slavin, 2004, str. 57) како би се на тој основи боље упознала педагошка појава. У таквим околностима дескриптивна метода постаје незаобилазан извор за сакупљање релевантних чињеница и касније доношење одговарајућих професионалних оцена.

У стручној литератури (Good-Scates, 1967; Slavin, 2004, i dr.) често се истиче да је „богатство детаља и интерпретација“ предност којом дескриптивна метода надокнађује научну објективност корелационих и експерименталних истраживања у васпитању и образовању. Истовремено, богатство података о образовним појавама у једној или у више земаља сакупљених помоћу дескриптивне методе у функцији је тестирања хипотезе, по чему се ова „врста описивања и разликује од рутинских описивања практичара или журналиста. Квантитативни материјал који је важан у

---

компаративним истраживањима васпитања и образовања, као што је на пример, обим средстава за финансирање појединих облика образовања, број научника и наставника у школама и и др. не може исказати све елементе, проблеме и противуречности у једном или више образовних система. Стога је у компаративно-педагошким истраживањима неопходно применити „вербалну дескрипцију“ (Good-Scates, 1967), јер се неки образовни феномени, од којих помињемо циљеве васпитања и образовања и усавршавање наставника и др. не могу другачије ни објаснити.

Иако не постоји ниједно педагошко истраживање „у којем се не би применила дескриптивна метода“ (Муџић, 1968, стр. 71) неоспорно је да кроз њену примену утврђујемо „стање педагошке стварности“, али га узрочно не тумачимо. Стога се у многим изворима (Педагошка енциклопедија, 1, 1989; Российская социологическая энциклопедия, 1999, i dr.) истиче да је у истраживању социјалних феномена нужно повезати дескрипцију и експликацију с обзиром на то да „логика развитка сазнања у целини претпоставља прелазак од описивања ка објашњавању“, односно да ниједно педагошко истраживање није и не може бити искључиво дескриптивно.

У професионалним изворима (Good-Scates, 1967; Cohen and Manion, 1989; Педагошка енциклопедија, 1, 1989; Breakwell, Hammond and Fife-Schaw, 1995; Савићевић, 1996, и др.) наводи се више облика дескриптивне методе: survey (сервеј – преглед), проучавање случаја (case study), и корелационе методе (корелациона истраживања), анализа садржаја и сл. Приликом примене неких од ових облика дескриптивне методе (студије случаја, корелационе методе и сл.) линија разграничења између „просте и „аналитичке“ дескрипције“) која најчешће подразумева анализу узрочно-последичног тумачења односа у педагошким процесима и појавама је лабава и променљива.

У савременим педагошким изворима (Педагошка енциклопедија, 1989; Слостенин, ред. (2003); Milat, 2005, i dr.) постоји општа сагласност у томе да метода теоријске анализе, односно „теоријске методе“ (Крившенко, 2005; Новиков, 2006, и др.) има широку примену у проучавању васпитних феномена, односно у њиховој анализи на компаративној основи. Основ за њену примену представљају „већ утврђена педагошка и друга сазнања изражена у уопштеном виду (појмови, законитости, теорије и др.), стечена применом других истраживачких метода и поступака укључујући и оне који се заснивају на индуктивним поступцима“ (Педагошка енциклопедија, 2, 1989, стр. 21).

Метода теоријске анализе претпоставља свеобухватно разматрање појединачних страна, особености и својстава педагошких појава и процеса. У процесу анализе појединачних чињеница, њиховог груписања и систематизације компаративних васпитања се претежно служи индуктивно-дедуктивним логичко методолошким поступком, како би на тој основи уочио

сложене аспекте педагошке реалности и извесне законитости у њеном развоју. То значи да се „педагошка анализа“ у компаративним истраживањима васпитања и образовања обogaђује синтезом, која омогућује да се „проникне у суштину изучаваних педагошких појава“ (Сластенин, ред. стр. 58).

Извори за примену ове методе у компаративно-педагошким истраживањима су разноврсни: педагошка литература, односно литература са подручја компаратистике васпитања, уџбеници и приручници са тог подручја, историјско-педагошки радови и документација, као и радови и литература из сродних наука, педагошка периодика и др. Међу њеним изворима је и фонд научних знања остварен помоћу теоријских, односно емпиријских научних поступака, као што су, на пример, интервју, анкетирање, анализа садржаја и др.

Метода теоријске анализе налази посебено место и значај у избору сваког истраживачког проблема и његовом теоријском утемељивању, фокусирању хипотеза са циљем „разрешења проблема“, оцени сакупљеног чињеничног материјала, као и у осмишљавању и вредновању целокупног процеса компаративно-педагошких истраживања. Али, метода теоријске анализе има нарочиту вредност и улогу у оквиру истраживања основних токова развоја васпитања и образовања, организационо-институционалне основе система образовања и његовог места у друштвеној инфраструктури, као и у конституисању и продубљивању теоријског сазнајног фонда компаративне педагогије и др.

Метода педагошке статистике заузима важно место у компаративно-педагошким истраживањима васпитања и образовања. Поједини аутори (Porras-Zúñiga, 1986) истичући да је афирмација „компаративне статистике“ започела у „раним 1960-тим годинама у сагласности са препознавањем централне улоге коју образовање игра у економском и социјалном развоју“ (р. 21). Од тада па све до данас педагошка статистика служи за приказивање, описивање и касификовање педагошких појава, односно за њихово објашњавање, па и предвиђање развоја у будућности. У основи таквог развоја је настајање педгога компартиста (као и стручњака из сродних дисциплина) да „повисе степен зависности и доказаности својих закључака“ (Вуљфсон, 2003, стр. 89). То подразумева јасност и тачност односно „поузданост педагошке статистике“ (Porras-Zúñiga, 1986), која „ако је тешка и замршена кочи анализу“ (Khoi, према: Mialaret, 1989, стр. 81). При том се мисли на националне, регионалне и међународне изворе података, као што су јавне и приватне школе и универзитети, статистички бирои министарства за образовање, Унеско и његове публикације и годишњаци и сл. Корисни и интересантни подаци и материјал за компаративно-педагошку анализу могу се наћи и у општим или специјализованим публикацијама других међународних организација – ОУН, ОЦЕД-а, Савета Европе, односно

---

регионалних организација, као што је Нордијски савет и Нордијски статистички секретаријат и др.

Но и поред тога, ове податке не би требало „апсолутизовати“, утолико пре, што мерење њихове „поузданости није тако једноставна операција...а не постоји ни стандардна метода за то“ (Porrás-Zùniga, 1986, р. 28). Истовремено, национално-културне особености сваке земље су сложена појава која најмање подлеже квантитативним параметрима што се не би смело занемарити у истраживањима васпитних феномена на компаративној основи о чему постоји општа сагласност у релевантној стручној литератури (Вуљфсон, 2003; Leclercq, према: Champy (dir.), 2005, i др.).

### **Основне технике у компаративно-педагошким истраживањима**

Без обзира на то што у стручној литератури (Cohen and Manion, 1989; Савићевић, 1996; Полонский, 2004, и др.) не постоји потпуна сагласност у вези са дефинисањем метода и техника (поступака) у истраживању очигледна је њихова међусобна повезаност и испреплетаност. Неоспорно је, исто тако, да различите теорије „могу бити тестиране различитим типовима истраживачких метода“ (Breakwell, Hammond and Fife-Schaw, 1995, р. 11), односно истраживачких техника. То, у ствари, значи да природа теорије одређује које ће истраживачке методе и технике бити коришћене у њеној верификацији утолико пре што је метод уграђен у теоријска схватања одређене научне дисциплине. Полазећи од тога, у компаративно-педагошким истраживањима примењујемо методе и истраживачке технике које су се показале валидним на том подручју. Од истраживачких техника са таквим легитимитетом на овом месту посебно наводимо: технику анализе садржаја, технику анкетаирања и технику интервјуисања.

Техника анализе садржаја коју користи већина метода компаративно-педагошких истраживања налази своју примену и у другим друштвеним наукама, нарочито у социологији и психологији. У тим изворима не постоји јединствено становиште о томе да ли је анализа садржаја (Cohen and Manion, 1989), „врста дескриптивних истраживања“ (Савићевић, 1996) или „истраживачка техника“ (Scott and Marshall, 2009), али постоји сагласност у њеној операционализацији и увиђању важности ове технике у концепцији компаративно-педагошког и сродних истраживања. Тако се често истиче да овај „термин“ (Abercrombie, Hill, Turner, 1994) углавном подразумева анализу документације и визуелног материјала, а нешто ређе података сакупљених помоћу интервјуа. Стога не изненађује што се у стручној литератури техника анализе садржаја појављује и под називом „анализа докумената“ (Вуљфсон, 2003), односно „анализа садржаја докумената“ (Полонский, 2004) са нагласком на примени математичких или квантитативних модела у анализи чињеничног материјала. И други

релевантни научни извори (Scoot and Marshall, 2009) суштину ове истраживачке технике виде у „објективном, системском и квантитативном опису манифестног садржаја комуникације“ (р. 127), али се не може потценити ни значај „квалитативне анализе садржаја“ (Breakwell, Hammond and Fife-Schaw, 1995) у којој је нагласак више на значењу него на квантификацији“ (р. 288). У таквим приступима анализи садржаја напомиње се да, чак, и „квантитативна анализа садржаја“ претпоставља елементе квалитативне анализе, односно да разлике „квантитативног“ и „квалитативног“ типа ове истраживачке технике нису ни оштре, ни непремостиве. Заједничко им је, уосталом, да се дође до потпунијег разумевања сложених феномена који се истражују, односно до потребних података битних за тематску анализу.

У једном релевантном социолошком извору (Российская социологическая энциклопедия, 1999) разликују се „два метода“ у оквиру методе анализе документације: неформализовани (традиционална анализа) и формализовани (анализа садржаја). Традиционална анализа има квалитативни карактер, тј. подразумева осмишљавање и критичку интерпретацију садржаја проучаваних докумената у складу са циљем истраживања. У формализованој анализи докумената нагласак је на квантитативним или статистичким „карактеристикама текста“, које би требало да одражавају неке суштинске „црте“ социјалних појава и процеса који се истражују.

Чињенични материјал који се користи у техници анализе садржаја веома је разноврстан и у доброј мери зависи од тога која истраживачка метода користи ову истраживачку технику за своје потребе. Независно од тога, сви подаци које користи ова техника налазе се у различитој документацији:

- 1) писаној документацији (државни документи различитих земаља – уставни закони и сл., међународна документација ОУН, Уницефа, Унеска, Савета Европе и др., документи из којих је могуће стећи увид у наставне планове и програме, лични документи, уџбеничка и педагошка литература, и сл.);
- 2) статистичкој документацији (националних и међународних организација);
- 3) иконографској документацији (фотографије и филмови, различите карте, и сл.) и
- 4) технички производи (различити цртежи и техничко стваралаштво, рукотворине и сл.).

Више аутора (Cohen and Manion, 1989; Савићевић, 1996, и др.) наводи да техника анализе садржаја има нарочиту примену у истраживању васпитних феномена, односно да може чинити основу у компаративно-педагошким истраживањима. Они посебно указују на њен значај и вредност

---

у оквиру истраживања наставних програма који се могу „објективно квантификовати“ и упоређивати на основу различитих елемената (смислених јединица анализе чињеница) у једној земљи или различитим земљама (и образовним системима). То се у великој мери односи колико на анализу школских програма толико и на анализу уџбеника, као и школске лектуре у којима се такође налази много чињеничног материјала који ваља смислено класификовати, анализирати, интерпретирати, донети одговарајуће закључке и написати извештај о истраживању. При том је веома важно да истраживач уђе у дубинске димензије садржаја које проучава (Педагошка енциклопедија, 1, 1989) односно да сагледа њихов, како манифестни, тако и евентуално прикривени смисао.

Није случајно што метода теоријске анализе примењена у компаратистици васпитања налази важне изворе чињеница у интервјуисању и анкетирању. Разлог и потребу за то Маљкова (Вульфсон, Маљкова, 1996) налази у сазнању да педагошко-статистички и други извори, без обзира на њихову поузданост не садрже „појединачно и личносно“, која подразумевају ова два методолошка поступка.

Анкетирање је, као користан извор информација и података о васпитним проблемима и појавама веома распрострањена истраживачка техника у компаративно-педагошким истраживањима. Предмет анкетирања могу бити лица (ученици, студенти, директори школа, просветни саветници и сл.), али и институције и организације од којих је могуће добити „свеже податке“ о различитим васпитним феноменима и педагошким ситуацијама. Ова истраживачка техника је широко распрострањена у многим међународним организацијама, као што су Унеско, ОЕЦД, Светска банка и др. Све оне користе анкетирање, односно анкетни лист отвореног, комбинованог или затвореног типа да би добиле потребне податке о структури и организацији система образовања у једној земљи, односно о другим педагошким проблемима и појавама. С обзиром на то да се у стручним изворима често указује на „несавршеност анкетних листова“ (Pogras-Zúniga, 1986), приликом њиховог састављања неопходно је узети у обзир особености анкетирања „у различитим културама“ (Khoi, према: Mialaret, 1989), али и друге претпоставке добро сачињеног анкетног листа.

И други аутори (Крившенко, 2005) истичу да је помоћу интервјуа, односно разговора о различитим педагошким проблемима и појавама између „интервјуисте“ и „интервјуисаног“ могуће добити дубљу представу о њиховој суштини и узрочно-последичним односима. Поступак добијања информација из „прве руке“ претпоставља његову добру припрему (сачињен подсетник од стране компаратисте-истраживача, одговарајућа просторија, подаци о испитаницима и др.) како би се добили што објективнији резултати. Но и поред тога, подаци које сакупимо помоћу интервјуа имају претежно субјективан карактер и често изражавају и „корпоративне интересе“

(Вульфсон, 2003), тј. интересе организација и институција у којима су запослени интервјуисани испитаници.

### *Литература*

- Abercrombie, N., Hill, S., Turner, B. (1994), *The Penguin Dictionary of Sociology*, Penguin Books, London.
- Barber, B. (1973), *Science and Comparative Education: Some Reflections on Social Scientific Enquiry*, in: Edwards, R., Holmes, B., Van de Graff, ed. (1973), *Relevant Methods in Comparative Education*, Unesco Institute for Education, Hamburg.
- Бижков, Г., Попов, Н. (1999), *Сравнително образование*, Универзитетско издателство „Св. Климент Охридски“, Софија.
- Блекбурн, С. (1999), *Оксфордски филозофски речник*, Светови, Нови Сад.
- Breakwell, G., Hammond, S., Fife-Schaw, Ch, ed. (1995), *Research Methods in Psychology*, SAGE Publications, London.
- Вульфсон, Б. Л., Малькова, З. А. (1996), *Сравнительная педагогика*, Издателство „Институт практической психологии“, Москва-Воронеж.
- Вульфсон, Б. Л. (2003), *Сравнительная педагогика: история и современные проблемы*, РАО, Москва.
- Good, C., Scates, D. (1967), *Metode istraživanja u pedagogiji*, Otokar Keršovani, Rijeka.
- Gudjons, H. (1994), *Pedagogika: temeljna znanja*, Educa, Zagreb.
- Гусинский Э., Турчанинов Ю. (2000), *Введение в философию образования*, „Логос“, Москва.
- Encyclopedia of Sociology*, Volume 1 (2000), Macmillan Reference USA, New York.
- Edwards, R., Holmes, B., Van de graff, ed. (1973), *Relevant Methods in Comparative Education*, Unesco Institute for Education, Hamburg.
- Капранова, В. А. (2004), *Сравнительная педагогика*, Новое знание, Минск.
- Крившенко, Л. Ред. (2005), *Педагогика*, „Прспект“, Москва.
- Mialaret, G. (1989), *Uvod u edukacijske znanosti*, Školske novine, Zagreb.

- 
- Milat, J. (2005), *Osnove metodologije istraživanja*, Školska knjiga, Zagreb.
- Mužić, V. (1968), *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Svjetlost, Sarajevo.
- Назарева, Б. (2008), *Педагогика*, „Экзамен“, Москва.
- Новиков, А. (2006), *Методология образования*, Издательство ЕГВЕС, Москва.
- Педагошка енциклопедија*, 1 и 2 (1989), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Polonskij, V. (2004), *Slovar' po obrazovaniju i pedagogike*, „Vissaja škola“, Moskva.
- Porras-Zuniga, J. (1986), *Comparative Statistics in Education*, in: T. Neville Postlethwaite, ed. *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*, Pergamon Press, London.
- Российская социологическая энциклопедия* (1999), НОРМА-ИНФРА, Москва.
- Савићевић, Д. (1984), *Компаративно проучавање васпитања и образовања*, Просвета, Београд.
- Савићевић, Д. (1996), *Методологија истраживања у васпитању и образовању*, Учитељски факултет у Врању, Врање.
- Славин, Р. (2004), *Педагошка психологија*, превод от английски, Издательство Наука и искусство, София.
- Сластенин, В., Исаев, И., Мищенко, А., Шиянов, Е. (2000), *Педагогика*, „Школа-пресс“, Москва.
- Scott, J., Marshall, G. (2009), *Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford University Press, Oxford.
- Cohen, L., Manion, L. (1989), *Research Methods in Education*, Routledge, London.
- Cowen, R., Kazamias, A. Ed. (2009), *International Handbook of Comparative Education*, Springer, London.
- Champy, Ph. (dir.) (2005), *Dictionnaire encyclopédique de l' éducation et de la formation*, RETZ, Paris.
- Философский энциклопедический словарь* (1997), ИНФРА, Москва.
- Hals, W., ed. (1990), *Comparative Education, Contemporary Issues and Trends*, Jessica Kingsley Publishers, Unesco.

**Radivoje Kulić, Ph.D.**

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

## **METHODS AND TECHNIQUES IN COMPARATIVE – EDUCATIONAL RESEARCH**

**Summary:** *The complexity of the methodological foundations of comparative pedagogy has encouraged comparative education researchers to deal with many aspects of this phenomenon in a more comprehensive way. In the debate on the methodology of comparative pedagogy, the focus of comparative education is not just on a problem of its definition, but also classification and the implementation methods and techniques of comparative educational research. Such processes in the field of comparative pedagogy which are still present enrich the scientific essence of this educational discipline contributing thus to the strengthening of its theoretical and practical importance.*

**Key words:** methodology of comparative pedagogy, methods and techniques of comparative pedagogy, different classification of comparative pedagogy methods.